



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO**

**A ESTRUTURA RETÓRICA DE REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM:  
UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA**

**FORTALEZA**

**2022**

LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO

A ESTRUTURA RETÓRICA DE REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM:  
UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Descrição e análise linguística

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C364e Cavalcante Filho, Luciano Araújo.  
A estrutura retórica de redações nota máxima do ENEM : uma análise funcionalista / Luciano Araújo  
Cavalcante Filho. – 2022.  
369 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação  
em Linguística, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.
1. Linguística. 2. Redação. 3. ENEM. 4. Teoria da estrutura retórica. 5. relações retóricas. I. Título.  
CDD 410
-

LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO

A ESTRUTURA RETÓRICA DE REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM:  
UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Descrição e análise linguística.

Aprovada em 03/02/2022.

BRANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Beatriz Nascimento Decat  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

---

Profa. Dra. Mônica de Sousa Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha esposa Hemília, minha companheira,  
fortaleza, amiga, direção e consciência.

Aos meus filhos João Luís e José Davi, minha  
paz, sanidade, alegria e razão de viver.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, por não desistir de mim, mesmo em meus momentos de mais profunda descrença.

À minha esposa HEMÍLIA e aos meus filhos JOÃO LUÍS e JOSÉ DAVI, por compreenderem os meus momentos de impaciência e ausência durante os últimos anos.

Aos meus pais JOSÉ LUCIANO (*in memoriam*) e EGLADIR, pelos exemplos de vida e de família que tento repassar aos meus filhos todos os dias.

Ao meu irmão FELIPE, meu segundo pai, pelos exemplos de honestidade, perseverança e trabalho que construíram uma parte do que sou hoje.

À tia EDILZA, pelo exemplo de solidariedade, inteligência e sensibilidade. Sou muito grato não apenas pelo apoio durante os cursos de graduação e pós-graduação, mas também por tudo o que fez e continua a fazer por minha família.

À professora MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA, pela paciência com minhas dúvidas fora de hora e pela orientação, não só no presente trabalho, mas também em toda a minha vida acadêmica.

À professora MARIA BEATRIZ NASCIMENTO DECAT, pelos estudos produzidos que sempre me serviram de norte em minhas pesquisas desde os tempos da graduação.

Ao professor JULIANO DESIDERATO ANTONIO, pelos trabalhos que me inspiraram e sugestões durante a qualificação da tese em andamento.

Às professoras MÔNICA SERAFIM, ANA CÉLIA, NADJA PAULINO e LÉIA MENEZES por participarem da banca de defesa.

À UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC), em especial ao CORPO DOCENTE dos cursos de Graduação em Letras e de Pós-Graduação em Linguística, por minha formação.

À FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (FUNCAP), pelo apoio financeiro.

À SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SEDUC-CE), pelo afastamento de minhas atividades docentes, o que possibilitou a execução deste trabalho.

Aos amigos DOMINGOS e LAILTON, pelas conversas descontraídas que me ajudaram a encarar com mais leveza o desafio da Pós-Graduação.

Aos amigos SMALEY e SÂMAYA, pela ajuda nos momentos de dúvidas com as traduções.

*Let us begin with a fact: discourse has structure. Whenever we read something closely, with even a bit of sensitivity, text structure leaps off the page at us. We begin to see elaborations, explanations, parallelisms, contrasts, temporal sequencing, and so on. These relations bind contiguous segments of text into a global structure for the text as a whole.*

(HOBBS, 1985, p. 1)



## RESUMO

Nosso estudo, fundamentado na Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* – RST), corrente teórica que investiga a organização textual por meio da análise de uma rede de relações retóricas, as quais são descritas com base nos propósitos comunicativos do falante/produtor do texto, assim como no julgamento que ele faz acerca de seu ouvinte/leitor, busca descrever e analisar a estrutura retórica das redações do ENEM. Por meio da análise de um *corpus* constituído por 45 produções textuais com nota máxima, que discorrem acerca de 7 temas distintos aplicados nas provas do ENEM entre os anos de 2013 e 2019, todas divulgadas por meio das Cartilhas do Participante (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a), buscamos cumprir o objetivo geral de nossa pesquisa: identificar uma estrutura retórica padrão (mais frequente) das redações de nota máxima no ENEM (2013-2019). Além disso, procuramos atingir, também, os seguintes objetivos específicos: elaborar e propor, com base no cotejo das propostas de classificação das relações retóricas e na análise de redações nota máxima do ENEM (2013-2019), um quadro teórico de relações empiricamente observáveis; analisar o modo como as Unidades Retóricas Composicionais se articulam entre si para a construção da estrutura retórica das redações nota máxima do ENEM (2013-2019); descrever a organização interna dos parágrafos que integram cada uma das Unidades Retóricas Composicionais das redações nota máxima do ENEM (2013-2019); verificar quais relações retóricas emergem com maior frequência entre as porções que integram as redações de nota máxima do ENEM (2013-2019) analisadas. Como resultados, identificamos que, quanto à articulação entre as porções textuais correspondentes às Unidade Retóricas Composicionais (URCs) de introdução e de desenvolvimento, a relação retórica de EVIDÊNCIA predominou em 43 redações (96%), ocorrências em que interpretamos a URC de introdução como a porção nuclear e, conseqüentemente, a URC de desenvolvimento como o satélite. Constatamos, também, que a URC de conclusão se articulou ao restante do texto por meio da relação retórica de SOLUÇÃO em 43 redações (96%), o que confirma ser essa URC a porção preferencial para que se apresente a proposta de intervenção, item obrigatório segundo os quesitos de avaliação do ENEM. Internamente, as URCs organizam-se por meio de parágrafos estruturados de modo distinto de acordo com as funções por eles desempenhadas no texto. Esses resultados, em conjunto, configuram uma estrutura retórica das redações de nota máxima do ENEM.

**Palavras-chave:** Funcionalismo; Teoria da Estrutura Retórica (RST); relações retóricas; redação do ENEM.

## ABSTRACT

Our paper, based on the Rhetorical Structure Theory (RST), a theoretical current that investigates the textual organization through the analysis of a network of rhetorical relations described based on the communicative purposes of the speaker/producer of the text, as well as on the judgment he makes about his listener/reader, aims to describe the rhetorical structure of the ENEM essay takes place. Through the analysis of a corpus made up of 45 textual maximum score productions that discuss about 7 different themes applied in the ENEM tests between the years 2013 and 2019, all disseminated through the Cartilhas do Participante (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 and 2020a), we seek to fulfill the general objective of our research, that is, to identify a pattern in the rhetorical structure of the top-grade essays in ENEM (2013-2019). In addition, we also seek to fulfill the following specific objectives: to elaborate and propose, based on the comparison of the proposals for the classification of rhetorical relationships and the analysis of essays with the highest score of ENEM (2013-2019), a theoretical framework of empirically observable relationships; to analyze the way in which the Compositional Rhetorical Units are articulated with each other to build the rhetorical structure of ENEM's top grade newsrooms (2013-2019); to describe the internal organization of the paragraphs that make up each of the Compositional Rhetorical Units of ENEM's top grade essays (2013-2019); to verify which rhetorical relations emerge most frequently between the portions that are part of the ENEM (2013-2019) top-grade essays analyzed;. As results of this thesis, we were able to identify that, regarding the articulation between the textual portions corresponding to the Introduction and Developmental Rhetorical Units (URCs), the rhetorical relationship of EVIDENCE predominated in 43 newsrooms (96%), occurrences in which we interpret the introductory URC as the nuclear portion and, consequently, the development URC as the satellite. We also found that the concluding URC was linked to the rest of the text through the rhetorical relationship of INTERVENTION in 43 newsrooms (96%), which confirms that this URC is the preferred portion for the presentation of the intervention proposal, item mandatory according to the ENEM assessment requirements. Internally, the URCs are organized by means of paragraphs structured differently due to the functions they perform in the text. These results, together, configure a rhetorical structure of high-grade ENEM essays.

**Keywords:** Functionalism; Rhetorical Structure Theory (RST); rhetorical relations; ENEM essay.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de produção de um texto dissertativo-argumentativo segundo Gonzaga (2017) .....	35
Figura 2 – Exemplo de segmentação entre uma cláusula adverbial concessiva e seu respectivo núcleo .....	63
Figura 3 – Exemplo de segmentação de expressão frasal que representa a fonte de uma atribuição .....	64
Figura 4 – Exemplo de segmentação de uma expressão destacada por travessão .....	64
Figura 5 – Exemplo de segmentação de uma expressão frasal introduzida por um marcador discursivo.....	65
Figura 6 – Exemplo de identificação de uma Unidade Central (UC).....	67
Figura 7 – Esquema genérico de uma relação núcleo-satélite.....	67
Figura 8 – Esquema genérico de uma relação multinuclear.....	68
Figura 9 – Exemplo de aplicação dos esquemas retóricos.....	69
Figura 10 – Exemplo de aplicação de esquema com a relação FUNDO.....	69
Figura 11 – Exemplo da relação retórica de EVIDÊNCIA.....	83
Figura 12 – Exemplo da relação retórica de CONCESSÃO.....	84
Figura 13 – Exemplo da relação retórica de CIRCUNSTÂNCIA.....	85
Figura 14 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO.....	87
Figura 15 – Exemplo da relação retórica de SEQUÊNCIA.....	87
Figura 16 – Exemplo da relação retórica de CONCESSÃO.....	99
Figura 17 – Exemplo da relação de CONCESSÃO em que o núcleo é introduzido por um marcador discursivo .....	100
Figura 18 – Campanha de prevenção contra a COVID-19 promovida pela CONFEA.....	100
Figura 19 – Exemplo de relação retórica de LISTA.....	101
Figura 20 – Exemplo de relação retórica de CAUSA.....	102
Figura 21 – Exemplo da relação retórica de JUSTIFICATIVA.....	103
Figura 22 – Exemplo da relação retórica de MOTIVO.....	106
Figura 23 – Exemplo da relação de ELABORAÇÃO-PM.....	108
Figura 24 – Exemplo da relação retórica de MESMA-UNIDADE.....	109
Figura 25 – Etapas de análise .....	116
Figura 26 – Sequência argumentativa da redação do ENEM .....	118

Figura 27 – Criação da lista de relações retóricas por meio do RSTTool .....	120
Figura 28 – Exemplo de segmentação textual em unidades utilizando o RSTTool .....	121
Figura 29 – Exemplo de diagrama arbóreo elaborado por meio do RSTTool .....	121
Figura 30 – Parágrafos de uma URC de desenvolvimento articulados pela relação retórica de LISTA .....	128
Figura 31 – Parágrafos de uma URC de desenvolvimento articulados pela relação retórica de CONTRASTE .....	129
Figura 32 - Parágrafos de uma URC de desenvolvimento articulados pela relação retórica de RESULTADO .....	131
Figura 33 – Primeira ocorrência da URC de conclusão formada por dois parágrafos ..	132
Figura 34 – Segunda ocorrência da URC de conclusão formada por dois parágrafos ..	133
Figura 35 – URCs de introdução e de desenvolvimento articuladas pela relação de EVIDÊNCIA .....	135
Figura 36 – URCs de introdução e de desenvolvimento articuladas pela relação de FUNDO .....	136
Figura 37 – URC de conclusão articulada ao restante do texto pela relação de SOLUÇÃO .....	138
Figura 38 – Padrão mais frequente identificado na articulação entre os parágrafos da URC de desenvolvimento .....	141
Figura 39 – Exemplo de parágrafos da URC de desenvolvimento introduzidos por marcadores discursivos .....	141
Figura 40 – Exemplo em que apenas um dos parágrafos da URC de desenvolvimento é introduzido por marcador discursivo .....	142
Figura 41 – Padrão estrutural mais frequente de articulação entre as URCs .....	142
Figura 42 – Exemplo de redação do ENEM com título .....	145
Figura 43 - Exemplo de relação retórica de MOTIVO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução .....	150
Figura 44 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-AD identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução .....	150
Figura 45 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-GE identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução .....	151
Figura 46 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-PM identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução .....	151

Figura 47 – Exemplos da relação retórica de LISTA identificados na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução .....	151
Figura 48 – Exemplo da relação retórica de FUNDO articulando as porções de um parágrafo da URC de introdução .....	152
Figura 49 – Exemplo da relação retórica de CONCESSÃO articulando as porções de um parágrafo da URC de introdução .....	153
Figura 50 – Exemplo do marcador discursivo <i>no entanto</i> introduzindo a porção nuclear de um parágrafo da URC de introdução .....	154
Figura 51 – Padrão mais frequente de estruturação interna dos parágrafos da URC de introdução .....	155
Figura 52 – Exemplo da relação retórica de MOTIVO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento .....	157
Figura 53 – Exemplos da relação retórica de ELABORAÇÃO-AD identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento .....	158
Figura 54 – Exemplo da relação retórica de ATRIBUIÇÃO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento .....	159
Figura 55 – Exemplo da relação retórica de LISTA identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento .....	160
Figura 56 – Exemplo da relação retórica de EVIDÊNCIA identificada na articulação entre o período tópico e seu respectivo satélite em um parágrafo da URC de desenvolvimento .....	163
Figura 57 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-GE identificada na articulação entre o período tópico e seu respectivo satélite em um parágrafo da URC de desenvolvimento .....	164
Figura 58 – Padrão mais frequente de estruturação dos parágrafos da URC de desenvolvimento .....	165
Figura 59 – Exemplo de parágrafo da URC de desenvolvimento em que o padrão mais frequente é identificado .....	165
Figura 60 – Exemplos das relações retóricas de PROPÓSITO e RESULTADO identificadas na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão .....	168
Figura 61 – Exemplo da relação retórica de MOTIVAÇÃO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão .....	169

Figura 62 – Primeiro exemplo da relação retórica de LISTA articulando as propostas de intervenção na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão .....	170
Figura 63 – Segundo exemplo da relação retórica de LISTA articulando as propostas de intervenção na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão .....	170
Figura 64 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-PM identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão .....	171
Figura 65 – Exemplo da relação retórica de CONCLUSÃO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão .....	172
Figura 66 – Padrão mais frequente de estruturação interna dos parágrafos da URC de conclusão .....	172
Figura 67 – Exemplo de parágrafo da URC de conclusão em que o padrão mais frequente é identificado .....	173
Figura 68 – Exemplo de Unidade Central identificada nas amostras .....	177
Figura 69 – Posicionamento mais frequente da UC na estrutura interna da URC de introdução .....	178
Figura 70 – Estrutura retórica padrão identificada com maior frequência nas redações nota máxima do ENEM (2013-2019) .....	183
Figura 71 – Exemplo em que a estrutura retórica padrão é identificada em uma redação nota máxima do ENEM .....	185
Figura 72 – Critério para obter nível 5 na Competência 4 da redação do ENEM .....	192

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de parágrafos das redações analisadas .....	124
Gráfico 2 – Quantidade de parágrafo(s) correspondente(s) à URC de desenvolvimento nas amostras .....	127
Gráfico 3 – Total de relações retóricas de orientação argumentativa por subclasses identificadas nas amostras .....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Partes do texto dissertativo-argumentativo, segundo Gonzaga (2017) .....	36
Quadro 2 – Macroestrutura prototípica de um texto dissertativo-argumentativo segundo critérios exigidos na redação do ENEM.....	37
Quadro 3 – Competências da redação do ENEM.....	40
Quadro 4 – Pressupostos básicos da Teoria da Estrutura Retórica (RST).....	55
Quadro 5 – Classificação das relações segundo Mann e Thompson (1988).....	74
Quadro 6 – Lista de relações de Mann e Thompson (1988) atualizada por Mann e Taboada (2010).....	75
Quadro 7 – Descrição da relação de EVIDÊNCIA segundo Mann e Taboada (2010).....	76
Quadro 8 – Descrição da relação retórica de CONCESSÃO segundo Mann e Taboada (2010) .....	84
Quadro 9 – Descrição da relação retórica de CIRCUNSTÂNCIA segundo Mann e Taboada (2010).....	85
Quadro 10 – Descrição da relação retórica de ELABORAÇÃO segundo Mann e Taboada (2010).....	86
Quadro 11 – Descrição da relação retórica de SEQUÊNCIA segundo Mann e Taboada (2010) .....	87
Quadro 12 – Classificação das relações retóricas proposta por Sanders, Spooren e Noordman (1992).....	89
Quadro 13 – Classificação das relações retóricas proposta por Carlson e Marcu (2001).....	90
Quadro 14 – Classificação das relações retóricas proposta por Benamara e Taboada (2015).....	91
Quadro 15 – Classificação das relações retóricas proposta por Stede, Taboada e Das (2017).....	92
Quadro 16 – Proposta de classificação das relações retóricas.....	97
Quadro 17 – Modelo de descrição das relações retóricas.....	98
Quadro 18 – Relação retórica de CONCESSÃO.....	98
Quadro 19 – Relações de CONJUNÇÃO e LISTA segundo Mann e Taboada (2010).....	101
Quadro 20 - Relação retórica de LISTA.....	102



Quadro 21 – Relação retórica de MOTIVO.....	106
Quadro 22 – Relação retórica de ELABORAÇÃO-PM.....	108
Quadro 23 – Relação retórica de MESMA-UNIDADE.....	109
Quadro 24 – Redações nota máxima do ENEM (2013-2019) selecionadas para a constituição do <i>corpus</i> .....	114
Quadro 25 – Identificação das redações nota máxima do ENEM (2013-2019) .....	115
Quadro 26 – Exemplo de uma redação do ENEM segmentada em URCs .....	117
Quadro 27 – Relação retórica de FUNDO .....	137
Quadro 28 – Relação retórica de PREPARAÇÃO .....	146

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Marcadores discursivos que introduzem a URC de conclusão nas amostras	139
Tabela 2 – Relações retóricas identificadas na articulação da estrutura interna da URC de introdução .....	148
Tabela 3 – Relações retóricas identificadas na articulação interna da URC de desenvolvimento .....	156
Tabela 4 – Relações retóricas identificadas entre o período tópico e seu respectivo satélite nos parágrafos da URC de desenvolvimento .....	162
Tabela 5 – Relações retóricas identificadas na articulação interna da URC de conclusão .....	166
Tabela 6 – Quantitativo total de relações retóricas identificadas nas redações nota máxima do ENEM (2013-2019) .....	180
Tabela 7 – Identificação parcial da estrutura retórica padrão nos parágrafos das amostras .....	187

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
RST	Teoria da Estrutura Retórica ( <i>Rhetorical Structure Theory</i> )
UC	Unidade Central
URC	Unidade Retórica Composicional
URM	Unidade Retórica Mínima

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: CARACTERÍSTICAS TEXTUAIS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve histórico e características gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</b> .....	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>A tipologia textual da redação do ENEM: o texto dissertativo-argumentativo</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2.1</b>	<i>O ensino da tipologia dissertativo-argumentativa</i> .....	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>Critérios avaliativos da redação do ENEM</b> .....	<b>39</b>
<b>2.4</b>	<b>Síntese conclusiva</b> .....	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E A TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RST)</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Pressupostos teóricos e metodológicos gerais do Funcionalismo linguístico</b> .....	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>Teoria da Estrutura Retórica (RST)</b> .....	<b>49</b>
<b>3.2.1</b>	<i>Pressupostos teórico-metodológicos</i> .....	<b>50</b>
<b>3.2.2</b>	<i>Procedimentos e conceitos operacionais básicos da RST</i> .....	<b>58</b>
<b>3.2.3</b>	<i>Relações retóricas</i> .....	<b>70</b>
<b>3.2.3.1</b>	<i>Definição e identificação das relações retóricas</i> .....	<b>75</b>
<b>3.2.3.2</b>	<i>Exemplos de relações retóricas</i> .....	<b>82</b>
<b>3.3</b>	<b>Diferentes propostas de classificação das relações retóricas</b> .....	<b>88</b>
<b>3.4</b>	<b>Um quadro de relações retóricas para a análise das redações nota máxima do ENEM</b> .....	<b>93</b>
<b>3.5</b>	<b>Síntese conclusiva</b> .....	<b>110</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>113</b>
<b>4.1</b>	<b>A caracterização da pesquisa</b> .....	<b>113</b>
<b>4.2</b>	<b>Constituição e delimitação do <i>corpus</i></b> .....	<b>114</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos metodológicos de análise</b> .....	<b>116</b>
<b>4.4</b>	<b>Síntese conclusiva</b> .....	<b>123</b>
<b>5</b>	<b>A ARTICULAÇÃO ENTRE AS UNIDADES RETÓRICAS COMPOSICIONAIS (URCs) NAS REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM</b> .....	<b>124</b>

<b>5.1</b>	<b>As Unidades Retóricas Composicionais (URCs) das redações do ENEM</b>	<b>124</b>
<b>5.1.1</b>	<i>A URC de introdução</i>	125
<b>5.1.2</b>	<i>A URC de desenvolvimento</i>	126
<b>5.1.3</b>	<i>A URC de conclusão</i>	131
<b>5.2</b>	<b>Descrição do processo de articulação entre as URCs</b>	<b>134</b>
<b>5.2.1</b>	<i>A articulação entre as URCs de introdução e desenvolvimento</i>	134
<b>5.2.2</b>	<i>A articulação entre a URC de conclusão e o restante do texto</i>	137
<b>5.3</b>	<b>Padrão estrutural mais frequente de articulação entre as URCs</b>	<b>140</b>
<b>5.4</b>	<b>O uso de título nas redações nota máxima do ENEM</b>	<b>144</b>
<b>5.5</b>	<b>Síntese conclusiva</b>	<b>146</b>
<b>6</b>	<b>A ESTRUTURA INTERNA DOS PARÁGRAFOS QUE INTEGRAM AS URCs DAS REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM</b>	<b>148</b>
<b>6.1</b>	<b>Relações retóricas identificadas na estrutura interna da URC de introdução</b>	<b>148</b>
<b>6.1.1</b>	<i>Descrição da estrutura interna dos parágrafos da URC de introdução</i>	152
<b>6.2</b>	<b>Relações retóricas identificadas na estrutura interna da URC de desenvolvimento</b>	<b>155</b>
<b>6.2.1</b>	<i>Descrição da estrutura interna dos parágrafos da URC de desenvolvimento</i>	160
<b>6.3</b>	<b>Relações retóricas identificadas na estrutura interna da URC de conclusão</b>	<b>166</b>
<b>6.3.1</b>	<i>Descrição da estrutura interna dos parágrafos da URC de conclusão</i>	171
<b>6.4</b>	<b>Síntese conclusiva</b>	<b>174</b>
<b>7</b>	<b>A ESTRUTURA RETÓRICA DE REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM: UM PADRÃO COM BASE NA FREQUÊNCIA</b>	<b>175</b>
<b>7.1</b>	<b>Identificação da Unidade Central</b>	<b>175</b>
<b>7.2</b>	<b>Relações retóricas identificadas nas redações nota máxima do ENEM</b>	<b>179</b>
<b>7.3</b>	<b>Estrutura retórica padrão da redação nota máxima do ENEM</b>	<b>182</b>
<b>7.4</b>	<b>Síntese conclusiva</b>	<b>188</b>
<b>8</b>	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>189</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>197</b>
	<b>ANEXO A – RELAÇÕES RETÓRICAS SEGUNDO MANN E TABOADA (2010)</b>	<b>208</b>

<b>ANEXO B – PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM (2013-2019) .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DO QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES RETÓRICAS .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE B – DIAGRAMAS DAS REDAÇÕES .....</b>	<b>231</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho está fundamentado na teoria funcionalista da linguagem. Segundo Neves (2016), ao optarmos pela realização de uma análise pautada pelo Funcionalismo linguístico, é natural que nosso objeto corresponda ao *texto*, pois, nas palavras de Halliday (2004, p. 3), “[...] quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto. O termo ‘texto’ refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a língua<sup>1</sup>”.

Halliday e Hasan (1976) afirmam que todo texto apresenta *textura* (*texture*), isto é, aquilo que dá unidade a um determinado conjunto de sentenças, atribuindo-lhe coerência de acordo com o contexto em que é utilizado. A textura, portanto, é criada por meio de relações de escolha entre as palavras e estruturas gramaticais que escritores e falantes empregam em detrimento de outras escolhas possíveis.

Inspirada nas palavras de Halliday e Hasan (1976), Taboada (2019) declara que a expressão *texto* compartilha sua raiz com os vocábulos *têxtil* e *textura*. A autora, então, estabelece uma correspondência entre a prática da tecelagem, isto é, o ato de se confeccionar um tecido, e a produção textual. Conforme a autora,

[...] a tecelagem reúne fios dispostos verticalmente (a urdidura), nos quais os fios horizontais (a trama) são enfiados, muitas vezes em um tear, uma tecnologia centenária. No texto, um processo semelhante tece relações entre entidades e relações entre proposições<sup>2</sup>. (TABOADA, 2019, p. 3).

Em outras palavras, para Taboada (2019), a textura corresponde a uma qualidade textual obtida por meio de dispositivos de coesão responsáveis por conectar porções textuais entre si. Na verdade, é esse “laço” unindo as informações textuais que cria a coesão, e não as unidades individuais que constituem o texto.

O presente estudo descreve como se constitui, por meio de relações retóricas, esse processo de “costura” no “tecido” textual da mais importante avaliação escrita de nosso país: a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova em que, segundo Paulinelli e Fortunato (2016), são apresentadas propostas que envolvem questões sociais, científicas, culturais ou políticas, exigindo, portanto, uma visão crítica de mundo por parte do candidato, com o propósito de promover uma discussão a respeito de assuntos atuais relacionados ao

1 Tradução nossa de: *When people speak or write, they produce text. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language.* (HALLIDAY, 2004, p. 3).

2 Tradução nossa de: *[...] the weaving brings together threads laid out vertically (the warp), onto which horizontal threads (the weft) are threaded through, often in a loom, a centuries-old technology. In text, a similar process weaves relations between entities and relations between propositions.* (TABOADA, 2019, p. 3).

exercício da cidadania dos jovens estudantes. Além disso, Striquer e Batista (2014) também destacam que a importância desse exame para a área educacional brasileira consiste no fato de que a prova de redação do ENEM encerra um ciclo de práticas sociais que têm lugar durante o Ensino Médio e inicia as práticas sociais típicas no Ensino Superior.

A redação do ENEM, ao exigir a produção de um texto dissertativo-argumentativo, requer do candidato conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais que devem ser aplicados na defesa de seu ponto de vista a respeito de um tema da atualidade. Além disso, conhecer uma possível estrutura específica desse tipo textual pode levar o participante a desenvolver habilidades necessárias à construção argumentativa de seu texto, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que possam conduzi-lo a uma nota satisfatória no referido exame.

O objetivo de trabalhar com a redação do ENEM é motivado, principalmente, pelo desejo deste analista de refletir acerca de seu trabalho como professor de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio da rede pública do Estado do Ceará. Por vivenciarmos, de forma direta, as inúmeras dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos alunos no processo de aprendizagem da produção de textos, especificamente em relação aos critérios exigidos na prova escrita do referido exame, acreditamos que, ao investigarmos a estrutura retórica de redações que obtiveram nota máxima e foram selecionadas pelo comitê organizador do certame, podemos compreender melhor como se caracteriza esse modelo de texto e, conseqüentemente, aprimorar nosso fazer docente.

Para isso, orientamos a análise da estrutura retórica das redações nota máxima do ENEM na Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory – RST*), teoria desenvolvida pelo núcleo funcionalista da Costa Oeste norte-americana, tendo como principais representantes Christian Matthiessen, William Mann e Sandra Thompson. A RST pode ser definida, de maneira geral, como uma corrente teórica que investiga a organização textual por meio da análise de uma rede de relações retóricas que articulam porções textuais. Tais relações podem surgir marcadas ou não por meios gramaticais e/ou lexicais e são descritas com base nos propósitos comunicativos do falante/produzidor do texto, assim como no julgamento que ele faz acerca de seu ouvinte/leitor. Conforme Mann e Thompson (1988), devido ao fato de a coerência de um texto depender em parte dessas relações, a RST tem sido útil no estudo da coerência textual. De acordo com os autores, a descrição da estrutura das relações retóricas de um texto corresponde a uma análise funcional justamente pelo fato de a organização textual refletir, direta ou indiretamente, as intenções comunicativas do falante/escritor, justificando, portanto, o caráter retórico da teoria.



No Brasil, a RST foi introduzida, ainda no início dos anos 90, pela professora Maria Beatriz do Nascimento Decat, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujos estudos têm contribuído significativamente para a expansão da teoria em território nacional e encontram-se voltados principalmente para a análise das funções textual-discursivas que emergem do processo de articulação de cláusulas por meio das relações retóricas, tais como Decat (2001 e 2010). Um outro nome que também pode ser citado como importante divulgador da RST no meio acadêmico brasileiro é o do professor Juliano Desiderato Antonio, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que tem se dedicado à aplicação dos procedimentos metodológicos da RST na análise de textos de diversos gêneros das modalidades oral e escrita e ao ensino da língua materna, como em Antonio (2001, 2010 e 2011).

Como bibliografia basilar da RST utilizada durante nossa investigação, podemos citar os estudos de Mann e Thompson (1983, 1985, 1986, 1987 e 1988), Mann, Matthiessen e Thompson (1989), assim como algumas pesquisas mais recentes que buscam desenvolver e aprimorar a referida teoria, tais como Carlson e Marcu (2001), Taboada (2006 e 2009), Taboada e Mann (2006a e 2006b), Mann e Taboada (2010), Iruskieta, Ilarraza e Lersundi (2014), Das e Taboada (2017), entre outras.

Uma análise pautada na RST pode favorecer o estudo de textos argumentativos. Segundo Mann e Matthiessen (1991), ao analisarmos uma relação retórica, a distinção entre o núcleo, unidade relacionada ao principal objetivo do escritor, e o satélite, expressão linguística que fornece material suplementar à porção nuclear, é fundamental para a investigação do modo como o autor estabelece a persuasão em seu texto. Por sua vez, Abelen, Redeker e Thompson (1993) também apoiam a ideia de ser a RST especialmente útil para a análise da linguagem persuasiva, devido ao fato de levar o analista a considerar os efeitos comunicativos plausíveis segundo inferências feitas a partir da descrição da forma como o autor estrutura seu texto.

Como exemplo de trabalho pautado na RST que investiga o fenômeno da argumentação, podemos citar o estudo de Azar (1995), em que o autor aponta as relações retóricas de EVIDÊNCIA, JUSTIFICATIVA, MOTIVAÇÃO, ANTÍTESE e CONCESSÃO como aquelas que emergem com maior frequência em jornais, especialmente em textos de orientação dissertativo-argumentativa. Em complementação a esse estudo, Azar (1999) busca justificar porque as cinco relações citadas anteriormente devem ser consideradas como relações essencialmente argumentativas, demonstrando como a RST pode ser útil para a análise da argumentação.

No Brasil, os critérios teórico-metodológicos da RST também têm sido utilizados, com frequência, em estudos acerca de textos argumentativos, entre os quais podemos citar alguns

exemplos. Em Correia (2011), a autora busca identificar a existência de uma estrutura retórica que caracteriza o gênero artigo de opinião, além de refletir acerca da classificação das cláusulas proposta pela Gramática Tradicional e das dificuldades encontradas na análise sintática tradicional, quando se leva em conta a língua em uso.

Em sua tese de Doutorado, Siqueira (2012) estuda a forma como a argumentação se faz presente na escrita de alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular de Belo Horizonte. Para isso, a autora analisa textos de alunos da faixa etária de oito a quinze anos de idade com o objetivo de saber se crianças e adolescentes conseguem refinar sua capacidade argumentativa por meio de estratégias e dinâmicas que tomam a oralidade como ponto de partida para a produção escrita dos textos.

Por sua vez, Antonio e Santos (2014) descrevem a estrutura retórica da resposta argumentativa, gênero pertencente à esfera escolar/acadêmica. O estudo, desenvolvido por meio da análise de um *corpus* formado por um total de 15 redações produzidas por candidatos que se submeteram ao vestibular de inverno de 2009 da Universidade Estadual de Maringá (UEM), relata, entre outros achados, que a afirmação inicial (núcleo) articula-se ao desenvolvimento (satélite), em sua maioria, por meio da relação de EVIDÊNCIA, que tem caráter interpessoal, para tentar convencer seu destinatário (a banca de avaliação das redações) de que seu ponto de vista está correto. No interior da afirmação inicial, a relação que apresenta maior frequência de ocorrência é a de CONTRASTE.

Em trabalho que procura investigar o papel das relações retóricas como estratégia argumentativa em provérbios sem núcleo verbal e sem conectores, transcritos da internet, Meira (2015) verifica o modo como o processo metafórico contribui para reafirmar ou justificar a escolha de uma determinada relação retórica emergente em um *corpus* constituído por 10 provérbios analisados em 20 textos.

Já Antonio *et al* (2017) investigam os critérios utilizados para a identificação da Unidade Central de textos argumentativos em contexto de vestibular. Para cumprirem esse objetivo, os autores comparam os resultados obtidos em trabalho anterior (ANTONIO, 2015), sobre textos do gênero *resposta argumentativa* produzidos por candidatos ao vestibular, com os resultados obtidos a partir da aplicação dos mesmos critérios a um *corpus* formado por textos dissertativo-argumentativos produzidos por candidatos do ENEM 2013.

Podemos citar, ainda, o estudo de Antonio e Nuss (2018), em que os autores buscam identificar correspondências entre os tipos de argumentos utilizados em textos argumentativos e as relações retóricas que deles emergem por meio da análise de um *corpus* formado por 100

redações do gênero *resposta argumentativa* produzidas para o vestibular de verão/2013 da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A atualidade desses estudos, por si só, já justificaria nosso interesse pelo tema. No entanto, o que nos move é, sobretudo, o fato de ainda não haver uma análise, ao mesmo tempo, mais abrangente e aprofundada, acerca das redações nota máxima do ENEM segundo os critérios de investigação da RST, com o intuito de demonstrar o modo como se dá a organização retórica das porções textuais constitutivas dessa importante produção escrita no contexto socioeducacional do Brasil.

Com a imprescindível contribuição dos estudos da RST aqui referidos, dedicamo-nos à tarefa de analisar um *corpus* constituído por 45 amostras de produções textuais nota máxima, que discorrem acerca de 7 temas distintos propostos nas provas do ENEM entre os anos de 2013 e 2019, todas divulgadas por meio das Cartilhas do Participante do ENEM (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a), publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O objetivo geral de nossa pesquisa é identificar uma estrutura retórica padrão<sup>3</sup> das redações de nota máxima no ENEM (2013-2019). Quanto aos nossos objetivos específicos, pretendemos:

- a) elaborar e propor, com base no cotejo das propostas de classificação das relações retóricas e na análise de redações nota máxima do ENEM (2013-2019), um quadro teórico de relações empiricamente observáveis;
- b) analisar o modo como as Unidades Retóricas Composicionais se articulam entre si para a construção da estrutura retórica das redações nota máxima do ENEM (2013-2019);
- c) descrever a organização interna dos parágrafos que integram cada uma das Unidades Retóricas Composicionais das redações nota máxima do ENEM (2013-2019);
- d) verificar quais relações retóricas emergem com maior frequência entre as porções que integram as redações de nota máxima do ENEM (2013-2019) analisadas.

A partir dos dados obtidos, buscamos responder ao questionamento central de nossa investigação: Existe uma estrutura retórica padrão das redações nota máxima do ENEM? Se

---

<sup>3</sup> Em nosso estudo, o termo *padrão* é utilizado para se referir à estrutura retórica identificada com maior frequência nas redações do ENEM, isto é, a mais recorrente, preferida.

existe, como se caracteriza esse padrão? Além disso, tentamos, também, identificar respostas para as seguintes questões de caráter mais específico:

- a)* que quadro teórico de classificação das relações retóricas pode ser proposto a partir do cotejo das propostas teóricas da literatura sobre o tema e da análise empírica de redações nota máxima do ENEM (2013-2019)?
- b)* como as Unidades Retóricas Compositivas se articulam entre si para a construção da estrutura retórica das redações nota máxima do ENEM (2013-2019)?
- c)* qual é o modo de organização interna de cada uma das Unidades Retóricas Compositivas das redações nota máxima do ENEM (2013-2019)?
- d)* quais relações retóricas emergem com maior frequência entre as porções que integram as redações de nota máxima do ENEM (2013-2019) analisadas?

Acreditamos, inicialmente, que a análise orientada pela RST permitirá a verificação da hipótese central de nosso trabalho, isto é, a existência de determinados padrões regulares que representam uma estrutura retórica de redações de nota máxima no ENEM (2013-2019). Em correspondência, as hipóteses secundárias de nossa pesquisa preveem o seguinte:

- a)* com base em Benamara e Taboada (2015) e na análise empírica de redações nota máxima do ENEM (2013-2019), um quadro teórico de classificação das relações retóricas caracteriza-se por distingui-las conforme três tipos de funções textual-discursivas: relações de desenvolvimento do tema (assunto), relações de orientação argumentativa e relações de organização das porções textuais mais centrais para os propósitos do autor.
- b)* a redação do ENEM é composta por três Unidades Retóricas Compositivas (URCs) que exercem, cada uma, as funções típicas das partes que compõem a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), as quais se articulam, principalmente, por meio de relações retóricas argumentativas;
- c)* cada URC apresenta um modo distinto de organização interna de seus parágrafos correspondentes, de modo a cumprir cada uma das etapas expositivo-argumentativas pretendidas pelo autor;
- d)* as relações retóricas que emergem, com maior frequência, nas redações de nota máxima do ENEM (2013-2019) analisadas correspondem àquelas que exercem uma

função mais voltada ao desenvolvimento argumentativo do texto, em detrimento das relações responsáveis pela elaboração temática e organização textual.

Esta tese encontra-se organizada em 8 capítulos. O primeiro corresponde à presente introdução. No segundo capítulo, realizamos uma breve descrição acerca da prova de redação do ENEM, escopo do nosso trabalho, destacando seu contexto de aplicação, as características gerais de sua tipologia textual-discursiva e sua importância no cenário sociopolítico e educacional brasileiro. Também apontamos os critérios de avaliação utilizados na correção da prova de redação do exame.

No terceiro capítulo, descrevemos os pressupostos teóricos e metodológicos do Funcionalismo, corrente linguística que investiga o modo como os usuários utilizam a língua a fim de cumprir seus propósitos comunicativos, além das características gerais da RST. Demonstramos também algumas das diferentes propostas de classificação para as relações retóricas, em especial as de Sanders, Spooren e Noordman (1992), Carlson e Marcu (2001), Benamara e Taboada (2015) e Stede Taboada e Das (2017). Finalmente, formulamos um quadro específico a ser operacionalizado e testado na classificação das relações retóricas identificadas na análise de redações nota máxima do ENEM.

No capítulo 4, encontram-se descritos os procedimentos metodológicos que pautam nosso estudo a respeito da estrutura retórica de redações nota máxima do ENEM, com informações acerca da caracterização de nossa pesquisa, do modo como o *corpus* foi constituído e das etapas percorridas durante a coleta e a análise dos dados.

No capítulo 5, apresentamos o modo como as redações do ENEM do *corpus* são estruturadas por meio de Unidades Retóricas Composicionais (URCs), descrevendo quais e quantos são os parágrafos que integram cada uma dessas porções, bem como as relações retóricas que se estabelecem entre essas unidades. Finalmente, nesse mesmo capítulo, é apresentada a forma mais frequente de estruturação retórica por meio de URCs entre as produções textuais analisadas do referido exame.

No capítulo 6, verificamos como os parágrafos que integram as URCs de introdução, desenvolvimento e conclusão estruturam-se internamente, demonstrando o modo de organização mais utilizado pelos autores das redações nota máxima do ENEM.

No capítulo 7, apresentamos o total de relações retóricas identificadas e descrevemos a estrutura retórica que corresponde a um padrão nos textos das amostras com base na maior frequência.

Por fim, no capítulo 8, conclusão de nosso trabalho, tecemos algumas reflexões acerca dos resultados obtidos ao final de nossa análise, com considerações que julgamos necessárias e pertinentes a futuros desdobramentos da pesquisa.

Além dos capítulos citados, nosso trabalho também conta com dois anexos, em que são apresentadas as relações retóricas segundo Mann e Taboada (2010) e as propostas de redação do ENEM (2013-2019), além de dois apêndices, nos quais apresentamos nossa proposta de classificação para as relações e os diagramas referentes à análise efetivada.

## **2 A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: CARACTERÍSTICAS TEXTUAIS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Neste capítulo, buscamos apresentar um pouco do que já se discutiu sobre a redação do ENEM e sua tipologia textual-discursiva. Nele, realizamos breves, porém necessárias, incursões acerca dos objetivos e da importância do ENEM no cenário sociopolítico e educacional brasileiro, incluindo sua prova de redação. Pretendemos, igualmente, descrever as principais características do modelo de redação exigido pelo exame, assim como apresentar os critérios de avaliação considerados na correção dos textos produzidos pelos candidatos.

### **2.1 Breve histórico e características gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**

Em nosso estudo, consideramos, como objeto de investigação, a prova de redação do atual ENEM, exame que se encontra respaldado pelas Leis nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e nº 10.172/2001 (Plano Nacional da Educação – PNE). Fundamentado em uma proposta de caráter transdisciplinar, o ENEM foi criado, por meio da portaria nº 438, de 28 de maio 1998, com o objetivo de diagnosticar o domínio das habilidades e competências de estudantes do Ensino Médio por meio de uma prova objetiva e de uma redação, ambas orientadas por cinco competências básicas: domínio de linguagem, compreensão de fenômenos, capacidade de resolver situações-problema, construção de argumentação e elaboração de propostas de intervenção. Mais de 115 mil estudantes brasileiros participaram de sua primeira edição, cuja aplicação foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP doravante).

No ano seguinte, em 1999, algumas instituições de ensino superior passaram a utilizar o exame como critério de acesso aos seus cursos de graduação, tais como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A partir de 2004, os alunos puderam utilizar as notas do ENEM para concorrerem a bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Finalmente, a partir de 2009, o ENEM passou por diversas modificações, transformando-se em um processo nacional de seleção, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU), para os candidatos que desejassem ingressar em universidades públicas federais, além de algumas instituições de ensino superior estaduais e particulares que também optaram por aderir a esse sistema. Assim, os concludentes da 3ª série do Ensino Médio, bem

como aqueles que já haviam concluído a educação básica, passaram a se submeter a uma redação e a provas objetivas subdivididas em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Com essa reformulação, o Governo Federal esperava atingir determinados objetivos, tais como democratizar as oportunidades de acesso às vagas de Ensino Superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos nacionais.

Conseqüentemente, para que se cumprissem esses objetivos, a matriz referencial do ENEM sofreu alterações profundas. Atualmente, os candidatos são avaliados com base em 4 competências e 30 habilidades, distribuídas em 4 provas correspondentes às áreas do conhecimento citadas, contendo 45 questões cada, totalizando 180 questões objetivas. Além dessas provas, o estudante também deve produzir uma redação em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema que busca instigar, nos jovens concludentes, reflexões acerca de problemas de natureza sociocultural.

A partir da primeira publicação da Cartilha do Participante do ENEM (BRASIL, 2016), o INEP tem divulgado, anualmente, amostras reais de redações que obtiveram nota máxima justamente por obedecerem a todas as exigências da prova. De acordo com Brasil (2019), essas redações selecionadas apresentam uma proposta adequada de intervenção para solução do problema apontado e respeitam os direitos humanos, o que é condizente com a Competência 5. Elas também demonstram características textuais fundamentais do tipo textual dissertativo-argumentativo, como, por exemplo, o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras, como é exigido nas Competências 2, 3 e 4. Por fim, esses textos encontram-se em conformidade com a modalidade escrita formal da língua portuguesa, critério exigido na Competência 1, o que pode ser comprovado pela organização frasal, a adequação às convenções da escrita, a obediência às regras gramaticais e a escolha vocabular apropriada ao que se espera em texto dessa natureza. Vale ainda ressaltar que determinados desvios gramaticais ou de convenções da escrita são aceitos pelos corretores somente como excepcionalidade e quando não caracterizaram reincidência.

Nas Cartilhas também são apresentados comentários que ressaltam as características de cada um dos textos divulgados e justificam o motivo pelo qual obtiveram sucesso. Por conseguinte, essas análises servem como um importante parâmetro para que os interessados possam verificar o que, de fato, é deles exigido em suas produções escritas no ENEM.

No ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19, todas as escolas do país suspenderam suas atividades presenciais durante vários meses, o que provocou um enorme



prejuízo aos estudantes que iriam prestar o exame, principalmente aos alunos que não possuíam os recursos tecnológicos necessários ao acesso das aulas *online*. Em consequência disso, o Ministério da Educação (MEC) resolveu divulgar um conjunto de apostilas que até então eram de uso restrito aos corretores do ENEM (BRASIL, 2020b-g). Com esse material, os candidatos puderam acessar, com um maior detalhamento, o modo como os corretores avaliam os textos conforme as cinco competências específicas da redação.

Especificamente a respeito da redação do ENEM, objeto de nosso estudo, Massi (2017) a descreve como uma questão aberta, sendo a única dessa natureza em toda a prova do exame – visto que as demais são todas objetivas - e que mobiliza um fazer discursivo do candidato para a produção de significados em uma produção escrita a ser avaliada. Devido a essa característica, são permitidas diferentes possibilidades de posicionamento por parte do participante, as quais variam em função da representação de mundo subjetivada pelo autor do texto.

Paulinelli e Fortunato (2016) afirmam que podemos identificar, na lista de temas abordados pela prova de redação do ENEM, propostas que envolvem questões sociais, científicas, culturais ou políticas, as quais exigem uma visão crítica de mundo por parte do candidato e promovem uma discussão a respeito de assuntos atuais relacionados ao exercício da cidadania dos jovens estudantes. Striquer e Batista (2014) destacam, por sua vez, que o teste de produção textual desse exame encerra um ciclo de práticas sociais que têm lugar durante o Ensino Médio e inicia as práticas sociais típicas no Ensino Superior.

Quanto ao processo de correção da prova de redação do ENEM, segundo Oliveira (2016), após o momento da produção do texto, passa-se às etapas seguintes, as quais consistem na circulação e recepção do texto por corretores que o avaliam. Inicialmente, as produções são analisadas por dois avaliadores, que, de acordo com os critérios estabelecidos para a correção, precisam apresentar coerência na nota. Quando isso não ocorre, a redação circula novamente e passa a um terceiro avaliador mais experiente, que verifica a discrepância das notas atribuídas anteriormente, concordando com uma das correções ou atribuindo nova nota. Caso seja necessário, o texto poderá sofrer novo processo de correção por meio de uma banca constituída por três corretores.

A redação do ENEM também é alvo de críticas. Conforme Silva (2017), embora o exame, em seu aspecto global, tenha sofrido reformulações desde sua criação, seus organizadores persistem em exigir apenas a tipologia dissertativo-argumentativa na prova de produção textual. Tal postura, segundo Vicentinni (2015), reflete um estreitamento do currículo que provoca um verdadeiro conflito entre o que se propõe no exame e as orientações

curriculares vigentes que buscam incentivar o professor de língua materna a pautar-se no uso de diversos gêneros textuais em seu trabalho cotidiano, principalmente no que se refere ao ensino de produção textual. Nesse sentido, parece que o posicionamento adotado pelo ENEM diverge dos objetivos da própria prova, isto é, promover uma mudança efetiva no currículo do Ensino Médio.

Após termos abordado algumas características gerais do ENEM e de sua prova de redação, podemos passar à descrição das características da tipologia dissertativo-argumentativa, tipo textual exigido no exame.

## **2.2. A tipologia textual da redação do ENEM: o texto dissertativo-argumentativo**

De acordo com Savioli e Fiorin (2011), o vocábulo *argumento*, em seu sentido lato, origina-se da expressão latina *argumentum*, cujo tema *argu* significa “fazer brilhar”, “iluminar”. Esse mesmo tema pode ser identificado em outras palavras de mesma origem, tais como *argênteo*, *argúcia*, *arguto* etc. Logo, *argumento* corresponde a tudo aquilo que “dá brilho”, que “ilumina” uma ideia. Desse modo, a argumentação refere-se a todo procedimento linguístico que tem como objetivo “[...] persuadir, fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto” (SAVIOLI; FIORIN, 2011, p. 157). Os autores também apontam que, se bem elaborada, a argumentação atribui coerência à produção textual e cria uma sensação de realidade ou impressão de verdade. Com isso, temos a sensação de que o texto está nos dizendo coisas reais ou verdadeiras, aumentando, assim, a credibilidade do leitor a seu respeito.

Elias (2017) defende que a argumentação, a ação de orientar o que se diz para determinadas conclusões, representa um ato linguístico fundamental para o ser humano, em razão de que, ao expressarmos nossas ideias por meio da fala ou da escrita, “[...] tentamos influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de nossas opiniões” (ELIAS, 2017, p. 117).

Fiorin (2018) afirma que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, visto que o modo de funcionamento discursivo real se encontra pautado pelo dialogismo. Conforme o autor, o enunciador sempre “[...] pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem” (FIORIN, 2018, p. 10). Além disso, o pesquisador também declara que a ideia de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem e que todos os enunciados são, em maior ou menor grau, argumentativos, há muito é reconhecida

no meio dos estudos linguísticos, principalmente a partir da publicação de trabalhos a respeito da argumentatividade, como o de Anscombe e Ducrot (1988).

Tal pressuposto também pode ser visto em Cavalcante *et al* (2019), texto em que as autoras asseveram que todo texto é, em diferentes graus, argumentativamente direcionado. Tal proposta fundamenta-se no fato de as estratégias argumentativas serem constantemente negociadas quando o locutor, por representar um determinado papel social, pretende agir sobre o seu receptor, buscando produzir efeitos de sentido para tanto.

Em seu turno, Abreu (2009) afirma que o fazer argumentativo encontra-se nas mais diversas esferas do cotidiano humano, seja no ambiente familiar, no trabalho, no esporte ou na política. Para o autor, “[...] saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (ABREU, 2009, p. 10).

Acerca das características da redação do ENEM, na Cartilha do Participante 2020 (BRASIL, 2020a), são destacados os seguintes atributos:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese** – uma opinião a respeito do **tema** proposto –, apoiada em **argumentos** consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto**. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos. (BRASIL, 2020a, p. 7, grifos do autor).

Nessa descrição, fica clara a informação de que o exame exige de seu candidato a produção de um texto do tipo *dissertativo-argumentativo*. Garcia (2010) ressalta que, comumente, os manuais e livros didáticos não distinguem a dissertação da argumentação, embora cada uma delas apresente características distintas. A primeira, a dissertação, tem o propósito de expor ou explanar, explicar ou interpretar ideias, sem o propósito de nos fazer concordar ou não com elas. Já argumentar é, “[...] em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente” (GARCIA, 2010, p. 380).

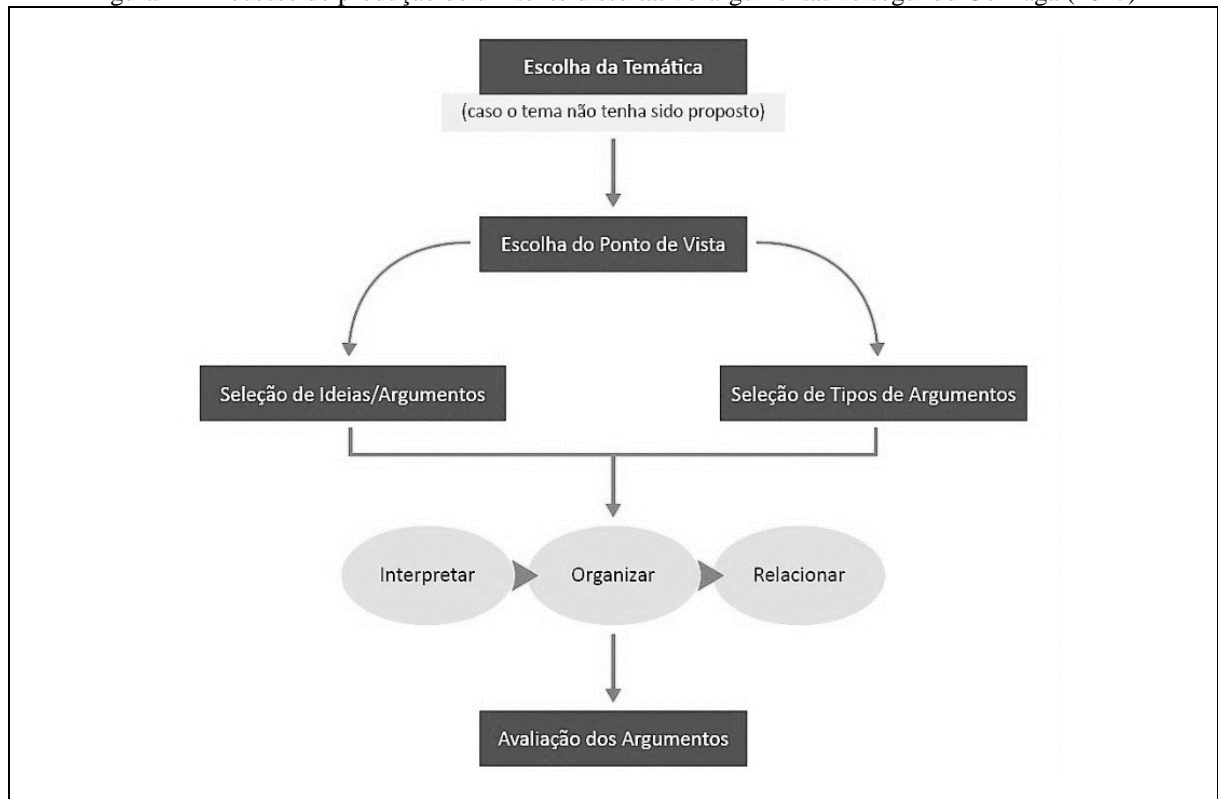
Com pensamento semelhante, Coroa (2017) afirma que, nas práticas escolares, aplica-se o rótulo *dissertativo* a textos que abrangem tanto a natureza meramente expositiva quanto a argumentativa. No entanto, a autora destaca que, “[...] ao nomeá-lo como *dissertativo-*

*argumentativo*, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas” (COROA, 2017, p. 67, grifo da autora).

Possenti (2017) aponta que um bom texto dissertativo-argumentativo deve apresentar uma tese clara e sustentada por argumentos variados, sejam eles quantitativos, científicos, ideológicos ou universais. Além disso, é de bom grado que o autor, se possível, demonstre que argumentos contrários à tese por ele defendida são inconsistentes ou inválidos.

O processo de produção de um texto pertencente a essa tipologia é complexo e necessita, por parte do autor, de um planejamento que funcionará como guia para que os resultados obtidos sejam satisfatórios. Um exemplo de descrição mais detalhada acerca das etapas que devem compor esse plano encontra-se representado no esquema elaborado por Gonzaga (2017):

Figura 1 – Processo de produção de um texto dissertativo-argumentativo segundo Gonzaga (2017)



Fonte: Gonzaga (2017, p. 180)

Segundo o modelo apresentado pela autora, o primeiro passo a ser dado corresponde à escolha do tema a ser abordado. No caso do ENEM, o tema é pré-determinado e somente conhecido pelos candidatos no momento da aplicação da prova. Em seguida, o produtor deve decidir qual ponto de vista (tese) irá defender a respeito do tema. Após essa etapa, ele passa a selecionar ideias a fim de sustentar a defesa do seu posicionamento, que correspondem aos argumentos propriamente ditos, podendo ser de várias espécies: dados estatísticos, provas

concretas, falas de autoridades etc. Tomada a decisão a respeito dos argumentos a serem utilizados, o próximo passo corresponde ao momento de interpretar, organizar e relacionar as ideias para que, finalmente, possam ser avaliadas.

Para Gonzaga (2017), “[...] a avaliação dos argumentos escolhidos é uma etapa importante na construção da produção textual, pois a redação é tão boa quanto os argumentos que a suportam” (GONZAGA, 2017, p. 176). Por conta disso, é necessário julgarmos se os argumentos são suficientemente válidos ou não e se, de fato, favorecem a defesa do ponto de vista escolhido. Tal etapa deve ser realizada pelo autor do texto, que, no caso da redação do ENEM, necessita também antecipar o julgamento a ser feito pelos avaliadores.

Ainda conforme Gonzaga (2017), de maneira geral, o tipo textual dissertativo-argumentativo apresenta-se sob uma formatação estrutural prototípica (QUADRO 1), que, segundo a autora, pode ser encontrada em diversos manuais de redação ou em livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas instituições de ensino da educação básica.

Quadro 1 – Partes do texto dissertativo-argumentativo, segundo Gonzaga (2017)

<b>INTRODUÇÃO</b>	Parte do texto em que se apresenta a proposição, a tese, a ideia central (ponto de vista) a ser desenvolvida.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	Unidade em que se desenvolve a argumentação propriamente dita, a defesa da tese central apresentada pelo autor.
<b>CONCLUSÃO</b>	Parte final da produção escrita, em que é reafirmado o ponto de vista defendido e/ou apresentada uma possível solução para a problemática apontada.

Fonte: Adaptado de Gonzaga (2017, p. 174).

De forma similar à apontada por Gonzaga (2017), Paulinelli e Fortunato (2016) também apontam a existência de uma estrutura prototípica da redação do ENEM. As autoras afirmam que, pelo fato de ser cobrada uma produção de natureza dissertativo-argumentativa, espera-se do aluno uma atenção para a estrutura padrão desse tipo textual, isto é, “[...] uma introdução, na qual se apresenta a tese que será defendida; um desenvolvimento, constituído por argumentos que promovam a adesão do alocutário à tese defendida pelo locutor, e uma conclusão, na qual se reafirma a tese defendida” (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016, p. 287).

As características do texto dissertativo-argumentativo apontadas por Gonzaga (2017) e Paulinelli e Fortunato (2016) podem, também, ser identificadas nas Cartilhas do Participante analisadas (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a), pois todas destacam que o candidato deve produzir seu texto de forma a apresentar o tema proposto pela prova, a tese a ser defendida, os argumentos que servirão de suporte ao ponto de vista adotado e uma proposta de intervenção

para a solução do problema alvitado. Relacionando esses elementos exigidos pelo ENEM às partes frequentemente atribuídas ao texto dissertativo-argumentativo, poderíamos considerar a seguinte macroestrutura como prototípica para a redação do exame:

Quadro 2 – Macroestrutura prototípica de um texto dissertativo-argumentativo segundo critérios exigidos na redação do ENEM.

<b>INTRODUÇÃO</b>	Apresentação do tema
	Apresentação da tese do autor
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	Elaboração dos argumentos selecionados
<b>CONCLUSÃO</b>	Proposta de intervenção ao problema

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gonzaga (2017), Paulinelli e Fortunato (2016) e BRASIL (2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a).

Vale destacarmos que, apesar de a descrição apontada no QUADRO 2 corresponder à estrutura comumente identificada em redações do ENEM, essa ordenação pode ser alterada, a depender dos propósitos comunicativos do autor do texto. Dito de outro modo, pode ser uma escolha do candidato, por exemplo, propor sua intervenção na introdução do texto ou, até mesmo, apresentá-la ao longo do desenvolvimento.

### ***2.2.1 O ensino da tipologia dissertativo-argumentativa***

Em relação ao ensino, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) afirmam que a prática da redação, no ambiente escolar, ultrapassa seu valor de competência utilizada para a efetivação de um fim comunicativo específico e transforma-se em uma espécie de “símbolo de competência escolar”. Para os autores,

[...] construir uma redação é mais do que apenas rascunhar um texto: é produzir uma “peça” repleta de valores socioculturais pela qual nós seremos avaliados em “presta” ou “não presta”, “inteligente” ou “burro”, “bom aluno” ou “mau aluno”. É mais do que apenas um texto para tirar uma boa nota: como nossa cultura enxerga a redação, ela acaba sendo quase uma parte de nós mesmos, um reflexo daquilo que somos. É muita pressão, é muita cobrança em cima de um único ato. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 27-27).

Por sua vez, Possenti (2017) declara que, embora os três principais tipos textuais (narração, descrição e dissertação) sejam frequentemente trabalhados pelos professores da

educação básica, nos processos seletivos para o ingresso em instituições de nível superior e em provas de concursos públicos predomina a prática de textos argumentativos, pois

[...] tende-se a pensar que é escrevendo este tipo de texto que alguém pode mostrar melhor a sua formação, [...] seus conhecimentos sobre um tema socialmente relevante e, especialmente se consegue mostrar ou estabelecer relações entre fatos, teses, ideias, posições. Em suma, espera-se que o estudante saiba argumentar. (POSSENTI, 2017, p. 110).

Meyer (2008) afirma que, embora corresponda a uma prática recorrente desenvolvida nas salas de aula, seu uso está cercado de dificuldades, visto que a produção de textos argumentativos, na modalidade oral ou escrita, corresponde a uma atividade fictícia na escola, isto é, dirigida a ninguém. Segundo o autor, tudo é feito para cumprir meros objetivos avaliativos exigidos por um professor-corretor, não consistindo, portanto, em um exercício real de convencimento ou persuasão do outro. Como consequência disso, a argumentação “[...] é percebida como algo desvinculado da realidade, e poucos (logo, futuramente adultos) pensariam em transferir para sua vida cotidiana (por exemplo, para escrever uma carta) a habilidade assim adquirida” (MEYER, 2008, p. 9).

Dificuldades à parte, o ensino de leitura e produção de textos argumentativos corresponde a uma importante habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes, referida na Habilidade 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atinente ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (BRASIL 2018b):

Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (BRASIL, 2018b, p. 507)

Oliveira e Cabral (2017) afirmam que, em se tratando de um texto de ordem argumentativa, a redação do ENEM ultrapassa os limites dos muros da escola, por estar inserida em um contexto de avaliação externa, contribuindo para a formação cidadã do educando, para o acesso ao mercado de trabalho e para o prosseguimento nos estudos, pelo motivo de que a vida o colocará em situações nas quais precisará tomar decisões.

Ainda conforme as autoras, em referência à política linguística para o ensino da tipologia dissertativo-argumentativa no Brasil, pode-se afirmar que, no texto de uma redação do ENEM, predomina o modo argumentativo na defesa de um ponto de vista, em consonância com o que

orientam os principais documentos norteadores da educação básica. Por isso, Oliveira e Cabral (2017) acreditam que,

[...] se for possibilitado ao aluno do ensino médio ativar os conhecimentos enciclopédicos e linguísticos para a atividade da escrita argumentativa e se o aluno vivenciar práticas de uso de estratégias voltadas para a realização de uma intenção do próprio dizer, enquanto sujeito crítico que reconhece o poder da palavra escrita argumentativa, ele encontrará a motivação proporcional à representação do seu dizer. (OLIVEIRA; CABRAL, 2017, p. 27).

Em conclusão, Palomares e Maria (2019) declaram que o ensino do texto argumentativo deve ser reforçado já a partir do Ensino Fundamental com o propósito de oferecer uma base sólida para que os alunos possam estar aptos a assumirem posicionamentos de forma plena nas mais diversas esferas do contexto social em que vivem. Além disso, o trabalho com a argumentação, em sala de aula, deve ser realizado de maneira consistente, demonstrando aos estudantes que tal conhecimento será necessário fora do espaço escolar.

Feita a descrição das características da tipologia dissertativo-argumentativa, passamos agora a efetivar uma breve incursão acerca dos critérios considerados na avaliação de produções textuais no ENEM.

### **2.3 Critérios avaliativos da redação do ENEM**

Em Brasil (2020b), é afirmado que a nota da redação, no ENEM, possui um relevante papel na composição do resultado final alcançado pelo participante e, conseqüentemente, acaba por impactar consideravelmente suas perspectivas futuras, tais como ingressar em uma universidade pública ou ter acesso a financiamento e apoio estudantil. Por isso, todos os envolvidos no processo de avaliação devem estar conscientes de sua enorme responsabilidade com relação à entrega de resultados que sejam justos e confiáveis, pois o referido exame é responsável por pautar importantes discussões educacionais e selecionar candidatos a diversas instituições públicas e particulares de Ensino Superior.

Ainda de acordo com Brasil (2020b), é fundamental que cada avaliador realize a correção dos textos de modo a aplicar critérios homogêneos de avaliação a todas as redações, atribuindo equidade ao processo avaliativo. Logo, antes mesmo de se discutirem os níveis de cada competência da prova de redação, é interessante identificarmos as situações que levam à nota zero, por corresponderem a regras e procedimentos capazes de anular o texto como um



todo, o que pode gerar consequências graves para o participante. A seguir, Brasil (2020b) aponta essas situações:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- extensão de até 7 (sete) linhas;
- apenas cópia integral de texto(s) motivador(es) e/ou da Proposta de Redação e/ou de textos motivadores apresentados no Caderno de Questões;
- impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação (tais como números ou sinais gráficos fora do texto);
- parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- texto integralmente em língua estrangeira; e
- folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho. (BRASIL, 2020b, p. 7).

Como sabemos, a prova de redação do ENEM é orientada por meio da análise de competências. A esse respeito, Dias (2009) declara que

As competências que dão suporte à avaliação do ENEM estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Essas competências estão descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos. (DIAS, 2009, p. 9-10)

A nota obtida pelo candidato corresponde a uma pontuação que varia de 0 a 1000, sendo composta pela totalização dos pontos obtidos em cada uma das cinco Competências avaliadas no exame, como melhor podemos observar no QUADRO 3:

Quadro 3: Competências da redação do ENEM

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO
<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	200 pontos
<b>Competência 2</b>	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.	200 pontos
<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	200 pontos
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	200 pontos

<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	200 pontos
----------------------	---	------------

Fonte: Adaptado de Brasil (2020a, p. 8).

De acordo com Brasil (2020c), a Competência 1 consiste na avaliação do uso da modalidade padrão da língua portuguesa por parte do candidato. Dessa maneira, os corretores devem avaliar a adequação do texto produzido no que diz respeito ao domínio das normas relativas à escrita formal, às regras gramaticais e à fluidez da leitura. Como exemplos de critérios avaliados nessa etapa, Brasil (2020c) cita:

- Convenções da escrita: acentuação, ortografia, separação silábica, uso do hífen e uso de letras maiúsculas e minúsculas.
- Gramaticais: concordância verbal e nominal, flexão de nomes e verbos, pontuação, regência verbal e nominal, colocação pronominal e paralelismo.
- Escolha de registro: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.
- Escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas para o texto. (BRASIL, 2020c, p. 11).

A Competência 2 refere-se à compreensão da proposta de redação, que deve ser desenvolvida, de modo obrigatório, por meio de um texto dissertativo-argumentativo. Como já exposto, nesse tipo textual, é exigido do candidato mais do que uma simples exposição de ideias, devendo ele assumir claramente seu ponto de vista e relacionar a tese defendida ao tema definido na proposta. Trata-se, portanto, de avaliar as habilidades integradas de leitura e de escrita (BRASIL, 2020d).

Na Competência 3, avalia-se a forma como o candidato, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista formulado como tese. Para que ele obtenha uma pontuação satisfatória de acordo com esse critério de avaliação, é necessário “[...] elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida [...] em relação à temática da proposta de redação” (BRASIL, 2018a, p. 17). Aqui, é abordada, segundo Brasil (2020e), a inteligibilidade do texto criado, isto é, a coerência e a plausibilidade estabelecidas entre as ideias selecionadas como argumentos, devendo ser refletidas pelo projeto de texto elaborado pelo autor.

Já os critérios considerados na Competência 4 referem-se à estruturação, à organização textual da redação. Logo, é exigido que frases e parágrafos estabeleçam relações capazes de validar a estrutura coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Segundo Brasil (2018a,

p. 20), o processo de articulação é efetivado “[...] mobilizando-se recursos coesivos que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto, por exemplo, relações de igualdade, de adversidade, de causa-consequência, de conclusão etc”. Conforme esses critérios, o candidato deve utilizar variados elementos gramaticais (preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais) para estabelecer uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos do texto, ou seja, recursos linguísticos que estabelecem as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso (BRASIL, 2020f).

Conforme Brasil (2020g), a Competência 5 exige que o candidato, obrigatoriamente, apresente uma proposta de intervenção para o problema abordado. Essa Competência mantém um forte vínculo com o projeto de texto (avaliado pela Competência 3), pois a proposta de solução apresentada pelo candidato precisa ser condizente com a tese apresentada e com os argumentos selecionados.

Ainda segundo Brasil (2020g), exige-se, na proposta de intervenção, o respeito aos direitos humanos. Tal critério, segundo Lima e Bacelar (2019), corresponde a um dos maiores desafios enfrentados pelos candidatos na elaboração da intervenção, a qual deve ser detalhada e articulada à discussão desenvolvida no texto. Dito de outro modo, além de propor uma intervenção, o participante também deve respeitar os direitos humanos, compreendidos como “[...] o não rompimento com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural” (LIMA; BACELAR, 2019, p. 95).

Ainda conforme as autoras, a discussão em torno da concepção de direitos humanos na redação do ENEM foi progressivamente se acirrando nos últimos tempos. No ano de 2016, motivado pelo argumento de que esse conceito não é suficientemente claro, o INEP tentou definir, de forma mais objetiva, como deve ser compreendido no Manual do Candidato (BRASIL, 2016), conforme o excerto a seguir:

Em resumo, na prova de redação do ENEM, constituem desrespeito aos DH [Direitos Humanos] propostas que incitam a violência, ou seja, propostas nas quais transparece a ação de indivíduos na administração da punição, como as que defendem a “justiça com as próprias mãos” ou a lei do “olho por olho, dente por dente”. Por isso, as propostas de pena de morte ou prisão perpétua para os agressores não caracterizam desrespeito aos DH, por remeterem ao Estado a administração da punição ao agressor, ou seja, nesse caso, as punições não dependem da decisão individual, caracterizando-se como contratos sociais cujos efeitos todos devem conhecer e respeitar em uma sociedade. (BRASIL, 2016, p. 11).

Já em 2017, os questionamentos seguiram, e o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que houvesse a exclusão do item que atribuía nota zero ao desrespeito aos direitos

humanos do edital. No entanto, esse desvio ainda pode prejudicar a nota do candidato, especificamente na Competência 5, como apresentado por Brasil (2020g):

Deverão ser avaliadas no **nível 0** da Competência V **as redações que desrespeitarem, na proposta de intervenção, de forma explícita e deliberada, os direitos humanos** afirmados na Constituição da República Federativa do Brasil, seguindo as Diretrizes para Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta da ONU e a Declaração de Durban. Essa recomendação tem como base a descrição da Competência na Matriz de Referência para Redação do Enem. (BRASIL, 2020g, p. 8, grifo do autor).

Ressaltamos, ainda, que cada uma das Competências que orientam a avaliação das redações do ENEM se ocupa de questões bastante específicas, de modo que a nota final da prova de produção textual corresponde à soma das notas atribuídas em cada uma das delas. Portanto, não há um atrelamento necessário referente às notas obtidas pelo candidato entre as Competências. Conforme Brasil (2020c),

Isso significa que, se uma redação for avaliada no nível 3 da Competência I, ela não necessariamente deve receber o nível 3 nas outras competências também. Será preciso avaliar cada competência segundo os critérios estabelecidos em cada uma delas, independentemente do nível em que a redação foi avaliada na Competência I. (BRASIL, 2020c, p. 50).

Em caráter complementar, em Brasil (2020c), também é afirmado que, se uma redação não alcançar níveis altos em determinadas Competências, não significa que ela não possa ser avaliada no nível 5 em outras. Todavia, vale ressaltar que, ainda que o participante alcance nota máxima em uma das Competências (200 pontos), ele necessariamente precisará igualmente obter nota máxima nas demais para que alcance a nota máxima (1000 pontos).

Outro fator a ser considerado durante o processo de avaliação das produções, de acordo com Brasil (2020c), é a questão de uma redação ser “melhor que a anterior”, haja vista que as redações não são avaliadas comparativamente, mas segundo os critérios específicos pré-estabelecidos, pois

[...] é imperativo estar claro que os critérios de correção não são pessoais, mas são acordados entre os milhares de avaliadores. Assim, se nos ativermos aos critérios, injustiças não serão cometidas, pois afastamos os julgamentos pessoais. Dessa forma, garantimos justiça para todo o universo de textos avaliados. Daí a importância de observarmos atentamente o que é exposto no curso, analisando detidamente os exemplos apresentados. (BRASIL, 2020c, p. 50).

Tal situação pode muito bem ser ocasionada pelo excesso de redações corrigidas por dia pelos avaliadores. Segundo Brasil (2020c), é comum que o corretor tenha a sensação de que um

texto que não era tão bom ficou no nível 5 da Competência 1, por exemplo, e outro que parecia melhor ficou no nível 4 apenas por apresentar mais de dois desvios.

Neste capítulo, apresentamos as características gerais do ENEM e, de forma mais específica, de sua prova de redação. Na próxima unidade, descrevemos os princípios metodológicos que orientam nossa pesquisa, incluindo a delimitação e o modo de constituição do *corpus*, assim como as etapas de execução da pesquisa.

## 2.4 Síntese conclusiva

No presente capítulo, realizamos um breve percurso histórico a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ressaltando que seu objetivo inicial consistia em diagnosticar o domínio das habilidades e competências de estudantes do Ensino Médio. Com o passar dos anos, o ENEM sofreu modificações, transformando-se em um processo de seleção nacional para quem desejasse ingressar em universidades públicas federais, além de algumas instituições de ensino superior estaduais e particulares que também optaram por aderir a esse sistema. Com isso, concludentes da 3ª série do Ensino Médio e aqueles que já haviam concluído a educação básica passaram a se submeter a uma prova de redação e a provas objetivas subdivididas em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Aqui, apresentamos também as principais características da redação do ENEM, objeto de nosso estudo, prova que exige a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Nessa prova, o candidato deve defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiando-se em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deve ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Além disso, é necessário também elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2018a, p. 7).

Apresentamos, finalmente, como é atribuída uma nota à redação. Vimos que o texto produzido pelo candidato recebe uma pontuação que varia de 0 a 1000, sendo composta pela totalização dos pontos obtidos em cada uma das cinco competências avaliadas no exame. São exigidos os seguintes critérios aos participantes do exame: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (Competência 1), 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 2), selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (Competência 3), demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (Competência 4) e elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Competência 5).

### 3 O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E A TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RST)

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos do Funcionalismo, paradigma linguístico que busca investigar o modo como os usuários da língua a utilizam, de maneira eficiente, para cumprir seus propósitos comunicativos. Além disso, descrevemos também a Teoria da Estrutura Retórica, vertente funcionalista que orienta a análise dos dados desta pesquisa, destacando a definição de relações retóricas e como se classificam segundo alguns pesquisadores. Finalmente, propomos um quadro específico de classificação das relações retóricas para a análise de redações do ENEM.

#### 3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos gerais do Funcionalismo linguístico

Após a publicação, em 1916, da primeira edição da obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure (SAUSSURE, 2002), os estudos linguísticos passam a definir a língua como um *sistema* que prevê uma prioridade do todo em relação aos seus elementos constituintes. É dessa concepção que se origina a corrente estruturalista. De acordo com Costa (2016),

O estruturalismo, portanto, compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, interrelacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um *sistema*, uma *estrutura*. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema. (COSTA, 2016, p. 114, grifo nosso).

Fundamentada na proposta saussureana, o Estruturalismo passa a difundir uma visão dicotômica estabelecida entre *langue* (língua) x *parole* (fala), por meio da qual se destaca a diferença entre “[...] o que é geral e o que é individual e, conseqüentemente, entre o que é essencial e o que é acidental, ou entre o que é regular e o que é fortuito” (MARTELOTTA; AREAS, 2003, p. 26). O linguista genebrino sugere, em sua obra, que a análise linguística deve pautar-se no estudo imanente da *langue*, ou seja, apenas as formas que compõem a estrutura interna desse sistema são passíveis de investigação, o que leva o analista a deixar, em segundo plano, tudo aquilo que não se constitui como essencialmente linguístico, incluindo o próprio contexto da enunciação, pois este se encontra no âmbito da *parole*. Nessa perspectiva, a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma.

No seio da corrente estruturalista de Praga, relacionado às noções de *sistema* e *estrutura*, começa a ser utilizado o termo *função*. Embora de natureza polissêmica, essa expressão é utilizada, principalmente, em dois sentidos: *a*) dependência de um elemento estrutural com elementos de outras ordens ou domínios; *b*) papel desempenhado por um elemento estrutural no processo comunicativo. A Escola Linguística de Praga emprega, sem se preocupar com a entidade sintática, o termo *função* de acordo com essas duas acepções, destacando a ideia de fusão entre a forma (sistêmico, estrutural) e o funcional. Em outras palavras, as estruturas linguísticas estão a serviço de diferentes funções comunicativas que conduzem à eficiência da comunicação entre usuários de uma língua (NEVES, 2004).

Consequentemente, no meio linguístico, uma tensão entre *forma x função* é inicialmente estabelecida, tornando antagônicas as opções metodológicas adotadas por pesquisadores que se preocupam com o estudo da forma (*formalistas*) e aqueles que priorizam o estudo da função (*funcionalistas*), o que implica investigar a língua em uso.

Com o intuito de explicitar o aparente conflito entre *forma e função*, Borges Neto (2004) lança mão de uma interessante metáfora a respeito da origem da lâmina do machado. Para um formalista, o ancestral humano, ao encontrar uma pedra com forma de cunha, teria percebido que poderia ser utilizada para cortar madeira, ou seja, é por ter aquela *forma* que seria destinada a um determinado *uso*. Já um funcionalista afirmaria que o ser humano dos primórdios teria alterado a *forma* da pedra com um determinado objetivo: seu *uso* no corte das árvores.

Contudo, essa visão dicotômica encontra-se, atualmente, superada. Conforme Dillinger (1991), as concepções de língua adotadas por tais escolas não podem ser vistas como excludentes devido ao fato de que ambas estudam o mesmo objeto sob óticas distintas. Como paralelo, o autor afirma que, na Medicina, não seria válido afirmar que um anatomista (formalista) analisa um objeto diferente daquele estudado por um fisiologista (funcionalista), assim como não seria aceitável que todos os estudantes dessa área deixassem de estudar a Anatomia para se dedicar apenas à Fisiologia. Uma linha de análise não pode ser considerada mais importante do que a outra. Portanto, “[...] em vez de dividir e separar os linguistas de visões diferentes, é mister uni-los e integrá-los para uma maior compreensão da linguagem” (DILLINGER, 1991, p. 406). Com pensamento semelhante, Rajagopalan (2004) afirma que, em Linguística, “[...] o que é importante perceber [...] é que a forma evoca a ideia de função e vice-versa [...], a forma e a função são atributos inalienáveis de qualquer sistema” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 27-28). Por sua vez, Parveau e Sarfati (2006) destacam que



[...] as etiquetas em -ismo achatam as realidades teóricas, e os dicionários ou as obras de síntese apresentam como distintas – frequentemente por motivos de clareza didática – correntes, na realidade, estreitamente imbricadas tanto nas suas opções teóricas quanto nas suas filiações: funcionalismo, estruturalismo, formalismo, distribucionismo não constituem corpos teóricos completos e autônomos, mas correntes imbricadas umas nas outras, ligadas por relações de filiação ou de oposição e por escolhas teóricas complexas. (PARVEAU; SARFATI, 2006, p. 115).

Em caráter complementar, Neves (2018a) também aponta que essa dicotomização corresponde a uma mera simplificação teórica, dada a ausência de uma definição única para cada uma das correntes citadas. Como prova disso, podemos refletir especificamente acerca da expressão *funcionalismo*. Esse termo é frequentemente utilizado para designar uma linha de investigação da ciência linguística, embora diversas sejam as vertentes que se dizem *funcionalistas*. Pezatti (2011) afirma que o termo *funcional* tem sido vinculado a modelos teóricos tão diversos que se torna impossível crer em uma teoria única que possa ser compartilhada por todos os que se identificam com a corrente funcionalista. Pensamento bastante semelhante pode ser encontrado em Neves (1994), quando a autora diz ser tarefa difícil uma descrição específica do que vem sendo chamado *Funcionalismo*, por conta de as abordagens classificadas como funcionalistas não serem, em geral, identificáveis por “rótulos teóricos”, mas sim por se ligarem, várias delas, apenas aos nomes dos teóricos que as desenvolveram.

Apesar da existência de diferentes modelos funcionalistas, há unanimidade no que diz respeito ao relevante papel do contexto em um ato de interação verbal, posto que é nele que o falante da língua molda o seu discurso de acordo com suas necessidades reais de uso. Segundo Nichols (1984), a essência do Funcionalismo é a finalidade comunicativa da língua, devido à concepção de que “[...] aquilo que é comunicado não é apenas o que frequentemente é chamado de conteúdo, denotação, [...] mas também a natureza e o propósito do evento comunicativo enquanto fenômeno cultural e cognitivo<sup>4</sup>” (NICHOLS, 1984, p. 102). Em seu turno, Butler (2003) destaca que

O ponto de partida para os funcionalistas é a visão de que a língua é o principal instrumento para a comunicação entre os seres humanos, e a de que esse fato é central na explicação de como as línguas são o que elas são<sup>5</sup>. (BUTLER, 2003, p. 2)

---

4 Tradução nossa de: *What is communicated is not only what is variously called content, denotation, [...] but also the nature and purpose of the speech event as a cultural and cognitive phenomenon.* (NICHOLS, 1984, p. 102).

5 Tradução nossa de: *The starting point for functionalists is the view that language is first and foremost an instrument for communication between human beings, and that this fact is central in explaining why languages are as they are.* (BUTLER, 2003, p. 2).

Para Nichols (1984), uma gramática funcional, assim como uma gramática formal ou estrutural, também procura descrever a estrutura da língua, considerando, no entanto, a situação em que ocorre a comunicação como um todo, isto é, os propósitos dos eventos de fala, seus participantes e o contexto discursivo. Um funcionalista busca identificar os fatores que motivam, restringem ou explicam a estrutura gramatical. Dessa forma, uma abordagem funcional da gramática “[...] difere-se das gramáticas formais e estruturais no sentido de pretender não modelar, mas explicar; e a explicação está fundamentada na situação comunicativa<sup>6</sup>” (NICHOLS, 1984, p. 97).

Dik (1997), por sua vez, afirma que, no paradigma funcional, concebe-se a língua como instrumento de interação social entre os seres humanos, utilizado com o intuito de estabelecer interações comunicativas. Em caráter complementar, o autor também declara que todo estudo preocupado em investigar a natureza funcional de uma língua deve apresentar, como interesse central, a verificação do modo como os usuários se utilizam dela para que a comunicação ocorra de maneira eficiente.

Apresentamos, neste primeiro momento, algumas das concepções básicas da abordagem funcionalista. Como vimos, o Funcionalismo investiga os fenômenos linguísticos considerando aspectos que vão além da estrutura gramatical. Na verdade, seu principal interesse corresponde ao estudo das motivações funcionais por meio da análise dos elementos envolvidos na situação comunicativa, tais como o propósito dos interlocutores e o contexto discursivo em que ocorre a enunciação. Na próxima seção, apresentamos a Teoria da Estrutura Retórica, suporte teórico-metodológico funcionalista específico em que nos apoiamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

### **3.2 Teoria da Estrutura Retórica (RST)**

Nesta seção, expomos os pressupostos da teoria utilizada na fundamentação de nosso trabalho, bem como seus conceitos operacionais básicos, a definição das relações retóricas e seus respectivos critérios de identificação.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa de: [...] *differs from formal and structural grammar in that it purports not to model, but to explain; and the explanation is grounded in the communicative situation.* (NICHOLS, 1984, p. 97).

### 3.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Antes de partirmos para a exposição da teoria que dá suporte à nossa pesquisa, consideramos interessante realizar uma breve leitura das palavras ditas por Hobbs (1985):

Deixe-nos começar com um fato: o discurso possui estrutura. Sempre que lemos alguma coisa com atenção, ou até mesmo de maneira superficial, a estrutura do texto salta da página diante de nós. Começamos a perceber elaborações, explicações, paralelismos, contrastes, sequências temporais, e assim por diante. Essas relações conectam segmentos textuais contínuos, formando uma estrutura global para o texto como um todo.<sup>7</sup> (HOBBS, 1985, p. 1)

No trecho da citação, o autor propõe, de maneira enfática, a existência de um conjunto de relações responsáveis por articular as unidades discursivas com o propósito de criar uma estrutura textual. Assim como Hobbs (1985), trabalhamos com o pressuposto de que há processos relacionais que emergem implícita ou explicitamente na superfície textual, sendo responsáveis pelo que muitos teóricos da linguagem chamam de *coerência*.

Segundo Matthiessen e Teruya (2015), a ideia de que há uma organização estrutural do texto não é recente. Desde a década de 70, diversos pesquisadores vêm propondo um conjunto de modelos analíticos, sob os mais variados rótulos, que investigam processos relacionais de caráter lógico-semântico que ocorrem entre porções textuais. Em Longacre (1976), por exemplo, podemos constatar a chamada *combinação de predicções*, processo que envolve quatro tipos de relações básicas: CONJUNÇÃO, ALTERNÂNCIA, TEMPO e IMPLICAÇÃO<sup>8</sup>. Grimes (1975), por sua vez, denomina como *predicados retóricos* os processos articulatórios em que estão envolvidas noções de ALTERNÂNCIA, ESPECIFICAÇÃO, EQUIVALÊNCIA, ATRIBUIÇÃO e EXPLICAÇÃO. No célebre estudo de Halliday e Hasan (1976), temos a relação de CONJUNÇÃO, a qual representa um dos quatro tipos de relações coesivas (as outras três são a REFERÊNCIA, a SUBSTITUIÇÃO e a ELIPSE) correspondentes ao modo como a informação subsequente se articula àquela já enunciada. Mann e Thompson (1988) descrevem a organização da estrutura retórica textual com base em *proposições relacionais*. Várias outras denominações semelhantes poderiam ser apontadas, tais

---

<sup>7</sup> Tradução nossa de: *Let us begin with a fact: discourse has structure. Whenever we read something closely, with even a bit of sensitivity, text structure leaps off the page at us. We begin to see elaborations, explanations, parallelisms, contrasts, temporal sequencing, and so on. These relations bind contiguous segments of text into a global structure for the text as a whole.* (HOBBS, 1985, p. 1)

<sup>8</sup> Por convenção, optamos por destacar, em nosso estudo, as expressões que dão nome às relações que emergem da articulação das porções textuais com letras maiúsculas.

como *relações de sequenciamento* (FILLMORE, 1974), *relações lógico-semânticas* (CROTHERS, 1979) e *relações conjuntivas* (MARTIN, 1992).

Embora existam diferentes abordagens com o mesmo interesse em tratar das relações que se estabelecem entre porções textuais, elas apresentam, entre si, muitas divergências, em que estão envolvidas questões problemáticas a respeito, por exemplo, da quantidade de relações existentes, assim como dos critérios utilizados para agrupá-las em classes mais ou menos estáveis<sup>9</sup>. No entanto, apesar das diferentes orientações, Mann e Thompson (1992, p. 22) afirmam que os estudiosos convergem quanto à ideia de que as relações textuais “[...] podem ser mantidas entre entidades linguísticas percebidas como cláusulas, bem como entre entidades maiores que são percebidas como correspondentes a conjuntos de cláusulas<sup>10</sup>”. Corroborando com essa visão, Hovy e Maier (1995, p. 5) asseveram que várias correntes teóricas “[...] não discordam da ideia de que relações entre segmentos textuais adjacentes promovem o sentido e reforçam a coerência<sup>11</sup>”. Matthiessen e Thompson (1988, p. 287) também reforçam que “[...] é inquestionável que o discurso é coerente, isto é, que as partes de um discurso ‘caminham juntas’ para formar um todo<sup>12</sup>”. Portanto, percebemos que, apesar da existência de diferentes concepções teóricas, predomina o consenso entre os linguistas de que o discurso se organiza e se estrutura por meio das referidas relações de coerência.

Dito isso, podemos resumir o ponto central de grande parte das abordagens teóricas que se prestam à investigação dos processos relacionais utilizando as palavras de Hovy e Maier (1995, p. 4):

Um discurso (um texto falado ou escrito) corresponde a um conjunto estruturado de cláusulas. Elas são agrupadas em segmentos de acordo com critérios intencionais, semânticos, entre outros; a junção de segmentos forma unidades maiores que promovem a estrutura discursiva.<sup>13</sup> (HOVY; MAIER, 1995, p. 4).

Entre as teorias desenvolvidas em torno do estudo das relações textuais, está a **Teoria da Estrutura Retórica** (*Rhetorical Structure Theory* – RST, doravante) a qual busca explicar

---

9 Uma breve descrição a respeito de algumas das diferentes formas de agrupamento das relações retóricas pode ser encontrada no Capítulo 3, Seção 3.3.

10 Tradução nossa de: [...] can hold between linguistic entities realized as clauses as well as between larger entities which are realized by corresponding collections of clauses. (MANN; THOMPSON, 1992, p. 22)

11 Tradução nossa de: [...] do not disagree with the idea of relationships between adjacent text segments provide meaning and enforce coherence.” (HOVY, MAIER, 1995, p. 5)

12 Tradução nossa de: Its uncontroversial that discourse is coherent, that is, that parts of a discourse “go together” to form a whole. (MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988, p. 287).

13 Tradução nossa de: A discourse (a spoken or written text) is a structured collection of clauses. The clauses are grouped into segments on intentional, semantic, and other grounds; the nesting of segments form to larger segments provides the discourse structure. (HOVY; MAIER, 1995, p. 4).

a coerência por meio da proposta de uma estrutura textual hierárquica mantida por relações estabelecidas entre as cláusulas e/ou porções maiores do texto. Tais processos relacionais devem ser descritos com base na intenção comunicativa do escritor em relação ao leitor (TABOADA; MANN, 2006a).

Sabendo da polissemia do termo *estrutura*, expresso no próprio nome da RST, Mann, Matthiessen e Thompson (1989) afirmam que essa expressão deve ser compreendida como um *padrão organizacional*, por conta de o objetivo principal da teoria corresponder à descrição dos papéis desempenhados pelas unidades que compõem o texto e de suas respectivas funções. Além disso, Mann e Thompson (1987) asseveram que a RST se destina a estudar a estrutura das funções muito mais do que a estrutura das formas.

Cabe, também, uma breve reflexão acerca do objetivo pretendido por Mann e Thompson (1988) ao atribuírem um valor *retórico* à teoria. De partida, podemos afirmar que o termo *retórico* não encontra correspondência direta com a Retórica Clássica. Na verdade, seu uso, dentro da RST, encontra-se mais próximo do que pensa Hovy (1988), para quem o constituinte retórico deve ser compreendido como a parte “tangível” da Pragmática, por meio da qual a coerência textual é estabelecida. Segundo o autor, a teoria procura descrever a estruturação textual como uma forma de alcançar propósitos comunicativos subjacentes, o que corrobora com a noção de que o texto é funcionalmente organizado, pressuposto que busca demonstrar que cada parte do texto exerce um papel para que os objetivos pretendidos pelo enunciador sejam concretizados. Assim, de acordo com a RST, as opções estabelecidas pelo falante/escritor para atingir determinados efeitos de sentido encontram-se refletidas no modo de uso das relações retóricas identificadas entre as porções textuais, pois “[...] todo elemento exerce algum papel na construção global do texto<sup>14</sup>” (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 3).

Mann, Matthiessen e Thompson (1989), ao afirmarem que uma teoria discursiva desejável é aquela capaz de explicar como determinados usos da língua podem ou não ser bem-sucedidos, quando utilizados pelo escritor durante o processo comunicativo, apontam que tal pressuposto pode ser encontrado na RST, devido à sua opção metodológica de atribuir ao falante/escritor a intenção de atingir determinados efeitos de sentido. Ainda conforme os autores, a RST se diferencia de muitas outras abordagens descritivas do discurso pelo fato de que “[...] métodos de descrição do discurso não apresentam lugar para a investigação de efeitos

---

14 Tradução nossa de: [...] every element has some role in the whole text. (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 3).

pretendidos, embora os desenvolvedores desses processos metodológicos frequentemente acabem por reconhecê-los<sup>15</sup>” (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 3).

Com pensamento semelhante, Mann e Thompson (1988) afirmam ser a RST um aparato descritivo para o texto, promovendo a combinação de características “[...] que se tornaram úteis para diversos tipos de estudos do discurso<sup>16</sup>.” (MANN; THOMPSON, 1988, p. 243). Além disso, a RST mantém uma aproximação com a obra de Halliday, para quem a gramática é de extrema relevância para a construção dos sentidos.

A RST, portanto, corresponde, sob um ponto de vista linguístico, a uma importante abordagem de descrição textual, podendo também representar um modelo analítico complementar a outros métodos de investigação. Isso se dá, conforme Taboada e Mann (2006a), por conta da flexibilidade metodológica pretendida por seus fundadores, o que a tornou passível de ser adaptada às mais diversas aplicações nos estudos descritivos da língua, criada com o intuito de corresponder a um sistema aberto com apenas algumas partes fixas. Com isso, a teoria oferece ao analista um método dinâmico, apesar do caráter sistemático, e mais adaptável à análise da estrutura global do texto.

Uma das principais questões levantadas pelos estudos do discurso é, sem dúvida, a *coerência*. Mann e Thompson (1988) afirmam que um discurso é coerente se o leitor é capaz de reconhecer o papel comunicativo de cada uma das unidades que o compõem. Com raciocínio semelhante, Knott, Sanders e Oberlander (2001) demonstram que a principal hipótese de uma abordagem voltada ao estudo das proposições relacionais deve corresponder à ideia de que a coerência total ou parcial de um texto ocorre “[...] pela presença de relações apropriadas entre as cláusulas e as sentenças que o constituem<sup>17</sup>” (KNOTT; SANDERS; OBERLANDER, 2001, p. 200). Tal pensamento é encontrado, de forma similar, em Hovy (1993), para quem um discurso só é coerente quando:

[...] (i) os segmentos refletem apropriadamente as intenções comunicativas, e (ii) as inter-relações entre eles estão adequadamente expressas, habilitando o leitor a reconhecê-las, a efetivar as inferências apropriadas e a construir as estruturas desejadas.<sup>18</sup> (HOVY, 1993, p. 4)

---

15 Tradução nossa de: [...] *discourse descriptive methods have no place for intended effects, although frequently the developers of the methods will acknowledge them* (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 3).

16 Tradução nossa de: [...] *that has turned out to be useful in several kinds of discourse studies.* (MANN; THOMPSON, 1988, p. 243).

17 Tradução nossa de: [...] *to the presence of appropriate relations between its constituent sentences and clauses.* (KNOTT; SANDERS; OBERLANDER, 2001, p. 200).

18 Tradução nossa de: [...] *(i) segments properly reflect communicative intentions, and (ii) interrelationships among segments are properly expressed, enabling the hearer to recognize them, draw the appropriate inferences, and build up the desired structures.* (HOVY, 1993, p. 4).

Ainda em relação à coerência, Taboada e Mann (2006a) ressaltam que a RST propõe um olhar mais diferenciado para a análise da organização do texto do que a maioria das outras teorias de análise linguística, assim como é mais completa do que a maior parte das teorias do discurso. Os autores apontam, dessa forma, para uma congruência entre o uso das relações e a noção de coerência textual.

Tal concepção também é apontada por Taboada (2009) ao afirmar que “[...] nos estudos discursivos, a coerência é comumente descrita como a forma pela qual um discurso é costurado como um todo, com partes se relacionando a outras partes<sup>19</sup>” (TABOADA, 2009, p. 125). Finalmente, Mann, Matthiessen e Thompson (1989) ressaltam que a unidade e a coerência surgem motivadas pela contribuição de todas as partes do texto, tendo o objetivo de atingir o propósito comunicativo do autor.

A respeito do desenvolvimento inicial da RST, Matthiessen (2005) declara que a teoria começou a ser elaborada, durante a década de 80, pelo núcleo funcionalista da Costa Oeste norte-americana, tendo Christian Matthiessen, William Mann e Sandra Thompson como seus principais representantes. Em seus primórdios, segundo Taboada e Mann (2006a), ela foi desenvolvida sem fortes ligações com alguma tradição descritiva específica. Apesar de seus objetivos iniciais estarem voltados a pesquisas computacionais sobre o processo de geração automática do texto, seu alcance acabou por expandir-se, sendo bastante utilizada como uma abordagem para a descrição textual, como afirmam Mann, Matthiessen e Thompson (1989):

O esforço envolveu um estudo da natureza do texto como um meio de comunicação, com um interesse de se desenvolver uma teoria da estrutura textual que pudesse servir tanto como uma ferramenta analítica como um instrumento para a geração textual. Nós a chamamos de Teoria da Estrutura Retórica (RST), por prover um aparato descritivo das relações retóricas que se estabelecem entre as partes de um texto<sup>20</sup>. (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 5).

Desse modo, muitos estudos pautados nessa teoria acabaram por trilhar um caminho para além das aplicações computacionais, descrevendo os mais variados processos de organização textual por meio da análise da estrutura retórica de gêneros orais e escritos em busca dos fatores envolvidos no processo de coerência.

---

19 Tradução nossa de: *In discourse studies, coherence is often described as the way in which a discourse is sewn together, with pieces relating to other pieces.* (TABOADA, 2009, p. 125).

20 Tradução nossa de: *The effort has involved a study of the nature of text as a medium of communication, with an interest in developing a theory of text structure that could serve both as an analytical tool and a tool for text generation. We call this theory Rhetorical Structure Theory (RST), since it provides a framework for describing rhetorical relations among parts of a text.* (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 5).

Mann e Thompson (1988) apontam que, para a elaboração inicial da RST, foram analisados mais de 400 textos que continham desde um único parágrafo a diversas páginas, tais como memorandos administrativos, cartas pessoais, artigos científicos, entre outros. Ao longo da pesquisa efetuada, os autores observaram que a constituição da estrutura textual envolvia um processo de combinação estabelecido por meio de *proposições relacionais* que uniam porções do texto das mais variadas extensões, desde cláusulas até mesmo grupos de parágrafos. Constatou-se, também, que tais relações podem ser marcadas por meios gramaticais e/ou lexicais, isto é, pelo uso de um determinado conectivo<sup>21</sup>, ou emergem de forma implícita, com a ausência de conjunções que possam indicá-las. Portanto, a RST não analisa formas, mas sim a função das estruturas em um texto (MANN; THOMPSON, 1988).

Após a análise citada, os autores puderam deduzir os pressupostos básicos utilizados no desenvolvimento da teoria, os quais se encontram sintetizados no QUADRO 4:

Quadro 4 – Pressupostos básicos da Teoria da Estrutura Retórica (RST)

<b>1. Organização</b>
Textos consistem em partes funcionalmente significantes que são combinadas para criarem porções maiores ou textos completos.
<b>2. Unidade e coerência</b>
Para ser reconhecido com um texto, o falante/escritor deve criar um sentido de unidade para que cada porção contribua para a totalidade textual.
<b>3. Unidade e coerência emergem de funções atribuídas</b>
Uma parte ou a totalidade do texto são percebidas como possuidoras de unidade e coerência por conta de todas as suas partes contribuírem para a construção dos propósitos comunicativos do escritor.
<b>4. Hierarquia</b>
Textos são organizados a partir de unidade elementares, as quais compõem unidades maiores que, por sua vez, irão compor unidades cada vez maiores, até formarem o texto por completo.
<b>5. Homogeneidade de hierarquia</b>
A RST descreve a estrutura relacional e sua interação com as estruturas holística e sintática do texto. Com isso, assume-se sua homogeneidade, isto é, há apenas um conjunto de padrões estruturais para a organização de cada porção textual, desde as maiores até as menores.

<sup>21</sup> Compreendemos o termo *conectivo* como qualquer elemento conjuntivo que, conforme Halliday e Hasan (1976), é capaz de explicitar determinadas relações semânticas entre porções textuais, como, por exemplo, as conjunções e locuções conjuntivas.



<b>6. Composição relacional</b>
O principal padrão estrutural em um texto multissentencial é relacional, ou seja, um pequeno conjunto de relações recorrentes entre pares de porções textuais pode ser utilizado para unir unidades maiores do texto.
<b>7. Assimetria de relações</b>
O tipo mais comum de relações responsáveis pela estruturação do texto corresponde a uma classe assimétrica, denominada relação núcleo-satélite. Essa classe é assimétrica porque um membro de uma porção textual é considerado como sendo mais central (núcleo) e o outro, mais periférico (satélite).
<b>8. Natureza das relações</b>
As relações responsáveis pela estruturação do texto são funcionais no sentido de que as características compartilhadas por elas podem ser classificadas conforme os efeitos que elas produzem, podendo ser descritas com base em critérios que envolvam a investigação dos propósitos pretendidos pelo escritor, bem como nas suposições que ele estabelece acerca do seu leitor.
<b>9. O número de relações</b>
Inicialmente, o conjunto de relações encontra-se aberto, o que permite a possibilidade de outras relações que ainda não puderam ser identificadas emergirem a partir de estudos posteriores.

Fonte: Traduzido e adaptado de Mann, Matthiessen e Thompson (1989, p. 6-9).

Conforme Mann e Thompson (1988), no início dos estudos da RST, foi proposta uma lista de, aproximadamente, 24 relações, tais como ELABORAÇÃO, CIRCUNSTÂNCIA, CONTRASTE, MOTIVAÇÃO, SOLUÇÃO, JUSTIFICATIVA etc. No entanto, de acordo com advertência dos próprios autores e seguindo o pressuposto relativo ao número de relações (pressuposto nº 9, QUADRO 1), essa quantidade não corresponde a um rol fechado, mas sim a um conjunto de relações suficientes para que os fins de investigação dos textos utilizados durante a pesquisa fossem satisfatoriamente concretizados. No mais, Mann e Thompson (1985) ressaltam que a RST não foi desenvolvida apenas para dar conta das proposições relacionais, mas também para concretizar dois grandes objetivos: compreender o texto enquanto meio de comunicação e aprender como os textos podem ser criados. Em outras palavras, os autores afirmam almejar uma teoria da organização textual, uma forma de descrever quais partes constituem um texto e como elas podem ser organizadas e conectadas para construir um todo significativo. De acordo com esses pesquisadores, são atributos da RST que devem ser valorizados:

1. Abrangência: a teoria deve ser aplicável a textos dos mais variados tipos.
2. Funcionalidade: a teoria deve ser informativa em termos de como o texto atinge os efeitos pretendidos pelo escritor.

3. Escala de insensibilidade: a teoria deve alcançar um amplo número de textos de variadas extensões e deve ser capaz de descrever todas as unidades menores responsáveis pela organização de todo o texto.
4. Definitude: a teoria deve prestar-se à formalização e à programação computacional.
5. Potencial construtivo: a teoria deve ser aplicável tanto na construção do texto como na descrição textual.<sup>22</sup> (MANN; THOMPSON, 1985, p. 260).

Vale ressaltar que Mann, Matthiessen e Thompson (1989) destacam, como principal aspecto *funcional* do texto, a sua capacidade de atingir os propósitos do autor e produzir efeitos no leitor. Além disso, Antonio e Santos (2014) afirmam que, ao tratar as relações tanto no nível discursivo quanto no gramatical, a RST deixa transparecer sua ligação com a visão funcionalista da linguagem, podendo ser facilmente identificados alguns pressupostos de diversos modelos ligados a essa corrente, tais como:

- a) o modelo de análise *top-down* da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, partindo do texto para os níveis mais baixos da estrutura gramatical, método também semelhante à Gramática Discursivo-Funcional, de Hengeveld e Mackenzie.
- b) a motivação discursiva da gramática, observada nos trabalhos dos pesquisadores que compõem o grupo conhecido como Funcionalismo da Costa-Oeste dos EUA, dentre os quais podem ser destacados alguns trabalhos, como Hopper e Thompson (1980), Givón (1983), Du Bois (1987), dentre outros. (ANTONIO; SANTOS, 2014, p. 198).

Para Mann e Thompson (1985), a RST foi desenvolvida principalmente para ser aplicada em textos pequenos, embora nada impeça sua aplicação em gêneros das mais variadas extensões, tais como cartas pessoais, avisos, editoriais, artigos jornalísticos, notícias, receitas etc. De forma complementar, Taboada e Mann (2006b), em estudo descritivo das possíveis aplicações da teoria, sugerem três principais contribuições da abordagem proposta pela RST para os estudos linguísticos:

- uma melhor maneira de compreender o texto,
- uma estrutura conceitual de relações e como essa estrutura estabelece a coerência, e
- uma contribuição para a grande diversidade de trabalhos em muitos campos nos quais a RST é utilizada como um ponto de partida conceitual, para além da geração textual, seu alvo inicial<sup>23</sup>. (TABOADA; MANN, 2006b, p. 576)

---

22 Tradução nossa de: 1. *Comprehensiveness: the theory should apply to many kinds of text.* / 2. *Functionality: the theory should be informative in terms of how text achieves its effects for the writer.* / 3. *Scale of insensitivity: the theory should apply to a wide range of sizes of text and should be capable of describing all of the various sized units of text organization that occur in a larger text.* / 4. *Definiteness: the theory should lend itself to formalization and computer programming.* / 5. *Constructive potential: the theory should be usable in text construction as well as text description.* (MANN; THOMPSON, 1985, p. 260).

23 Tradução nossa de: • *a better understanding of text,* • *a conceptual structure of relations and how it relates to coherence,* and • *contribution to a great diversity of work in several fields in which RST is used as a conceptual starting point, far beyond text generation, the initial target.* (TABOADA; MANN, 2006b, p. 576).

Finalmente, Mann e Thompson (1987) assim resumem seus pressupostos:

Enquanto abordagem de descrição textual, a Teoria da Estrutura Retórica promove uma combinação de recursos que se tornaram úteis para diversos tipos de estudos discursivos. Ela identifica a estrutura hierárquica no texto. Descreve as relações entre partes do texto em termos funcionais, identificando, ao mesmo tempo, o ponto de transição de uma relação e a extensão dos itens relacionados. Provê a compreensão analítica em vez de comentários seletivos a respeito do texto. É indiferente ao tamanho do texto e pode ser aplicada a porções textuais das mais diversas extensões<sup>24</sup>. (MANN; THOMPSON, 1987, p. 2).

Em suma, a RST representa, de acordo com Mann e Thompson (1988), uma abordagem teórica profícua para descrever as relações que se estabelecem entre as porções textuais, a análise dos sentidos de conjunções no processo de combinação de orações, o estudo da coerência e a identificação das proposições relacionais que, embora não estejam muitas vezes marcadas, acabam por emergir da estrutura durante o processo de interpretação textual.

De modo a sintetizar a RST, Taboada e Mann (2006a) declaram que “[...] a Teoria da Estrutura Retórica corresponde à forma como o texto funciona. É uma abordagem linguística descritiva para uma série de fenômenos da organização do discurso<sup>25</sup>”. (TABOADA; MANN, 2006a, p. 2).

Feita essa explanação geral acerca dos postulados centrais da RST, passamos agora a demonstrar seus procedimentos de análise e seus conceitos operacionais básicos.

### **3.2.2 Procedimentos e conceitos operacionais básicos da RST**

Como toda teoria, a RST é dotada de uma terminologia própria, cuja descrição faz-se necessária para uma melhor compreensão dos conceitos e de seus procedimentos metodológicos. De início, vale destacar que utilizamos, em nosso estudo, as expressões *autor* e *leitor* para nos referirmos, respectivamente, ao produtor do texto e ao interlocutor (auditório). Ressaltamos que esses termos são utilizados na teoria por conta de seus estudos basilares estarem assentados, frequentemente, em análises de produções textuais escritas. Esse fato,

---

24 Tradução nossa de: *As a descriptive framework for text, Rhetorical Structure Theory provides a combination of features that has turned out to be useful in several kinds of discourse studies. It identifies hierarchic structure in text. It describes the relations between text parts in functional terms, identifying both the transition point of a relation and the extent of the items related. It provides comprehensive analyses rather than selective comentary. It is insensitive to text size, and has been applied to a wide variety of sizes of text.* (MANN; THOMPSON, 1987, p. 2)

25 Tradução nossa de: *Rhetorical Structure Theory (RST) is about how text works. It is a descriptive linguistic approach to a range of phenomena in the organization of discourse*”. (TABOADA; MANN, 2006a, p. 2).

porém, não invalida a correspondência das referidas expressões com termos equivalentes no âmbito da oralidade, tais como *falante e ouvinte*<sup>26</sup>.

Uma outra expressão comumente encontrada na RST é *analista*, cuja significação está relacionada ao responsável por realizar os julgamentos sobre o texto com o intuito de identificar sua estrutura e as relações que a constituem. Embora seja, efetivamente, um leitor, o analista diferencia-se deste por não exercer o papel de interactante desempenhado pelo leitor comum. Ao contrário, ele deseja cumprir, por meio de uma visão global do ato comunicativo, determinados objetivos de investigação referendados por um suporte teórico-metodológico, no caso, a RST.

Por não ter acesso direto ao autor e ao leitor, outros dois elementos são fundamentais para o analista: o texto e seu respectivo contexto de produção. Para Sacrini (2019, p. 81), “[...] ao ler um texto, o empenho deve ser dirigido para apreender o sentido daquilo que o próprio texto veicula conforme seu movimento expositivo”. Portanto, é no texto e por meio de seus elementos constituintes que todos os julgamentos efetivados pelo analista poderão ser validados como plausíveis. A respeito desses elementos, Taboada (2006) aponta que, “[...] quando analistas estudam e diagramam textos, utilizam seus conhecimentos sobre cultura, situações e língua que aquele texto representa<sup>27</sup>”. (TABOADA, 2006, p. 571). Em Coroa (2017) encontramos um pensamento análogo. A autora nos lembra que a análise do texto corresponde a um processo dialógico estabelecido entre a sua *face externa* - o contexto de produção, a parte social e cultural da interação - e a sua *face interna*, isto é, seus aspectos gramaticais, semânticos e lexicais, os quais são responsáveis por dar-lhe estruturação linguística.

Em referência ao propósito da teoria, Mann e Thompson (1986) afirmam que a RST busca analisar um texto a partir da descrição de sua estrutura, padrão organizacional que pode ser representado graficamente, conforme Hovy e Maier (1995), como uma estrutura arbórea, na qual cada nóculo da árvore governa o segmento abaixo dele. No nível mais alto, o discurso é governado por um único nóculo raiz se ele é coerente; nas folhas, os segmentos mais básicos correspondem, com frequência, a cláusulas gramaticais simples.

Para investigar essa estrutura textual, inicialmente, o analista precisa “quebrar” o texto, dividindo-o em unidades menores, denominadas *spans*. Na verdade, conforme Mann, Matthiessen e Thompson (1989), um *span* corresponde a qualquer porção que está contida em

---

26 Como exemplos de trabalhos pautados pela RST que se dedicam ao estudo tanto de gêneros orais quanto escritos, sugerimos a leitura dos estudos de Antonio (2001 e 2011).

27 Tradução nossa de: *When analysts study and diagram texts, they use their knowledge of the culture, situations, and language that the texts represent.* (TABOADA, 2006, p. 571).

uma estrutura retórica, apresentando, portanto, integridade funcional, sob a ótica da organização textual.

Como já explicitado anteriormente, há uma concordância entre diversas correntes teóricas de que o discurso é estruturalmente composto por meio de relações estabelecidas entre blocos de informação cujas unidades mínimas correspondem, em sua maioria, a cláusulas. Segundo Mann e Thompson (1992, p. 20, grifo nosso), “[...] as linhas divisórias da estrutura discursiva correspondem *geralmente* às fronteiras da cláusula”. A extensão de cada *span*, portanto, é relativamente arbitrária, desde que a segmentação preserve sua integridade.

Em nosso estudo, ao invés de utilizarmos a expressão inglesa *span*, empregamos o termo vernáculo *unidade retórica* - ou simplesmente *unidade* - para nos referirmos, de modo mais geral, às porções textuais que estejam sendo escopo de investigação. No entanto, há dois tipos de unidades retóricas que retomamos frequentemente durante nossa análise, motivo que nos leva a lhes atribuir uma nomenclatura mais específica, a fim de facilitarmos a descrição da estrutura das redações do ENEM. Tais unidades são denominadas *Unidades Retóricas Composicionais* (URCs) e *Unidades Retóricas Mínimas* (URMs).

Em primeiro lugar, devemos compreender as Unidades Retóricas Composicionais (URCs, doravante) como macrounidades funcionais de uma estrutura retórica materializadas, na superfície textual, por meio de um ou mais parágrafos que compõem cada uma das porções prototípicas de um texto. Segundo Antunes (2010), o usuário da língua monta seu texto a partir de um modelo ou esquema mental específico, isto é, de uma forma composicional que representa “[...] o número de blocos ou de partes que um determinado texto deve ter. É essa forma que regula o que deve aparecer em cada um desses blocos, bem como a sequência em que eles devem ocorrer” (ANTUNES, 2010, p. 73).

Gonzaga (2017), por sua vez, afirma que os blocos que representam a estrutura composicional da redação do ENEM, objeto de nosso estudo, são tradicionalmente denominados *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Em caráter complementar, Paulinelli e Fortunato (2016) afirmam que cada uma dessas unidades, na prova de produção textual do referido exame, acaba por exercer funções específicas dentro do texto, ou seja, a introdução corresponde à apresentação do tema e da tese<sup>28</sup> do autor, o desenvolvimento consiste na elaboração de argumentos para a defesa do ponto de vista adotado e, por fim, a conclusão

---

<sup>28</sup> Embora reconheçamos que a tese de um texto dissertativo-argumentativo possa ser inferida a partir da análise de toda a argumentação desenvolvida ao longo do texto, pensamos de modo semelhante à Serafini (2003), para quem o ponto de vista do autor manifesta-se de modo concreto por meio de uma frase apresentada comumente na introdução.

corresponde a uma intervenção capaz de solucionar ou amenizar o problema sobre o qual o texto discorre.

Portanto, fundamentados em Antunes (2010), Paulinelli e Fortunato (2016) e Gonzaga (2017), podemos afirmar que a estrutura retórica da redação do ENEM é composta, nos níveis hierárquicos mais superiores, por blocos informacionais que desempenham funções textual-discursivas próprias de textos dissertativo-argumentativos, isto é, as URCs de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Ressaltamos que, apesar de equivalentes aos termos *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*, as Unidades Retóricas Composicionais consistem em conceitos operacionais que buscam estabelecer uma mediação entre o modo como manuais didáticos e diversos autores, tais como Antunes (2010), Paulinelli e Fortunato (2016) e Gonzaga (2017), denominam as porções textuais que compõem uma redação do ENEM e os pressupostos teórico-metodológicos da RST.

Assim, retomando os pressupostos gerais da RST (Quadro 4), tratamos a Introdução, o Desenvolvimento e a Conclusão como porções textuais - designadas, nesta tese, como *unidades retóricas*, assumindo que: a) são partes funcionalmente significantes que são combinadas para criarem porções maiores ou textos completos (organização); b) contribuem para o sentido de unidade, isto é, para a totalidade textual (unidade e coerência); c) apresentam unidade e coerência porque cumprem funções que contribuem para a construção dos propósitos comunicativos do escritor (unidade e coerência emergem de funções atribuídas); d) são formadas por unidades elementares e irão compor unidades maiores (hierarquia); e) organizam-se internamente e se organizam por um mesmo conjunto de padrões estruturais (homogeneidade de hierarquia); f) articulam-se por meio de um padrão estrutural relacional (composição relacional); g) estruturam o texto por meio de uma classe assimétrica, denominada relação *núcleo-satélite* (assimetria de relações); h) estruturam-se internamente e estruturam o texto por meio de relações funcionais no sentido (natureza das relações).

Além das URCs, temos também as Unidades Retóricas Mínimas (URMs, doravante). Nos estudos da RST, é amplamente aceita a proposta de Mann e Thompson (1988), para quem as menores unidades de um texto correspondem, em grande parte, a *cláusulas*, exceto as subjetivas, as completivas e as adjetivas restritivas, por serem consideradas partes integrantes das unidades às quais se encontram interligadas. Apesar da aceitação dessa proposta pela maioria dos estudiosos da teoria, Taboada e Mann (2006a, p. 8) declaram não acreditar que

“[...] um método único de divisão seja correto para todos; nós encorajamos a inovação<sup>29</sup>”. Em caráter complementar, os autores ainda apontam que “[...] a análise depende das unidades, assim como as unidades escolhidas dependem da análise<sup>30</sup>” (TABOADA; MANN, 2006a, p. 8).

Decat (2010), por sua vez, afirma que as menores unidades de análise podem equivaler ao nível da cláusula, mas também não se pode negar a possibilidade de elas serem representadas por qualquer porção que venha a se constituir como uma unidade dotada de carga informacional. Sendo assim, a autora declara que essas unidades

[...] não possuem um tamanho fixo; ao contrário, o tamanho delas é arbitrário para a RST, e pode abranger *desde itens lexicais típicos até parágrafos inteiros, ou porções de texto maiores. É o analista quem determina essas unidades*” (DECAT, 2010, p. 168, grifo nosso).

Por fim, conforme Carlson e Marcu (2001), a segmentação de textos apenas em cláusulas pode não corresponder a uma tarefa tão simples, devido ao fato de elas poderem ou não estar sinalizadas lexical ou gramaticalmente, o que faz os autores ressaltarem que “[...] a fronteira entre o discurso e a sintaxe pode ser bastante opaca<sup>31</sup>” (CARLSON; MARCU, 2001, p. 2). Desse modo, em seu manual de segmentação de textos, os autores elegem a *cláusula* como Unidade Discursiva Elementar (*Elementar Discourse Unit – EDU*), utilizando pistas lexicais e sintáticas como auxiliares no processo de determinação de suas fronteiras. No entanto, eles também consideram que outras expressões, mesmo não oracionais, podem ser consideradas como unidades mínimas, desde palavras até estruturas frasais.

Fundamentados nisso, em nosso trabalho, optamos por denominar as porções mínimas de análise como URMs, por corresponderem, segundo nosso ponto de vista, às unidades mais elementares articuladas pelo autor para atingir seus propósitos comunicativos nas redações do ENEM. A necessidade de propormos um rótulo alternativo para nos referirmos a porções textuais mínimas de análise deve-se ao fato de que as URMs, neste trabalho, não correspondem, de modo exato, às unidades mínimas consideradas em outros estudos da RST, mesmo havendo uma aproximação conceitual entre elas.

Por exemplo, pretendemos segmentar determinadas unidades que não correspondem a cláusulas, tais como expressões não oracionais introduzidas por conectivos com forte carga

---

29 Tradução nossa de: [...] *one unit division method will be right for everyone; we encourage innovation.* (TABOADA; MANN, 2006, p. 8)

30 Tradução nossa de: [...] *analysis depending on the units and unit choices depending on the analysis.* (TABOADA; MANN, 2006a, p. 8)

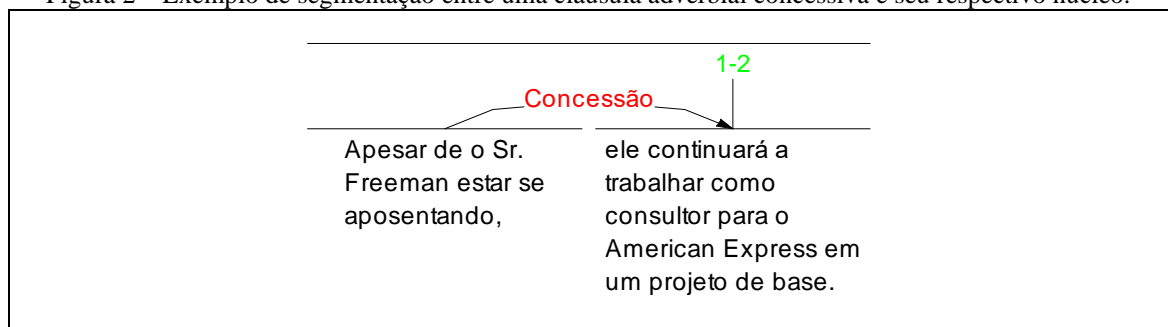
31 Tradução nossa de: [...] *the boundary between discourse and syntax can be very blurry.* (CARLSON; MARCU, 2001, p. 2).

retórica (*porque, apesar de, embora* etc.), o que nos faz ir de encontro à proposta de segmentação apresentada por Mann e Thompson (1988); por outro lado, embora estejamos sendo inspirados nas *EDUs* de Carlson e Marcu (2001), não concordamos com algumas segmentações propostas pelos referidos autores, como, por exemplo, considerar como unidades mínimas cláusulas que exercem a função de complementos de verbos atributivos (*dizer, anunciar, declarar, avisar, apontar, estimar* etc.)<sup>32</sup>.

Feitos esses esclarecimentos, em nosso estudo, consideramos como URM's as seguintes expressões:

- a) Cláusulas, em suas formas desenvolvidas ou reduzidas, exceto as adjetivas restritivas, as subjetivas e as completivas, como exemplificado na FIGURA 2:

Figura 2 – Exemplo de segmentação entre uma cláusula adverbial concessiva e seu respectivo núcleo.



Fonte: Traduzido e adaptado de Carlson e Marcu (2001, p. 4).

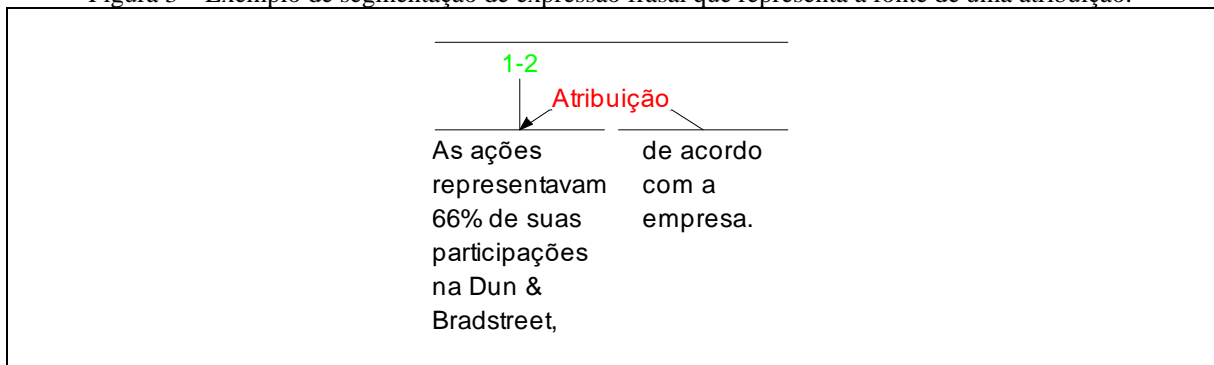
- b) Expressões frasais que equivalem à fonte de uma atribuição, desde que introduzidas por marcadores discursivos<sup>33</sup> correspondentes, tais como *segundo, de acordo com, conforme*, entre outros. Nesse caso, é assinalada uma relação retórica de ATRIBUIÇÃO, conforme demonstrado na FIGURA 3:

<sup>32</sup> A esse respeito, Carlson e Marcu (2001) sugerem o seguinte exemplo: 1.[Os analistas estimam] 2.[que as vendas na lojas dos EUA diminuam no trimestre também]. Esse enunciado é segmentado em duas EDUs, em que 1 representa a fonte de uma atribuição, e 2 corresponde a um predicado a ela atribuído, embora essa última porção complemente o sentido do verbo da porção anterior.

<sup>33</sup> Segundo Freitag (2007), não há consenso na literatura acerca da denominação *marcadores discursivos*, visto que essa expressão corresponde a um rótulo amplo que recobre construções atuantes tanto no plano textual, estabelecendo elos coesivos entre partes do texto, como no plano interpessoal, mantendo a interação falante/ouvinte e auxiliando no planejamento da fala. Dessa forma, em nosso estudo, adotaremos a concepção de Taboada (2009), para quem os marcadores discursivos equivalem a qualquer conjunção, advérbio, locução adverbial ou outro tipo de expressão que frequentemente conecta duas ou mais unidades discursivas.



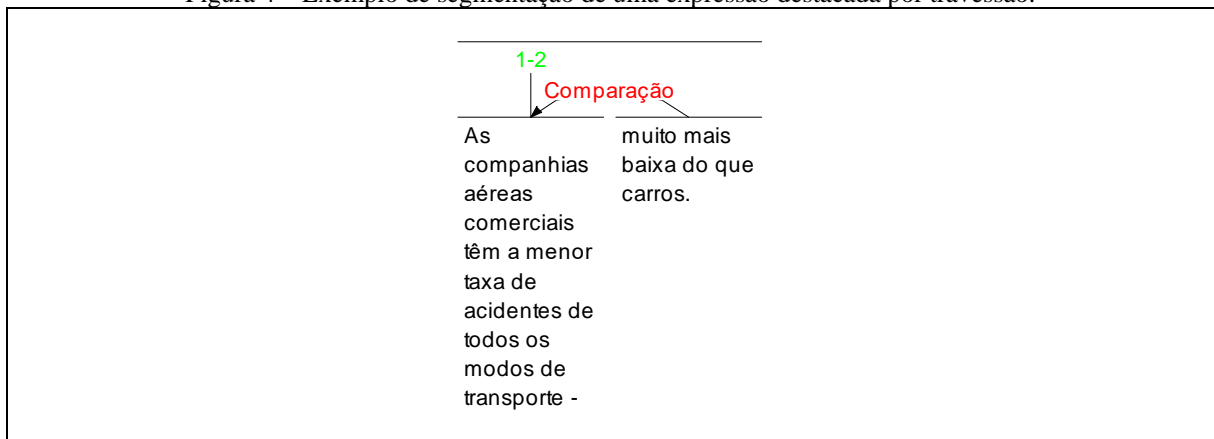
Figura 3 – Exemplo de segmentação de expressão frasal que representa a fonte de uma atribuição.



Fonte: Traduzido e adaptado de Carlson e Marcu (2001, p. 8).

c) Expressões destacadas por vírgulas, parênteses, travessões ou após dois pontos, sejam elas palavras, frases ou cláusulas, desde que consideradas relevantes para a argumentação do autor, elaborando, justificando, delimitando as informações apresentadas, como explicitado na figura a seguir:

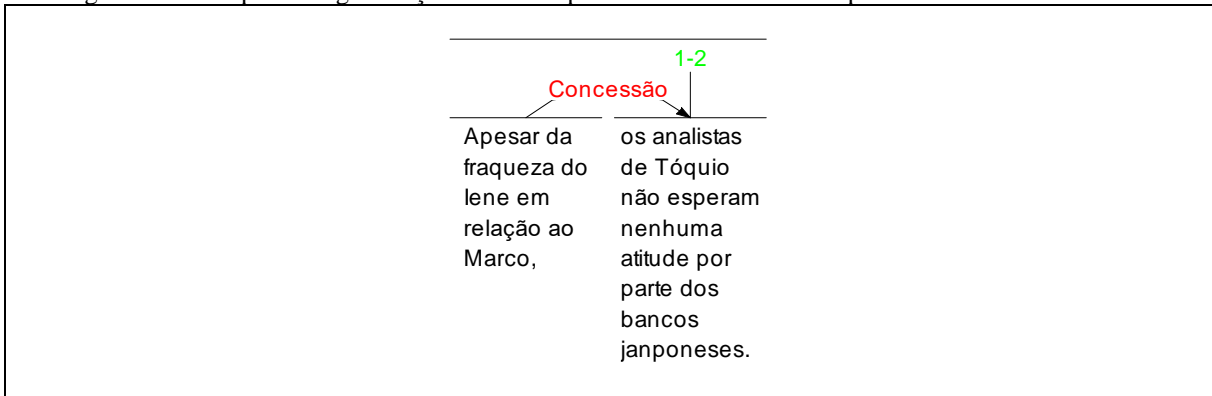
Figura 4 – Exemplo de segmentação de uma expressão destacada por travessão.



Fonte: Traduzido e adaptado de Carlson e Marcu (2001, p. 29).

d) Expressões que, embora não correspondam a cláusulas, são introduzidas por marcadores discursivos com relevante carga argumentativa para os propósitos do autor, tais como *porque*, *apesar de*, *embora*, *independentemente*, *em resultado de*, *em virtude de*, *não apenas ... mas também*, *com* (valor causal), *através de*, *por meio de* etc. Vejamos o seguinte exemplo de segmentação:

Figura 5 – Exemplo de segmentação de uma expressão frasal introduzida por um marcador discursivo.



Fonte: Traduzido e adaptado de Carlson e Marcu (2001, p. 27).

Dando continuidade à descrição dos procedimentos operacionais básicos da RST, após a segmentação do texto em suas devidas unidades, o analista passa a construir sua estrutura retórica, identificando, em primeiro lugar, os tipos de relações que se estabelecem entre porções textuais ininterruptas. Sobre isso, Taboada e Mann (2006a) detalham que a RST trabalha com dois tipos de unidades: o *núcleo* e o *satélite*. A primeira consiste na informação mais central para os propósitos do autor, enquanto a segunda, o satélite, representa uma unidade que adiciona informações à porção nuclear. Segundo Matthiessen e Thompson (1988), julgar qual unidade corresponde ao núcleo nem sempre é uma tarefa simples, pois

[...] esses julgamentos são baseados em nossas percepções, enquanto leitores comuns, sobre o que o texto foi projetado para realizar. Tais julgamentos acabam, em geral, por serem feitos de maneira fácil, apesar de poderem existir casos problemáticos; a análise de textos organizados hierarquicamente em partes nucleares e em satélites reflete o fato de que os leitores realizam julgamentos consistentes como parte do processo de compreensão textual, e os escritores produzem seus textos esperando que seus leitores sejam capazes de realizar isso<sup>34</sup>. (MATTHIESEN; THOMPSON, 1988, p. 290).

Mann e Thompson (1986) assim descrevem os padrões recursivos relativos à questão da *nuclearidade*, ou seja, o processo de identificação da porção nuclear:

1. A maioria das relações são assimétricas. (Por exemplo, se A está servindo de evidência para B, B não poderá representar uma evidência para A.);
2. Há uma diferença característica entre as relações quanto às funções dos dois *spans*:
  - a) Um *span* é mais proeminente do que o outro;
  - b) Um *span* é mais essencial para o texto do que o outro;

34 Tradução nossa de: [...] *these judgments are based on our perceptions, as ordinary readers, of what the text is designed to accomplish. Such judgments turn out, in general, to be easy to make, though there may be problematic cases; the analysis of texts into hierarchically organized nuclear and satellite parts reflects the fact that readers consistently make such judgments as part of their comprehension of texts, and writers construct texts expecting them to be able to do so.* (MATTHIESEN; THOMPSON, 1988, p. 290).

- c) Em esquemas com múltiplas relações, há um único *span* ao qual todos os outros estão relacionados;
- d) A identidade do *span* mais proeminente e essencial pode ser prevista pela própria relação. Esse fato não está condicionado ao conteúdo dos *spans* ou ao contexto<sup>35</sup>. (MANN; THOMPSON, 1986, p. 6).

Mann e Thompson (1987) propõem, como método possível para detectar qual das porções corresponde ao núcleo, o *teste de apagamento (deletion test)*, conforme descrição a seguir:

Se as unidades que funcionam como satélites, mas nunca como núcleos, são apagadas, nós ainda deveremos ter um texto coerente, com uma mensagem parecida com a original; isso deverá se parecer como uma espécie de sinopse do texto original. Se, no entanto, apagarmos todas as unidades que funcionam como núcleos em qualquer parte do texto, o resultado poderá ser a incoerência e a mensagem central será de difícil compreensão, ou até mesmo incompreensível<sup>36</sup>. (MANN; THOMPSON, 1987, p. 32).

Um dos principais desdobramentos acerca do critério da nuclearidade, segundo Iruskieta, Ilarraza e Lersundi (2014), é a identificação da *Unidade Central* (UC, doravante), termo igualmente utilizado por Stede (2008), mas também encontrado sob outros rótulos, tais como *unidade saliente do nóculo raiz* (MARCUS, 1999), *proposição central* (PARDO *et al.*, 2003) ou *subconstituente central* (EGG; REDEKER, 2010). Iruskieta, Ilarraza e Lersundi (2014) assim definem a UC:

[...] a cláusula que melhor expressa o tópico ou a principal ideia do texto. A Unidade Central da árvore de uma estrutura retórica é a unidade elementar ou agrupamento de unidades elementares que compreendem o núcleo de seu principal nóculo<sup>37</sup>. (IRUSKIETA; ILARRAZA; LERSUNDI, 2014, p. 467)

Para a identificação de uma UC, Stede (2008) aponta que, em um texto, devemos percorrer o caminho que vai do nóculo raiz até o núcleo de cada nível das menores porções. Com o propósito de melhor compreendermos essa descrição, apresentamos o seguinte exemplo:

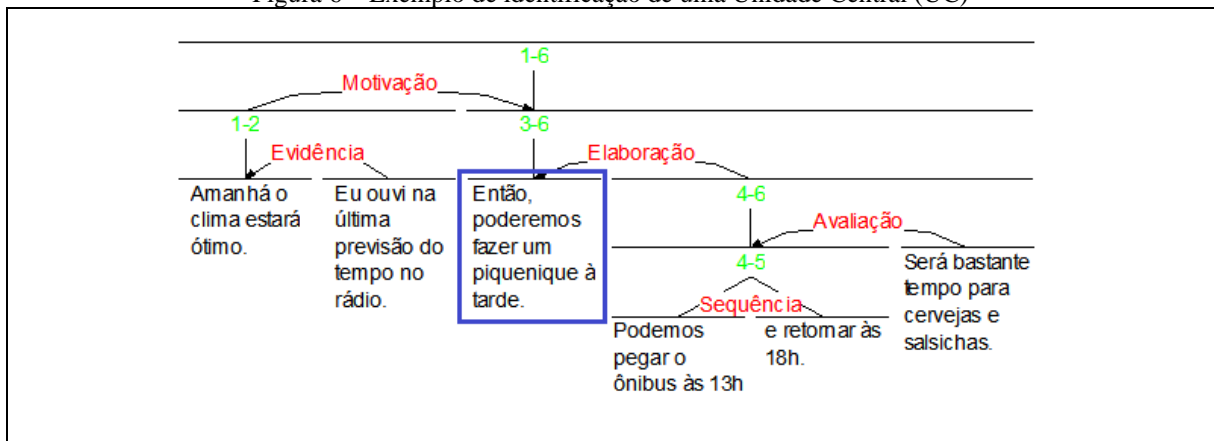
---

35 Tradução nossa de: 1. *Relations are nearly assymetric. (For exemple, if A is serving as evidence for B, B is not at the same place serving as evidence for A); 2. There is a characteristic difference across relations in how the two spans function: a) One span is more prominent than other; b) One span is more essential to the text than other; c) For schemas with multiple relations, there is a single core span that all of the other spans are related to; d) The identity of the prominent and essential span can be predicted from the relation itself. It is not conditional on the content of the spans or their context.* (MANN; THOMPSON, 1986, p. 6)

36 Tradução nossa de: *If units that only function as satellites and never as nuclei are deleted, we should still have a coherent text with a message resembling that of the original; it should be something like a synopsis of the original text. If, however, we delete all units that function as nuclei anywhere in the text, the result should be incoherent and the central message difficult or impossible to comprehend.* (MANN; THOMPSON, 1987, p. 32).

37 Tradução nossa de: [...] *the clause which best express the topic or main idea of the text. The Central Unit of a rhetorical structure tree is the elementar unit or group of elementar units which comprise the nucleus of its main node.* (IRUSKIETA; ILARRAZA; LERSUNDI, 2014, p. 467).

Figura 6 – Exemplo de identificação de uma Unidade Central (UC)



Fonte: Traduzido e adaptado de Stede (2008)

Conforme o esquema apresentado, se partirmos do nóculo hierarquicamente superior (unidade 1- 6) e descermos à única unidade mínima que não exerce a função de satélite para uma outra porção textual, constatamos que a unidade 3 (em destaque na FIGURA 5) corresponde à informação mais central para a concretização do propósito comunicativo do autor, representando, por isso mesmo, a UC do exemplo. De acordo com o teste de apagamento proposto por Mann e Thompson (1987), caso excluíssemos essa unidade, a compreensão da mensagem principal do texto seria prejudicada, o que, por extensão, também se aplica às demais porções nucleares presentes na estrutura (unidades 1, 4 e 5). Do contrário, se as unidades mínimas que apenas exercem o papel de satélites (unidades 2 e 6) fossem subtraídas, ainda seria possível inferirmos do que trata o texto, pois essas porções periféricas não contêm informações tão proeminentes para o sentido global do texto quanto aquelas contidas nas porções nucleares.

Em continuidade à descrição dos procedimentos básicos de aplicação da RST, a teoria dispõe também de elementos gráficos pré-definidos, denominados *esquemas retóricos* (ou simplesmente *esquemas*), os quais indicam como determinadas unidades da estrutura textual são decompostas em outras unidades menores e como se dá a relação entre elas. A seguir, apresentamos os exemplos dos dois esquemas possíveis segundo a RST:

Figura 7 – Esquema genérico de uma relação núcleo-satélite



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Thompson (1986).

Figura 8 – Esquema genérico de uma relação multinuclear



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Thompson (1986).

As duas imagens correspondem a esquemas genéricos utilizados para demonstrar as duas formas básicas de relações que podem ser estabelecidas entre unidades na RST. A primeira (FIGURA 7) corresponde a uma relação do tipo *núcleo-satélite*, em que uma porção textual (satélite) é ancilar da outra (núcleo), sendo esse o tipo que ocorre com maior frequência. As retas horizontais representam cada uma das unidades que foram segmentadas no texto, a reta vertical marca a posição do núcleo e a linha curva demonstra a relação núcleo-satélite, em que a seta evidencia o movimento que parte do satélite em direção à respectiva porção nuclear.

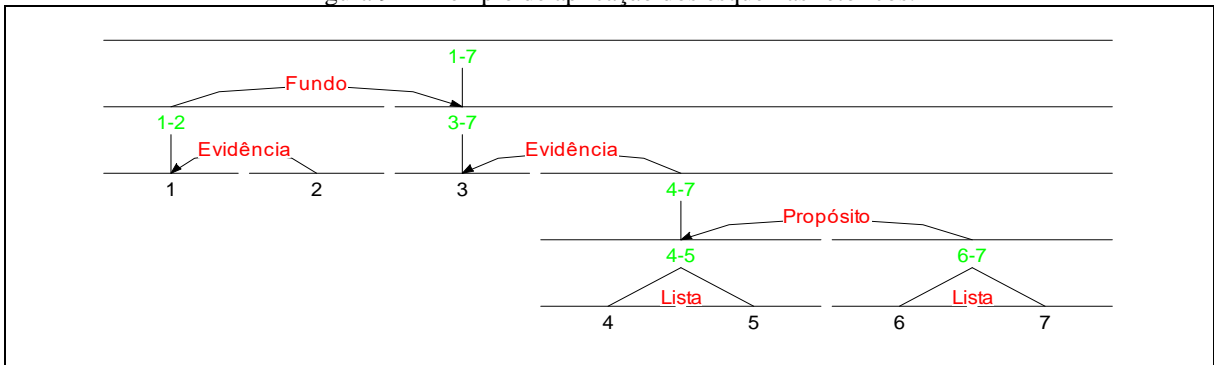
Por sua vez, a segunda imagem (FIGURA 8) representa uma relação *multinuclear*, na qual cada uma das porções textuais corresponde a núcleos distintos. Nesse tipo de relação, ao aplicarmos os esquemas, utilizamos linhas horizontais com os mesmos objetivos do esquema núcleo-satélite (representar os núcleos), porém, no lugar de linhas verticais, temos retas diagonais para destacarmos a existência de duas ou mais porções nucleares.

Stede, Taboada e Das (2017) sintetizam as características principais desses dois tipos básicos de relação afirmando que, no primeiro caso (relações núcleo-satélite), temos o tipo mais comum de relação, no qual as duas porções não têm o mesmo “peso”, isto é, uma delas exerce uma função mais central para os objetivos do autor, correspondendo ao núcleo, enquanto a outra funciona como uma informação mais periférica, sendo o satélite. Já nas relações do tipo multinuclear, as duas (ou mais) porções textuais apresentam o mesmo “peso”, pois representam núcleos distintos, sem relação hierárquica entre si.

Logo, com base no que foi exposto anteriormente, não é difícil percebermos que as relações apresentadas, embora não sigam orientações exatamente idênticas, aproximam-se das noções de *parataxe* e *hipotaxe* descritas por Halliday (2004). Tanto na parataxe quanto nas relações multinucleares, temos elementos de igual estatuto informacional, em que nenhuma unidade desempenha uma função predominante sobre a outra. Já entre as relações do tipo núcleo-satélite e as hipotáticas, podemos identificar a articulação entre dois elementos de diferentes estatutos – um termo dominante e um outro dependente.

Uma outra informação relativa à descrição da estrutura retórica se faz necessária: a *aplicação dos esquemas*. Segundo Mann e Thompson (1988), não há necessidade de os esquemas seguirem exatamente padrões pré-estabelecidos, podendo haver algumas variações. A primeira delas corresponde ao fato de uma relação que faz parte de um esquema poder ser aplicada quantas vezes for necessária, como representado pelo esquema retórico a seguir:

Figura 9 – Exemplo de aplicação dos esquemas retóricos.



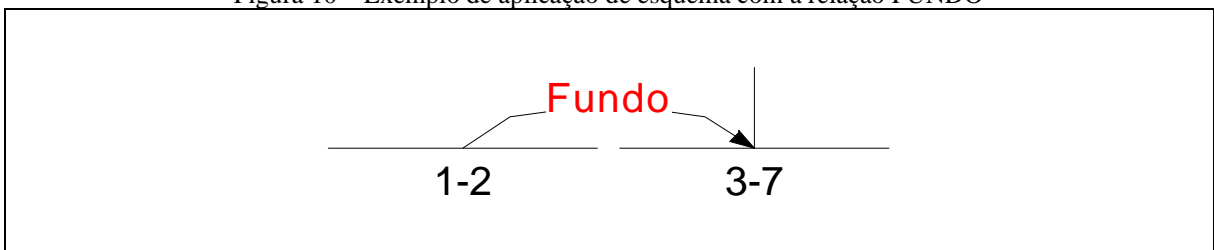
Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o exemplo, podemos verificar que as relações retóricas EVIDÊNCIA e LISTA emergem duas vezes, respectivamente. Não há, portanto, nenhuma restrição que impeça a ocorrência frequente de uma mesma relação em uma estrutura retórica.

Ainda conforme a FIGURA 9, identificamos a relação de FUNDO, cujo satélite (unidade 1-2) antecede seu núcleo (unidade 3-7). Isso demonstra a segunda variação possível: tanto no texto como em sua representação retórica esquemática, a ordem em que aparecem o núcleo e o satélite não é fixa, isto é, o núcleo pode anteceder o satélite, assim como o satélite pode surgir antes da porção nuclear, a depender da relação retórica instanciada.

Por fim, a terceira e última variação admissível na aplicação dos esquemas retóricos refere-se à possibilidade de o analista não expor determinadas relações que considera opcionais para cumprir um determinado objetivo da descrição. Observemos a seguinte figura:

Figura 10 – Exemplo de aplicação de esquema com a relação FUNDO



Fonte: Elaborado pelo autor

No esquema da FIGURA 10, podemos verificar que o analista optou por destacar apenas a relação hierarquicamente superior de FUNDO, que emerge entre o satélite (unidade 1-2) e seu respectivo núcleo (unidade 3-7) ocultando as demais relações que ocorreram em camadas inferiores da estrutura apresentada no esquema anterior (FIGURA 9). No entanto, devemos perceber que uma das relações existentes foi mantida, não havendo, portanto, estrutura sem a presença de, no mínimo, uma relação articulando duas porções textuais.

Após essa breve exposição dos conceitos operacionais básicos previstos nos procedimentos metodológicos da RST, acreditamos ser necessária uma reflexão um pouco mais aprofundada acerca das relações retóricas que se estabelecem entre as porções textuais de uma estrutura retórica.

### 3.2.3 Relações retóricas

Segundo Mann e Thompson (1983), no processo de articulação de cláusulas, emergem inferências responsáveis por combinar as informações do discurso, inferências que são pelos autores chamadas de *proposições relacionais*:

Somadas às proposições apresentadas de forma explícita em cláusulas independentes em um texto, há outras variadas proposições, aqui denominadas *proposições relacionais*, as quais emergem (*muitas vezes implicitamente*) da combinação dessas cláusulas<sup>38</sup>. (MANN; THOMPSON, 1983, p. 57, grifo nosso).

Com isso, tais relações se apresentam entre as porções textuais de forma frequentemente implícita, embora também possam ser expressas com auxílio de marcadores discursivos. Ainda conforme Mann e Thompson (1983), haveria uma correspondência entre o processo de articulação de orações e a forma como o autor molda seu discurso, o que é corroborado por Taboada e Mann (2006a), quando destacam que a RST atribui a organização textual às relações entre as partes do texto, explicando a coerência por meio de uma estrutura hierárquica em que cada parte exerce uma função a ser desempenhada em referência a outras porções textuais. Os autores também observam que, mesmo dentro dos estudos da teoria, essas relações acabam recebendo diversas outras denominações, tais como *proposições relacionais*, *relações textuais*, *relações de coerência*, *relações discursivas*, *relações conjuntivas*, *relações retóricas*, entre outras.

---

38 Tradução nossa de: *In addition to the propositions represented explicitly by independent clauses in a text, there are almost as many propositions, here called relational propositions, which arise (often implicitly) out of combinations of these clauses.* (MANN; THOMPSON, 1983, p. 57).

Dada essa variedade terminológica, optamos, doravante, pelo uso do termo *relações retóricas* como expressão que recobre todas as denominações anteriormente citadas. Três são os motivos que nos levam a essa escolha: *a)* pretendemos evitar uma confusão terminológica, e conseqüentemente teórica, em nosso estudo; *b)* desejamos ressaltar o caráter *retórico* dos usos dessas relações por parte do autor em busca de alcançar seus propósitos comunicativos; *c)* seguiremos a orientação de outros autores que, de forma mais ou menos semelhante, também optam por utilizar o mesmo termo, tais como Matthiessen e Thompson (1988), Carlson e Marcu (2001), Pardo (2005), Benamara e Taboada (2015), Jasinskaja e Karagjosova (2015), Decat (2017) e Antonio e Nuss (2018).

Insistimos, ainda, que essa escolha também é motivada, principalmente, pela necessidade metodológica de trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, tipo textual exigido pelo ENEM, não sendo nossa intenção afirmar que o termo adotado seja mais adequado do que os utilizados por outras abordagens. Agindo dessa forma, estamos de acordo com as palavras de Das e Taboada (2017), quando afirmam que, apesar das aparentes dissimilaridades epistemológicas identificadas nas diversas abordagens acerca do processo da articulação de orações, “[...] todas as teorias se referem fundamentalmente ao mesmo fenômeno: relações entre proposições, as quais constroem blocos discursivos e ajudam a explicar a coerência<sup>39</sup>” (DAS; TABOADA, 2017, p. 4).

Apesar de o estudo de Mann e Thompson (1988) corresponder ao trabalho mais difundido no que se refere à divulgação dos procedimentos teórico-metodológicos da RST, foi em Mann e Thompson (1983) que as relações retóricas (sob o rótulo de proposições relacionais) foram primeiramente descritas. Nesse estudo, os autores apresentam, detalhadamente, as características das relações, com destaque à propriedade de elas emergirem “[...] em um texto independentemente de qualquer sinalização específica da sua existência<sup>40</sup>” (MANN; THOMPSON, 1983, p. 68). Dito de outra maneira, no processo de articulação de cláusulas, as relações responsáveis por articular as informações do discurso podem ou não estar sinalizadas por alguma forma gramatical (conjunções, advérbios, preposições, locuções adverbiais, locuções prepositivas etc.). Para darmos uma amostra do que aqui foi descrito, podemos citar um exemplo transcrito de Mann e Thompson (1983):

---

39 Tradução nossa de: [...] *all theories refer to fundamentally the same phenomenon: relations among propositions, which are the building blocks of discourse and which help explain coherence.* (DAS; TABOADA, 2017, p. 4).

40 Tradução nossa de: [...] *in a text independently of any specific signals of their existence.* (MANN; THOMPSON, 1983, p. 68).



Eu não vou começar a aprender Holandês. Não se pode ensinar novos truques a um cão velho.<sup>41</sup> (MANN; THOMPSON, 1983, p. 71).

Como podemos observar, para que o ouvinte interprete o enunciado como coerente, é necessário que ele perceba a existência de uma relação de RAZÃO (*Reason*) que emerge implicitamente entre as duas sentenças. Os autores ressaltam, também, que as relações podem vir sinalizadas por meio de conjunções ou outros meios gramaticais e/ou lexicais, em que, reescrevendo o exemplo anteriormente citado, teríamos “*Eu não vou começar a aprender Holandês porque não se pode ensinar novos truques a um cão velho*” ou “*Eu não vou começar a aprender Holandês. A razão é não ser possível ensinar novos truque a um cão velho*”. Assim, a mesma relação de RAZÃO seria explicitada por meio da conjunção *porque* ou pelo constructo oracional *a razão é*.

Em caráter complementar ao proposto por Mann e Thompson (1983), Mann, Matthiessen e Thompson (1989) apontam que as relações retóricas afetam nossa interpretação de duas maneiras:

Elas ajudam a explicar o significado de vários tipos de estruturas utilizadas para indicar as relações quando presentes. Na ausência desses sinais, as relações indicam a base da coerência textual e especificam parte do que o texto comunica. Para alguns textos, o reconhecimento desse tipo de informação implícita é crucial para explicar o texto enquanto meio de comunicação<sup>42</sup>. (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 39).

Em estudo a respeito da sinalização das relações por meio de conjunções, advérbios, locuções adverbiais e prepositivas, entre outras, Das e Taboada (2017) apontam, com base em resultados obtidos a partir da análise empírica de uma grande quantidade de textos, que a maioria das relações retóricas ocorrem de forma implícita, isto é, sem a presença de marcadores discursivos. Ainda conforme os autores, esse processo de não sinalização das relações está ancorado no Princípio da Cooperação de Grice (1982), mais especificamente em sua Máxima de Quantidade. Segundo o Princípio da Cooperação, o locutor deve fazer sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que está engajado. Quanto à Máxima de Quantidade, Grice (1982) orienta que a contribuição não deve ser mais informativa do que o necessário.

---

41 Tradução nossa de: *I'm not going to start learning Dutch. You can't teach an old dog new tricks.* (MANN; THOMPSON, 1983, p. 71).

42 Tradução nossa de: *They help to explain the significance of various kinds of structure-indicating signals when they are present. In the absence of signals, they indicate the basis of coherence of texts and specify part of what the text communicates. For some texts, recognizing this kind of implicit communication is crucial to explaining the text as a means of communication.* (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 39).

Com isso, independentemente de estarem assinaladas ou não, as relações retóricas podem ser inferidas. Nas palavras de Das e Taboada (2017), esse fenômeno acaba por confirmar a ideia central da RST: um texto é compreendido como coerente muito mais pelos sentidos que emergem de sua estrutura relacional do que pela interpretação das marcas gramaticais e/ou lexicais responsáveis por conectar suas partes. Por conseguinte, o marcador discursivo deve ser visto mais “[...] como um guia para a interpretação de um texto do que, necessariamente, como um marcador de relações<sup>43</sup>” (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 39).

Como dito anteriormente, no início dos estudos da RST, foi proposta uma lista com 24 relações retóricas. No entanto, segundo advertência de Mann e Thompson (1988), a lista de relações encontra-se aberta a novas adaptações. Inclusive, essa ressalva também é feita em Mann e Thompson (1983), estudo em que os autores assumem não considerar

“[...] essas descrições como definitivas; esse trabalho permanece inconcluso. Esperamos que as pessoas adicionem algo às relações aqui descritas, deem novos nomes a elas, classifiquem-nas, redefinam-nas, dividam-nas, juntem-nas<sup>44</sup>”. (MANN; THOMPSON, 1983, p. 60).

Em Mann e Thompson (1988), as relações são apresentadas em dois grupos, cujas características estão fundamentadas na noção do *efeito* exercido por elas sobre o leitor. Conforme essa orientação, as relações do tipo núcleo-satélite podem ser classificadas como relações de *conteúdo* (*subject matter*) ou de *apresentação* (*presentation*). Aquelas que integram o primeiro grupo têm como efeito conduzir o leitor a reconhecer a relação semântica (informação a respeito de um determinado estado-de-coisas no mundo) que está sendo colocada em questão. Já as do segundo grupo, as relações de apresentação, por exercerem uma função mais pragmática, buscam aumentar a inclinação do leitor a agir de acordo com o conteúdo do núcleo, concordar com ele, acreditar nele ou aceitá-lo (MANN; THOMPSON, 1988). As relações multinucleares são classificadas, em sua totalidade, como relações de conteúdo. Com isso, o quadro de classificação das relações propostas por Mann e Thompson (1988) configura-se da seguinte forma:

---

43 Tradução nossa de: [...] *as guiding the interpretation of a text than as necessary signals of relations*. (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 39).

44 Tradução nossa de: [...] *these descriptions as definitive; that work remains to be done. We expect that people will rename, classify, redefine, split, join, and add to the relations described here*. (MANN; THOMPSON, 1983, p. 60).

Quadro 5 – Classificação das relações segundo Mann e Thompson (1988)

<b>RELAÇÕES DE CONTEÚDO</b>	ELABORAÇÃO, CIRCUNSTÂNCIA, SOLUÇÃO, CAUSA VOLITIVA, RESULTADO VOLITIVO, CAUSA NÃO-VOLITIVA, RESULTADO NÃO-VOLITIVO, PROPÓSITO, CONDIÇÃO, CONDIÇÃO INVERSA, INTERPRETAÇÃO, AVALIAÇÃO, REFORMULAÇÃO, RESUMO, SEQUÊNCIA, CONTRASTE, JUNÇÃO <sup>45</sup>
<b>RELAÇÕES DE APRESENTAÇÃO</b>	MOTIVAÇÃO, ANTÍTESE, FUNDO, CAPACITAÇÃO, EVIDÊNCIA, JUSTIFICATIVA, CONCESSÃO

Fonte: Mann e Thompson (1988)

Tal classificação é inspirada em Van Dijk (1979), obra em que o autor propõe uma distinção entre conectivos de ordens pragmática e semântica: “[...] conectivos pragmáticos expressam relações entre atos de fala, enquanto conectivos semânticos expressam relações entre fatos relatados<sup>46</sup>” (VAN DIJK, 1979, p. 449). Segundo Taboada e Mann (2006a), essa distinção de conectivos recebeu outros rótulos, tais como *internos/externos* (HALLIDAY; HASSAN, 1976; MARTIN, 1992), *semânticos/interpessoais* (HALLIDAY, 2004; HOVY, 1993; REDEKER, 2000), *experenciais/retóricos* (BENWELL, 1999) e *causais/diagnósticos* (TRAXLER *et al.*, 1997).

As relações clássicas da RST foram exaustivamente descritas por Mann e Thompson (1983, 1985, 1986, 1987, 1988) e por Mann, Matthiessen e Thompson (1989), trabalhos basilares da teoria. Contudo, elas foram, aos poucos, sendo atualizadas e expandidas. A versão atual mais próxima à proposta inicial da RST corresponde à lista com 30 relações<sup>47</sup> que pode ser encontrada no *website* da teoria<sup>48</sup> (MANN; TABOADA, 2010). A seguir, apresentamos o quadro de classificação proposto por Mann e Taboada (2010).

45 A relação de JUNÇÃO, segundo Mann e Thompson (1988) é utilizada apenas quando o analista não consegue identificar claramente qual a relação estabelecida entre as porções textuais, não apresentando, portanto, um valor semântico específico.

46 Tradução nossa de: [...] *Pragmatic connective express relations between speech acts, whereas semantic connectives express relations between denoted facts.* (VAN DIJK, 1979, p. 449).

47 Não pretendemos detalhar as relações propostas por Mann e Thompson (1988), visto que foram atualizadas por Mann e Taboada (2010). Preferimos, dessa forma, apresentar apenas essas últimas para evitarmos repetições desnecessárias.

48 <https://www.sfu.ca/rst/> (último acesso: 15/03/2021).

Quadro 6 – Lista de relações de Mann e Thompson (1988) atualizada por Mann e Taboada (2010).

RELAÇÕES DE APRESENTAÇÃO	RELAÇÕES DE CONTEÚDO	
Núcleo-satélite	Núcleo-satélite	Multinucleares
ANTÍTESE FUNDO CONCESSÃO CAPACITAÇÃO EVIDÊNCIA JUSTIFICATIVA MOTIVAÇÃO PREPARAÇÃO REFORMULAÇÃO RESUMO	CIRCUNSTÂNCIA CONDIÇÃO ELABORAÇÃO AVALIAÇÃO INTERPRETAÇÃO MÉTODO CAUSA (VOLITIVA e NÃO-VOLITIVA) RESULTADO (VOLITIVO e NÃO-VOLITIVO) PROPÓSITO SOLUÇÃO INCONDICIONAL CONDIÇÃO INVERSA	CONJUNÇÃO CONTRASTE DISJUNÇÃO JUNÇÃO LISTA REFORMULAÇÃO MULTINUCLEAR SEQUÊNCIA

Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010)

A seguir, passamos a descrever o modo como as relações retóricas são definidas e identificadas por um analista pautado nos procedimentos teórico-metodológicos da RST.

### 3.2.3.1 Definição e identificação das relações retóricas

Conforme Mann, Matthiessen e Thompson (1989), as relações retóricas são definidas de acordo com os critérios de *restrições* (condições de uso) e de *efeito* (intenção do autor):

1. Restrições: incluem um conjunto de restrições ao núcleo, um conjunto de restrições ao satélite, e um conjunto de restrições à combinação entre o núcleo e o satélite.
2. Efeito: incluindo uma declaração do efeito que plausivelmente o escritor estava tentando produzir ao empregar a relação, e (derivado dessa declaração) o *locus* de efeito, que pode ser identificado apenas no núcleo sozinho ou na combinação núcleo-satélite.<sup>49</sup> (MANN, MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 11).

Na atualização realizada por Mann e Taboada (2010), as relações são descritas de acordo com as restrições no núcleo e no satélite individualmente e com as restrições na junção entre núcleo e satélite, bem como nas restrições que podem ser identificadas nos núcleos (nas relações multinucleares). Além disso, a intenção (ou efeito) pretendida pelo autor em relação ao leitor

49 Tradução nossa de: 1. *Constraints: including a set of constraints on the nucleus, a set of constraints on the satellite, and a set of constraints on the combination of nucleus and satellite.* 2. *Effect: including a statement of the effect that plausibly the writer was attempting to produce in employing the relation, and (derived from that statement) the locus of effect, identified as either the nucleus alone or the nucleus-satellite combination.* (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 11).

também é apresentada. Como exemplo de descrição, temos relação de EVIDÊNCIA<sup>50</sup> proposta por Mann e Taboada (2010)<sup>51</sup>:

Quadro 7 – Descrição da relação de EVIDÊNCIA segundo Mann e Taboada (2010)

Relação	Restrições em S ou N individualmente	Restrições em N + S	Intenção de A
EVIDÊNCIA	Em N: L pode não acreditar em N a um nível considerado por A como sendo satisfatório. Em S: L acredita em S ou o considera digno de credibilidade.	A compreensão de S por L aumenta a crença de L em N.	A crença de L em N aumenta.

Fonte: Traduzido de Mann e Taboada (2010)

Conforme o quadro apresentado, descreve-se, inicialmente, a relação de EVIDÊNCIA a partir das restrições identificadas no núcleo, no satélite e na soma dessas duas porções. Finalmente, é explicitada a intenção do autor ao articular essas duas porções. Segundo Taboada (2006), a intencionalidade corresponde a um critério relevante para a descrição da estrutura retórica de um texto, pois toda relação é definida com base nas intenções que levam os autores a utilizá-la. Portanto, “[...] um diagrama da RST fornece uma visão acerca de alguns dos *propósitos ou intenções do autor*<sup>52</sup>”. (TABOADA, 2006, p. 571, grifo nosso).

A respeito da relevância da intencionalidade do autor, Dascal (1992) declara que, sob a ótica de um modelo pragmático de interpretação,

[...] o significado comunicativo não é um dado independente nem um construto do intérprete. É produzido por um agente, o produtor do signo. Produzir um signo é uma ação comunicativa. Uma ação - em oposição a um mero acontecimento - é sempre animada por uma intenção. [...] Nas ações comunicativas, o papel de uma intenção é ainda mais saliente do que em outras ações, pois [...] seu sucesso depende do *reconhecimento*, por parte do destinatário, de sua intenção subjacente<sup>53</sup>. (DASCAL, 1992, p. 197, grifo do autor).

50 Na descrição das relações retóricas proposta por Mann e Taboada (2010), as letras N, S, A e L correspondem, respectivamente, aos termos **Núcleo**, **Satélite**, **Autor** e **Leitor**.

51 Em nosso trabalho, utilizamos o método dedutivo para a apresentação das relações, isto é, partimos da descrição mais abstrata feita pelos autores para uma exemplificação com um trecho. No entanto, ressaltamos que o percurso metodológico dos autores da RST é indutivo, ou seja, parte-se da análise das relações em uma extensa amostra de textos para a sistematização da descrição apresentada nos quadros.

52 Tradução nossa de: [...] *an RST diagram provides a view of some of the author's purposes or intentions*. (TABOADA, 2006, p. 571).

53 Tradução nossa de: [...] *communicative meaning is neither as independent datum nor an interpreter's construct. It is produced by an agent, the sign producer. Producing a meaningful sign is a communicative action. An action - as opposed to a mere happening - is always animated by an intention. [...] In communicative actions, the role of an intention is even more salient than other actions, for [...] the success of a communicative action is predicated upon the addressee's recognition of its underlying intention*. (DASCAL, 1992, p. 197).

Fundamentados em Dascal (1992), consideramos que captar os efeitos de sentido motivados pela intencionalidade representa um passo fundamental para uma análise em RST, por corresponder a um parâmetro de orientação para o analista identificar, com mais segurança, as relações retóricas presentes em um texto. As relações estabelecidas em uma estrutura retórica, portanto, representam o conjunto das escolhas do autor na organização do texto com o propósito de afetar diretamente a compreensão por parte de seu respectivo leitor.

A respeito dessas *escolhas*, é importante frisarmos que não as consideramos, em nosso estudo, como um processo de natureza totalmente consciente ou livre do controle por parte do usuário da língua. De acordo com Berry (1977), o grau de consciência das escolhas realizadas pelo produtor do texto varia desde um total ou quase total nível de subconsciência, podendo chegar até a uma escolha explícita e consciente. Para o linguista, “[...] entre esses dois extremos, subconsciência e completa e explícita consciência, há graus variáveis de semiconsciência<sup>54</sup>” (BERRY, 1977, p. 54).

Berry (1977) também ressalta que, se, de um lado, há escolhas que aparentam ser realizadas de forma controlada pelo autor, por outro lado, há aquelas que parecem ser completamente independentes de sua vontade. Logo, não é possível dizer se uma escolha linguística foi plenamente consciente ou não. Entretanto, o reconhecimento do grau de consciência do autor ao realizar suas escolhas não é o fator mais importante em uma análise, pois

O que importa em linguística [...] é quais escolhas foram feitas, e não o quão conscientemente elas foram realizadas. Não importa se as escolhas dos verbos que Shakespeare utilizou foram efetivadas em plena consciência ou apenas de forma semiconsciente. O importante é que ele fez essas escolhas. Sob um ponto de vista linguístico, todas as escolhas são escolhas, mesmo se algumas delas sejam mais conscientes do que outras<sup>55</sup>. (BERRY, 1977, p. 54).

Além dos critérios de restrição e de efeito, Mann e Thompson (1988) afirmam que é necessária a realização de *juízos de plausibilidade* para identificarmos uma relação retórica. Nesse processo, o analista tem acesso apenas ao texto, ao contexto em que ele foi produzido e às convenções culturais do escritor e dos seus possíveis leitores, porém não tem acesso direto às suas mentes. Portanto, sabendo que o analista não pode identificar, com

---

54 Tradução nossa de: *Between these two extremes, subconsciousness and full and explicit consciousness, are varying degrees of semi-consciousness.* (BERRY, 1977, p. 54).

55 Tradução nossa de: *What matters in linguistics [...] is what choices are made, not how consciously they are made. It does not matter whether Shakespeare's choices of verbs were made fully consciously or only semi-consciously. What is important is that he did make those choices. From a linguistic point of view all choices are choices even if some are more conscious than others.* (BERRY, 1977, p. 54).

exatidão, quais são os objetivos comunicativos originalmente pretendidos pelo escritor, bem como os sentidos específicos apreendidos pelo leitor em sua interpretação, afirmamos que uma determinada relação é *plausível*, isto é, pode ser admitida.

Acontece, porém, que a ocorrência de mais de uma relação entre duas porções textuais não é esporádica. Para Decat (2017), esse fenômeno é bastante frequente e acaba por levar o analista a realizar mais de uma interpretação possível - o que Ford (1986) define como sobreposição de relações retóricas - ou, até mesmo, a identificar ambiguidades. A esse respeito, Stede (2008) apresenta a análise do seguinte exemplo:

(a) Nós vimos um filhote de urso polar de dois meses de idade no zoológico ontem.  
 (b) Ele ficou subindo nos ombros do cuidador todo o tempo. (c) Com sua cabeça de ursinho de pelúcia, aquele bichinho foi a coisa mais fofa que eu já vi em anos!<sup>56</sup>  
 (STEDE, 2008, p. 312).

Segundo Stede (2008), uma análise possível desse exemplo seria considerar que (b) e (c) correspondem a satélites que adicionam informações à porção nuclear (a) por meio de uma relação de ELABORAÇÃO. Em uma outra análise também considerada plausível, poderíamos detectar uma relação de FUNDO ou de CIRCUNSTÂNCIA, em que (a) funcionaria como satélite em referência à unidade formada pelo restante do texto. Mediante essa sobreposição de relações, Stede (2008) afirma que uma análise pautada na RST sempre corresponde a uma interpretação *plausível* dos efeitos intencionados pelo autor.

A suposição de que uma análise da estrutura retórica pode envolver questões de ambiguidade é prevista desde os estudos iniciais da RST, como afirmam Mann e Thompson (1988):

[...] um texto pode ser analisado de mais de uma maneira [...]. Nós e outros tivemos a experiência de darmos o mesmo texto a muitos analistas, os quais criaram diferentes análises, às vezes mais de uma vinda de um mesmo analista<sup>57</sup>. (MANN; THOMPSON, 1988, p. 265)

Contudo, Stede (2008) ressalta que o problema não reside, especificamente, nas diferentes interpretações que podem ser atribuídas a uma mesma estrutura retórica. O problema, na verdade, instaura-se quando a ambiguidade gerada pelos possíveis julgamentos de

56 Tradução nossa de: (a) *We saw a two-months-old polar bear cub at the zoo yesterday.* (b) *It kept climbing on top of the keeper's shoulders all the time.* (c) *With its teddy-like head it was the cutest thing I've seen in years!* (STEDE, 2008, p. 312).

57 Tradução nossa de: [...] *a text can be analyzed in more than one way [...] We and others have had the experience of giving the same text to several analysts, who then created differing analyses, sometimes more than one from an individual analyst.* (MANN; THOMPSON, 1988, p. 265).

plausibilidade dificulta a decisão do analista quanto às alternativas que se impõem, tais como qual relação é a mais plausível ou quais porções correspondem, exatamente, aos seus respectivos núcleo e satélite. Conseqüentemente, o analista, quando repetidamente se depara com essas dificuldades e não consegue encontrar parâmetros capazes de fundamentar, com segurança, suas escolhas, frustra-se ao final do processo de análise, questionando-se acerca de qual seria o objetivo de descrever a estrutura retórica de um texto cuja ambiguidade das relações foi resolvida, muitas vezes, por meio de decisões arbitrárias.

Com pensamento similar, Iruskieta, Illarraza e Lersundi (2014) declaram que um dos maiores desafios da análise de uma estrutura retórica consiste na relatividade decorrente de aspectos subjetivos presentes no processo de identificação das relações. Para os autores, “[...] quando dois ou mais indivíduos analisam um texto, discrepâncias geralmente emergem como resultado da maneira com que cada humano o interpreta<sup>58</sup>”. (IRUSKIETA; ILLARRAZA; LERSUNDI, 2014, p. 466). Correia e Jamal (2014) demonstram preocupação semelhante acerca da aplicação dos julgamentos de plausibilidade, questionando em que se funda a plausibilidade e quais fatores favorecem as escolhas do analista.

Uma visão mais geral a respeito da plausibilidade pode ser encontrada em Crothers (1979), obra em que o autor assevera que toda teoria deve incluir, em seu escopo, a possibilidade de lidar com inferências plausíveis que dependem diretamente do conhecimento de mundo do analista. Segundo o autor, esse conhecimento “[...] é, por si mesmo, necessariamente externo à teoria, porque nenhuma teoria é capaz de comportar todos os conhecimentos<sup>59</sup>” (CROTHERS, 1979, p. 8). Essa afirmação acaba por corroborar a opinião de Mann e Thompson (1988), quando chamam nossa atenção para o fato de que o analista, às vezes, deve ir além de leituras literais para suplantar certos obstáculos que possam dificultar a investigação das relações retóricas.

Crothers (1979) ainda destaca que uma das propriedades mais significativas a respeito da plausibilidade corresponde à possibilidade de dois indivíduos, com frequência, discordarem acerca de seus julgamentos, tornando controversa a afirmação de que haveria uma única e invariável estrutura textual. Assim, tudo o que pode ser identificado é uma estrutura relativa ao conhecimento de mundo de um ou de outro indivíduo, podendo não ocorrer um elevado grau de concordância entre eles.

---

58 Tradução nossa de: [...] *when two or more individuals annotate a text, discrepancies generally arise as a result of the way each human annotator interprets the text.* (IRUSKIETA; ILLARRAZA; LERSUNDI, 2014, p. 466).

59 Tradução nossa de: [...] *itself is necessarily outside the theory since no theory can encompass all knowledges.* (CROTHERS, 1979, p. 8)



Tendo em vista essas considerações, podemos concluir que a identificação das relações retóricas por meio do critério da plausibilidade não diminui a validade de uma teoria que se propõe analisar a estrutura do texto. Para Crothers (1979), quando uma abordagem teórico-metodológica é aplicada a uma passagem textual específica, tudo o que pode legitimamente ser exigido é que a análise inclua aquelas inferências que parecem plausíveis por um ou outro critério aceitável, como o próprio julgamento do pesquisador ou um consenso de julgamentos. Dentro de limites razoáveis, é melhor representar muitas inferências do que poucas, mesmo que não sejam produzidas espontaneamente.

Jordan (1992), por seu turno, afirma que acreditar na possibilidade de se escolher uma única relação em detrimento de outra é uma ingenuidade, pois não se pode confirmar com exatidão qual seria a mais adequada entre as duas. Uma linha de raciocínio semelhante à de Crothers (1979) e Jordan (1992) pode ser encontrada em Stede, Taboada e Das (2017), por conta de os autores também destacarem que não há uma única análise plausível para uma constelação de unidades textuais. Logo, uma análise pautada na RST, por definição, “[...] inclui um certo grau de subjetividade – diferentes leitores poderão muito bem produzir análises um pouco diferentes, as quais podem, no entanto, ser igualmente legitimadas ou válidas<sup>60</sup>” (STEDE; TABOADA; DAS, 2017, p. 2).

Stede (2008) também destaca que a identificação das relações que compõem uma determinada estrutura retórica assemelha-se ao ato de interpretar um texto, em que a reconstrução das diversas intenções do autor obriga o analista a entrar na seara da subjetividade, sem que, no entanto, sua análise seja considerada inválida. Conforme o autor,

[...] a minha interpretação é diferente da sua interpretação, nós captamos diferentes mensagens ao longo do texto, e, inspecionando as árvores da RST, podemos, em certa medida, rastrear as razões pelas quais chegamos a diferentes conclusões, até a diferentes decisões sobre relações, seus núcleos e os spans do texto com que se relacionam<sup>61</sup>. (STEDE, 2008, p. 313).

Portanto, em nosso estudo, consideramos que, como em qualquer abordagem teórica, realizamos julgamentos de plausibilidade, pois, conforme Decat (2017), não se pode considerar se uma determinada análise é a mais correta, mas sim se ela é plausível ou não. Essa opinião

---

60 Tradução nossa de: [...] includes a certain amount of subjectivity – different readers might very well produce somewhat different analyses, which can nonetheless be equally legitimate or valid. (STEDE; TABOADA; DAS, 2017, p. 2)

61 Tradução nossa de: [...] my interpretation is different from your interpretation, we take some different messages away from the text, and by inspecting the RST trees, we can to some extent track the reasons for our arriving at different conclusions down to different decisions on relations, their nuclei, and the spans of text they relate. (STEDE, 2008, p. 313)

vai ao encontro do que pensam Mann e Thompson (1988), que consideram a diversidade de análise como algo normal dentro da RST.

Estamos de acordo, também, com Taboada e Mann (2006a), quando consideram que qualquer julgamento aplicado em um determinado contexto sempre corresponde a um julgamento de plausibilidade. Segundo os autores, o papel do analista não é, necessariamente, *descobrir* a relação retórica originalmente pretendida, a que estava na mente do autor. Na realidade, sua função é *redescobrir* qual seria essa possível relação por meio de julgamentos de plausibilidade pautados em elementos textuais e contextuais.

Correia e Jamal (2014), embora inicialmente tenham formulado a hipótese de que a plausibilidade corresponderia a um critério analítico demasiadamente aberto, cuja aplicação poderia apontar que toda interpretação por parte do analista deveria ser considerada como aceitável, concluem, ao final de suas ponderações, que “[...] tal ideia não se sustentava na medida em que um julgamento de plausibilidade não pressupunha uma análise baseada em uma *terra sem lei*. Algo plausível é algo possível” (CORREIA; JAMAL, 2014, p. 1284, grifo das autoras).

Por sua vez, Sacrini (2019) relata que divergências interpretativas razoáveis entre leitores não representam nenhum escândalo epistêmico, pois “[...] a plurivocidade interpretativa não é sempre sintoma de descuido ou erro, mas um fenômeno que revela aspectos constitutivos da expressão escrita” (SACRINI, 2019, p. 82). Para o autor, há pelo menos duas justificativas que podem favorecer a ocorrência de análises distintas: a impossibilidade de uma leitura absolutamente imanente e as características relacionadas à própria estruturação do texto. Sobre esse segundo fator, ele ressalta:

Reconstruir essa estruturação, pela leitura, deve permitir a apreensão do sentido em sua unidade, isto é, segundo a organização interna de todas suas partes. No entanto, *essa unidade oriunda da estruturação expositiva não é univocidade: por sua estruturação interna, o texto torna possível a apreensão de um sentido uno, mas não necessariamente de um único sentido delimitado pela exposição.* [...] Além disso, de modo mais geral, a estruturação do texto por seu movimento expositivo é algo complexo, que envolve a coordenação de muitos parágrafos dedicados a cumprir diferentes tarefas lógico-conceituais progressivamente cumpridas. (SACRINI, 2019, p. 82, grifo do autor).

No entanto, ao aceitarmos que os julgamentos de plausibilidade são viáveis e necessários à aplicação de uma teoria, mas que não se pode acatar toda e qualquer escolha como plausível, haveria algum procedimento capaz de reduzir suficientemente o campo da ação subjetiva de um analista durante a identificação das relações retóricas? Acreditamos que a resposta para essa questão seja positiva.

Além do uso dos critérios de restrição e efeito propostos por Mann e Thompson (1988), uma outra abordagem auxiliar na identificação das relações retóricas consiste na análise dos marcadores discursivos, os quais são, conforme Iruskieta, Illaraza e Lersundi (2014), considerados formas de evidência linguística utilizadas para detectar determinadas relações retóricas. Ressaltamos, porém, que as relações retóricas emergem independentemente da ocorrência de marcadores discursivos. Portanto, esses elementos correspondem apenas a um mecanismo auxiliar na identificação das relações.

Taboada e Mann (2006a) também apontam, como parâmetro auxiliar na identificação das relações retóricas, o uso de um guia metodológico consistente, com base no qual as tomadas de decisão deverão ser explícitas e passíveis de reprodução por outros analistas. Podemos citar, como exemplo de trabalho dessa natureza, o manual proposto por Carlson e Marcu (2001). Nele, encontramos uma acurada descrição do processo de análise elaborada pelos autores, em que são explicitadas quais unidades podem ser segmentadas para representar porções textuais mínimas, além de oferecer ao analista uma ampla e detalhada listagem de relações e exemplos de aplicação.

Um outro interessante guia de anotação foi elaborado por Stede, Taboada e Das (2017). Apesar de mais sucintas do que o guia proposto por Carlson e Marcu (2001), suas orientações metodológicas auxiliam o analista na identificação das unidades discursivas elementares, assim como sugerem uma nova classificação para as relações retóricas propostas por Mann e Thompson (1988) para a análise de textos argumentativos.

Acreditamos, assim, que não deve o analista sentir-se inseguro durante o processo de identificação das relações retóricas. Distintas análises podem e devem surgir para uma mesma relação, já que a possibilidade de tal ocorrência há muito foi prevista pela RST. Na verdade, não é necessário (ou mesmo possível) que uma análise seja capaz de demonstrar a estrutura retórica exata intencionada pelos autores dos textos que selecionamos. O que deve ser considerado, portanto, é o percurso metodológico que tornou possível a obtenção dos resultados.

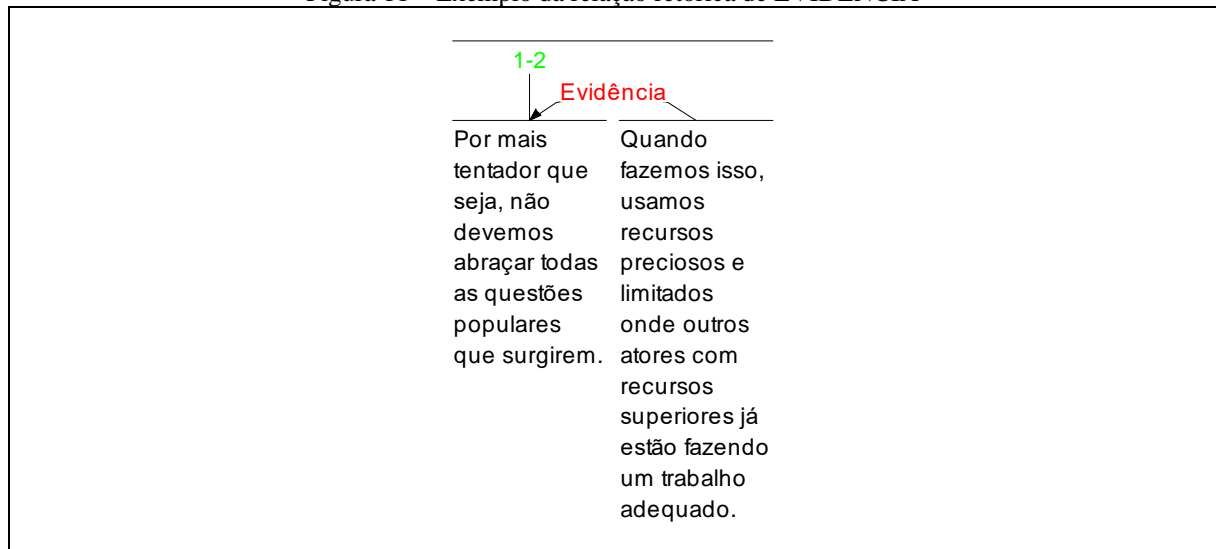
### *3.2.3.2 Exemplos de relações retóricas*

Concluídas as explicações mais gerais acerca dos procedimentos metodológicos e da terminologia da RST, passamos a demonstrar exemplos das relações retóricas propostas por Mann e Taboada (2010) recorrentemente identificadas em análises pautadas na RST, apresentando quatro relações do tipo núcleo-satélite, sendo duas de apresentação (EVIDÊNCIA

e CONCESSÃO) e duas de conteúdo (CIRCUNSTÂNCIA e ELABORAÇÃO). Por fim, exemplificamos, também, uma relação multinuclear (SEQUÊNCIA)<sup>62</sup>.

Na FIGURA 11, embora pudéssemos subdividir cada uma das unidades em mais unidades, decidimos apenas ressaltar a relação de EVIDÊNCIA que emerge da articulação entre as duas porções textuais segmentadas:

Figura 11 – Exemplo da relação retórica de EVIDÊNCIA



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010)

Como podemos perceber, entre as duas unidades articuladas no exemplo da FIGURA 10, emerge a relação retórica de EVIDÊNCIA, contexto em que identificamos a pretensão do autor em aumentar a crença do leitor a respeito da declaração “*não devemos abraçar todas as questões populares que surgirem*”, expressa no núcleo (unidade 1). Conseqüentemente, o satélite (unidade 2) representa um argumento selecionado pelo autor para convencer o leitor, de modo a aumentar a possibilidade de adesão à orientação contida na porção nuclear, o que confere, portanto, à referida relação uma importante função retórica frequentemente identificada em textos de natureza argumentativa, tais como artigos de opinião, editoriais, bem como nas redações do ENEM.

Como segundo exemplo, temos a relação de CONCESSÃO, cujas características estão descritas a seguir:

<sup>62</sup> Para a descrição completa da lista de relações proposta por Mann e Taboada (2010), confira o ANEXO A.

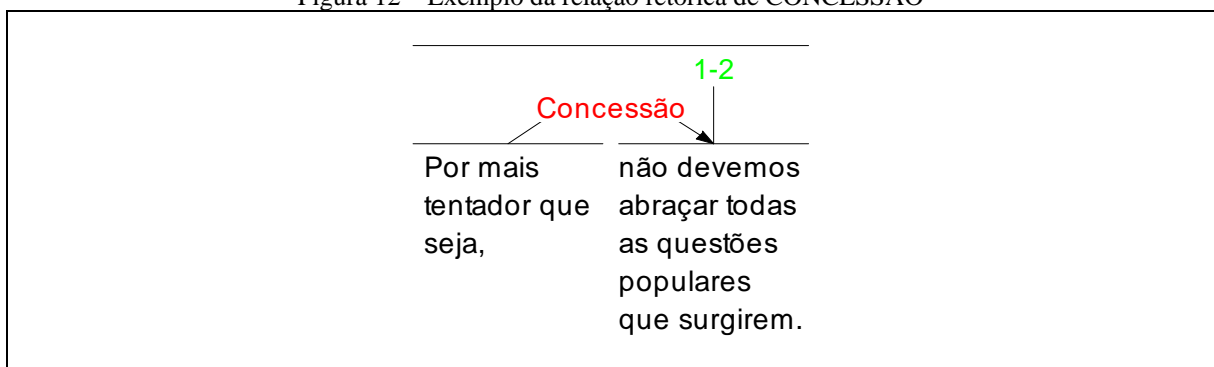
Quadro 8 – Descrição da relação retórica de CONCESSÃO segundo Mann e Taboada (2010)

Relação	Restrições em S ou N individualmente	Restrições em N + S	Intenção de A
CONCESSÃO	Em N: A possui atitude positiva face a N Em S: A não afirma que S está errado.	A reconhece uma potencial ou aparente incompatibilidade entre N e S; reconhecer a incompatibilidade entre N e S aumenta a atitude positiva de L face a N	A atitude positiva de L face a N aumenta

Fonte: Traduzido de Mann e Taboada (2010)

Ainda tomando como referência o exemplo anterior (FIGURA 11), é possível segmentarmos a porção nuclear em duas novas unidades, entre as quais é estabelecida a relação de CONCESSÃO, como exposto na FIGURA 12:

Figura 12 – Exemplo da relação retórica de CONCESSÃO



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010)

Como podemos observar, a relação de CONCESSÃO articula duas informações que não estão exatamente em uma situação de oposição, mas não se pode negar que há um certo grau de incompatibilidade entre elas. Assim, a informação veiculada pelo satélite (unidade 1) tende a aumentar a aceitação daquilo que se encontra expresso no núcleo (unidade 2), atribuindo-lhe a ideia de uma atitude mais adequada a ser tomada. Em outras palavras, o autor afirma que não seria necessariamente errado “cair em tentação” e aderir a todas as questões populares. No entanto, sua real intenção é evitar uma possível refutação por parte do leitor a respeito da informação contida na porção nuclear. Por consequência, apenas uma das unidades acaba por destacar-se como uma informação positiva, no caso o núcleo.

Em continuidade à demonstração das relações retóricas listadas por Mann e Taboada (2010), apresentamos as características da primeira relação de conteúdo selecionada, isto é, a relação de CIRCUNSTÂNCIA (QUADRO 9):

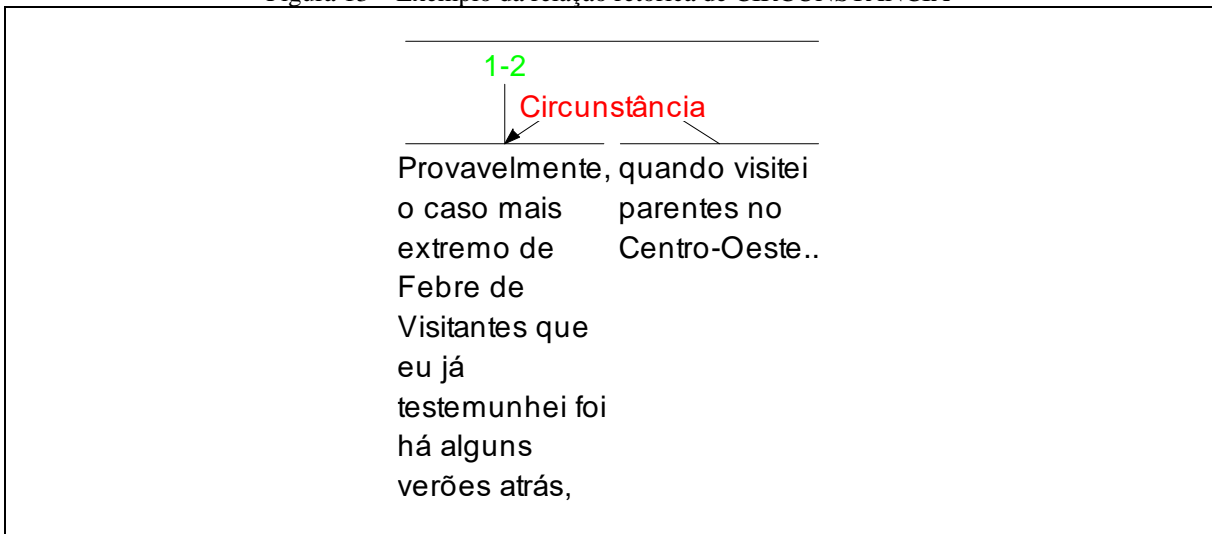
Quadro 9 – Descrição da relação retórica de CIRCUNSTÂNCIA segundo Mann e Taboada (2010)

Relação	Restrições em S ou N individualmente	Restrições em N + S	Intenção de A
CIRCUNSTÂNCIA	Em S: S se encontra realizado	S define um contexto no assunto, no âmbito do qual se pressupõe que L interprete N	L reconhece que S fornece o contexto para interpretar N

Fonte: Traduzido de Mann e Taboada (2010)

De acordo com a descrição, essa relação emerge em contextos nos quais o autor busca facilitar a compreensão do leitor, contextualizando a informação contida no núcleo por meio do conteúdo expresso no satélite. Como exemplo, vejamos o diagrama presente na FIGURA 13:

Figura 13 – Exemplo da relação retórica de CIRCUNSTÂNCIA



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010)

Com base no fragmento, podemos verificar que a porção textual que representa o satélite (unidade 2) funciona para indicar o momento e o local em que o autor afirma ter presenciado o que chama de *Febre de Visitantes*. A relação de CIRCUNSTÂNCIA contextualiza o enunciado expresso na porção nuclear (unidade 1), de modo a adicionar a ela informações importantes acerca do tempo e espaço, visando a uma melhor contextualização, para o leitor, do evento descrito.

Como segunda amostra das relações de conteúdo, temos a ELABORAÇÃO. Em Halliday (2004), a elaboração corresponde a um tipo de expansão que, em vez de introduzir um novo elemento ao cenário, como ocorre na relação de extensão, é fornecida uma caracterização adicional ao elemento anterior de modo a reformulá-lo, especificá-lo em mais detalhes, comentá-lo, ou para apresentar exemplos. Com efeito, certamente a RST se valeu dessa noção na proposta da relação retórica de ELABORAÇÃO, cujas características se encontram no quadro a seguir:

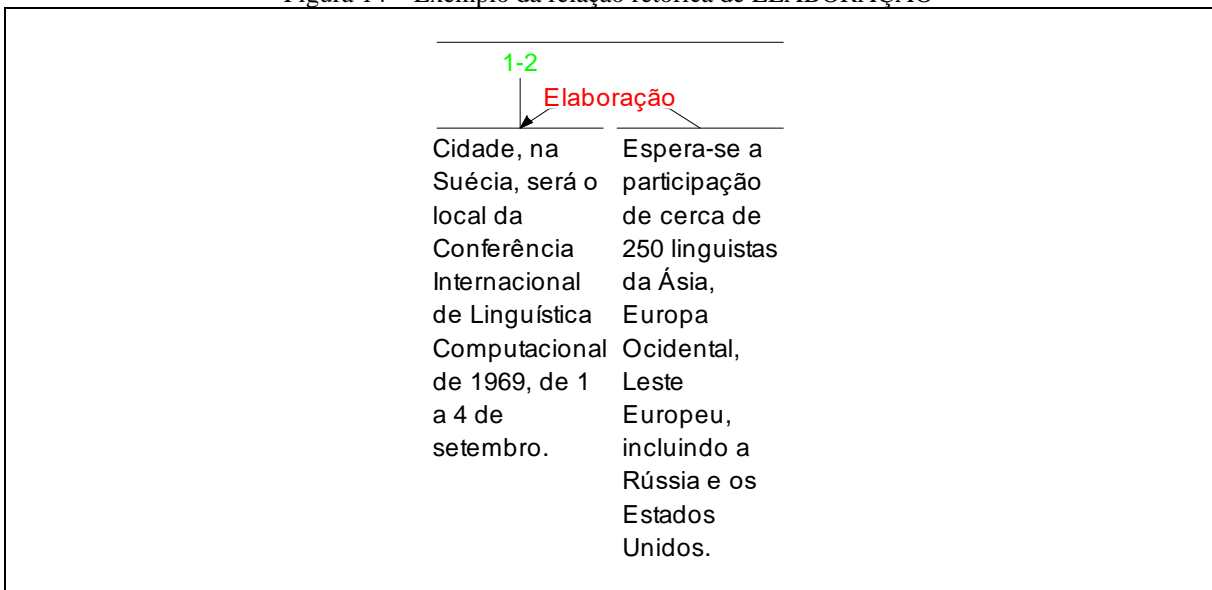
Quadro 10 – Descrição da relação retórica de ELABORAÇÃO segundo Mann e Taboada (2010)

Relação	Restrições em S ou N individualmente	Restrições em N + S	Intenção de A
ELABORAÇÃO	Nenhuma.	S apresenta dados adicionais sobre a situação ou alguns elementos do assunto apresentados em N ou passíveis de serem inferidos de N, de uma ou várias formas, conforme descrito abaixo. Nesta lista, se N apresentar o primeiro membro de qualquer par, então S inclui o segundo: <i>conjunto :: membro</i> <i>abstração :: exemplo</i> <i>todo :: parte</i> <i>processo :: passo</i> <i>objeto :: atributo</i> <i>generalização :: especificação</i>	L reconhece que S fornece informações adicionais a N. L identifica o elemento do conteúdo relativamente ao qual se fornece pormenores.

Fonte: Traduzido de Mann e Taboada (2010)

Ao emergir, essa relação demonstra o interesse do autor em detalhar o conteúdo expresso no núcleo. Na análise apresentada na FIGURA 14, o autor, utiliza o satélite (unidade 2) para acrescentar detalhes sobre a Conferência apresentada na unidade 1, informando que, no evento, são esperados linguistas de várias partes do mundo. Em outros contextos em que a relação retórica de ELABORAÇÃO emerge, a informação do satélite pode vir a especificar, exemplificar, enumerar ou descrever o conteúdo da porção nuclear.

Figura 14 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010)

Finalmente, após citarmos alguns exemplos de relações retóricas do tipo núcleo-satélite, passamos a demonstrar a relação multinuclear de SEQUÊNCIA (QUADRO 11):

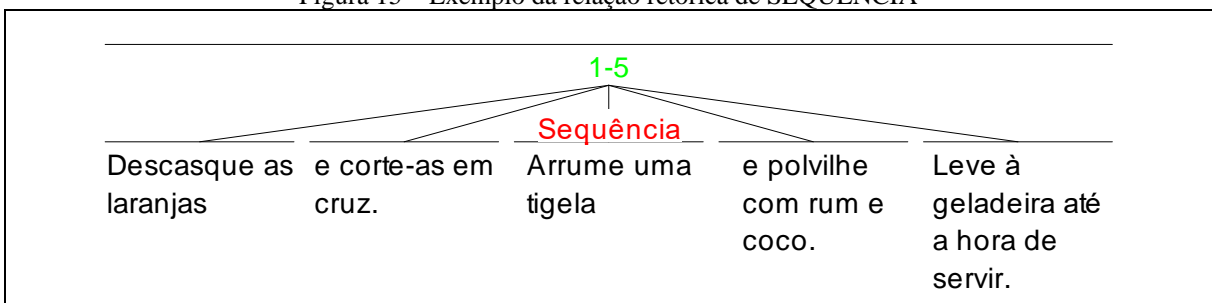
Quadro 11 – Descrição da relação retórica de SEQUÊNCIA segundo Mann e Taboada (2010)

Relação	Restrições em cada par de N	Intenção de A
<b>SEQUÊNCIA</b>	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos.	<b>L</b> reconhece as relações de sucessão entre os núcleos.

Fonte: Traduzido de Mann e Taboada (2010)

Embora seja mais frequente em textos narrativos, o emprego dessa relação também é muito comum em gêneros de outras tipologias, como apresentado no exemplo a seguir:

Figura 15 – Exemplo da relação retórica de SEQUÊNCIA



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010)



No diagrama da FIGURA 15, identificamos a emergência da referida relação retórica entre porções textuais que compõem uma receita. Devido à natureza injuntivo-instrucional desse gênero, o leitor deve obedecer à sequência de ações determinadas pelo autor para conseguir preparar o prato com sucesso.

No presente capítulo, apresentamos uma visão geral acerca do Funcionalismo linguístico e dos princípios teórico-metodológicos da RST. Na próxima unidade, descrevemos nosso quadro de classificação das relações retóricas que pretendemos aplicar na análise das redações nota máxima do ENEM.

### 3.3 Diferentes propostas de classificação das relações retóricas

De acordo com Knott e Dale (1994), embora a existência das relações retóricas seja aceita de forma praticamente unânime pelos linguistas, há pouca concordância no que se refere à quantidade de relações que devem ser utilizadas e aos critérios considerados para defini-las e/ou agrupá-las em classes. Conforme os autores, devido à proliferação terminológica que encontrou ambiente fecundo nos trabalhos sobre a articulação de cláusulas, “[...] não há dois teóricos que utilizem exatamente o mesmo conjunto de relações<sup>63</sup>.” (KNOTT; DALE, 1994, p. 3).

Devido a isso, a quantidade de relações pode variar de maneira bastante significativa a depender da abordagem adotada. Grosz e Sidner (1986), por exemplo, demonstram que apenas duas relações (DOMINÂNCIA e SATISFAÇÃO-PRECEDÊNCIA) são suficientes para a descrição textual. Por outro lado, temos Carlson e Marcu (2001), que propõem um guia de anotação com 136 relações, além de Hovy e Maier (1995) e Maier e Hovy (1991, 1993), cujos estudos visam à criação de uma taxonomia universal, com cerca de 170 relações possíveis.

Além da expansão da quantidade de relações retóricas, também podemos identificar uma grande dispersão entre as categorias que se diferenciam, em menor ou maior grau, da proposta de Mann e Thompson (1988). Como exemplos disso, podemos apresentar, *en passant*, algumas das várias propostas de classificação das relações retóricas.

De início, temos o trabalho de Sanders, Spooren e Noordman (1992), estudo em que os autores sugerem uma taxonomia pautada em quatro primitivos cognitivamente orientados (QUADRO 12).

---

63 Tradução nossa de: [...] no two theorists use exactly the same set of relations. (KNOTT; DALE, 1994, p. 3).

Quadro 12 – Classificação das relações retóricas proposta por Sanders, Spooren e Noordman (1992)

<b>Operações básicas</b>	<b>Fonte de coerência</b>	<b>Ordem dos segmentos</b>	<b>Polaridade</b>	<b>Relações</b>
Causal	Semântica	Básica	Positiva	<i>Causa-consequência</i>
Causal	Semântica	Básica	Negativa	<i>Causa-consequência contrastiva</i>
Causal	Semântica	Não-básica	Positiva	<i>Consequência-causa</i>
Causal	Semântica	Não-básica	Negativa	<i>Consequência-causa contrastiva</i>
Causal	Pragmática	Básica	Positiva	<i>Argumento-afirmação Instrumento-objetivo Condição-consequência</i>
Causal	Pragmática	Básica	Negativa	<i>Argumento-afirmação contrastiva</i>
Causal	Pragmática	Não-básica	Positiva	<i>Afirmação-argumento Objetivo-instrumento Consequência-condição</i>
Causal	Pragmática	Não-básica	Negativa	<i>Afirmação-argumento contrastivo</i>
Aditiva	Semântica	----	Positiva	<i>Lista</i>
Aditiva	Semântica	----	Negativa	<i>Exceção</i>
Aditiva	Pragmática	----	Positiva	<i>Enumeração</i>
Aditiva	Pragmática	----	Negativa	<i>Concessão</i>

Fonte: Traduzido e adaptado de Sanders, Spooren e Noordman (1992).

Como podemos perceber, o primeiro primitivo corresponde ao das *operações básicas*, cuja finalidade é diferenciar as relações que expressam causalidade (implicação) daquelas de valor aditivo (conjunção). O segundo primitivo diz respeito à *fonte de coerência*, critério que busca classificar as relações como semânticas ou pragmáticas. Já o terceiro primitivo, a *ordenação dos segmentos*, refere-se ao posicionamento dos termos que constituem a relação, ou seja, a ordem pode ser básica ou não-básica. Para Sanders, Spooren e Noordman (1992), a ordenação básica ocorre quando dois segmentos discursivos *P*, *Q* encontram-se dispostos por meio de uma relação conjuntiva do tipo *P & Q* ou por uma relação causal *P → Q*, em que *P* corresponde à porção antecedente e *Q* à subsequente. Finalmente, o quarto e último primitivo proposto pelos autores consiste na *polaridade*, em que as relações podem ser classificadas como positivas, representadas por conjunções como “e” e “porque”, ou como negativas, normalmente identificadas por meio do valor contrastivo expresso pelos conectivos “mas” e “embora”, por exemplo.

Já em sua proposta, Carlson e Marcu (2001) não levam em consideração a distinção entre critérios semânticos e pragmáticos na classificação das relações, optando por agrupá-las em classes que compartilham o mesmo sentido retórico, as quais podem conter várias relações retóricas, como demonstrado no QUADRO 13:

Quadro 13 – Classificação das relações retóricas proposta por Carlson e Marcu (2001)

<b>CLASSES</b>	<b>RELAÇÕES</b>
<b>ATRIBUIÇÃO</b>	<i>Atribuição, Atribuição-negativa</i>
<b>FUNDO</b>	<i>Fundo, Circunstância</i>
<b>CAUSA</b>	<i>Causa, Resultado, Consequência</i>
<b>COMPARAÇÃO</b>	<i>Comparação, Preferência, Analogia, Proporção</i>
<b>CONDIÇÃO</b>	<i>Condição, Hipótese, Contingência, Incondicionalidade</i>
<b>CONTRASTE</b>	<i>Contraste, Concessão, Antítese</i>
<b>ELABORAÇÃO</b>	<i>Elaboração-adicional, Elaboração-geral-específico, Elaboração-parte-todo, Elaboração-processo-passo, Elaboração-objeto-atributo, Elaboração-conjunto-membro, Exemplo, Definição</i>
<b>CAPACITAÇÃO</b>	<i>Propósito, Capacitação</i>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<i>Avaliação, Interpretação, Conclusão, Comentário</i>
<b>EXPLICAÇÃO</b>	<i>Evidência, Explicação-argumentativa, Razão</i>
<b>JUNÇÃO</b>	<i>Lista, Disjunção</i>
<b>MODO-MEIO</b>	<i>Modo, Meio</i>
<b>TÓPICO-COMENTÁRIO</b>	<i>Problema-solução, Pergunta-resposta, Declaração-resposta, Tópico-comentário, Comentário-tópico, Pergunta-retórica</i>
<b>RESUMO</b>	<i>Resumo, Reformulação</i>
<b>TEMPO</b>	<i>Tempo-anterior, Tempo-posterior, Simultaneidade, Sequência, Sequência-invertida</i>
<b>MUDANÇA DE TÓPICO</b>	<i>Mudança de tópico, Deriva de tópico</i>

Fonte: Traduzido e adaptado de Carlson e Marcu (2001)

Por seu turno, Benamara e Taboada (2015) buscam unificar as relações retóricas propostas por três abordagens distintas: *Rhetorical Structure Theory* - RST (MANN; THOMPSON, 1988), *Segmented Discourse Representation Theory* – SDRT (ASHER; LASCARIDES, 2003) e *Penn Discourse Treebank* - PDTB (PRASAD *et al.*, 2007). Como resultado, as relações são agrupadas em quatro classes hierarquicamente superiores e

orientadas, de forma simultânea, por critérios semânticos e pragmáticos, conforme apresentado no QUADRO 14.

Quadro 14 – Classificação das relações retóricas proposta por Benamara e Taboada (2015)

CLASSES	RELAÇÕES
<b>TEMPORAL</b>	SEQUÊNCIA, SEQUÊNCIA INVERTIDA, SINCRONICIDADE
<b>TEMÁTICA</b>	ELABORAÇÃO: Partitivo, Generalidade, Objeto, Resumo, Reformulação, Meio
	FRAMING: Frame, Fundo
	ATRIBUIÇÃO
<b>ESTRUTURAL</b>	ALTERNÂNCIA, PARALELO, CONTINUAÇÃO
<b>CAUSAL- ARGUMENTATIVA</b>	CAUSAL: Causa/Resultado: Razão, Resultado, Condição, Propósito
	ARGUMENTATIVA: Suporte: Motivação, Evidência/Justificativa, Avaliação/Interpretação
	Oposição: Contraste, Concessão, Antítese

Fonte: Traduzido e adaptado de Benamara e Taboada (2015)

De acordo com o exposto, em primeiro lugar, está a classe *Temporal*, que contém relações responsáveis por situar os eventos no tempo. A segunda, a classe *Temática*, corresponde a um amplo agrupamento de proposições que funcionam na elaboração das informações no discurso. Na classe *Estrutural*, temos relações cujo papel corresponde à organização da estrutura informacional em termos de temas ou tópicos. Já a quarta classe, a *Causal-argumentativa*, é composta por duas amplas subclasses, a *Causal* e a *Argumentativa*, que são “[...] relacionadas entre si, pois conjunções e outros marcadores discursivos podem estar presentes para indicar uma relação causal ou ser mais abstrata, em uso argumentativo (e.g., Eu estou dizendo isso apenas porque me importo)<sup>64</sup>” (BENAMARA; TABOADA, 2015, p. 149).

Para citarmos um último exemplo de proposta de classificação das relações retóricas, temos o trabalho de Stede, Taboada e Das (2017). Nele, os autores agrupam as relações em quatro grandes classes para a análise de textos argumentativos: *a) relações primariamente*

64 Tradução nossa de: [...] related to each other, as conjunctions and other discourse markers can be present to indicate a causal relation or be more abstract in a argumentative use (e.g., I’m only saying this because I care). (BENAMARA; TABOADA, 2015, p. 149).

*pragmáticas*, correspondentes à argumentação do autor; *b) relações primariamente semânticas*, utilizadas para descrever um estado-de-coisas no mundo; *c) relações textuais*, referentes à organização textual; e *d) relações multinucleares*. Essa distribuição pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 15 – Classificação das relações retóricas proposta por Stede, Taboada e Das (2017)

<b>1. Relações primariamente pragmáticas:</b>
FUNDO, ANTÍTESE, CONCESSÃO, EVIDÊNCIA, RAZÃO, RAZÃO – N, JUSTIFICATIVA, AVALIAÇÃO – S, AVALIAÇÃO – N, MOTIVAÇÃO, ELABORAÇÃO
<b>2. Relações primariamente semânticas:</b>
CIRCUNSTÂNCIA, CONDIÇÃO, ALTERNATIVA (ANTICONDICIONAL), CONDIÇÃO INVERSA, ELABORAÇÃO, E – ELABORAÇÃO, INTERPRETAÇÃO, MÉTODO, CAUSA, RESULTADO, PROPÓSITO, SOLUÇÃO
<b>3. Relações textuais:</b>
PREPARAÇÃO, REFORMULAÇÃO, RESUMO
<b>4. Relações multinucleares:</b>
CONTRASTE, SEQUÊNCIA, LISTA, CONJUNÇÃO, JUNÇÃO

Fonte: Traduzido e adaptado de Stede, Taboada e Das (2017, p. 7)

Em Mann e Thompson (1988), temos a previsão da possibilidade de proliferação tanto da quantidade de relações retóricas quanto da forma de classificá-las. Segundo os autores, aparentemente nenhuma forma de taxonomia pode ser considerada mais adequada do que outra, porque

“[...] as relações da RST podem ser taxonomizadas de outras formas. [...] Nós poderíamos distinguir aquelas cujo *locus* de efeito encontra-se no núcleo daquelas com o *locus* de efeito identificado tanto no núcleo quanto no satélite. Ou poderíamos distinguir aquelas que envolvem a ação do leitor daquelas que não fazem isso<sup>65</sup>.” (MANN; THOMPSON, 1988, p. 257).

Com base nas palavras dos autores, concluímos que, a depender do objetivo do analista, diferentes relações podem ser selecionadas e reagrupadas de modo a suprir necessidades metodológicas de um estudo específico. Para Mann, Matthiessen e Thompson (1989), as definições de cada relação estão mais ligadas à forma com que os elementos propostos pela

65 Tradução nossa de: [...] *RST relations can be taxonomized in other ways. [...] We could also distinguish those with locus of effect in the nucleus from those with locus of effect in the nucleus and the satellite. Or we could distinguish those that involve reader action from those that not.* (MANN; THOMPSON, 1988, p. 257).

RST serão, de fato, aplicados do que aos seus elementos estritamente teóricos. Conseqüentemente, “[...] alguém poderia desejar modificar ou realocar as definições [...] essas mudanças são esperadas e não ultrapassam os limites de definição da RST<sup>66</sup>.” (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 48). Segundo Linden, Cumming e Martin (1992), a expansão da lista de relações e dos modelos taxonômicos não deve ser vista como uma falha da RST, mas sim como uma estratégia recursiva que demonstra a adaptabilidade da teoria enquanto abordagem de descrição textual.

Portanto, fundamentados nas opiniões de Mann e Thompson (1988), Mann, Matthiessen e Thompson (1989) e Linden, Cumming e Martin (1992) citadas anteriormente, propomos a criação de um quadro específico de classificação das relações retóricas para uma análise das redações nota máxima do ENEM, cuja aplicabilidade venha a ser confirmada total ou parcialmente ao final de nossa investigação.

Na próxima seção, apresentamos o quadro de classificação proposto para a efetivação da análise das redações nota máxima do ENEM.

### **3.4 Um quadro de relações retóricas para a análise das redações nota máxima do ENEM**

Inicialmente, para a anotação do *corpus* por nós selecionado, pretendíamos utilizar as mesmas relações apontadas Mann e Thompson (1988) e reformuladas por Mann e Taboada (2010). Com o progresso da investigação, percebemos a necessidade de que algumas relações fossem acrescentadas e/ou adaptadas com o objetivo de descrever e analisar a estrutura retórica das redações de nota máxima do ENEM. Para isso, constituímos um conjunto de 31 relações retóricas, de modo a preservar, ao máximo, as características da proposta original, mas recorrendo, quando necessário, às relações propostas de Pardo (2005) e Carlson e Marcu (2001). Assim, acreditamos estar agindo conforme orientação de Taboada e Mann (2006a), quando ressaltam que o uso de um grande número de relações pode aumentar, consideravelmente, a dificuldade de uma análise, pois há um limite viável para que o analista consiga manipulá-las. Um outro argumento a favor dessa escolha metodológica é que “[...] a lista pode não ser radicalmente longa, mas, ainda assim, ser efetiva.<sup>67</sup>” (TABOADA; MANN, 2006a, p. 15), ou

---

66 Tradução nossa de: *One might want to change or replace the definitions (...) such changes are to be expected and do not cross the definitional boundaries of RST.* (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 48).

67 Tradução nossa de: *[...] the list could not have been radically longer and still effective.* (TABOADA; MANN, 2006a, p. 15).

seja, as relações que integram a grade de nossa proposta são, ao nosso ver, suficientes para recobrirmos a análise da articulação das unidades que integram as redações selecionadas.

Uma outra questão que deve ser considerada refere-se ao modo de classificação das relações retóricas. Como uma distinção dicotômica entre relações semânticas (relações de conteúdo) e pragmáticas (relações de apresentação) não pode ser empiricamente comprovada, no sentido de que, se uma relação for classificada como semântica, ela não deverá ser pragmática ou vice-versa, acreditamos que essa divisão não consiga demonstrar suficientemente o papel fundamental de cada uma delas no desenvolvimento temático e argumentativo das produções textuais que são escopo deste estudo. Segundo Hovy (1991),

[...] não existem relações puramente pragmáticas ou puramente semânticas. Algumas relações, tipicamente aquelas que se encontram em níveis hierarquicamente mais altos, certamente exercem uma função mais pragmática (isto é, proveem mais informação a respeito da estrutura argumentativa do discurso) do que semântica. Porém, nem mesmo as relações mais elevadas são inteiramente desprovidas de um valor semântico<sup>68</sup>. (HOVY, 1991, p. 134).

Conscientes dessas sobreposições e indeterminações, preferimos considerar que coexistem traços semânticos e pragmáticos em uma mesma relação, pois, embora saibamos que determinadas relações possam apresentar uma característica mais semântica do que outras, acreditamos que todas contribuem pragmaticamente para os objetivos do autor, fato que justifica o seu caráter *retórico*.

Em nossa proposta, levamos em consideração as características próprias da tipologia exigida na redação do ENEM, isto é, o texto *dissertativo-argumentativo*<sup>69</sup>. A esse respeito, Santos e Borba (2019) afirmam que essa tipologia se origina da mescla de dois outros tipos textuais: o dissertativo, por se apresentar uma tese ou opinião a respeito de um tema, e o argumentativo, por se caracterizar pela defesa de uma ideia com argumentos e explicações.

Em caráter complementar, Garcia (2010) adverte que, embora os livros didáticos frequentemente não diferenciem *dissertar* de *argumentar*, ambos correspondem a atos distintos. De modo semelhante, em material produzido especificamente para a formação dos corretores do referido exame, Garcez (2017) aponta a existência de uma dupla funcionalidade do texto de natureza dissertativa:

---

68 Tradução nossa de: (...) *not purely rhetorical or purely semantic relations exist. Some relations, typically those higher in the hierarchy, certainly fulfill a more rhetorical function (i.e., provide more information about the argumentational structure of the discourse) than a semantic function. But not even the topmost relations are entirely devoid of semantic meaning.* (HOVY, 1991, p. 134).

69 Uma melhor explicação acerca da tipologia textual dissertativo-argumentativa pode ser encontrada no Capítulo 2, seção 2.2.

A dissertação pode tender à simples exposição de ideias, de informações, de definições e de conceitos. (...) O tipo dissertativo pode tender também à argumentação (tipo dissertativo-argumentativo), quando as ideias são organizadas no sentido de persuadir o leitor, de convencê-lo. (GARCEZ, 2017, p. 54).

Já em Brasil (2020d), afirma-se que, no ENEM,

[...] o tipo textual exigido é o dissertativo-argumentativo, que se fundamenta nas explicitações das relações argumentativas. Espera-se que um texto dissertativo-argumentativo defenda um ponto de vista sobre determinado assunto, por meio de articulações consistentes entre os significados, como argumentos, exemplificações, citações, para convencer o leitor de que a ideia defendida é plausível. (BRASIL, 2020d, p. 9)

Fica claro, portanto, que o candidato submetido ao exame deve, obrigatoriamente, produzir um texto de modo a cumprir, por assim dizer, dois grandes objetivos: *dissertar* acerca do tema proposto e *argumentar* em defesa de uma tese.

De acordo com o Dicionário Michaelis<sup>70</sup>, *dissertar* corresponde, especificamente, ao ato de realizar uma apresentação oral ou escrita, discorrer, discursar sobre algum tema de forma organizada e completa. Por essa definição, na produção textual exigida pelo ENEM, entendemos que o autor deve expor informações para demonstrar aos corretores seus conhecimentos acerca do tema proposto. Além disso, ele também precisa *argumentar*, isto é, apresentar fatos, provas ou argumentos capazes de dar sustentação à tese defendida. Desse modo, a fim de analisarmos a estrutura retórica de uma redação com essas características, é necessária a identificação da forma como o autor se utiliza das relações para cumprir cada um desses objetivos retóricos.

Retomando Mann e Thompson (1988), a maioria das relações retóricas são estruturadas hipotaticamente, isto é, correspondem ao tipo núcleo-satélite, em que a porção nuclear contém a informação mais central para os objetivos do autor e, por isso, exerce um papel de dominância sobre o seu respectivo satélite.

Segundo Halliday e Hasan (1976), embora seja dependente, o satélite não se encontra estruturalmente integrado ao núcleo, não perdendo, portanto, sua identidade funcional. Por sua vez, Neves (2013) destaca que as cláusulas que exercem esse papel periférico adicionam informações relevantes à porção nuclear e, por serem altamente sensíveis às determinações do discurso, estão particularmente ligadas ao modo como o autor manipula seu texto visando ao cumprimento de seus objetivos.

---

70 Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/> (acesso em 20/03/2020).



Tendo em mente essas considerações e inspirados pelo modelo de classificação proposto por Benamara e Taboada (2015), assumimos que as relações retóricas exercem três diferentes tipos de funções textual-discursivas: *i)* desenvolver o tema (assunto); *ii)* elaborar a argumentação; e *iii)* estruturar/organizar as porções textuais nucleares. Com isso, elas podem ser agrupadas, conforme a natureza de suas funções, em três classes principais: *relações de elaboração temática, relações de orientação argumentativa e relações de organização textual*. As duas primeiras contêm a maior parte das relações retóricas, por corresponderem ao tipo núcleo-satélite, enquanto as relações multinucleares encontram-se agrupadas em uma classe específica, a qual, segundo nossa proposta, é destinada à organização textual, refletindo o modo como o autor organiza seu texto em busca de orientar o leitor, isto é, conduzi-lo, mostrá-lo a direção, o caminho a ser seguido durante o processo de compreensão textual.

Para iniciarmos a descrição de nossa proposta de classificação das relações retóricas, tratemos agora do que chamamos de *relações de elaboração temática*. Essa classe corresponde ao conjunto de relações retóricas do tipo núcleo-satélite que exercem a função textual-discursiva voltada à dissertação, isto é, ao desenvolvimento das informações referentes ao tema (assunto) abordado no texto, elaborando, a partir do que está expresso no satélite, o conteúdo veiculado pelo núcleo, por meio de acréscimos de informações e detalhes, reformulações, comparações, exemplos, resumos etc.

Por outro lado, quando uma relação exerce, no texto, uma função mais voltada ao desenvolvimento da argumentação, ela pertence ao grupo das *relações de orientação argumentativa*, conjunto dividido em três subclasses: relações de *suporte, causalidade e oposição*.

Finalmente, nas *relações de organização textual*, estão contidas as do tipo multinuclear. Por serem constituídas apenas por porções nucleares, sua finalidade está mais voltada à estruturação dos conteúdos de mesmo estatuto informacional e de igual relevância para os objetivos do autor, sendo, portanto, uma classe auxiliar tanto para desenvolvimento temático quanto argumentativo. Essas relações, portanto, buscam organizar as informações apresentadas pelo autor de modo a compor uma unidade informacional coesa e coerente e capaz de se articular com outras porções do texto.

Ressaltamos, porém, que a classificação que ora apresentamos corresponde a uma proposta teórico-metodológica cuja utilidade será avaliada na descrição da estrutura retórica das redações de nota máxima do ENEM. Reconhecemos, também, que as fronteiras entre as classes propostas são bastante fluidas, já que os atos de *dissertar e argumentar*, sob o olhar da RST, ocorrem de forma simultânea por meio de sobreposições nos níveis hierárquicos que

compõem o texto. Embora tenhamos consciência disso, acreditamos que determinadas relações exerçam um papel mais proeminente no cumprimento de propósitos destinados à elaboração temática, à orientação argumentativa ou à estruturação textual. Na realidade, pensamos que essa distinção deva ser imaginada como um *continuum* entre aquelas relações menos argumentativas e mais temáticas e as mais argumentativas e menos temáticas. No fim das contas, todas articulam, de uma forma ou de outra, as porções do texto a fim de concretizar as intenções do autor. Feitas essas considerações, sugerimos o seguinte quadro de classificação:

Quadro 16 – Proposta de classificação das relações retóricas

<b>RELAÇÕES DE ELABORAÇÃO TEMÁTICA</b>
ATRIBUIÇÃO, CIRCUNSTÂNCIA, COMPARAÇÃO, ELABORAÇÃO ADICIONAL (ELABORAÇÃO-AD), ELABORAÇÃO GERAL-ESPECÍFICO (ELABORAÇÃO-GE), ELABORAÇÃO PROCESSO-MODO (ELABORAÇÃO-PM), EXEMPLO, INCLUSÃO, INTERPRETAÇÃO, PERGUNTA-RESPOSTA, REFORMULAÇÃO, RESUMO
<b>RELAÇÕES DE ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA</b>
<b>CAUSALIDADE:</b> CONCLUSÃO, CONDIÇÃO, MOTIVO, PROPÓSITO, RESULTADO <b>SUPORTE:</b> AVALIAÇÃO, EVIDÊNCIA, FUNDO, SOLUÇÃO, MOTIVAÇÃO, PREPARAÇÃO <b>OPOSIÇÃO:</b> ANTÍTESE, CONCESSÃO, PREFERÊNCIA
<b>RELAÇÕES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL (RELAÇÕES MULTINUCLEARES)</b>
CONTRASTE, DISJUNÇÃO, LISTA, SEQUÊNCIA
RELAÇÃO DE MESMA-UNIDADE (PSEUDO-RELAÇÃO)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Thompson (1988), Carlson e Marcu (2001) e Benamara e Taboada (2015)

Como dissemos anteriormente, foram necessárias algumas adaptações nas relações clássicas da RST. Em primeiro lugar, optamos por acrescentar ao quadro de definição de uma relação retórica uma breve descrição geral em que são apresentadas suas principais características, na maioria, transcritas parcial ou integralmente de Carlson e Marcu (2001). Esse detalhe tem por objetivo tornar mais clara sua definição, bem como mitigar possíveis dúvidas que venham a surgir durante a análise. Além disso, descrevemos, com base em Mann e Taboada (2010) e Pardo (2005), as funções individuais do núcleo e do satélite, as funções da combinação núcleo + satélite e o efeito provocado pelo uso da relação, o qual representa a provável intencionalidade do autor. Além disso, em alguns quadros de descrição, apresentamos características mais específicas com o propósito de facilitar a distinção entre relações de sentido

aproximado. Com isso, no QUADRO 17, temos o modelo que utilizamos na apresentação de cada relação retórica:

Quadro 17 – Modelo de descrição das relações retóricas

<b>NOME DA RELAÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> características gerais da relação, como forma de resumo.
<b>N:</b> Função do Núcleo
<b>S:</b> Função do Satélite.
<b>N+S:</b> Função Núcleo+Satélite.
<b>Efeito:</b> Descrição da intenção do autor ao utilizar a relação.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> Descrição das características para diferenciar a relação de outras semelhantes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Taboada (2010), Carlson e Marcu (2001) e Pardo (2005).

Para uma melhor compreensão, a respeito do modo como uma relação é apresentada, temos um exemplo da relação de CONCESSÃO<sup>71</sup>:

Quadro 18 – Relação retórica de CONCESSÃO

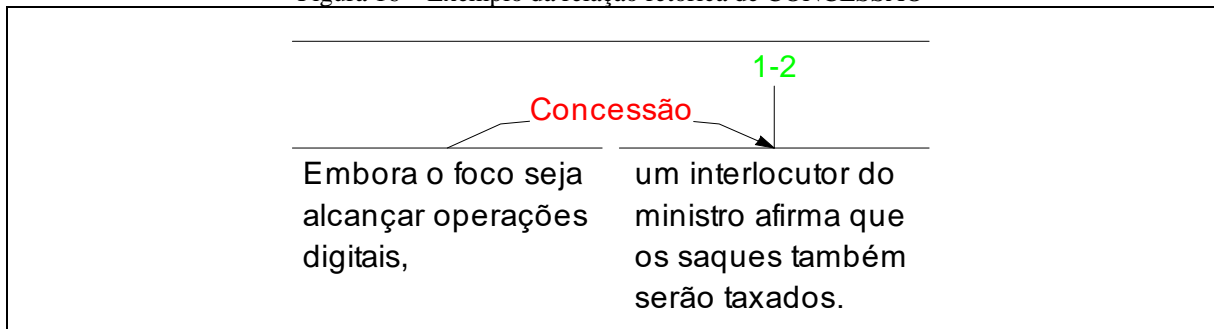
<b>CONCESSÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> A situação indicada no núcleo é contrária à expectativa criada pelas informações apresentadas no satélite. Ou seja, uma relação de CONCESSÃO é sempre caracterizada por uma expectativa violada. Em alguns casos, qual porção de texto é o satélite e qual é o núcleo não depende de uma avaliação baseada em critérios semânticos ou sintáticos, mas sim de inferências acerca da intenção do autor.
<b>N:</b> O autor julga N válido.
<b>S:</b> O autor não afirma que S não é válido.
<b>N+S:</b> Há uma incompatibilidade entre N e S. Tal fato melhora a aceitação do leitor para N.
<b>Efeito:</b> O leitor aceita melhor N.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> Na relação de CONCESSÃO, temos uma expectativa que será violada, enquanto na relação de CONTRASTE, por ser mais neutra, as duas porções textuais são relevantes, o que justifica sua classificação como multinuclear.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Taboada (2010), Carlson e Marcu (2001) e Pardo (2005).

<sup>71</sup> A descrição completa das relações retóricas referentes à nossa proposta de classificação encontra-se no APÊNDICE A.

Com base no exposto, a **CONCESSÃO** representa uma relação de oposição dentro da classe das relações de orientação argumentativa, cujo efeito consiste em aumentar, por meio de uma violação de expectativa, a aceitação do interlocutor a respeito da informação nuclear, como pode ser observado no seguinte exemplo:

Figura 16 – Exemplo da relação retórica de **CONCESSÃO**

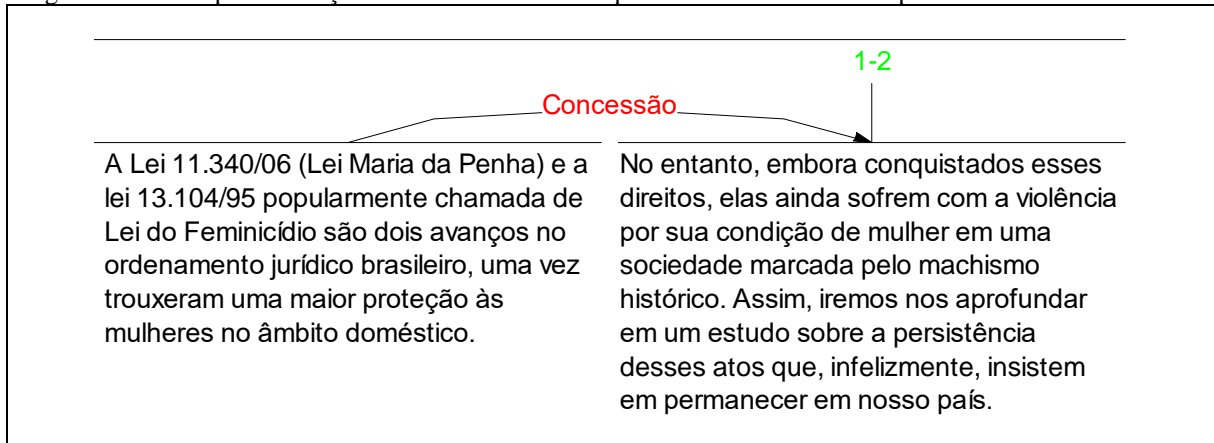


Fonte: Adaptado de <https://cutt.ly/SvqY4QV>. (Acesso em 10/04/2020)

No diagrama arbóreo apresentado na FIGURA 16, temos uma relação de **CONCESSÃO**, cujo efeito consiste em aumentar a aceitação do leitor acerca da informação de que a proposta de criação de um novo imposto irá, na verdade, onerar também as movimentações bancárias, apesar de o governo alegar que esse tributo será criado apenas para taxar as transações digitais. Por meio dessa relação retórica, percebemos o intuito do autor em evitar uma possível refutação da informação contida na porção nuclear correspondente à unidade 2 por parte do leitor, desempenhando, desse modo, uma importante função argumentativa no texto.

Contudo, de acordo com as informações contidas no QUADRO 18, qual porção textual corresponde ao núcleo e ao satélite, em uma relação de **CONCESSÃO**, dependerá mais do propósito do autor do que de qualquer sinalização sintática, como a presença de um marcador discursivo. Vejamos o seguinte diagrama:

Figura 17 – Exemplo da relação de CONCESSÃO em que o núcleo é introduzido por um marcador discursivo



Fonte: Adaptado de <https://bitly.com/GGnjYjn> (acesso em 24/12/2021)

Como podemos perceber no enunciado representado na FIGURA 17, a unidade 2, embora introduzida pelo marcador discursivo *no entanto*, representa a porção mais nuclear do texto, visto que o objetivo do autor é violar a expectativa gerada no leitor de que a existência de uma legislação específica poderia ser suficiente para solucionar o problema da violência contra a mulher. Na verdade, muitos ainda são os casos de feminicídio e agressão contra a figura feminina no Brasil.

Realizamos modificações também quanto à forma de uso de determinadas relações. Para demonstrarmos o que acabamos de afirmar, apresentamos as relações de LISTA e MOTIVO. Inicialmente, vejamos a figura a seguir:

Figura 18 – Campanha de prevenção contra a COVID-19 promovida pela CONFEA.

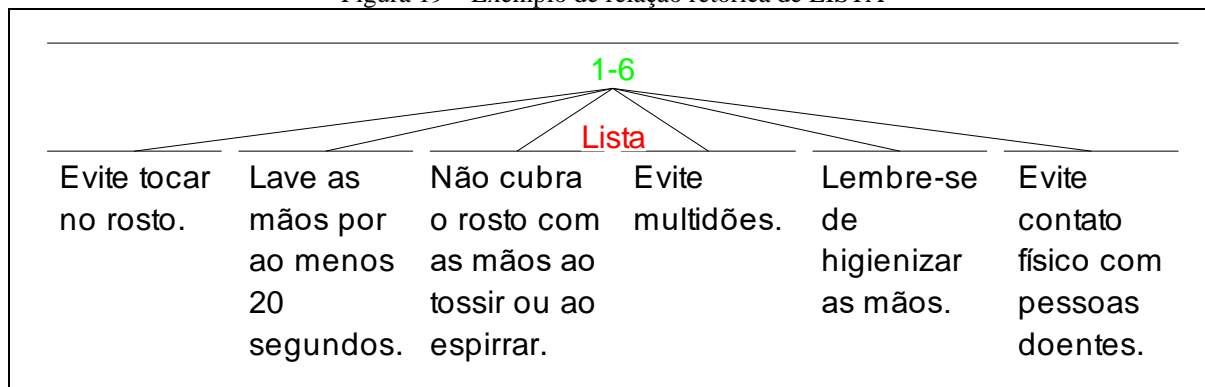


Fonte: <https://cutt.ly/vvqUafk> (acesso em 15/04/2021)

A FIGURA 18 representa uma campanha publicitária veiculada pelo Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) com o propósito de divulgar medidas preventivas contra o Coronavírus. Nela, destaca-se um conjunto de atitudes a serem tomadas pelos

servidores e/ou visitantes para evitar a contaminação durante a pandemia. Tais informações, analisadas conforme a RST, são representadas por meio do seguinte diagrama arbóreo:

Figura 19 – Exemplo de relação retórica de LISTA



Fonte: Elaborado pelo autor.

No esquema proposto, verificamos que as ações se encontram articuladas por meio de uma relação retórica de LISTA. Em Mann e Taboada (2010), a distinção entre a referida relação e a que os autores denominam como CONJUNÇÃO é, ao nosso ver, bastante tênue, como podemos conferir no QUADRO 19:

Quadro 19 – Relações de CONJUNÇÃO e LISTA segundo Mann e Taboada (2010)

Nome da relação	Restrições em cada par de núcleos	Intenção do autor
<b>CONJUNÇÃO</b>	Os itens, cujas funções podem ser <i>comparáveis</i> , estão em conjunção para formar uma unidade.	O Leitor reconhece que os itens articulados se encontram em conjunção.
<b>LISTA</b>	Um item <i>comparável</i> a outros é articulado por meio da relação de Lista.	O Leitor reconhece que os itens articulados são comparáveis.

Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010, grifo nosso)

Ambas as definições atribuem às duas relações características bastante semelhantes, pois detalham que as porções nucleares, em articulação, exercem papéis de igual estatuto e, por isso, são *comparáveis*. Devido à proximidade dos critérios utilizados para distingui-las, em nosso estudo, optamos por concentrá-las em uma única relação, isto é, na relação de LISTA. Tal opção metodológica também é adotada por Pardo (2005) e Carlson e Marcu (2001). Dessa forma, assim descrevemos a referida relação:

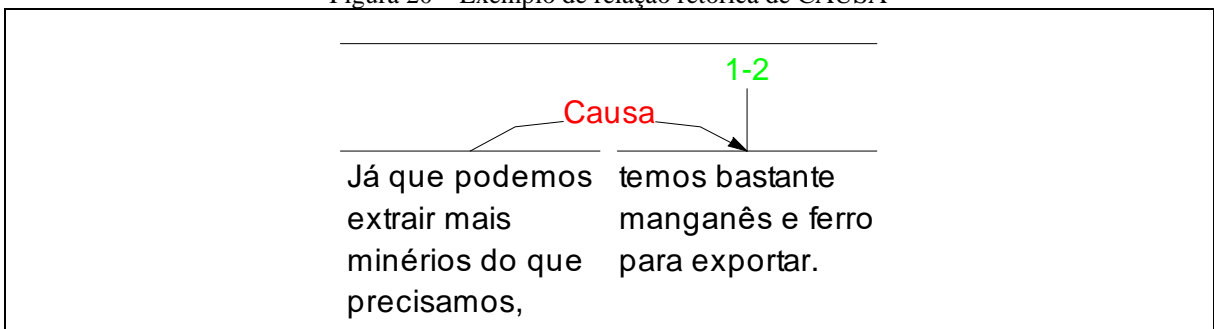
Quadro 20 – Relação retórica de LISTA.

<b>LISTA</b>
<b>Descrição geral:</b> Uma LISTA é uma relação multinuclear cujos elementos podem ser listados, mas que não estão em comparação, contraste ou outro tipo mais forte de relação de mesma natureza. Geralmente, exibe algum tipo de estrutura paralela entre as unidades nela envolvidas. Em níveis mais baixos da estrutura do discurso, como entre cláusulas ou frases, uma relação LISTA é frequentemente selecionada quando há algum tipo de estrutura sintática ou semântica paralela entre as unidades, como é o caso da adição. Em níveis mais elevados da estrutura do discurso, a relação pode ser encontrada quando há parágrafos em listagem, por exemplo.
<b>Ns:</b> Eventos com estruturas paralelas.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece os Ns como estruturas apresentadas como paralelas, as quais contribuem para o texto da mesma maneira.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Taboada (2010), Carlson e Marcu (2001) e Pardo (2005).

A respeito da relação retórica de MOTIVO, faz-se necessária uma breve explanação. Em Mann e Thompson (1988), são propostas pelo menos duas relações que, de um modo geral, expressam um valor de causalidade: CAUSA e JUSTIFICATIVA. A primeira corresponde a uma relação semântica de conteúdo, em que o satélite representa uma causa para um estado-de-coisas apontado na porção nuclear, conforme exemplo a seguir:

Figura 20 – Exemplo de relação retórica de CAUSA



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Thompson (1988, p. 275)

Já a relação de JUSTIFICATIVA corresponde a uma relação retórica de apresentação, portanto mais pragmática, na qual o satélite busca justificar um ato de fala expresso no núcleo, como demonstrado no seguinte diagrama:

Figura 21 – Exemplo da relação retórica de JUSTIFICATIVA



Fonte: Traduzido e adaptado de Mann e Taboada (2010).

No entanto, tal distinção é, segundo alguns autores, muito sutil e, conseqüentemente, de difícil identificação. Em Sweetser (1991), ao estudar os diferentes valores expressos no uso da conjunção *because* (*porque*), a autora propõe que a noção de causalidade pode apresentar-se por meio de três domínios distintos: o *referencial* (factual, real), o *epistêmico* (inferida pelos interlocutores) e o dos *atos de fala* (justificativa para um ato de fala). Vejamos os seguintes exemplos citados pela autora:

- (1a) João retornou, porque ele a amava.
  - (1b) João a amava, porque ele retornou.
  - (1c) O que você vai fazer hoje à noite, porque está passando um ótimo filme<sup>72</sup>.
- (SWEETSER, 1991, p. 77)

Segundo o exemplo (1a), temos uma causalidade referencial, pois um evento do mundo real, no caso o amor que João sente pela pessoa amada, motivou o seu retorno. Já em (1b), temos uma causalidade no domínio epistêmico, pois a afirmação de que João a amava consiste em uma inferência originada a partir do fato de ele ter retornado. Finalmente, em (1c), não podemos afirmar que há uma relação de causalidade referencial ou mesmo epistêmica entre os eventos citados no exemplo, mas sim uma causa implícita relacionada a um ato de fala, isto é, devendo ser interpretada como “eu estou perguntando o que você irá fazer hoje à noite *porque* desejo convidá-lo(a) para ir ao cinema comigo”.

Contudo, Sweetser (1991) ressalta que a determinação de cada um desses domínios pode se tornar ambígua em certos contextos, devido ao fato de que uma mesma relação de causalidade pode ser flagrada em mais de um domínio. Para exemplificar essa ocorrência, a autora apresenta o enunciado “*Ela foi, porque esqueceu seu livro no cinema na noite passada*”<sup>73</sup> (SWEETSER, 1991, p. 77). Segundo a linguista, o trecho em questão apresenta um valor de

72 Tradução nossa de: (1a) *John came back because he loved her*; (1b) *John loved her, because he came back*; (1c) *What are you doing tonight, because there's a good movie on*. (SWEETSER, 1991, p. 77)

73 Tradução nossa de: *She went, because she left her book in the movie theater last night*. (SWEETSER, 1991, p. 77).



causalidade que pode ser considerado como pertencente tanto ao domínio referencial, se considerarmos que sua partida foi motivada por um evento do mundo real, ou seja, o fato de ela ter esquecido seu livro no cinema, quanto ao domínio epistêmico, por chegarmos à conclusão de que ela foi ao cinema por ter deixado seu livro lá.

De modo semelhante, Neves (2018b) afirma ser “[...] muito difícil distinguir exatamente as noções de causa, razão, motivo, explicação, justificativa etc.” (NEVES, 2018b, p. 900), pois as tradicionalmente chamadas *orações coordenadas explicativas*, em um sentido amplo, expressam uma relação de causalidade, bem como as *orações adverbiais causais* também podem expressar uma explicação. Vejamos os exemplos “*Fique calmo que o tranquilizante deve fazer efeito agora.*” e “*Ainda não fui porque estava com vergonha de ir de qualquer jeito, sem roupas etc.*”, ambos citados pela autora (NEVES, 2018b, p. 899 – 900, grifo nosso) a esse respeito. Como podemos perceber, no primeiro enunciado, o trecho destacado corresponde tradicionalmente a uma oração coordenada explicativa, em que o falante *explica* por que o outro deve ficar calmo. No entanto, não podemos deixar de considerar a existência, no excerto em questão, de uma relação de causalidade, devido ao fato de que a calma corresponde a um efeito causado pelo tranquilizante. Já no segundo exemplo, a cláusula “*porque estava com vergonha de ir de qualquer jeito, sem roupas etc.*”, que seria classificada, segundo as gramáticas tradicionais de língua portuguesa, como uma oração subordinada adverbial causal, não deixa de expressar uma explicação, uma justificativa para a ausência do falante ao evento para o qual fora convidado. A partir dessa observação, Neves (2018b) conclui:

Como na linguagem a causalidade é enunciada, afirmada, dita e não (cientificamente) provada, as construções causais podem referir-se a diversos pontos dentro da relação de sentido que vai desde a causa efetiva até a justificativa, passando por relações como razão, motivo, explicação etc. (NEVES, 2018b, p. 900)

Paiva (1991) também aponta que a noção de causalidade pode ser descrita com base em dois sentidos: um mais estrito, em que podem ser identificadas outras noções como as de tempo, condição etc., e outro mais amplo, em que valores como razão, explicação e justificativa se entrecruzam.

É igualmente relevante ressaltar que Mann e Taboada (2010) reconhecem que a relação de JUSTIFICATIVA não é muito clara, tanto que declaram o seguinte: “[...] encontrar bons nomes para todas as relações é difícil ou talvez impossível, então os títulos de algumas

definições parecerão impróprios; ver, por exemplo, a relação de JUSTIFICATIVA<sup>74</sup>”. (MANN; TABOADA, 2010, p.1).

Em face disso, consideramos que estabelecer uma distinção entre as relações de CAUSA e JUSTIFICATIVA, principalmente em textos pertencentes à tipologia dissertativo-argumentativa, corresponde a uma tarefa bastante complexa. Vejamos o seguinte trecho transcrito de uma coluna do jornalista Felipe Machado:

1. *As redes viraram máquinas de desinformação, nas quais robôs e escravos do próprio ego agem livremente para disseminar discursos de ódio.*
2. *Culpa das plataformas e de seus algoritmos oniscientes e imperiais, que estimulam ambientes de “bolha” onde todos que pensam da mesma maneira vivem confinados. A culpa também é nossa, que deixamos que usassem nossas vidas como iscas para atrair outros para o vício.*<sup>75</sup>

Ao analisarmos o exemplo, podemos inferir o valor de causalidade expresso na articulação das duas porções, em que a unidade 2 representa um satélite para a unidade 1, o que nos permite declarar que emerge, nessa combinação, a relação de CAUSA. Contudo, ao mesmo tempo em que o autor deseja apontar que nossa passividade e as plataformas, com seus “algoritmos oniscientes e imperiais”, correspondem à causa que tem como resultado a transformação das redes em “máquinas de desinformação”, é igualmente plausível inferirmos que o jornalista utiliza o satélite como uma forma de justificar a afirmação enunciada no núcleo, ou seja, mostrar aos leitores por qual motivo ele acredita estar certo em declarar o conteúdo expresso na unidade 1, o que sinalizaria a emergência de uma relação de JUSTIFICATIVA.

Como uma distinção mais detalhada das nuances relativas à noção de causalidade não corresponde a um objetivo de nosso trabalho, optamos, de maneira semelhante a Decat (1995 e 2001), por agrupar as relações de CAUSA e JUSTIFICATIVA em uma única relação mais ampla, a de MOTIVO, concentrando nela os valores de causa, motivo, razão, explicação, justificativa etc. Dito isso, apresentamos como se dá a sua descrição em nosso estudo:

---

74 Tradução nossa de: (...) *Finding good names for all relations is difficult or perhaps impossible, so some of the definitions will seem inappropriate for the name; see, for example, Justify.* (MANN; TABOADA, 2010, p. 1).

75 <https://istoe.com.br/o-cancelamento-das-redes-sociais/>.

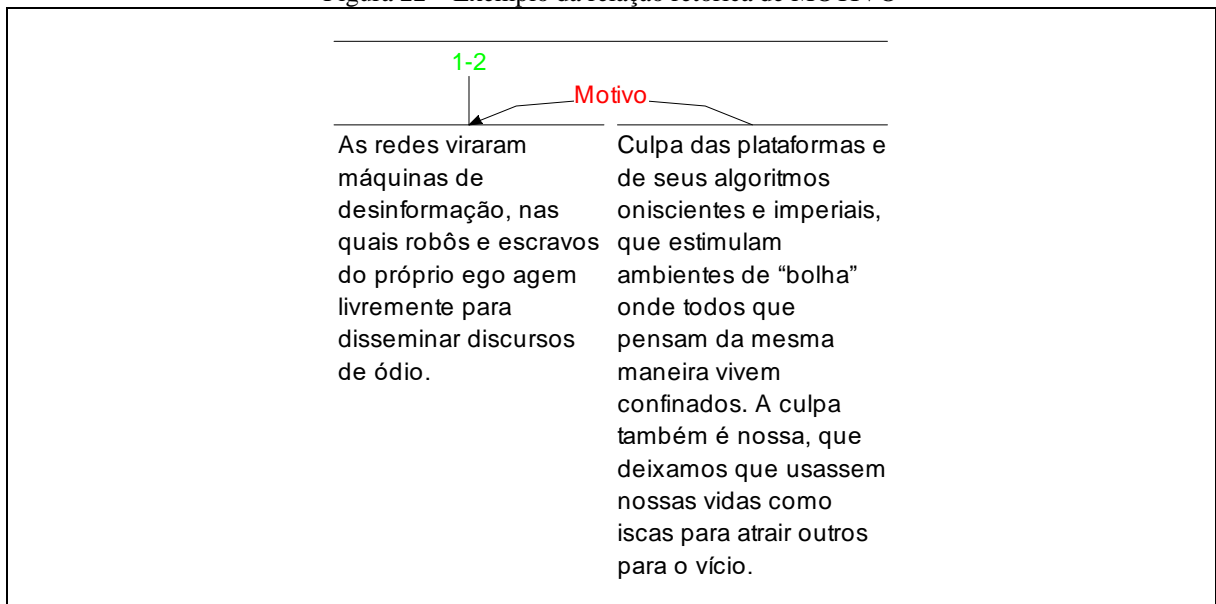
Quadro 21 – Relação retórica de MOTIVO

MOTIVO
<b>Descrição geral:</b> A situação apresentada no satélite corresponde à <i>causa, motivo, razão, explicação</i> ou <i>justificativa</i> da situação apresentada no núcleo, que é a parte mais central para o propósito do autor. Sem apresentar o satélite, o leitor pode não saber o que causou o resultado no núcleo.
<b>N:</b> Resultado do conteúdo expresso em S ou uma declaração.
<b>S:</b> Causa, razão, explicação, justificativa da situação apresentada em N.
<b>N+S:</b> A apresentação de S aumenta a prontidão do leitor a aceitar que o conteúdo apresentado em S causa, explica, justifica o evento presente em N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S representa a causa, explicação, razão, justificativa para o que é informado em N.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Taboada (2010), Carlson e Marcu (2001) e Pardo (2005).

Fundamentados nessa descrição, podemos elaborar o seguinte diagrama arbóreo para descrevermos como as duas porções citadas anteriormente são representadas conforme nossa proposta de análise:

Figura 22 – Exemplo da relação retórica de MOTIVO



Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode ser visto na FIGURA 22, temos um satélite (unidade 2) que, ao ser articulado à porção nuclear (unidade 1) por meio da relação retórica de MOTIVO, representa a tentativa do autor de apresentar uma causa, justificativa, razão ou explicação para que as redes tenham se transformado em máquinas voltadas à disseminação de discursos de ódio.

Por seu turno, a relação de ELABORAÇÃO, tal como a definem Mann e Thompson (1988) e Mann e Taboada (2010), também sofreu pequenas alterações em nossa proposta de classificação das relações retóricas. Segundo Mann e Thompson (1988), essa relação busca adicionar detalhes à informação veiculada na porção nuclear. Isso significa dizer que diferentes valores, tais como *conjunto/membro*, *processo/passos*, *geral/específico* etc., podem ser expressos sob um mesmo rótulo, o que acaba por tornar o conceito dessa relação muito vago, além de não ressaltar a importante função textual-discursiva de desenvolvimento temático por ela desempenhada. Essa imprecisão, de acordo com Stede (2008), motiva muitos analistas a utilizá-la como uma espécie de “padrão” para destacar quando uma relação estabelecida entre duas unidades não é tão clara. Em outras palavras, quando não é possível classificar uma relação em qualquer uma das demais relações retóricas, ela é analisada, vagamente, como ELABORAÇÃO.

Em consequência disso, decidimos adotar a divisão da relação de ELABORAÇÃO em subcategorias propostas por Carlson e Marcu (2001), utilizando, para efeito de análise das redações do ENEM, as relações de ELABORAÇÃO ADICIONAL (ELABORAÇÃO-AD), ELABORAÇÃO GERAL-ESPECÍFICO (ELABORAÇÃO-GE) e ELABORAÇÃO PROCESSO-MODO<sup>76</sup> (ELABORAÇÃO-PM).

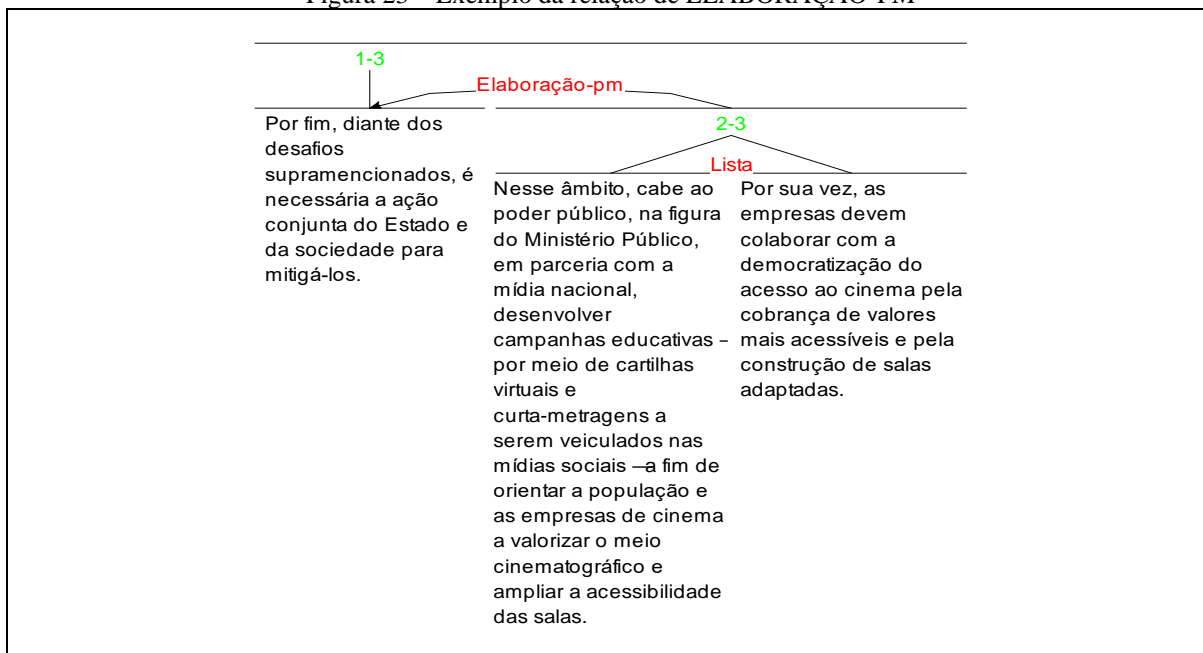
A fim de exemplificarmos como se aplica um desses subtipos de elaboração, vejamos a relação de ELABORAÇÃO-PM<sup>77</sup>.

---

76 Na verdade, Carlson e Marcu (2001) propuseram a relação de ELABORAÇÃO PROCESSO-PASSO (*Elaboration process-step*). Todavia, devido à sua proximidade, ao nosso ver, com relação de MODO, optamos pela fusão dessas duas relações em uma só, no caso, a de ELABORAÇÃO PROCESSO-MODO (ELABORAÇÃO-PM).

77 As demais subcategorias das relações de ELABORAÇÃO encontram-se mais detalhadas ao longo do trabalho e no APÊNDICE A.

Figura 23 – Exemplo da relação de ELABORAÇÃO-PM



Fonte: <https://cutt.ly/avqUOOT> (acesso em 10/10/2020).

Conforme a FIGURA 23, é apresentado um trecho de uma produção textual, coletada do site *GI*<sup>78</sup>, sobre o tema *A democratização do acesso ao cinema no Brasil*. Nele, percebemos a emergência da relação de ELABORAÇÃO-PM, cuja descrição encontramos a seguir:

Quadro 22 - Relação retórica de ELABORAÇÃO-PM

ELABORAÇÃO PROCESSO-MODO (ELABORAÇÃO-PM)
<b>Descrição geral:</b> Nessa relação de ELABORAÇÃO, o núcleo enuncia um evento. O satélite, por sua vez, explica o modo como esse evento foi ou deverá ser realizado, podendo também enumerar as etapas envolvidas em sua realização, geralmente em ordem sequencial. Os passos são mais frequentemente representados pelas relações multinucleares de SEQUÊNCIA ou LISTA.
<b>N:</b> Um evento
<b>S:</b> Detalhamento do modo, método, mecanismo, instrumento ou etapas utilizadas para alcançar algum objetivo expresso em N.
<b>N+S:</b> S detalha o modo ou as etapas para a concretização do evento presente no N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S detalha o modo ou os passos necessários para que a execução do evento expresso em N seja mais efetiva.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Taboada (2010), Carlson e Marcu (2001) e Pardo (2005).

78 <https://g1.globo.com/>.

De acordo com a descrição proposta, o uso dessa relação visa ao detalhamento do modo, método, mecanismo, instrumento ou etapas necessárias para que a ação apresentada no núcleo possa ser concretizada. Como podemos observar na FIGURA 23, o satélite (unidade 2-3) corresponde à descrição das ações que devem ser tomadas para que o Estado e a sociedade consigam mitigar as dificuldades envolvidas no acesso ao cinema, informação apresentada na porção nuclear (unidade 1). É válido destacarmos que a relação de ELABORAÇÃO-PM, em nossa proposta, abrange também a relação de MÉTODO proposta por Mann e Taboada (2010).

Como um último comentário acerca das alterações propostas na lista das relações retóricas, passamos a apresentar a relação de MESMA-UNIDADE:

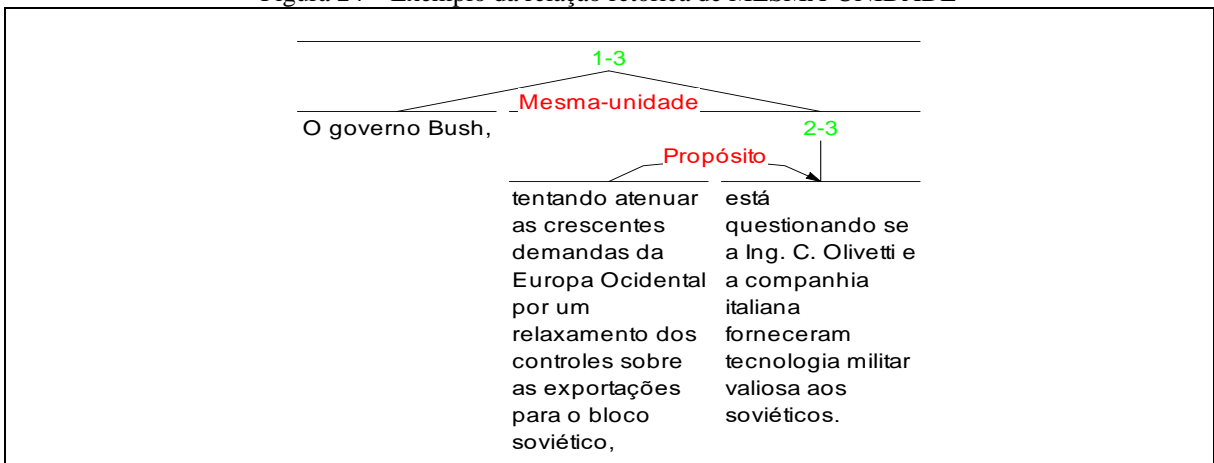
Quadro 23 - Relação retórica de MESMA-UNIDADE

<b>MESMA-UNIDADE</b>
<p><b>Descrição geral:</b> Uma pseudo-relação utilizada para ligar dois fragmentos de texto que correspondem a uma única unidade, mas que são quebrados por uma unidade incorporada. Exemplos de unidades incorporadas que podem quebrar outras incluem: cláusulas relativas, pós-modificadores nominais, expressões destacadas por parênteses, vírgulas etc. Devido a uma limitação do programa <i>RSTTool</i>, ferramenta utilizada na elaboração dos diagramas em nosso trabalho, essa relação é sempre marcada como multinuclear, apesar de corresponder, na realidade, a uma única porção textual.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Carlson e Marcu (2001).

Carlson e Marcu (2001) denominam a relação de MESMA-UNIDADE como uma pseudo-relação, por se tratar apenas de um mecanismo auxiliar para a descrição da estrutura retórica do texto. De acordo com o exposto no QUADRO 23, ela funciona para destacar a ocorrência de uma unidade textual que se encontra intercalada à outra, como exemplificado no diagrama a seguir:

Figura 24 – Exemplo da relação retórica de MESMA-UNIDADE



Fonte: Traduzido e adaptado de Carlson e Marcu (2001, p. 25)

Segundo o exemplo, a porção textual “*tentando atenuar as crescentes demandas da Europa Ocidental por um relaxamento dos controles sobre as exportações para o bloco soviético*” encontra-se intercalada à porção nuclear “*O governo Bush está questionando se a Ing. C. Olivetti e a companhia italiana forneceram tecnologia militar valiosa aos soviéticos.*”, emergindo, entre elas, a relação de PROPÓSITO. Embora a relação de MESMA-UNIDADE não esteja listada, em nossa proposta, entre aquelas que integram as classes de elaboração temática, orientação argumentativa ou de organização textual, ela ressalta que ocorre, naquela porção textual, a intercalação do satélite. Tal situação é, para nós, relevante devido ao posicionamento das cláusulas hipotáticas adverbiais estar sujeito às funções discursivas por elas exercidas no texto (DECAT, 2001).

Acerca da anotação da relação de MESMA-UNIDADE, faz-se necessária uma breve ressalva. Como informado a pouco, a expressão “*O governo Bush está questionando se a Ing. C. Olivetti e a companhia italiana forneceram tecnologia militar valiosa aos soviéticos.*”, embora intercalada por uma outra cláusula, corresponde a uma única unidade. No entanto, como podemos perceber na FIGURA 24, uma limitação do programa *RSTTool*<sup>79</sup>, utilizado na elaboração dos diagramas arbóreos em nosso trabalho, fez com que essa unidade fosse “quebrada” como se correspondesse a duas unidades distintas (unidades 1 e 3). O ideal seria que a ferramenta, por exemplo, assinalasse essas duas porções como *1A* e *1B*, por exemplo, para destacar que ambas correspondem a uma única unidade (1). Portanto, pedimos que essa imperfeição seja desconsiderada, pois tal situação foge de nosso controle.

Com isso, encerramos este capítulo reafirmando nosso desejo de contribuir com a RST ao propormos um quadro de classificação específico para a análise de produções textuais de nota máxima do ENEM. Para isso, procuramos preservar, na medida do possível, a metodologia e as características da proposta original de Mann e Thompson (1988), realizando apenas alguns ajustes pontuais necessários para o cumprimento de nossos objetivos de pesquisa. Assim como afirmam os referidos autores, esperamos que outras pessoas possam revisar, modificar, aprimorar ou ampliar o quadro que aqui apresentamos.

### 3.5 Síntese conclusiva

Neste capítulo, apontamos as características gerais do paradigma funcionalista nos estudos da linguagem. Embora existam modelos funcionalistas distintos, podemos afirmar que

---

<sup>79</sup> Mais detalhes acerca dessa ferramenta podem ser encontrados no Capítulo 4, seção 4.3.

há unanimidade no que diz respeito ao relevante papel do enunciador em um ato de interação verbal, posto que é na interação que o falante da língua molda o seu discurso de acordo com suas necessidades reais de uso. Desse modo, no paradigma funcionalista, a língua é concebida como instrumento de interação social entre os seres humanos, utilizado com o intuito de estabelecer interações comunicativas. A análise funcionalista aborda os enunciados como entidades relacionadas aos papéis desempenhados no ato comunicativo, lidando com dados concretos oriundos de contextos efetivos de interação verbal. Em sua essência, portanto, o Funcionalismo corresponde à análise do modo como o falante utiliza a língua para cumprir suas finalidades comunicativas.

Em seguida, apresentamos os pressupostos da Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* – RST), abordagem teórico-metodológica utilizada em nosso trabalho, bem como seus conceitos operacionais básicos, a definição das relações retóricas e seus respectivos critérios de identificação. Como vimos, a RST foi inicialmente idealizada pelo núcleo funcionalista da Costa Oeste norte-americana, tendo, como principais representantes, Christian Matthiessen, William Mann e Sandra Thompson. Consiste em uma abordagem teórica de descrição do modo como as relações se estabelecem entre porções textuais, buscando, também, analisar os sentidos que emergem no processo de combinação dessas unidades.

Além disso, tratamos das chamadas relações retóricas, relações que se estabelecem durante o processo de articulação de porções de um texto. Tais relações são responsáveis por articular as informações do discurso e podem ou não estar sinalizadas por alguma forma gramatical, tais como conjunções, advérbios, preposições, locuções adverbiais, locuções prepositivas etc.

Descrevemos também algumas propostas de classificação das relações retóricas, tais como as de Sanders, Spooren e Noordman (1992), Carlson e Marcu (2001), Benamara e Taboada (2015) e Stede, Taboada e Das (2017). Tal diversidade já era prevista por Mann e Thompson (1988), os quais declaram que, aparentemente, nenhuma forma de taxonomia pode ser considerada mais adequada do que outra. Por isso, acreditamos que diferentes relações podem ser selecionadas e reagrupadas de modo a suprir necessidades metodológicas de um estudo específico a depender do objetivo do analista.

Fundamentados nessa ideia, propomos um quadro específico de relações retóricas em que realizamos algumas modificações na lista das relações e na classificação propostas por Mann e Thompson (1988) com o objetivo de analisarmos aspectos específicos da estrutura retórica de redações do ENEM. Ao final da análise, expomos uma avaliação da utilidade



descritiva desse quadro, confirmando-o integralmente ou apontando a necessidade de reformulações.

Assim, com inspiração no modelo de classificação proposto por Benamara e Taboada (2015), agrupamos as relações retóricas em três classes: relações de elaboração temática, relações de orientação argumentativa e relações de organização textual. O primeiro grupo, as relações de elaboração temática, corresponde às relações retóricas do tipo núcleo-satélite, que exercem a função textual-discursiva de desenvolvimento das informações referentes ao tema (assunto). Já as relações de orientação argumentativa são utilizadas pelo autor com o objetivo de orientar a interpretação na construção argumentativa do texto. Finalmente, as relações de organização textual estruturam e organizam os conteúdos de mesmo estatuto sintático e de igual relevância para os objetivos do autor.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que pautam nossa análise da estrutura retórica de redações nota máxima do ENEM. Para isso, passamos, agora, a caracterizar nossa pesquisa, descrever o modo como o *corpus* foi constituído e demonstrar as etapas percorridas durante a coleta e a análise dos dados.

### 4.1 A caracterização da pesquisa

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, adotamos a perspectiva *quantitativo-qualitativa* de análise. A esse respeito, Gatti (2002) afirma que quantidade e qualidade não correspondem a entidades completamente dissociadas em uma pesquisa. A quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza dos dados apresentados, que precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem isso, não tem significação em si.

Em seu turno, Flick (2004) destaca que a aproximação dos métodos quantitativo e qualitativo proporciona uma maior credibilidade e legitimidade aos resultados obtidos, o que, conseqüentemente, evita o reducionismo a uma única opção metodológica. O autor ainda aponta, como principais contribuições desse método de pesquisa, o controle de vieses interpretativos dos agentes envolvidos na investigação, a identificação de variáveis específicas com uma visão global do fenômeno e a validação das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Embora a descrição mais detalhada do processo de investigação seja apresentada mais adiante, podemos antecipar que a etapa quantitativa de nossa pesquisa consiste, especificamente, no levantamento da frequência de relações retóricas que emergem na articulação das porções textuais dos textos do *corpus*. Os resultados desse levantamento encontram-se contabilizados e apresentados em gráficos e tabelas para uma melhor visualização. Numa análise qualitativa, em diálogo com a teoria, interpretamos esses e outros resultados, tendo em vista que representam o modo como os autores estruturam seus textos para atingir seus propósitos comunicativos.

Como apresentado em momento anterior<sup>80</sup>, adotamos, como suporte teórico-metodológico, a Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* – RST), proposta funcionalista de análise originalmente apresentada por Mann e Thompson (1988). A RST busca

---

80 Ver Capítulo 3, seção 3.2.

analisar a coerência textual por meio da postulação de uma estrutura hierárquica articulada por relações que se estabelecem entre porções textuais, cuja descrição deve pautar-se na intenção comunicativa do escritor em relação ao seu respectivo leitor.

#### 4.2 Constituição e delimitação do *corpus*

Segundo Castro (1978, p. 318), no processo de planejamento de uma pesquisa, “[...] há um período inicial de expansão, seguido por um outro de contenção”. Tomando como base essas palavras, em um período de expansão de nosso trabalho, escolhemos analisar a estrutura retórica da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No entanto, devido à fase de contenção necessária a qualquer pesquisa científica, como declarado por Castro (1978), optamos por delimitar o *corpus* que foi objeto de nosso estudo, selecionando especificamente todas as amostras de produções textuais nota máxima (1000) divulgadas por meio das Cartilhas do Participante do ENEM (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a)<sup>81</sup>, desenvolvidas e publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Constituímos, assim, o *corpus* utilizado em nosso estudo com um total de 45 redações que discorrem acerca de 7 temas distintos aplicados nas provas do ENEM entre os anos de 2013 e 2019, conforme descrição a seguir:

Quadro 24 – Redações nota máxima do ENEM (2013-2019) selecionadas para a constituição do *corpus*.

Ano da edição da Cartilha do Participante	Ano de aplicação da proposta	Propostas	Quantidade de redações nota máxima divulgadas
2016	2013	<i>Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.</i>	5
	2014	<i>Publicidade infantil em questão no Brasil.</i>	4
	2015	<i>A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.</i>	5
2017	2016	<i>Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.</i>	8
2018	2017	<i>Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil.</i>	9

<sup>81</sup> Cartilhas disponíveis para download em <https://www.gov.br/inep/pt-br> (último acesso em 19/12/2020).

2019	2018	<i>Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet.</i>	7
2020	2019	<i>Democratização do acesso ao cinema no Brasil.</i>	7

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a).

Apesar de corresponderem a informações divulgadas em material com acesso público, optamos por não apresentar, na identificação das amostras, os nomes dos autores que produziram as redações, o que nos levou a indicar apenas suas iniciais. Portanto, a nomenclatura atribuída na identificação de cada produção textual é a seguinte: *ENEM + ano de aplicação + iniciais referentes ao nome do candidato*. Com base nessa orientação, os textos que compõem o *corpus* são referidos como segue no QUADRO 25.

Quadro 25 – Identificação das redações nota máxima do ENEM (2013-2019)

<b>ANO DE APLICAÇÃO</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO DAS AMOSTRAS</b>
2013	<b>ENEM2013CAD, ENEM2013PFMS, ENEM2013PHCSM, ENEM2013SCLM, ENEM2013VFAC</b>
2014	<b>ENEM2014LHSM, ENEM2014GAC, ENEM2014TC, ENEM2014DMG</b>
2015	<b>ENEM2015LSC, ENEM2015ACMC, ENEM2015JCAP, ENEM2015ACSR, ENEM2015LDR</b>
2016	<b>ENEM2016VOL, ENEM2016JBE, ENEM2016GTST, ENEM2016TSV, ENEM2016JVVP, ENEM2016DMA, ENEM2016IRSC, ENEM2016NCVM</b>
2017	<b>ENEM2017MCM, ENEM2017UGH, ENEM2017ACN, ENEM2017LMM, ENEM2017JPFB, ENEM2017EJDJS, ENEM2017YLR, ENEM2017BAS, ENEM2017MJBC</b>
2018	<b>ENEM2018CMP, ENEM2018MMWC, ENEM2018LSLL, ENEM2018JPC, ENEM2018NCPS, ENEM2018PASM, ENEM2018FCSTD</b>
2019	<b>ENEM2019GMCN, ENEM2019MALB, ENEM2019STL, ENEM2019GM, ENEM2019GLT, ENEM2019AFS, ENEM2019IOC</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a).

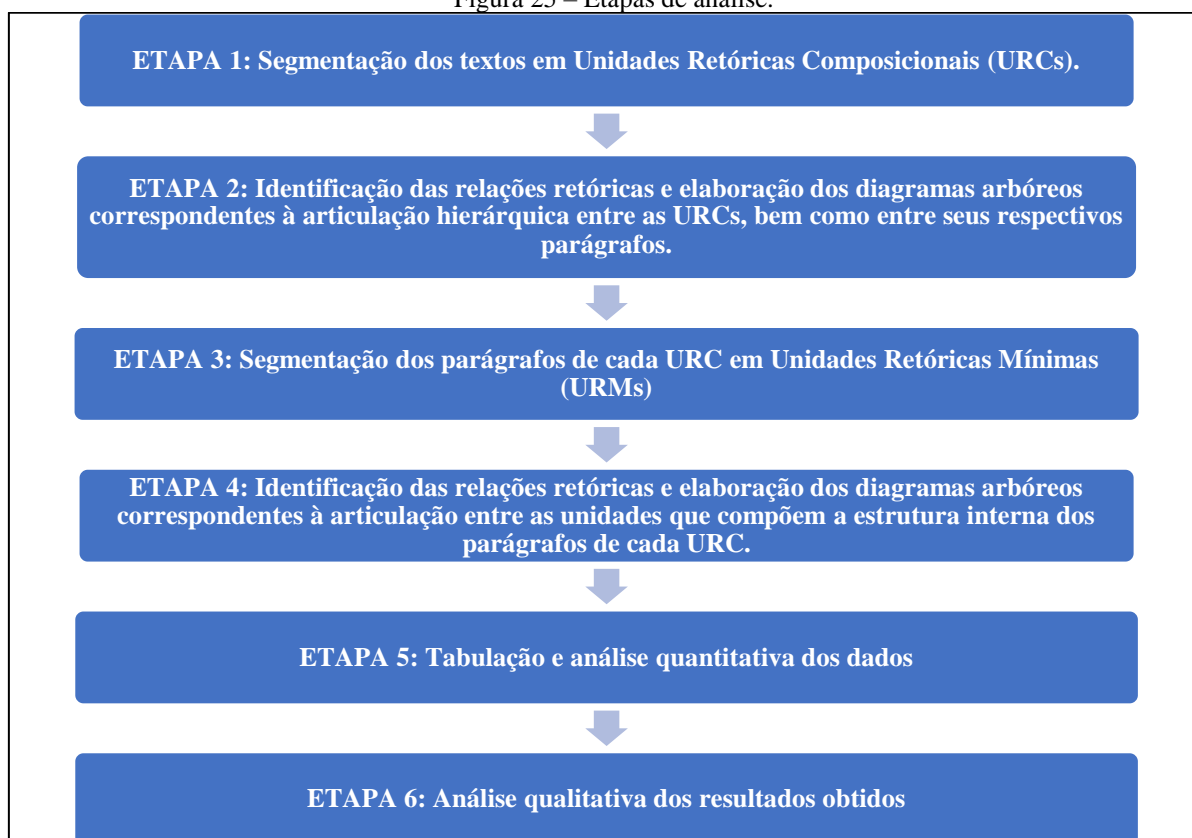
Como dissemos, as amostras correspondem a produções textuais reais de candidatos que efetivamente participaram do certame e que receberam pontuação máxima da banca de correção por obedecerem, segundo informações oficiais das Cartilhas do Participante (BRASIL, 2016,

2017, 2018a, 2019 e 2020a), a todos os critérios de avaliação exigidos nas cinco Competências do ENEM.

### 4.3 Procedimentos metodológicos de análise

Concluída a delimitação e a constituição do *corpus* de nossa pesquisa, passamos à descrição dos procedimentos metodológicos aplicados na análise dos textos. Com o objetivo de facilitarmos nossa investigação, optamos por dividir o processo analítico em 6 etapas, as quais se encontram dispostas na FIGURA 25:

Figura 25 – Etapas de análise.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos procedimentos metodológicos da RST.

Inicialmente, na **etapa 1** de nossa análise, segmentamos as redações do *corpus* em Unidades Retóricas Composicionais (URCs)<sup>82</sup>, ou seja, macrounidades funcionais de uma estrutura retórica materializadas, na superfície textual, por meio de um ou mais parágrafos que

<sup>82</sup> Ver Capítulo 3, Seção 3.2.2.

compõem cada uma das porções prototípicas de um texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), como demonstrado no exemplo do QUADRO 26.

Quadro 26 – Exemplo de uma redação do ENEM segmentada em URCs.

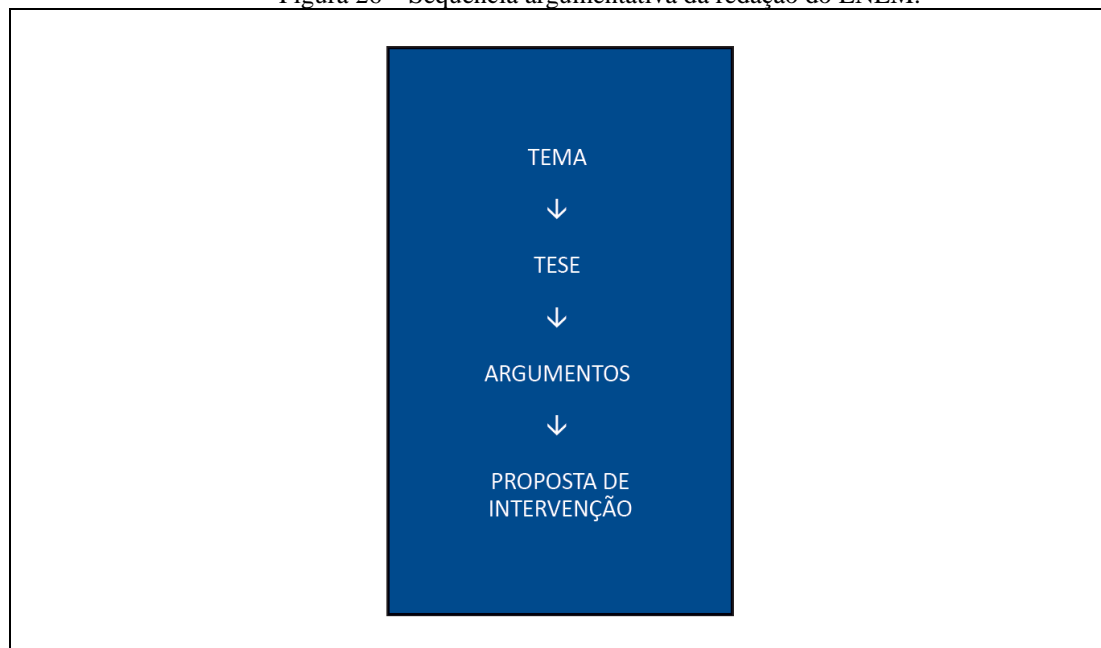
<b>URC DE INTRODUÇÃO</b>	<p><i>“A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. Assim, a publicidade infantil brasileira progride apelando às crianças e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem os tons abusivos e persuasivos.</i></p>
<b>URC DE DESENVOLVIMENTO</b>	<p><i>A propaganda é meio eficiente a atingir a venda de produtos, já que, através de artifícios intrigantes, como imagens e até personalidades famosas, coage os consumidores. As crianças são alvos constantes da publicidade, pois, dotadas de desejo e imaginação, creem no mundo utópico desenvolvido pelos efeitos dos anúncios. Assim, devido a sua efetividade, os publicitários focam na criação de técnicas persuasivas ao público pueril e lançam suas propagandas em horários convergentes aos que os pequeninos assistem aos desenhos animados e programas afins. A criatividade dos que são graduados para apelar ao consumidor ganha o coração das crianças e perpetua os comerciais para essa faixa etária.</i></p> <p><i>Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem. O Brasil carece de mudanças na forma com que são realizadas as propagandas infantis, já que o público pueril é permeado diariamente por mensagens de cunho abusivo e persuasivo. Entretanto, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim.</i></p>
<b>URC DE CONCLUSÃO</b>	<p><i>Em síntese, a publicidade infantil brasileira deve ser modificada com aplicações eficientes das decisões governamentais anteriormente citadas. É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios. É possível também exigir que as empresas de publicidade retirem os efeitos que engrandecem os produtos, de forma a iludir o consumidor, e atenuar a presença de personalidades artísticas nas propagandas. Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na amostra ENEM2014TC

No exemplo apresentado, temos uma redação nota máxima do ENEM que se encontra segmentada em 3 URCs. A primeira, a URC de introdução, é constituída por um único parágrafo, assim como a última URC, a de conclusão. Por outro lado, a URC de desenvolvimento é formada por dois parágrafos intermediários.

Apesar das possíveis variações estruturais, trabalhamos com a hipótese de que exista um padrão capaz de representar o modo como a redação do ENEM é estruturada com maior frequência, principalmente por se tratar de uma avaliação aplicada em escala nacional. Um argumento a favor disso pode ser encontrado nas próprias Cartilhas do Participante (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a), as quais apresentam a mesma sequência de texto dissertativo-argumentativo aos candidatos, como transcrito na FIGURA 26.

Figura 26 – Sequência argumentativa da redação do ENEM.



Fonte: Brasil (2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a).

Interpretando a sequência expressa na figura, podemos verificar que as Cartilhas do Participante (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a) sugerem uma ordenação específica para a elaboração do texto. Em primeiro lugar, o participante deve discorrer sobre um *tema* pré-determinado, o qual é elaborado a partir de uma situação-problema. Em seguida, pede-se que ele apresente e defenda sua *tese* por meio do uso de *argumentos*. Finalmente, para concluir sua redação, o candidato deve propor uma *intervenção* com o objetivo de solucionar/amenizar o problema apontado no início da produção.

Portanto, trabalhamos com a hipótese (a ser confirmada ou refutada com a análise) de que a maioria dos candidatos dispõem as URCs de introdução, desenvolvimento e conclusão, segundo a ordenação icônica de um texto dissertativo-argumentativo (*introdução > desenvolvimento > conclusão*). Dito de outra forma, a URC de introdução, por iconicamente corresponder à primeira parte do texto, tem, como função, a apresentação do tema e da tese do autor a respeito da situação-problema sugerida pela prova. Em seguida, a URC de desenvolvimento, frequentemente localizada no(s) parágrafo(s) intermediário(s), visa à elaboração dos argumentos selecionados para a defesa do ponto de vista do autor. Finalmente, a URC de conclusão, comumente localizada no(s) último(s) parágrafo(s), busca apresentar uma proposta de intervenção para solucionar/amenizar uma determinada situação-problema.

É válido, mais uma vez, ressalvamos que essa descrição corresponde a uma *expectativa*, por parte do analista, de que boa parte das produções textuais do *corpus* sejam estruturadas

conforme essa sequência. A segmentação proposta não representa um “engessamento” do padrão estrutural da redação do ENEM, pois reconhecemos que uma produção textual pode receber nota máxima mesmo que não se enquadre na sequência apresentada. Na verdade, tomamos como base o que se espera encontrar nas partes prototípicas das composições recorrentemente divulgadas nos mais variados meios de comunicação. Conforme Oliveira (2016), as redações nota máxima do ENEM, objeto com o qual estamos trabalhando, correspondem a uma espécie de modelo exaustivamente “[...] divulgado e comentado por profissionais da área – professores de português – em sites que têm o propósito de orientar candidatos ou interessados em realizar o exame” (OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Esse padrão textual do ENEM também se aproxima do que Marcuschi (2005) conceitua como *redação escolar clássica*, isto é, um texto feito *na e para* a escola, cuja finalidade única é meramente avaliativa. A esse respeito, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) declaram que, na escola, textos dissertativo-argumentativos há muito são escritos com base na elaboração de, no mínimo, três parágrafos, entre os quais o primeiro representa a introdução, o intermediário, o desenvolvimento, e o último, a conclusão. Sendo assim, acreditamos na hipótese de que os textos que compõem o *corpus* obedecem, em sua maioria, à estrutura prototípica de um texto dissertativo-argumentativo tal como divulgado na escola.

No entanto, insistimos, mais uma vez, em afirmar que nosso objetivo é identificar um padrão estrutural fundamentado na frequência com que os candidatos elaboram seus textos. Certamente, no *corpus* selecionado, existem amostras em que o candidato decidiu modificar, devido a algum propósito comunicativo, a sequência mais recorrente. Por exemplo, o autor pode, à medida que desenvolve a argumentação, apresentar intervenções, ou introduzir o seu texto já apresentando argumentos.

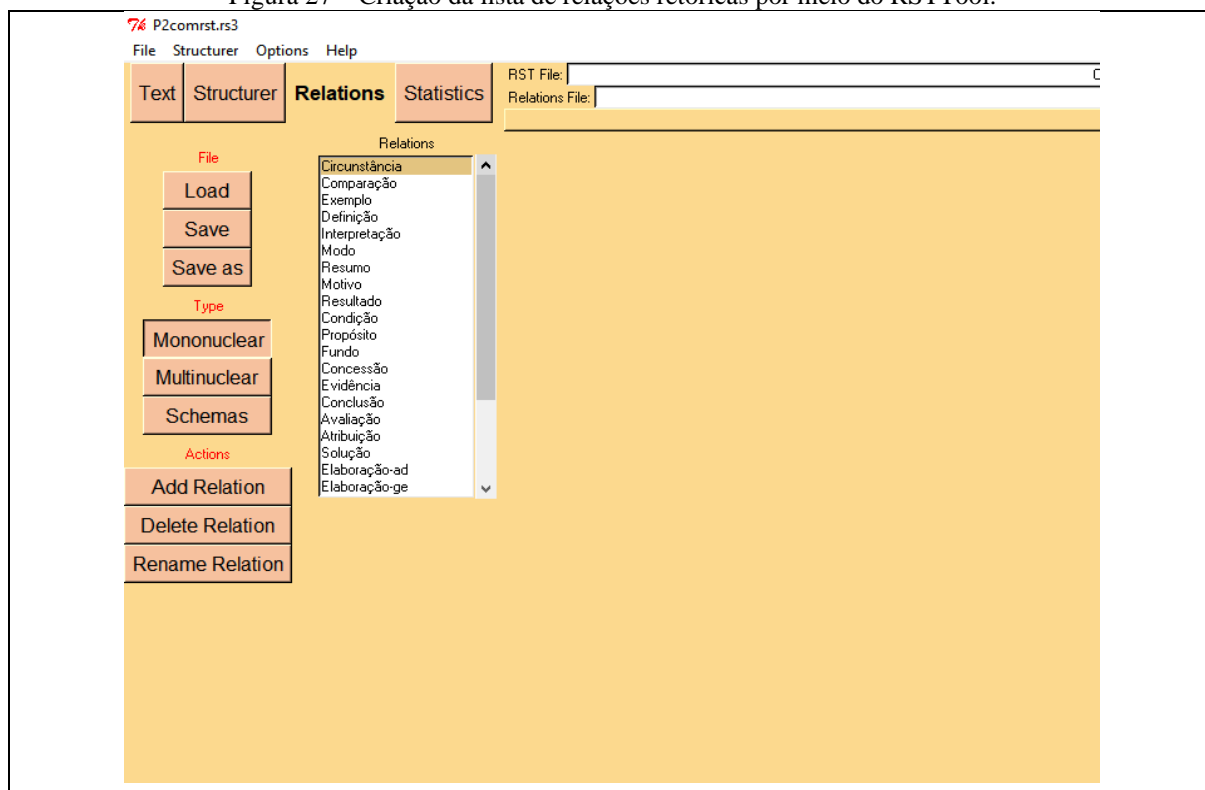
Podemos citar, ainda, a relação entre a unidade conclusiva de um texto dissertativo-argumentativo e a função por ela frequentemente exercida em uma redação do ENEM. A URC de conclusão corresponde a uma entidade de natureza mais geral, relativa à estruturação dos textos argumentativos e é iconicamente apresentada pelo autor na porção final. Já a proposta de intervenção consiste em uma exigência do comando para a produção da redação do referido exame. Apesar da sugestão de que ela seja feita ao final (como consta na FIGURA 26), não necessariamente ela será apresentada na conclusão. Como dissemos, pretendemos quantificar todas essas situações, sendo, portanto, consideradas em nossa pesquisa. As ocorrências que destoam da ordenação das URCs que propomos, ao nosso ver, não invalidam nossa proposta, a menos que ocorram com uma frequência maior do que a ordenação que prevemos.



Concluída a segmentação dos textos em URCs, avançamos à **etapa 2**, a qual corresponde à identificação das relações retóricas que emergem do processo de articulação entre essas unidades e à elaboração dos respectivos diagramas arbóreos, com o propósito de verificarmos um padrão estrutural capaz de representar o modo com as URCs se combinam com maior frequência. Convém, igualmente, ressaltar que, se uma URC for constituída por dois ou mais parágrafos, também é necessário identificarmos as relações que articulam essas porções. Lembramos que, para a identificação das relações retóricas, não utilizamos a lista elaborada por Mann e Taboada (2010), mas sim o quadro teórico de classificação proposto anteriormente<sup>83</sup>.

Já para a elaboração dos diagramas arbóreos, utilizamos a versão 3.45 da ferramenta *RSTTool*<sup>84</sup>, programa criado por Michael O'Donnel (O'DONNEL, 2000) com o propósito específico de facilitar o processo de diagramação da estrutura retórica de textos. Com ele, é possível criar listas distintas de relações multinucleares e núcleo-satélites (FIGURA 27), segmentar o texto em unidades (FIGURA 28) e elaborar esquemas para representar as relações identificadas na articulação das porções textuais (FIGURA 29).

Figura 27 – Criação da lista de relações retóricas por meio do RSTTool.

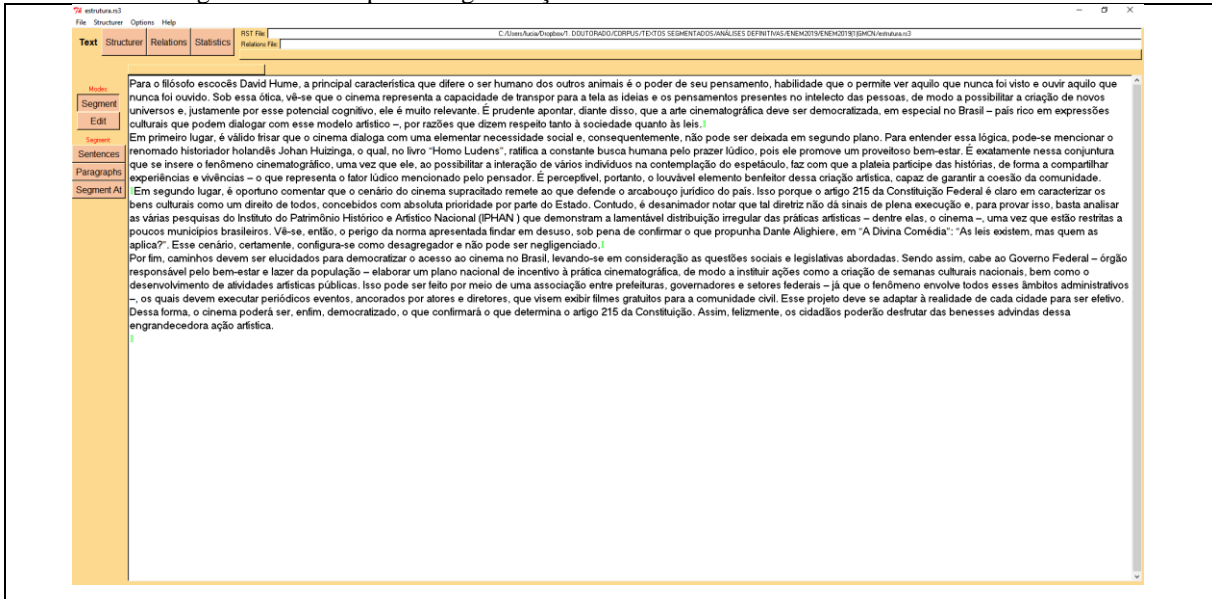


Fonte: RSTTool.

83 Como apresentado no Capítulo 3, seção 3.2.

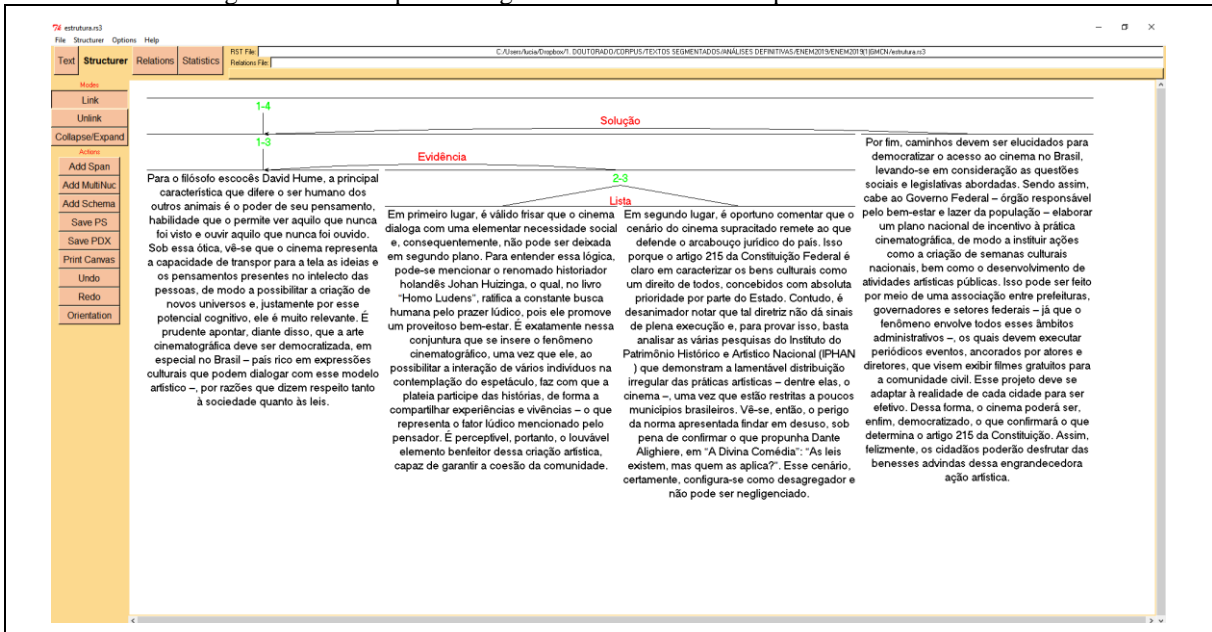
84 Disponível gratuitamente para download em [www.wagsoft.com](http://www.wagsoft.com) (último acesso: 10/02/2020).

Figura 28 – Exemplo de segmentação textual em unidades utilizando o RSTTool.



Fonte: RSTTool.

Figura 29 – Exemplo de diagrama arbóreo elaborado por meio do RSTTool.



Fonte: RSTTool.

Reconhecida a forma como as URCs se articulam entre si, agora ver o próximo passo (**etapa 3**) consiste em analisar como essas unidades são estruturadas internamente. Para isso, é válido retomarmos a informação de que as URCs podem ser constituídas por um ou mais *parágrafos*. Segundo Figueiredo (1995), todo método requer o uso da divisão, um dos principais instrumentos do conhecimento humano: a pessoa apreende, conhece ou assimila o todo através das partes que o compõem, as quais se acham divididas segundo certos critérios lógicos. No

caso do texto escrito, o produtor “[...] reúne as ideias em parágrafos para que os leitores possam segui-las mais facilmente” (FIGUEIREDO, 1995, p. 17).

Assim, pressupomos que a estruturação interna dos parágrafos é orientada segundo a função desempenhada pela URC em que se encontram. Em outras palavras, o modo como as unidades se articulam na composição da estrutura retórica interna de um parágrafo da URC de introdução, por exemplo, é distinto daquele identificado na URC de desenvolvimento ou na URC de conclusão, visto que cada URC exerce um papel distinto dentro da estrutura global de uma redação do ENEM.

Desse modo, a fim de concretizarmos a presente etapa de análise, pretendemos descrever a estrutura interna dos parágrafos pertencentes às diferentes URCs que compõem uma redação nota máxima do ENEM. Para isso, devemos proceder, inicialmente, à segmentação de cada um dos parágrafos dos textos em Unidades Retóricas Mínimas (URMs)<sup>85</sup>, unidades mais elementares articuladas pelo autor para atingir seus propósitos comunicativos.

Concluída a segmentação das URMs, passamos a elaborar, na **etapa 4**, os diagramas arbóreos da estrutura interna de cada parágrafo, utilizando, para isso, a ferramenta *RSTTool*. Nessa etapa, também identificamos quais relações retóricas emergem do processo de articulação de suas unidades com a finalidade de encontrarmos um padrão estrutural correspondente ao modo de organização mais frequente dessas porções textuais.

Dando continuidade à sequência proposta (FIGURA 25), após a elaboração de todos os diagramas, na **etapa 5**, realizamos um levantamento quantitativo das relações retóricas identificadas nas estruturas retóricas das produções textuais do ENEM. Nessa etapa, para a tabulação dos dados, utilizamos planilhas geradas pelo *Microsoft Excel*, ferramenta que nos possibilita a criação de tabelas e gráficos a fim de facilitarmos a visualização de quais relações retóricas emergem com maior frequência na articulação entre as URCs, assim como na estrutura interna de seus parágrafos.

Esse processo de coleta consiste na geração de dados para serem interpretados na **etapa 6**, certamente a mais relevante de nossa pesquisa: a análise qualitativa dos resultados obtidos. Conforme Castro (1978, p. 311), a coleta de dados

[...] não passa, ou não deve passar de uma fase inicial da pesquisa, digamos, de um mal necessário. A experiência de colher dados é importante e enriquecedora, porém bem modesta [...]. É o exame e a reflexão sobre o nexos que há entre esses dados que correspondem ao nobre processo da pesquisa científica. [...] Interessa o que vem depois da tabulação das variáveis. Interessa o sentido que faz o entrelaçamento destas

---

<sup>85</sup> Ver Capítulo 3, Seção 3.2.2.

variáveis. Interessa-nos o como e o porquê. Contentar-se com menos é contentar-se com praticamente nada. (CASTRO, 1978, p. 311).

Finalmente, concluídas todas as etapas de análise, procuramos cumprir o objetivo geral de nosso estudo, o qual consiste na identificação, entre as redações de nota máxima do ENEM (2013-2019), de um padrão regular na estrutura retórica desses textos de natureza dissertativo-argumentativa. Com isso, acreditamos que os resultados obtidos refletem as regularidades identificadas ao analisarmos as produções textuais, tais como a recorrência de determinadas relações retóricas e uma padronização no modo como os candidatos estruturam seus textos.

#### **4.4 Síntese conclusiva**

Neste capítulo, buscamos apresentar os procedimentos metodológicos que pautam nosso estudo a respeito da análise da estrutura retórica de redações que obtiveram nota máxima do ENEM. Como suporte teórico-metodológico, adotamos a Teoria da Estrutura Retórica (RST), abordagem linguística que busca analisar a coerência textual por meio da postulação de uma estrutura hierárquica articulada por relações que se estabelecem entre as unidades do texto.

Para constituirmos o *corpus* desta pesquisa, selecionamos produções textuais nota máxima (1000) divulgadas por meio das Cartilhas do Participante do ENEM (BRASIL, 2016, 2017, 2018a, 2019 e 2020a), publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formando um total de 45 redações.

Em seguida, propomos a realização da análise por meio de 6 etapas. A primeira etapa de análise consiste na segmentação dos textos em Unidades Retóricas Composicionais (URCs). Concluída a segmentação dos textos, passamos à segunda etapa, na qual identificamos as relações retóricas que emergem entre as URCs, bem como entre seus respectivos parágrafos constitutivos, elaborando, simultaneamente, diagramas arbóreos para representarmos o modo como as URCs se articulam hierarquicamente na formação da estrutura retórica composicional das redações do ENEM. Já a etapa 3 compreende o processo de segmentação da estrutura interna dos parágrafos de cada URC em Unidades Retóricas Mínimas (URMs). Na etapa 4, elaboramos os diagramas arbóreos de cada parágrafo separadamente para efetivar a identificação de quais relações retóricas emergem do processo de articulação entre as respectivas unidades. A etapa 5 consiste em um levantamento quantitativo das relações retóricas identificadas nas estruturas retóricas das produções textuais do ENEM com o intuito de gerar dados que nos deem suporte para a concretização da etapa 6, momento em que devemos interpretar os resultados obtidos.

## 5 A ARTICULAÇÃO ENTRE AS UNIDADES RETÓRICAS COMPOSICIONAIS (URCs) NAS REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM

Neste capítulo, apresentamos como as redações do ENEM selecionadas são estruturadas por meio de Unidades Retóricas Compositivas (URCs). Para isso, buscamos descrever, no conjunto dos textos analisados, quais e quantos parágrafos integram cada uma dessas unidades, bem como identificar as relações retóricas que se estabelecem entre essas unidades. Apresentamos, também, a forma mais frequente de estruturação em URCs das produções textuais do referido exame. Finalmente, descrevemos como o título articula-se ao restante do texto.

### 5.1 As Unidades Retóricas Compositivas (URCs) das redações do ENEM

Fundamentados em Antunes (2010), Paulinelli e Fortunato (2016) e Gonzaga (2017), a redação do ENEM, por corresponder a um texto pertencente à tipologia dissertativo-argumentativa, é constituída por três porções básicas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Em nosso estudo, optamos por denominar essas unidades como *Unidades Retóricas Compositivas* (URCs)<sup>86</sup>, as quais são representadas, no texto, por meio de um ou mais parágrafos.

Então, com o objetivo de identificarmos a localização exata das porções textuais que representam cada URC, buscamos verificar, inicialmente, a quantidade de parágrafos produzidos pelos candidatos nas redações nota máxima do ENEM que constituem o *corpus* deste estudo. A partir desse levantamento, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 1 – Quantidade de parágrafos das redações analisadas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>86</sup> Conforme descrição apresentada no Capítulo 3, Seção 3.2.2.

Como podemos observar no GRÁFICO 1, identificamos uma frequência bastante expressiva de redações constituídas por meio de 4 parágrafos, ocorrendo em 39 (87%) dos 45 textos analisados. Em contrapartida, 5 produções textuais (11%) são elaboradas com 5 parágrafos, e apenas uma delas apresenta 3 parágrafos, representando 2% de todo o *corpus*.

Destacamos que, segundo as regras do ENEM, toda a produção textual deve ficar restrita apenas às 30 linhas da folha oficial do teste. Dada essa condição e pautados nos resultados obtidos, podemos afirmar que uma redação produzida com uma quantidade de parágrafos inferior ao mínimo identificado (3 parágrafos) dificilmente seria avaliada com a nota máxima (1.000 pontos), devido à sua constituição básica estar assentada em uma estrutura composta por três unidades fundamentais (*introdução, desenvolvimento e conclusão*). Por outro lado, caso o candidato optasse por elaborar uma quantidade superior ao número máximo de parágrafos que identificamos (5 parágrafos), correria o risco de não conseguir desenvolver suficientemente suas ideias, tornando o texto fragmentado, com informações muito gerais e com pouca profundidade.

### 5.1.1 A URC de introdução

Figueiredo (1995, p. 47) declara que todo texto dissertativo-argumentativo “[...] requer um tema (o que introduzir?) e atenta para o tipo de leitor (para quem introduzir?)”. Em seu turno, Antunes (2010), Paulinelli e Fortunato (2016) e Gonzaga (2017) apontam que, na porção introdutória de um texto dissertativo-argumentativo, os candidatos devem contextualizar e delimitar o tema, além de apresentar indícios acerca dos pontos de vista que serão por eles defendidos. Tais informações, segundo os autores, devem ser apresentadas, preferencialmente, na porção correspondente à introdução. Apoiados nessas palavras, procuramos verificar em qual porção textual (e com quantos parágrafos) os autores preferem elaborar a URC correspondente à introdução de suas redações.

Ao partirmos para a análise da unidade mencionada, observamos que os autores optam, nos textos do *corpus*, pela produção de um único parágrafo, no caso o primeiro, em 100% das amostras, resultado que confirma nossa hipótese de que essa URC estaria representada pelo parágrafo inicial das redações<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Ressaltamos que a identificação das URCs não seguiu apenas critérios distribucionais (a localização dos parágrafos no texto). Foi considerado, principalmente, o critério funcional na identificação de qual(is) parágrafo(s) apresenta(m) o tema e a tese (URC de introdução), os argumentos (URC de desenvolvimento) e a proposta de intervenção (URC de conclusão). No entanto, ressaltamos, mais uma vez, que tal disposição corresponde a uma estrutura prototípica, a qual pode ser alterada pelo candidato.

Além disso, com base nos dados obtidos, também verificamos que a URC de introdução representa, em 43 redações (96%), a unidade nuclear<sup>88</sup> da redação do ENEM, visto que essa porção não exerce, nessas amostras, o papel de satélite para nenhuma outra URC. Esse resultado é justificado por conta de a delimitação do tema e a apresentação da tese estarem contidas exatamente nessa porção textual, corroborando a noção de que todo texto se desenvolve em torno de um determinado tema, de um tópico ou daquilo que, convencionalmente, se costuma chamar de ideia central.

Para Antunes (2010, p. 67), a introdução corresponde à unidade que exerce a função de fio condutor, de um eixo, responsável por fazer “[...] cada parte, cada segmento convergir para um centro”. Transpondo as palavras da autora para a nossa análise, a URC de introdução representa, conforme identificado na maioria das amostras textuais que constituem o *corpus*, a porção responsável por delinear o assunto e, concomitantemente, apresentar a tese do autor, a qual é desenvolvida no restante do texto, o que justifica a preferência pelo seu posicionamento inicial.

É válido ressaltarmos ainda que, em duas amostras, a URC de introdução é utilizada pelos autores apenas com o propósito de contextualizar o leitor acerca do tema abordado, diluindo sua delimitação e a apresentação da tese nas demais URCs<sup>89</sup>. Embora essas duas ocorrências divirjam da maioria dos outros achados, isto é, não representem a porção nuclear, tal feito não representa um problema para nosso estudo, visto que não trabalhamos com a noção restrita de que a URC de introdução sempre deverá corresponder ao núcleo de maneira absoluta, mas sim desejamos identificar como os candidatos estruturam seus textos com maior frequência.

### **5.1.2 A URC de desenvolvimento**

Quanto à constituição da URC correspondente ao desenvolvimento das redações nota máxima do ENEM, ou seja, a unidade em que identificamos o inventário de argumentos utilizados na defesa do posicionamento assumido no texto, verificamos que os candidatos, em 40 redações (89%), elaboram sua argumentação produzindo 2 parágrafos, os quais se localizam

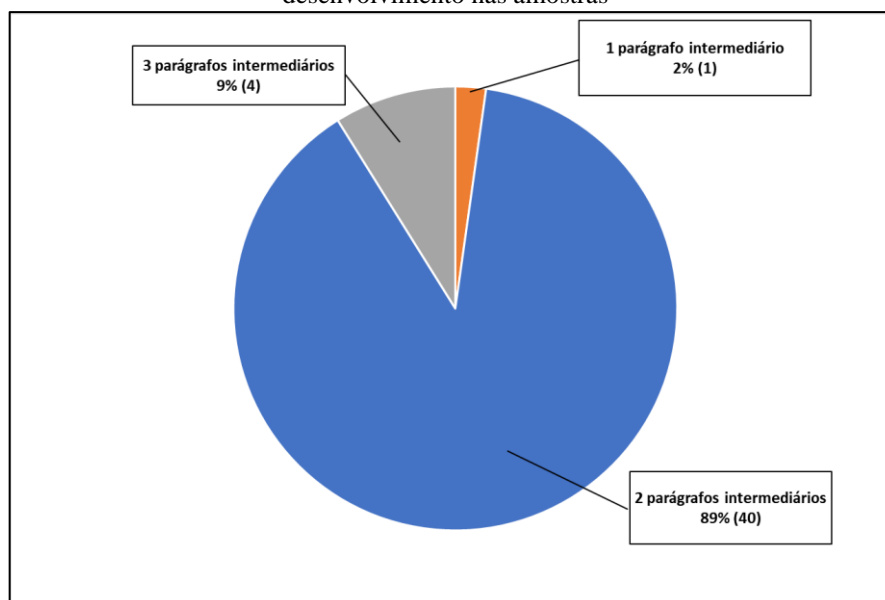
---

<sup>88</sup> Ao nos referirmos à URC de introdução como sendo a porção nuclear, não estamos afirmando que ela corresponda à Unidade Central (UC) do texto. Na verdade, apenas demonstramos o fato de que essa unidade, em relação às URCs de desenvolvimento e de conclusão, foi a mais central, visto que exerce a função nuclear nas estruturas referentes aos textos analisados. A descrição e a localização da UC das redações do ENEM serão apresentadas no capítulo 8.

<sup>89</sup> Um exemplo dessas ocorrências pode ser encontrado na Seção 5.2.1 do presente Capítulo.

entre as URCs de introdução e de conclusão. No restante dos textos, identificamos que a referida unidade é constituída por 3 parágrafos em 4 redações (9%) e, em 1 amostra (2%), por 1 parágrafo, conforme demonstrado no GRÁFICO 2:

Gráfico 2 – Quantidade de parágrafo(s) correspondente(s) à URC de desenvolvimento nas amostras



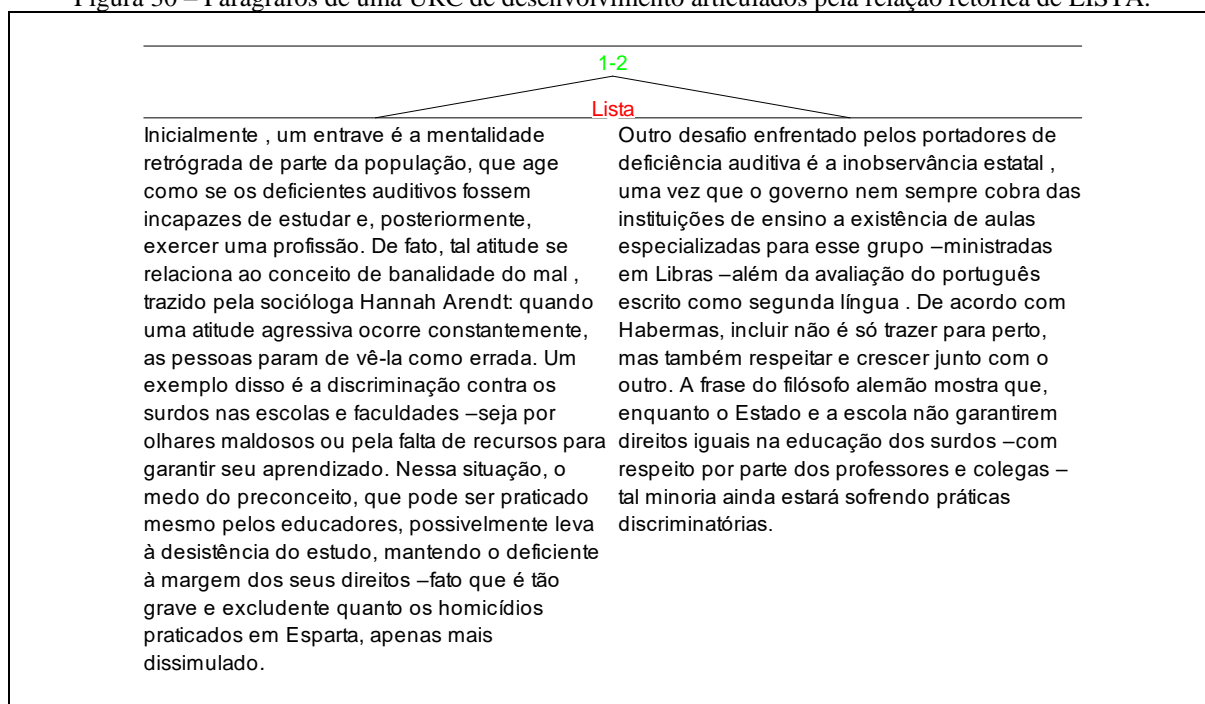
Fonte: Elaborado pelo autor.

A maior quantidade de parágrafos identificados na URC de desenvolvimento, em relação às demais URCs, pode ser justificada pela complexidade inerente a essa unidade, o que a torna, por consequência, mais extensa. Segundo Garcia (2010), o resultado lógico da formulação de ideias mais complexas presentes no desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo corresponde à necessidade natural de que seu conteúdo se desdobre em mais de um parágrafo.

Quanto à articulação entre os parágrafos internos que integram a URC de desenvolvimento, verificamos que a maioria é articulada por meio da relação de LISTA (83%). Um exemplo identificado dessa relação pode ser visto na FIGURA 30:



Figura 30 – Parágrafos de uma URC de desenvolvimento articulados pela relação retórica de LISTA.



Fonte: ENEM2017MCM

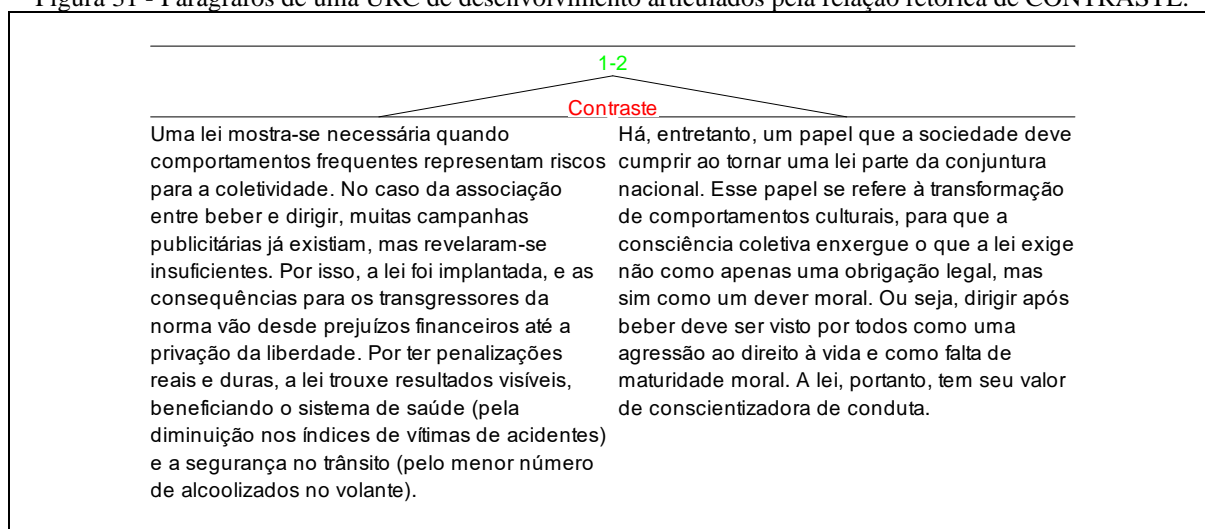
No excerto apresentado, verificamos que as duas porções textuais que constituem, em um nível mais elevado, a URC de desenvolvimento (unidade 1-2) são articuladas por meio da relação de LISTA. Segundo o exemplo, para defender a tese adotada (a existência de entraves na formação educacional de surdos no Brasil), o autor opta por elaborar cada um dos argumentos de maneira separada, isto é, por meio de parágrafos distintos. Como argumento apresentado no primeiro parágrafo do desenvolvimento, ele afirma que “um entrave [à formação educacional de surdos] é a mentalidade retrógrada de parte da população, que age como se os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar e, posteriormente, exercer uma profissão” (unidade 1). Já no segundo parágrafo, o candidato apresenta um novo argumento, fundamentando-se na afirmação de que “outro desafio enfrentado pelos portadores de deficiência auditiva é a inobservância estatal” (unidade 2). Tal procedimento de apresentar argumentos em parágrafos distintos é corroborado pela seguinte orientação de Weston (2009, p. 86): “Como regra geral, defenda um argumento por parágrafo. Incluir argumentos distintos no mesmo parágrafo só faz confundir o leitor e abrir uma brecha para que aspectos importantes sejam negligenciados”.

O frequente uso da relação de LISTA demonstra, claramente, que os candidatos preferem desenvolver sua argumentação por meio de uma listagem de argumentos que, somados, dão suporte ao posicionamento assumido em seus textos. Sob a ótica da RST, uma relação de LISTA emerge quando o autor, ao articular duas ou mais porções, sinaliza um desejo

de fazer com que o leitor reconheça os núcleos (unidades 1 e 2) como estruturas paralelas, que contribuem para o texto com o mesmo grau de importância.

Por outro lado, identificamos, também, 5 ocorrências (11%) da relação retórica de CONTRASTE, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Figura 31 - Parágrafos de uma URC de desenvolvimento articulados pela relação retórica de CONTRASTE.



Fonte: ENEM2013FVAC

O modo como o texto do exemplo encontra-se articulado desperta nossa atenção devido à sua semelhança, em termos de sentido, com o que Neves (2018b) denomina de *construção aditiva coordenada por correlação*, uma estrutura formada “[...] com segmentos binários (duas orações ou dois sintagmas) e, em princípio, irreversíveis, porque há uma direção marcada que vai do primeiro membro coordenado para o segundo, com a ordem marcando o foco” (NEVES, 2018b, p. 823). Tais segmentos, normalmente, apresentam-se marcados tanto na primeira parte como na segunda por marcadores do tipo *não só... mas também, não só... como também, não apenas... mas ainda*, o que poderia nos levar a sinalizar a ocorrência de uma relação retórica de LISTA entre os referidos parágrafos, pois o autor *não só* ressalta os benefícios gerados pela criação da Lei Seca, *como também* destaca o papel da sociedade para possibilitar o que ele chama de “transformação de comportamentos culturais”.

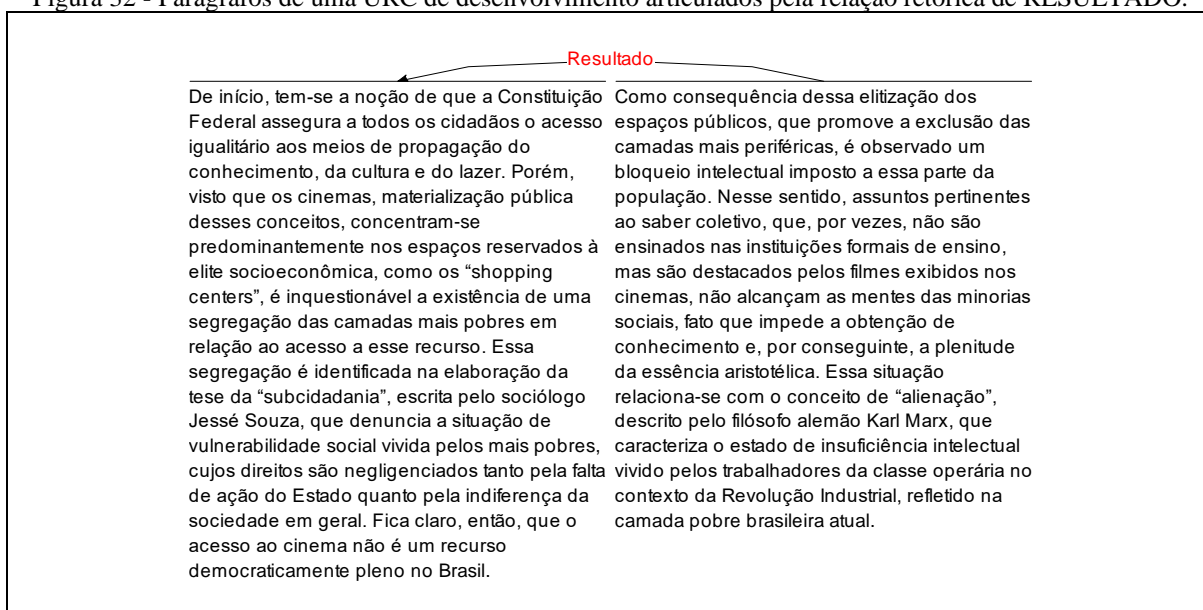
Além disso, seria igualmente plausível apontarmos, entre as duas porções apresentadas na FIGURA 31, a ocorrência de uma relação retórica de CONCESSÃO, já que as informações contidas no segundo parágrafo teriam o propósito de refutar uma possível inferência por parte do leitor de que a lei e as penalidades previstas são suficientes para resolver os problemas ocasionados por motoristas que ainda insistem em dirigir alcoolizados.

Contudo, optamos por defender que, na articulação das referidas porções textuais, emerge a relação multinuclear de CONTRASTE, cujo efeito visado corresponde, no texto, à tentativa do autor em demonstrar, por meio de uma comparação, uma discrepância entre a atuação das autoridades e o comportamento sociedade, no que se refere à tentativa de reduzir os frequentes acidentes de trânsito ocasionados por motoristas alcoolizados. Em outras palavras, no primeiro parágrafo, verificamos que, de certo modo, as autoridades vêm exercendo rigorosamente seu papel na fiscalização e aplicação de sanções, o que pode ser comprovado pela seguinte declaração do autor: “a lei trouxe resultados visíveis, beneficiando o sistema de saúde (pela diminuição nos índices de vítimas de acidentes) e a segurança no trânsito (pelo menor número de alcoolizados no volante)”.

Por outro lado, conforme o segundo parágrafo, inferimos que, aparentemente, a sociedade não está cumprindo sua parte para a efetivação da Lei Seca, visto que o autor se refere à necessidade de uma mudança de “comportamentos culturais”, ou seja, uma conscientização, por parte das pessoas, de que “dirigir após beber deve ser visto por todos como uma agressão ao direito à vida e como falta de maturidade moral”. Com essa citação, o autor tenta chamar a atenção do leitor para a necessidade de uma contrapartida por parte da sociedade, sem a qual todo o trabalho efetivado pelas autoridades, descrito na primeira porção, seria comprometido, ressaltando que, enquanto cidadãos e Estado não atuarem em conjunto, o problema persistirá.

Uma outra característica relevante também identificada consiste no fato de seus parágrafos estarem articulados, mais frequentemente, por relações de organização textual. Somadas, as ocorrências das relações de LISTA e de CONTRASTE representam 96% das relações retóricas identificadas entre os parágrafos da URC de desenvolvimento. Por serem constituídas somente por porções nucleares, essas relações emergem com a finalidade de estruturar/organizar os conteúdos com igual relevância para a construção dos sentidos do texto. Além disso, entre os parágrafos do desenvolvimento, também identificamos a relação retórica de RESULTADO em 3 redações, totalizando 6% das amostras. Para ilustrarmos a ocorrência dessa relação, vejamos o seguinte diagrama:

Figura 32 - Parágrafos de uma URC de desenvolvimento articulados pela relação retórica de RESULTADO.



Fonte: ENEM2019AFS

Na edição do ENEM aplicada no ano de 2019, é solicitada, ao candidato, a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo com base na proposta *Democratização do acesso ao cinema no Brasil* (BRASIL, 2020a). O autor do texto a que pertence o fragmento representado pelo diagrama da FIGURA 32 procura defender, na porção nuclear (unidade 1), que esse acesso é negado à população economicamente menos favorecida, chamando a atenção para o fato de que “[...] os cinemas [...] concentram-se predominantemente nos espaços reservados à elite socioeconômica, como os *shopping centers*”. Já a segunda porção da URC em análise (unidade 2), a qual corresponde ao satélite, é articulada ao seu respectivo núcleo por meio da relação de RESULTADO, apontando que, “Como consequência dessa elitização dos espaços públicos, que promove a exclusão das camadas mais periféricas, é observado um bloqueio intelectual imposto a essa parte da população”. Assim, o efeito provocado pela ocorrência dessa relação é levar o leitor, por meio do conteúdo expresso no satélite (unidade 2), a aceitar que o evento apresentado corresponda a um resultado da ação apresentada no núcleo (unidade 1).

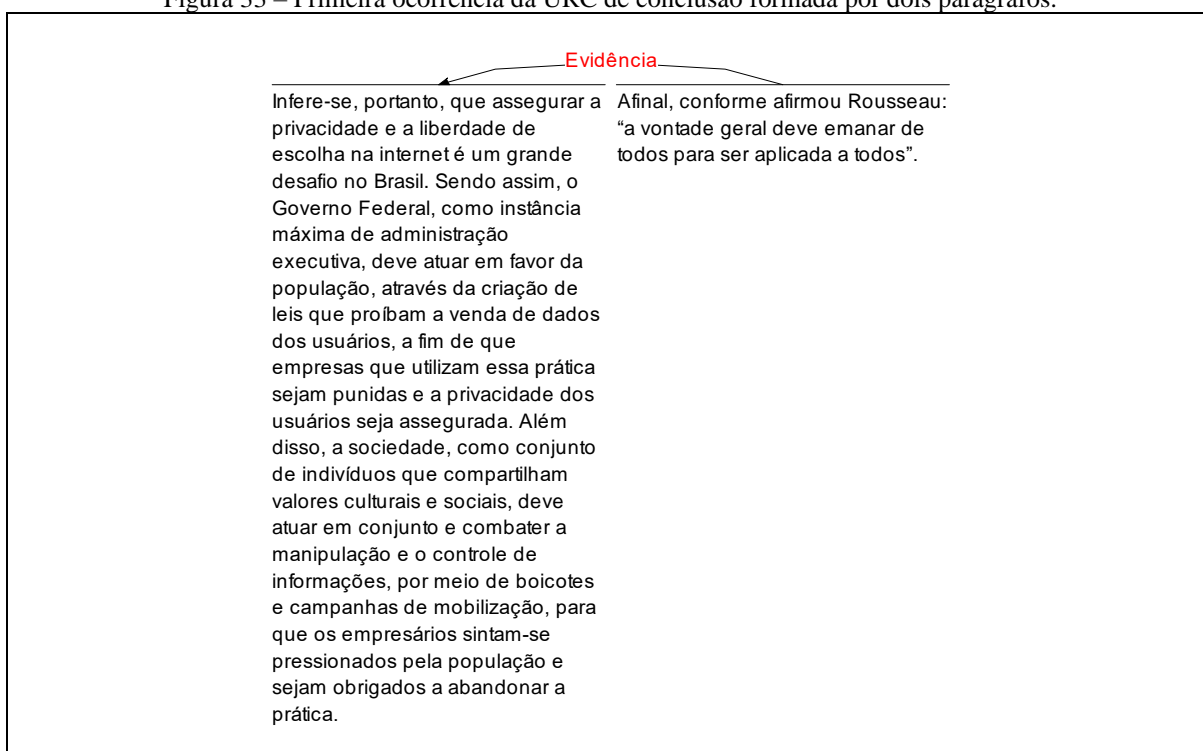
### 5.1.3 A URC de conclusão

A *conclusão* de uma produção textual, conforme o que é exigido no ENEM, corresponde ao que Viana (2011) denomina *conclusão-solução*, tipo de elaboração conclusiva que ocorre quando o autor da redação propõe uma solução para a situação-problema apontada no tema da prova. Tal desfecho pode ser facilmente identificado nas redações do referido exame, visto que

é obrigatório que se apresente “[...] uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando-se os Direitos Humanos” (BRASIL, 2020a, p. 25).

Após a análise das amostras, constatamos que as URCs conclusivas das redações contidas no *corpus* são produzidas com apenas um parágrafo, o último, no caso, em 43 amostras (96%). Exceções também podem ser detectadas, pois, em 2 amostras (4%), os autores preferem elaborar essa unidade retórica utilizando os dois últimos parágrafos articulados, respectivamente, pelas relações de EVIDÊNCIA e CONCLUSÃO, como demonstramos a seguir:

Figura 33 – Primeira ocorrência da URC de conclusão formada por dois parágrafos.



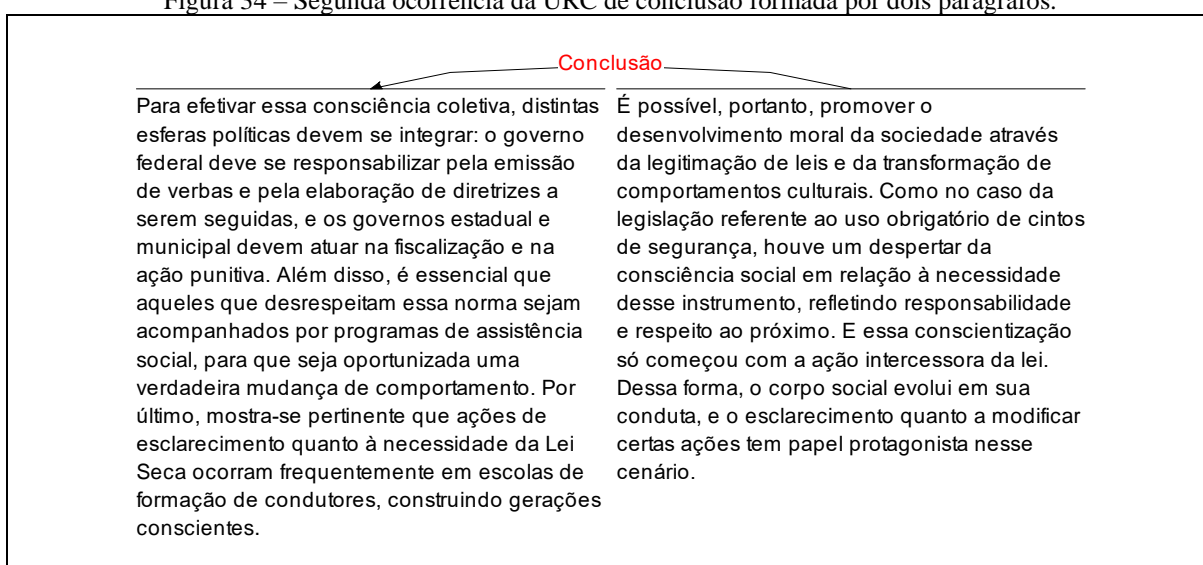
Fonte: ENEM2018MMWC

Na primeira ocorrência da URC de conclusão elaborada por meio de dois parágrafos, verificamos que, como proposta de intervenção à manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados da internet, situação-problema apresentada no tema da redação do ENEM de 2018, o autor aponta, no penúltimo parágrafo (núcleo), que tanto o Governo Federal quanto a sociedade devem atuar de forma conjunta, para assegurar a privacidade e a liberdade de escolha na internet. Em seguida, no último parágrafo (satélite), é apresentada a citação “a vontade geral deve emanar de todos para ser aplicada a todos”, atribuída a Jean-Jacques Rousseau. Com isso, na articulação estabelecida entre essas duas porções, emerge a relação retórica de EVIDÊNCIA, cujo efeito consiste, no texto, em aumentar, por meio do conteúdo

expresso no satélite, a possibilidade de convencimento do leitor a respeito da informação presente na porção nuclear, ou seja, o autor utiliza as palavras do filósofo com o propósito de validar a necessidade da ação conjunta de autoridades e sociedade. Apesar de o autor ter elaborado sua conclusão produzindo dois parágrafos, trabalhamos com a hipótese de que houve, na verdade, um erro de segmentação, visto que a segunda porção do diagrama poderia perfeitamente estar contida na primeira.

A segunda e última ocorrência em que temos dois parágrafos constituindo a URC conclusiva encontra-se representada pelo seguinte diagrama:

Figura 34 – Segunda ocorrência da URC de conclusão formada por dois parágrafos.



Fonte: ENEM2013VFAC

Conforme exposto na FIGURA 34, identificamos uma relação de CONCLUSÃO emergindo da articulação de dois parágrafos, em que o primeiro corresponde ao núcleo e o segundo, ao satélite. Na primeira porção (unidade 1), o autor apresenta sua proposta de intervenção para o aprimoramento da Lei Seca, sugerindo uma maior disponibilização de verbas e elaboração de diretrizes, por parte do Governo Federal. Quanto aos governos estaduais e municipais, cabe fiscalizar e punir, de forma mais severa, os detratores da legislação. Por fim, o candidato recomenda, também, uma maior divulgação da importância da referida lei nas escolas de trânsito com o objetivo de esclarecer e conscientizar os futuros condutores.

Já no segundo parágrafo da URC (unidade 2), articulado ao primeiro por meio da relação de CONCLUSÃO, é apresentada uma declaração final a respeito da intervenção descrita no núcleo, com o objetivo de reafirmar o relevante papel da Lei Seca na transformação da

mentalidade de muitos motoristas que ainda insistem em dirigir após a ingestão de bebida alcoólica.

Na próxima seção, descrevemos o modo com as URCs são articuladas entre si nas redações nota máxima do ENEM que integram nosso *corpus* de análise.

## **5.2 Descrição do processo de articulação entre as URCs**

Coroa (2017) afirma que toda definição de texto se encontra ancorada em um *fazer sentido*. Para isso, conforme a autora, uma produção textual deve ser constituída por partes que, quando articuladas de modo global e solidário, são responsáveis por gerar os efeitos de sentido intencionados pelo autor em um determinado contexto sociocomunicativo. Coroa (2017) ainda defende que o texto corresponde a um “diálogo” entre a situação de produção e as relações que se dão no processo de articulação das suas estruturas linguísticas. Em outras palavras, o texto constitui-se “[...] não de uma mera ‘soma’ de signos, mas de uma arquitetura construída em ‘camadas’ e hierarquias de significações” (COROA, 2017, p. 61), concepção que vai ao encontro dos postulados da RST.

Com pensamento análogo ao da autora, Sacrini (2019) declara que um texto bem elaborado contém partes relacionadas entre si de forma a auxiliar o leitor a seguir o fio do discurso. Portanto, o texto porta consigo um sentido que é articulado por uma estrutura expositiva própria, não cabendo ao leitor inventá-la, mas sim circunscrevê-la, desvelá-la. Segundo as palavras do autor, “[...] a compreensão de um texto [...] deve se valer da ativação de dimensões implícitas em relação à sua face explícita” (SACRINI, 2019, p. 76).

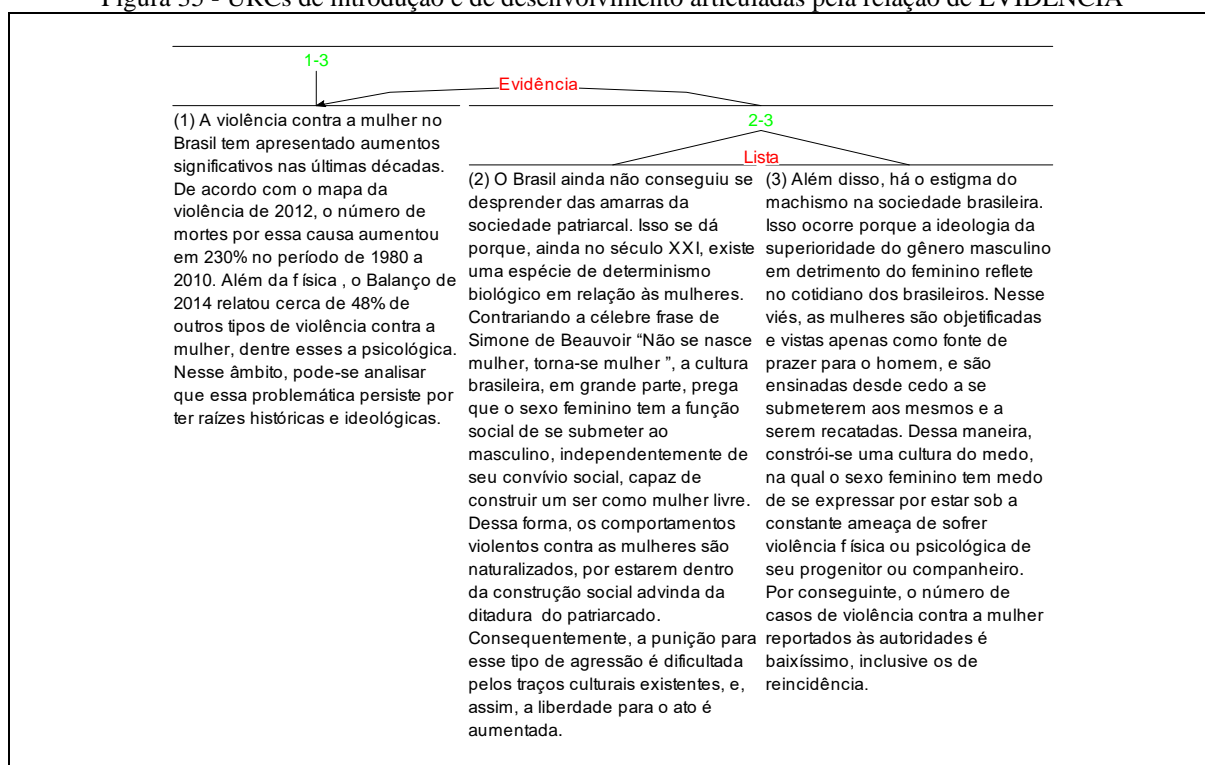
Com base nessas reflexões de Coroa (2017) e Sacrini (2019), consideramos necessário verificar como as URCs se articulam entre si na formação da estrutura retórica das redações nota máxima do ENEM. Nessa análise, nosso propósito é identificar quais relações emergem com maior frequência entre essas porções. A fim de cumprirmos esse objetivo, passamos a descrever, em primeiro lugar, o processo de articulação entre as URCs de introdução e de desenvolvimento, para, em seguida, analisarmos como a URC de conclusão relaciona-se ao restante do texto.

### **5.2.1 A articulação entre as URCs de introdução e de desenvolvimento**

Analisando a articulação entre as porções textuais correspondentes às URCs de introdução e de desenvolvimento, os resultados obtidos demonstram a predominância da

relação retórica de EVIDÊNCIA, estando presente em 43 redações (96%), ocorrências em que interpretamos a URC de introdução como núcleo e, conseqüentemente, o desenvolvimento como satélite. A predominância dessa relação entre essas porções demonstra que a URC de desenvolvimento é utilizada, nas produções analisadas, para dar suporte à tese delineada na introdução, objetivando, com isso, convencer o leitor acerca do posicionamento defendido no texto, como podemos constatar no seguinte exemplo:

Figura 35 - URCs de introdução e de desenvolvimento articuladas pela relação de EVIDÊNCIA



Fonte: ENEM2015ACMC

Conforme o exemplo, a URC de introdução (unidade 1) representa a porção nuclear do esquema, na qual identificamos a declaração do autor de que “[...] essa problemática [a violência contra a mulher] persiste por ter raízes históricas e ideológicas”, expondo a tese por ele defendida ao longo do texto. Na sequência, percebemos que a URC de desenvolvimento, representada pela porção correspondente ao satélite (unidade 2-3), articula-se à URC introdutória fazendo emergir a relação de EVIDÊNCIA, cujo efeito intencionado é fornecer, por meio da informação contida no satélite, indícios para que o ponto de vista explicitado no núcleo do fragmento textual seja validado.

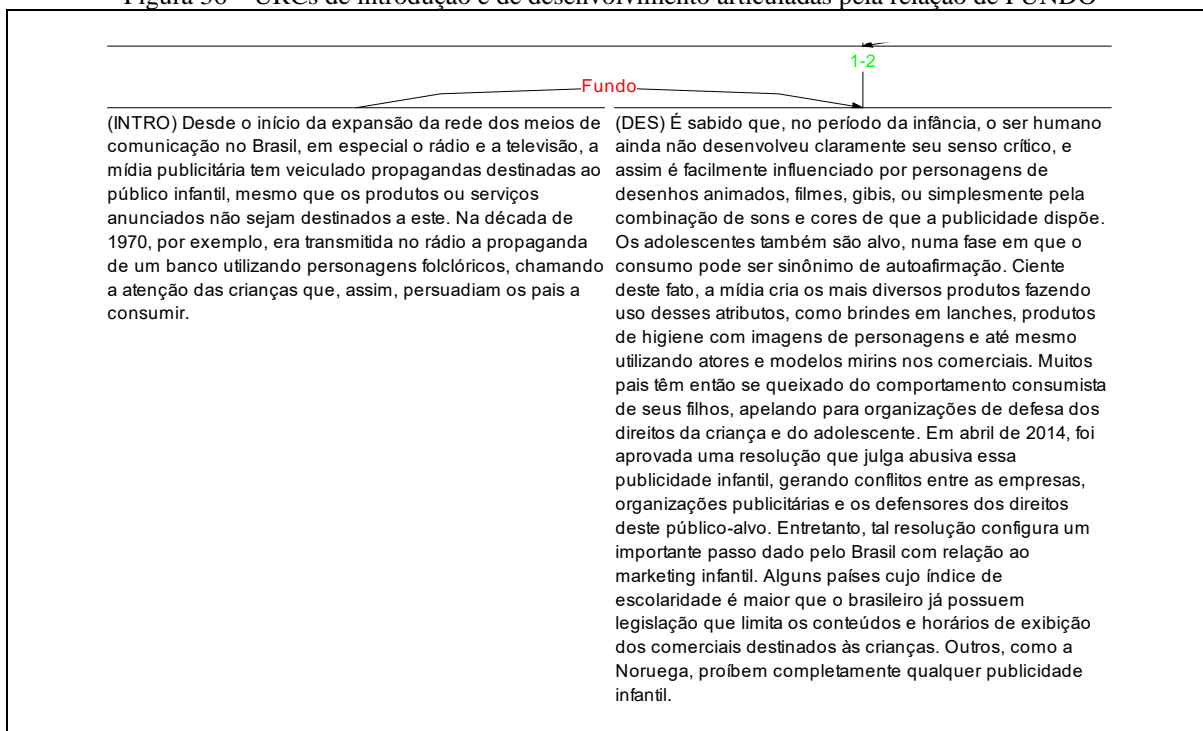
Para a concretização de seu propósito comunicativo, o autor elabora sua URC de desenvolvimento, como pode ser visto em nível hierarquicamente inferior da estrutura



diagramada da FIGURA 35, formulando dois parágrafos distintos articulados entre si pela relação de LISTA. Com essas duas porções, ao declarar que “O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal” (unidade 2) e que “[...] há o estigma do machismo na sociedade brasileira” (unidade 3), o autor expõe os argumentos selecionados para dar suporte ao seu ponto de vista apresentado da URC de introdução.

Todavia, também identificamos, embora em quantidade consideravelmente inferior à da relação de EVIDÊNCIA, 2 textos (4%) cujos autores apenas contextualizam o tema sem delimitá-lo ou apresentar a tese na URC de introdução, fazendo com que essa unidade deixe de equivaler a uma porção nuclear e passe a exercer o papel de satélite, o qual se articula à URC de desenvolvimento por meio de uma relação de FUNDO. Ressaltamos que, ao atribuirmos a delimitação do tema e a apresentação da tese como função específica da URC de introdução em nosso trabalho, apenas destacamos que isso corresponde a um papel prototípico dessa unidade, o que quer dizer que variações podem existir. No caso das duas ocorrências apontadas, esses elementos são apresentados ao longo da argumentação do autor nas outras porções textuais, restando à URC de introdução desempenhar a função de contextualização do tema. Como exemplo da relação retórica de FUNDO, temos o diagrama a seguir:

Figura 36 – URCs de introdução e de desenvolvimento articuladas pela relação de FUNDO



Fonte: ENEM2014GAC

Observamos, na FIGURA 36, que a URC de introdução (unidade 1) corresponde a um satélite articulado por meio da relação retórica de FUNDO à porção nuclear referente à URC de desenvolvimento (unidade 2-3). No quadro a seguir, apresentamos a descrição completa dessa relação:

Quadro 27 – Relação retórica de FUNDO

<b>FUNDO</b>
<b>Descrição geral:</b> Nessa relação, o satélite estabelece o contexto ou os fundamentos em relação aos quais o núcleo deve ser interpretado. Entender o satélite ajuda o leitor a entender o núcleo. O satélite NÃO é a causa/razão/motivação da situação apresentada no núcleo.
<b>N:</b> O leitor poderá não compreender totalmente o N antes de ler S.
<b>N+S:</b> Compreender S é tornar mais fácil a compreensão do leitor para o conteúdo veiculado em N. Sem a informação de S, pode haver dificuldade para que se compreenda N. Em um texto, S sempre precede N, como uma forma de introduzir um tópico a ser expresso.
<b>Efeito:</b> Aumentar a compreensão do leitor a respeito de N.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de FUNDO é (-) co-temporal, enquanto a relação de CIRCUNSTÂNCIA é (+) co-temporal. A relação de FUNDO é (+) temporal, enquanto a relação de PREPARAÇÃO é (-) temporal.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Taboada (2010), Carlson e Marcu (2001) e Pardo (2005).

Apoiados na descrição contida no QUADRO 27, percebemos que o autor procura contextualizar o tema abordado como forma de aumentar a compreensão do leitor acerca daquilo que foi apresentado no núcleo representado pela URC de desenvolvimento (unidade 2), declarando que “Desde o início da expansão da rede dos meios de comunicação no Brasil, em especial o rádio e a televisão, a mídia publicitária tem veiculado propagandas destinadas ao público infantil, mesmo que os produtos ou serviços anunciados não sejam destinados a este”.

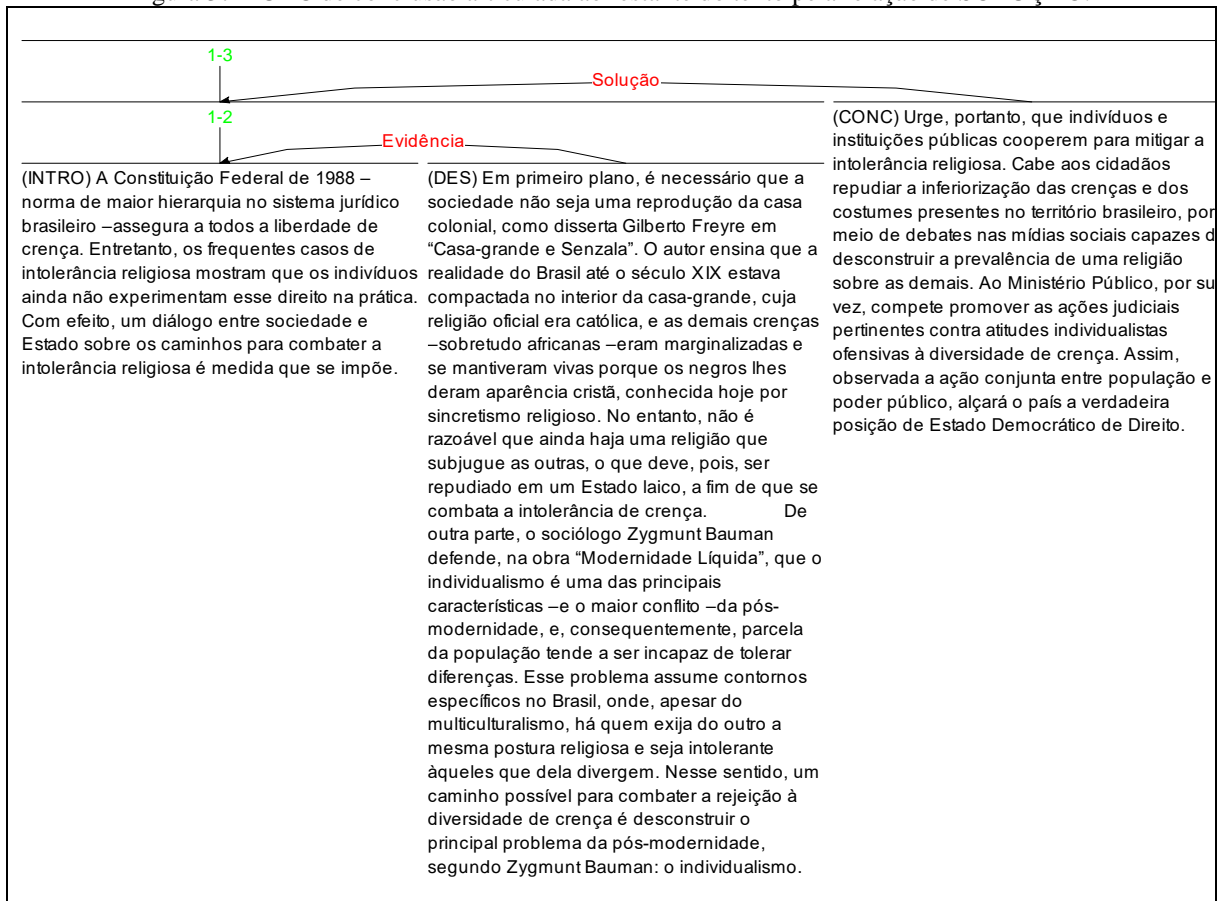
Concluída essa etapa da análise, passamos agora a verificar como a URC de conclusão articula-se ao o restante do texto das redações nota máxima do ENEM.

### **5.2.2 A articulação entre a URC de conclusão e o restante do texto**

Os resultados obtidos demonstram que a URC de conclusão se articula ao restante do texto por meio da uma relação retórica de SOLUÇÃO em 43 redações (96%), confirmando nossa hipótese de que a proposta de intervenção, item obrigatório segundo os critérios de avaliação do ENEM, é apresentada com maior frequência nessa URC.

Para uma melhor visualização do modo como as porções citadas são articuladas, vejamos, em primeiro lugar, um exemplo de ocorrência da relação retórica de SOLUÇÃO:

Figura 37 – URC de conclusão articulada ao restante do texto pela relação de SOLUÇÃO.



Fonte: ENEM2016VOL

Como podemos verificar na unidade 1-2, porção textual constituída pela junção das URCs de introdução (unidade 1) e de desenvolvimento (unidade 2) em um nível hierarquicamente inferior, o autor afirma que, apesar do que diz nossa Constituição Federal, diversos casos de intolerância religiosa ainda persistem no Brasil motivados, segundo argumentos apresentados, pela herança colonialista e pelo individualismo vigente na sociedade. Para combater essa discriminação, é proposto, na URC de conclusão (unidade 3), “que indivíduos e instituições públicas cooperem para mitigar a intolerância religiosa”. Assim, entre as unidades 1-2 e 3, identificamos a emergência de uma relação retórica de SOLUÇÃO, em que o satélite, representado pela unidade conclusiva, apresenta uma intervenção proposta pelo candidato com o intuito de atenuar a situação-problema enunciada na porção nuclear, no caso o restante do texto.

Gostaríamos de ressaltar que, embora o nome dado a essa relação retórica seja SOLUÇÃO, podemos verificar que, nas amostras analisadas, os autores apontam diversas propostas que, muitas vezes, têm apenas o intuito de amenizar o problema abordado na prova, o que pode ser exemplificado pela opção do autor em empregar, no texto presente na FIGURA 37, o vocábulo *mitigar*, cujo sentido é, segundo o dicionário eletrônico Michaelis<sup>90</sup>, *tornar(-se) menos severo, penoso ou intenso; abrandar(-se), aliviar(-se), diminuir(-se)*. Portanto, embora o conteúdo expresso pelo satélite articulado à porção nuclear por meio dessa relação não corresponda a uma solução propriamente dita, optamos por preservar a nomenclatura já proposta pela RST.

Como última reflexão acerca do modo com a unidade composicional de conclusão se articula ao restante do texto em uma redação nota máxima do ENEM, podemos nos referir aos marcadores discursivos utilizados pelo autor para introduzir o parágrafo correspondente a essa URC. Em 42 das 45 redações de nosso *corpus*, os candidatos optam por sinalizar a porção correspondente à conclusão de seu texto utilizando com maior frequência, o marcador discursivo *portanto*, identificada em 22 amostras, como apontado na seguinte tabela:

Tabela 1 – Marcadores discursivos que introduzem a URC de conclusão nas amostras

MARCADORES DISCURSIVOS	OCORRÊNCIAS
<i>Portanto</i>	22
<i>Destarte</i>	3
<i>Em síntese</i>	2
<i>Pois (conclusivo)</i>	2
<i>Por fim,</i>	2
<i>Assim</i>	1
<i>Dessa forma</i>	1
<i>Diante disso</i>	1
<i>Diante do exposto</i>	1
<i>Em suma</i>	1
<i>Então</i>	1
<i>Entretanto</i>	1
<i>Logo</i>	1
<i>Nesse sentido</i>	1
<i>Para tudo isso</i>	1
<i>Procedendo-se assim</i>	1
<b>Total</b>	<b>42</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com Koch e Elias (2017), esses articuladores correspondem a marcadores discursivos-argumentativos que introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação a dois ou mais atos de fala anteriores. No entanto, a URC de conclusão, nas redações do ENEM,

90 <https://michaelis.uol.com.br> (acesso em 13/05/2021).

difícilmente se articula ao restante do texto por meio de uma relação retórica de CONCLUSÃO, mesmo que o parágrafo correspondente a essa URC esteja introduzida por marcadores que expressam o valor conclusivo. Na verdade, como visto nesta unidade, a relação que emerge dessa articulação é a de SOLUÇÃO, visto que os candidatos preferem destinar essa porção textual para a apresentação da proposta de intervenção, item de caráter obrigatório na prova de produção textual do exame.

Na próxima seção, descrevemos a estrutura retórica referente ao modo de articulação das URCs mais recorrente entre as redações nota máxima do ENEM selecionadas.

### **5.3 Padrão estrutural mais frequente de articulação entre as URCs**

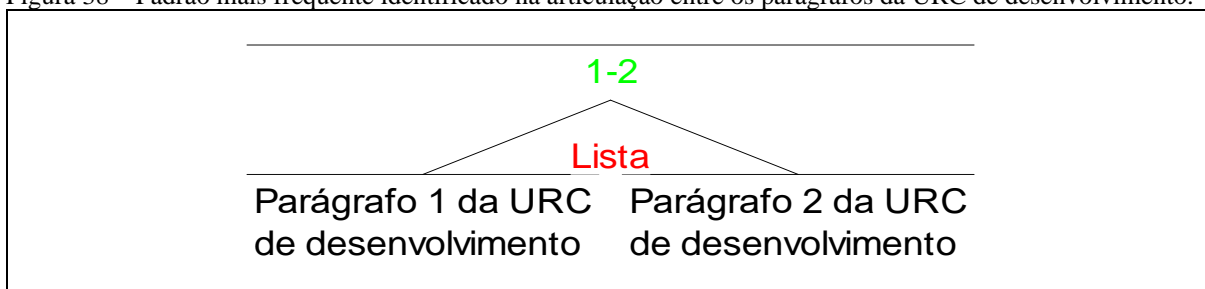
Fundamentados nas análises anteriormente apresentadas, buscamos identificar um padrão estrutural capaz de representar o modo mais frequente de articulação entre as URCs em uma redação nota máxima do ENEM. O primeiro critério investigado diz respeito à natureza das relações retóricas. Como resultado, verificamos que as URCs encontram-se articuladas entre si apenas por meio de relações de orientação argumentativa, com 90 ocorrências, entre as quais se destacam as de SOLUÇÃO (48%) e EVIDÊNCIA (48%). Tal resultado demonstra a relevância dessas relações retóricas para o desenvolvimento da argumentação do autor.

Em segundo lugar, constatamos, na articulação estabelecida entre os parágrafos intermediários que integram as URCs de desenvolvimento, a predominância da relação retórica de LISTA (83%). Por articular apenas informações nucleares, a significativa frequência dessa relação indica que os autores desenvolvem seus argumentos por meio da elaboração de parágrafos distintos que apresentam a mesma relevância para o seu projeto de texto.

Tais resultados nos conduzem a elaborar duas observações importantes acerca da estrutura retórica das redações do ENEM. A primeira é que o modo como o autor articula as URCs, incluindo aí também a articulação entre seus respectivos parágrafos, está diretamente associado a propósitos pragmáticos, isto é, mais relacionados à concretização do projeto argumentativo pretendido pelo autor.

A segunda observação diz respeito ao modo mais frequente com que os parágrafos que constituem as URCs de desenvolvimento se articulam entre si. Em 35 redações (78% das amostras), identificamos que essa unidade é constituída por apenas dois parágrafos, entre os quais, emerge uma relação retórica de LISTA, conforme exposto na estrutura representada pela FIGURA 38:

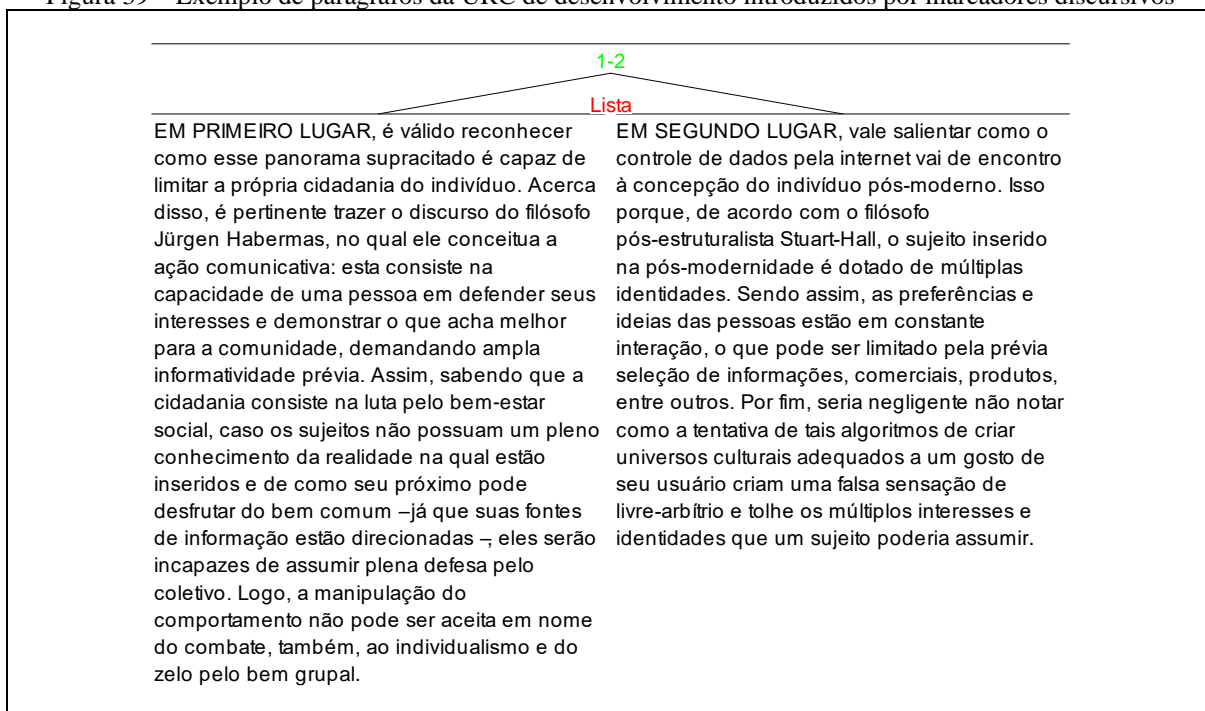
Figura 38 – Padrão mais frequente identificado na articulação entre os parágrafos da URC de desenvolvimento.



Fonte: Elaborado pelo autor

Como dissemos anteriormente, a articulação dos parágrafos que integram a URC de desenvolvimento por meio desse padrão específico comprova a preferência de sua disposição em forma de listagem. Tal fenômeno também pode ser confirmado, na superfície textual, pelo fato de que, em 18 das 29 ocorrências da estrutura apresentada na FIGURA 38, os dois parágrafos dessa URC são introduzidos por marcadores discursivos para ressaltar que os argumentos contidos nessas porções estão dispostos em uma lista, como no seguinte exemplo, em que os marcadores *em primeiro lugar* e *em segundo lugar* são utilizados:

Figura 39 – Exemplo de parágrafos da URC de desenvolvimento introduzidos por marcadores discursivos

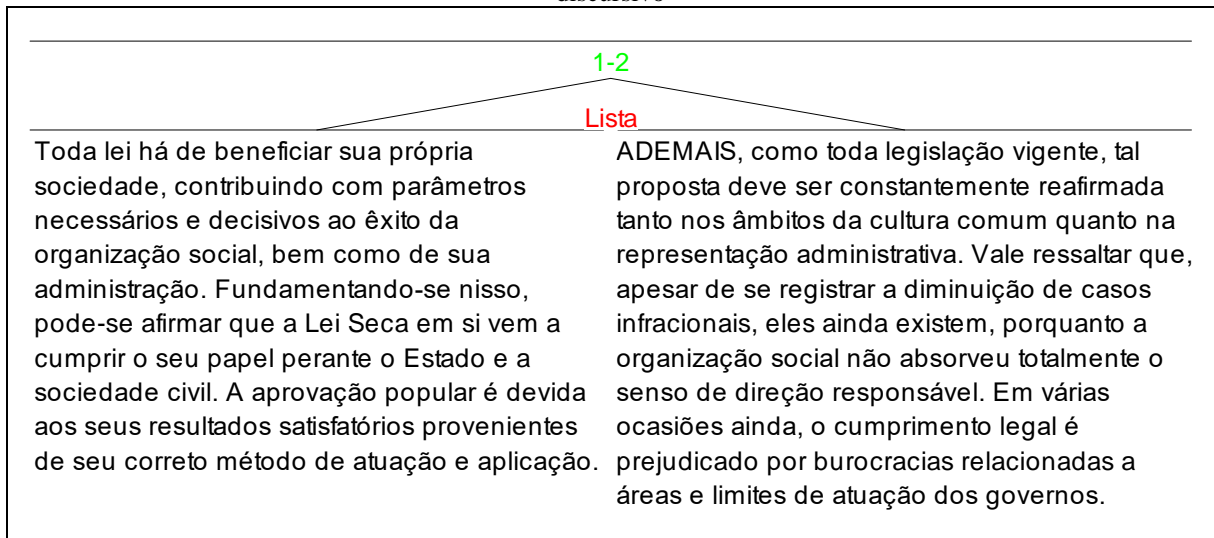


Fonte: ENEM2018CMP

Outras expressões empregadas pelos autores para destacar a listagem dos argumentos na URC de desenvolvimento são, respectivamente, *em primeiro plano/de outra parte*, *em primeiro lugar/além disso*, *a princípio/outrossim*, *em princípio/ademais* etc. No restante das

ocorrências de listagem, o primeiro parágrafo da URC de desenvolvimento não é introduzido por um marcador, enquanto o segundo sim, porção em que podemos identificar o uso predominante de dois marcadores (*ademais* e *além disso*), o que mantém o valor de lista de argumentos expressos nessa unidade retórica, como ilustra o exemplo a seguir:

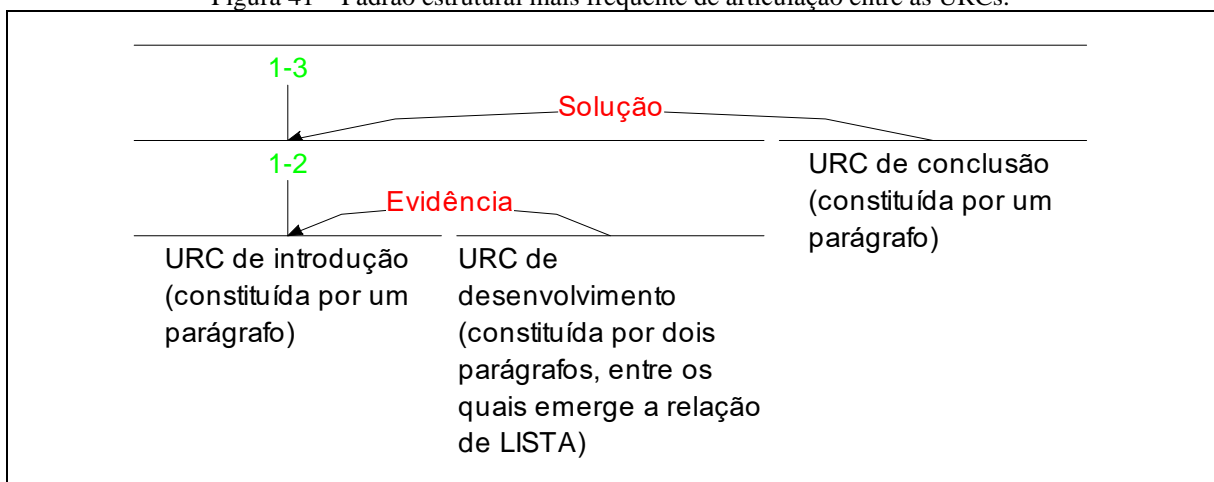
Figura 40 – Exemplo em que apenas um dos parágrafos da URC de desenvolvimento é introduzido por marcador discursivo



Fonte: ENEM2013PFMS

Fundamentados nas observações expostas anteriormente, chegamos à forma mais frequente com que as URCs são articuladas nas redações nota máxima do ENEM. Vejamos a seguinte figura:

Figura 41 – Padrão estrutural mais frequente de articulação entre as URCs.



Fonte: Elaborado pelo autor

Em 34 das 45 amostras (76%), as URCs relacionam-se exatamente como explicitado do diagrama da FIGURA 41, equivalendo, portanto, ao padrão estrutural mais frequente nos textos analisados. Em outras palavras, a maioria considerável dos candidatos elabora sua redação produzindo 4 parágrafos. O primeiro deles (unidade 1) é destinado à URC de introdução, unidade utilizada para apresentar e delimitar o tema, além de apontar a tese a ser defendida. Em seguida, temos a URC de desenvolvimento (unidade 2), porção textual em que são apresentados os argumentos, em geral, por meio de dois parágrafos distintos, articulados entre si pela relação de LISTA. Articulando as URCs de desenvolvimento e de introdução, é identificada a relação retórica de EVIDÊNCIA, cujo efeito, nos textos em que essa estrutura é identificada, consiste em aumentar a adesão do leitor acerca do ponto de vista apresentado pelo autor na URC de introdução. Finalmente, a URC de conclusão (unidade 3), constituída por um único parágrafo, articula-se, em um nível hierárquico superior, ao restante do texto (unidade 1-2) por meio da relação de SOLUÇÃO, justamente por demonstrar o modo como o autor pretende intervir na situação-problema discutida no restante do texto.

Ainda a respeito do modo de representar como as URCs se articulam em uma redação do ENEM, vale destacarmos que, do ponto de vista composicional, elas exercem papéis distintos, mas igualmente importantes, na construção do texto para que os propósitos comunicativos do autor sejam atingidos, o que poderia nos levar a representá-las graficamente como porções nucleares.

No entanto, não podemos descartar a relação hierárquica que se estabelece entre essas unidades. Para as URCs serem vistas como porções igualmente nucleares, nenhuma delas poderia ser satélite de outra. Ao serem representadas por meio de um diagrama arbóreo, elaborado segundo os pressupostos metodológicos da RST, verificamos que, em geral, as URCs de introdução e de desenvolvimento se articulam em um nível distinto da URC de conclusão. O diagrama expõe, portanto, a estruturação do texto por meio de uma classe assimétrica de relação, a de núcleo-satélite. De um modo geral, conforme explicita a Figura 41, a URC de conclusão não é satélite da URC de introdução, tal qual essa unidade se apresenta no texto, mas é satélite da porção constituída pela URC de introdução (Núcleo) que já se encontra desenvolvida, em nível hierárquico inferior, pela URC de desenvolvimento (Satélite). Por essa razão, em geral, a URC de introdução é a unidade mais nuclear, porque não é satélite de nenhuma outra unidade.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Há casos, no entanto, em que a URC de introdução URC é utilizada pelos autores apenas com o propósito de contextualizar o leitor acerca do tema abordado, diluindo a apresentação da tese nas demais URCs. Indagamos,



#### 5.4 O uso de título nas redações nota máxima do ENEM

Por opção metodológica, o título das redações não integra e nem mesmo representa uma URC em nosso estudo, correspondendo, grosso modo, a uma unidade capaz de se articular ao corpo do texto como um todo. No entanto, motivados pelos resultados obtidos na análise do seu papel no projeto argumentativo do autor, acreditamos ser válida uma breve explicação acerca das ocorrências desse elemento linguístico nos textos analisados. De acordo com Brasil (2020b), “o título da redação não é obrigatório, nem proibido na Prova de Redação do ENEM” (BRASIL, 2020b, p. 120) e deve ser compreendido como:

- a) A palavra, expressão ou frase que antecede o texto do participante, identificado ou não como título. [...].
- b) A palavra, expressão ou frase que sucede o texto do participante, DESDE QUE seja identificado como título. (BRASIL, 2020b, p. 120).

Ainda segundo Brasil (2020b), apesar de o título não consistir em um item obrigatório na redação do ENEM e nem se encaixar em algum dos critérios de avaliação exigidos nas cinco competências da prova, esse elemento prejudica o desempenho do participante se houver, nele, a presença de impropérios, atos de zombaria e reflexões sobre a prova ou desempenho do próprio participante, além da presença de qualquer sinal gráfico de identificação, desenho ou numeração.

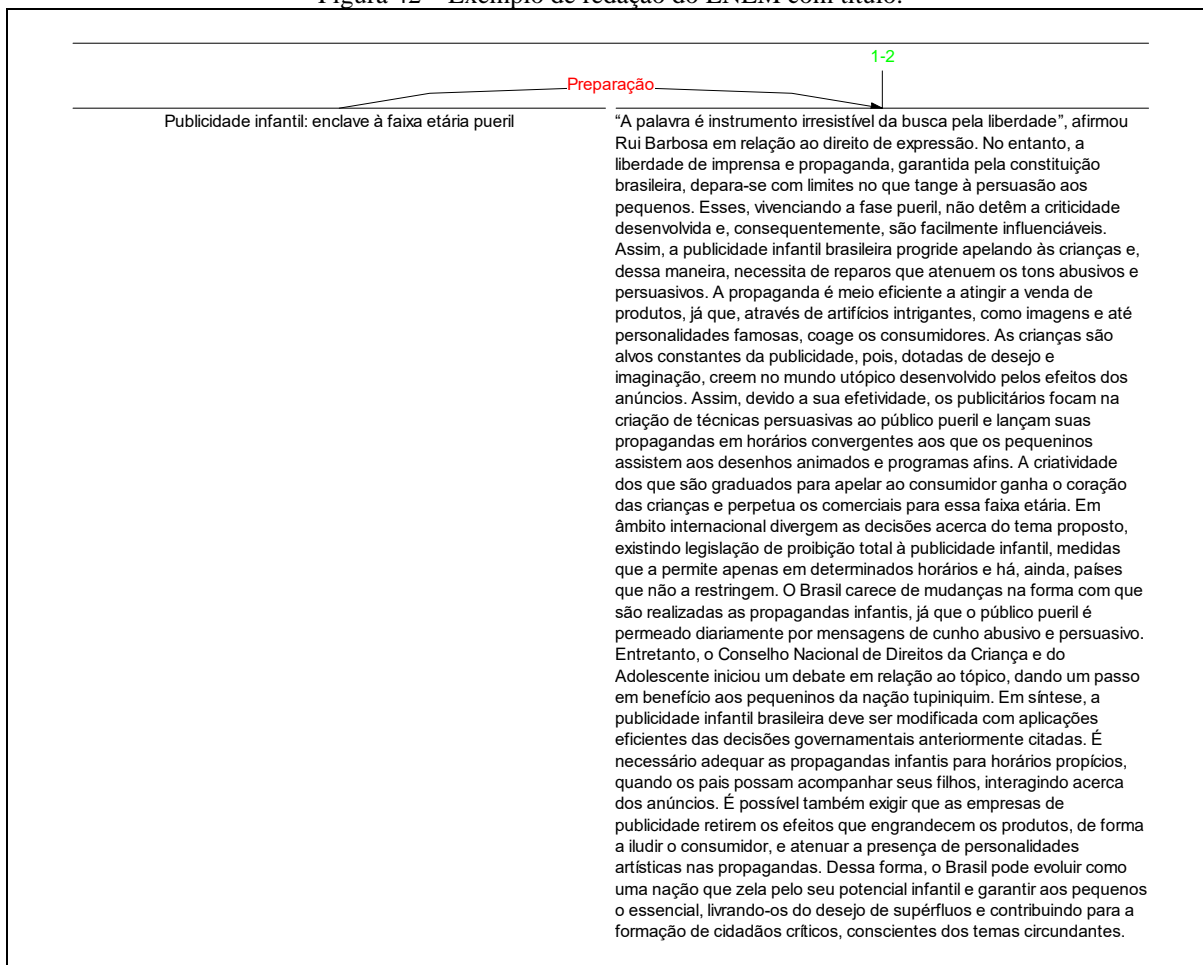
Dito isso, procedemos à descrição das ocorrências referentes ao emprego ou não de títulos nos textos das amostras que compuseram o *corpus*. Segundo os resultados obtidos, identificamos a presença de título em 10 redações (22%), enquanto em 35 textos (78%) não identificamos essa expressão. Apesar da relativa frequência identificada, a ocorrência do título nas produções analisadas não pode ser desprezada. Portanto, não podemos descartar esses dados, pois, de acordo com Antunes (2010), já nessa porção são encontradas fortes sinalizações a respeito do universo em que a seleção dos sentidos deve ser compreendida, representando uma estratégia argumentativa relevante para que os efeitos intencionados pelo autor se cumpram.

Assim, quando identificado nos textos do *corpus*, o título exerce o papel de um satélite para a porção nuclear, a qual corresponde ao corpo do texto, como exemplificado no esquema da FIGURA 42:

---

nesses casos, se ela não funcionaria apenas como uma preparação para o desenvolvimento do tema, sendo mais apropriadamente caracterizada como satélite.

Figura 42 – Exemplo de redação do ENEM com título.



Fonte: ENEM2014TC

O autor da redação representada pelo diagrama, ao atribuir o título *Publicidade infantil: enclave à faixa etária pueril* (unidade 1) ao seu texto, antecipa, para o leitor, a temática trabalhada ao longo de sua produção, que, no caso, aborda os problemas oriundos da exploração do imaginário infantil pela publicidade. Em outros termos, ao utilizar o vocábulo *enclave* - termo empregado, segundo o contexto, com sentido de *dificuldade*, *obstáculo*, *barreira* - o participante fornece pistas acerca do posicionamento adotado, isto é, a ideia de que a publicidade voltada ao público infantil pode acarretar graves consequências ao desenvolvimento emocional das crianças, tornando-as futuros consumidores compulsivos. Tal antecipação justifica o uso da relação retórica de PREPARAÇÃO, que se encontra detalhada no quadro a seguir:

Quadro 28 – Relação retórica de PREPARAÇÃO

<b>PREPARAÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Por meio da relação de PREPARAÇÃO, o autor busca preparar o leitor, chamar sua atenção para a informação que será apresentada no núcleo.
<b>N+S:</b> S precede N no texto; S tende a fazer com que o leitor esteja mais preparado ou interessado para ler N.
<b>Efeito:</b> O leitor se sente mais preparado ou interessado em relação ao que é apresentado.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de PREPARAÇÃO é (-) temporal, enquanto as relações de FUNDO e CIRCUNSTÂNCIA são (+) temporais. Na relação de PREPARAÇÃO, o S sempre antecede o N, ordem não obrigatória para a relação de CIRCUNSTÂNCIA.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mann e Taboada (2010), Carlson e Marcu (2001) e Pardo (2005).

O efeito expresso pela relação de PREPARAÇÃO, em uma redação do ENEM, vai ao encontro do que defendem Menegassi e Chaves (2000), para quem o título representa uma síntese exata do texto, cuja função estratégica consiste em “dar um nome” ao texto, sugerindo seu sentido, despertando o interesse do leitor para o tema, estabelecendo vínculos com informações textuais e extratextuais e contribuindo para a orientação da conclusão à que o leitor deve chegar.

Opinião similar é apresentada por Vigner (1981). Segundo o autor, o título corresponde a uma espécie de microtexto com forma e dimensões variáveis, devendo, portanto, apresentar aquilo que é fundamental do conteúdo textual, porém de modo resumido, pois é uma fonte de interrogações, para a qual o texto se apresenta como resposta.

Concluída essa sucinta discussão efetivada neste capítulo, passamos a descrever as relações retóricas e o modo de organização identificados na estrutura interna de cada URC.

### 5.5 Síntese conclusiva

No presente capítulo, buscamos descrever como as redações nota máxima do ENEM são estruturadas por meio de Unidades Retóricas Compositivas (URCs). Primeiramente, vimos que as redações são constituídas, em sua maioria, por 4 parágrafos em 39 (87%) dos 45 textos analisados.

Observamos que a introdução corresponde à URC mais central, em 96% das amostras, e é elaborada com um único parágrafo, no caso, o primeiro, em 100% das redações nota máxima do ENEM aqui analisadas. Quanto à constituição da URC de desenvolvimento, unidade em que

identificamos os argumentos que buscam defender o posicionamento assumido no texto, verificamos que os autores das redações preferem, em 89%, elaborar sua argumentação produzindo dois parágrafos, em geral, articulados pela relação de LISTA; e preferem formular a URC de conclusão, em sua maioria, por um único parágrafo, no caso, o último, em 96%.

Quanto à articulação entre as porções textuais correspondentes às URC de introdução e de desenvolvimento, observamos que a relação retórica de EVIDÊNCIA predomina em 96% das redações, ocorrências em que interpretamos a URC de introdução como a porção nuclear e, conseqüentemente, a URC de desenvolvimento como o satélite.

Constatamos, também, que a URC de conclusão se articula ao restante do texto por meio da relação retórica de SOLUÇÃO em 96% das redações, o que confirma ser essa URC a porção preferencial para que se apresente a proposta de intervenção, item obrigatório segundo os critérios de avaliação do ENEM.

Finalmente, por meio dos resultados obtidos, identificamos que os candidatos atribuem um título a 10 redações (22%), enquanto os outros 35 participantes (78%) optam por não apresentar esse elemento em seus textos. Entre a porção correspondente ao título e o restante do texto, verificamos a emergência da relação retórica de PREPARAÇÃO, por meio da qual o autor intenciona antecipar, de maneira pontual, aquilo a ser desenvolvido em sua argumentação, representando, portanto, uma interessante estratégia de seu projeto de texto.

## 6 A ESTRUTURA INTERNA DOS PARÁGRAFOS QUE INTEGRAM AS URCs DAS REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM

Neste capítulo, descrevemos como os parágrafos que compõem as URCs das redações nota máxima do ENEM são estruturados internamente com maior frequência, além do total de relações retóricas identificadas em cada uma dessas porções textuais.

### 6.1 Relações retóricas identificadas na estrutura interna da URC de introdução

Descendo das camadas mais elevadas em direção aos níveis mais inferiores da estrutura interna dos parágrafos que compõe a URC de introdução, identificamos 311 relações retóricas, entre as quais, temos 180 (58%) relações de orientação argumentativa, 103 (33%) relações de elaboração temática e 28 (9%) relações de organização textual. Como podemos perceber na análise dos dados coletados, prevalecem relações que desempenham, no texto, uma função mais argumentativa na URC de introdução. Na tabela a seguir, apresentamos a lista das relações retóricas identificadas na URC de introdução, todas discriminadas em suas respectivas classes e ordenadas conforme o número de ocorrências. Como não é possível descrevermos todas as relações identificadas, passamos a apresentar exemplos daquelas que emergem com maior frequência, sendo, portanto, mais relevantes para a construção da estrutura dessa unidade retórica:

Tabela 2 – Relações retóricas identificadas na articulação da estrutura interna da URC de introdução

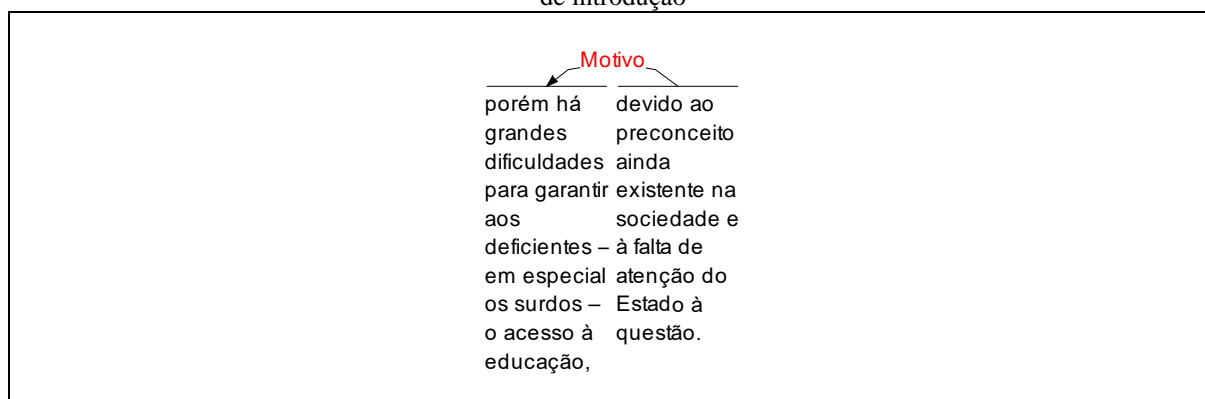
<b>RELAÇÕES DE ELABORAÇÃO TEMÁTICA</b>	<b>ELABORAÇÃO-AD</b>	<b>35</b>	<b>11,3%</b>
	<b>ELABORAÇÃO-GE</b>	<b>20</b>	<b>6,4%</b>
	<b>ELABORAÇÃO-PM</b>	<b>12</b>	<b>3,9%</b>
	<b>CIRCUNSTÂNCIA</b>	<b>10</b>	<b>3,2%</b>
	<b>ATRIBUIÇÃO</b>	<b>8</b>	<b>2,6%</b>
	<b>INCLUSÃO</b>	<b>4</b>	<b>1,3%</b>
	<b>EXEMPLO</b>	<b>4</b>	<b>1,3%</b>
	<b>INTERPRETAÇÃO</b>	<b>3</b>	<b>1,0%</b>
	<b>REFORMULAÇÃO</b>	<b>3</b>	<b>1,0%</b>
	<b>COMPARAÇÃO</b>	<b>2</b>	<b>0,6%</b>
	<b>PERGUNTA-RESPOSTA</b>	<b>1</b>	<b>0,3%</b>
	<b>RESUMO</b>	<b>1</b>	<b>0,3%</b>

<b>RELAÇÕES DE ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA</b>	<b>DE CAUSALIDADE</b>	<b>MOTIVO</b>	<b>43</b>	<b>13,8%</b>
		<b>CONCLUSÃO</b>	<b>28</b>	<b>9,0%</b>
		<b>PROPÓSITO</b>	<b>20</b>	<b>6,4%</b>
		<b>RESULTADO</b>	<b>16</b>	<b>5,1%</b>
		<b>CONDIÇÃO</b>	<b>2</b>	<b>0,6%</b>
	<b>DE SUPORTE</b>	<b>FUNDO</b>	<b>24</b>	<b>7,7%</b>
		<b>EVIDÊNCIA</b>	<b>9</b>	<b>2,9%</b>
		<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>6</b>	<b>1,9%</b>
		<b>SOLUÇÃO</b>	<b>3</b>	<b>1,0%</b>
		<b>MOTIVAÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
		<b>PREPARAÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
	<b>DE OPOSIÇÃO</b>	<b>CONCESSÃO</b>	<b>29</b>	<b>9,3%</b>
		<b>ANTÍTESE</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
		<b>PREFERÊNCIA</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
<b>RELAÇÕES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</b>	<b>LISTA</b>	<b>17</b>	<b>5,5%</b>	
	<b>DISJUNÇÃO</b>	<b>4</b>	<b>1,3%</b>	
	<b>SEQUÊNCIA</b>	<b>4</b>	<b>1,3%</b>	
	<b>CONTRASTE</b>	<b>3</b>	<b>1,0%</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>311</b>	<b>100,0%</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados apontados na TABELA 2, no total das relações identificadas na estrutura interna da URC de introdução, a relação retórica com maior predominância é a de MOTIVO, com 43 ocorrências. Como sabemos, na redação do ENEM é apresentada uma situação-problema ao candidato, a respeito da qual ele deve discorrer, defender um ponto de vista acerca dessa questão, bem como apresentar uma proposta de intervenção para amenizar os danos ocasionados por essa problemática. Diante dessa demanda, o autor, para introduzir sua argumentação nessa porção textual, sente a necessidade de apontar os possíveis motivos geradores da situação-problema, como podemos verificar na seguinte figura:

Figura 43 – Exemplo de relação retórica de MOTIVO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução

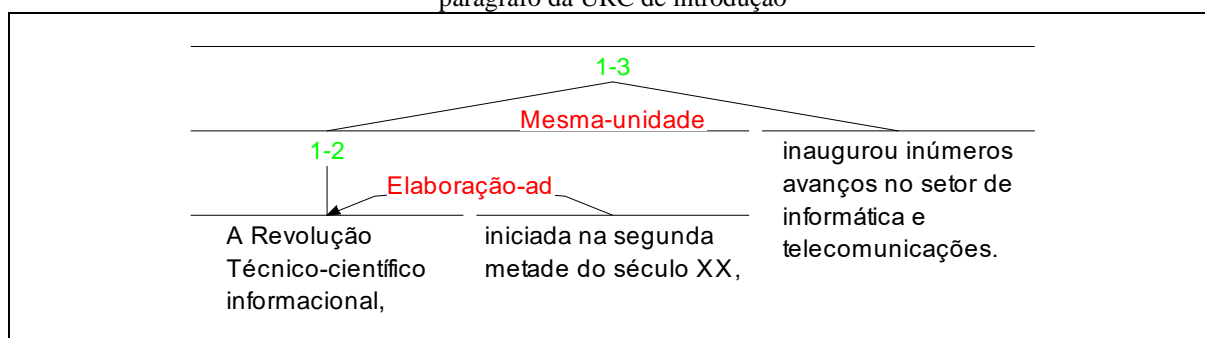


Fonte: ENEM2017MCM

No fragmento proposto na FIGURA 43, o autor apresenta “o preconceito ainda existente na sociedade” e a “falta de atenção do Estado” (unidade 2) como motivos para o problema apontado na porção nuclear (unidade 1), ou seja, as dificuldades encontradas pelas pessoas deficientes em garantir seus direitos. Além disso, a porção textual que representa o satélite no exemplo já antecipa, de forma sucinta, o percurso argumentativo que será traçado pelo autor, visto que, para comprovar sua tese, o candidato desenvolve, no restante do texto, justamente essas declarações como argumentos<sup>92</sup>.

Já em referência às relações de elaboração temática, verificamos o predomínio das relações de ELABORAÇÃO-AD (35 ocorrências), ELABORAÇÃO-GE (20 ocorrências) e ELABORAÇÃO-PM (12 ocorrências). Essas relações emergem, respectivamente, em contextos em que o autor acrescenta detalhes a alguma afirmação anteriormente citada (FIGURA 44), especifica uma declaração ou termo geral (FIGURA 45) ou apresenta o modo como uma determinada ação deve ser concretizada (FIGURA 46).

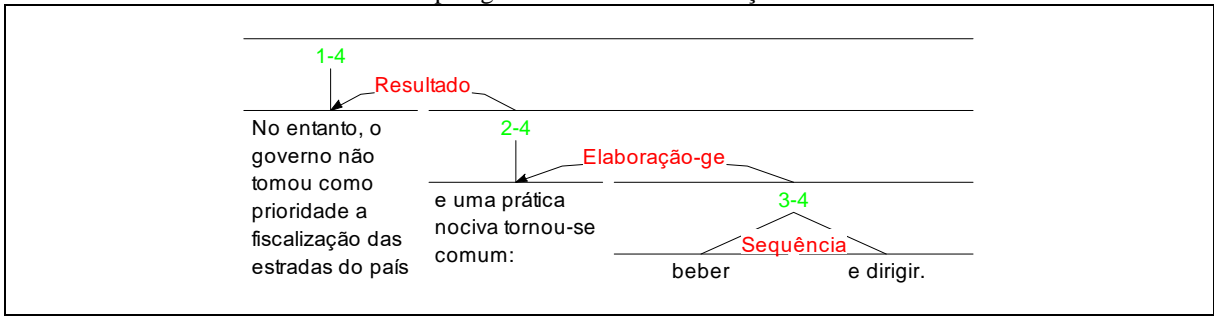
Figura 44 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-AD identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução



Fonte: ENEM2018LSLL

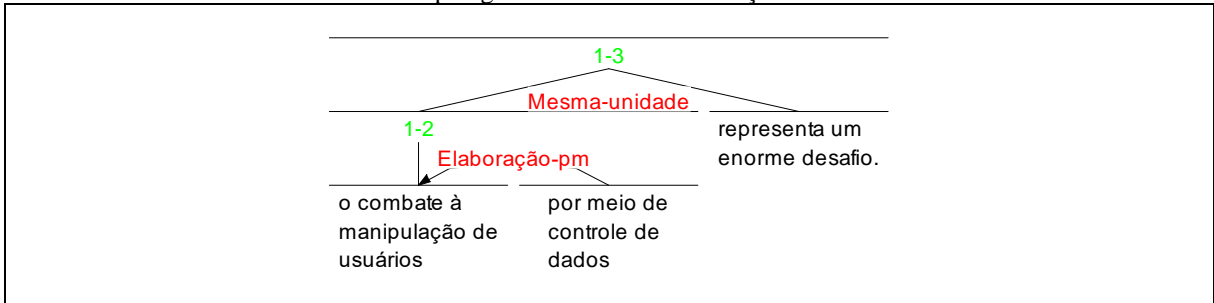
<sup>92</sup> Para visualizar o texto completo, ver a amostra ENEM2017MCM (APÊNDICE B).

Figura 45 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-GE identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução



Fonte: ENEM2013SCLM

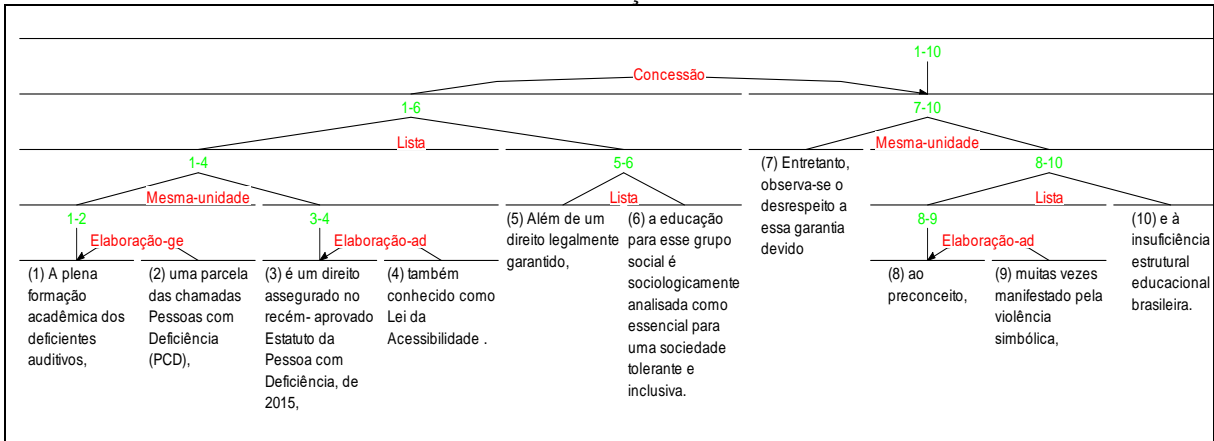
Figura 46 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-PM identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução



Fonte: ENEM2018MMWC

Finalmente, como relação de organização textual predominante na URC de introdução das redações nota máxima do ENEM, temos a de LISTA, com 17 ocorrências. Como sabemos, essa é uma relação multinuclear cujos elementos encontram-se dispostos em uma listagem, mas que não estão em comparação, contraste ou outro tipo mais forte de relação de mesma natureza, como demonstramos no exemplo da FIGURA 47:

Figura 47 – Exemplos da relação retórica de LISTA identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de introdução



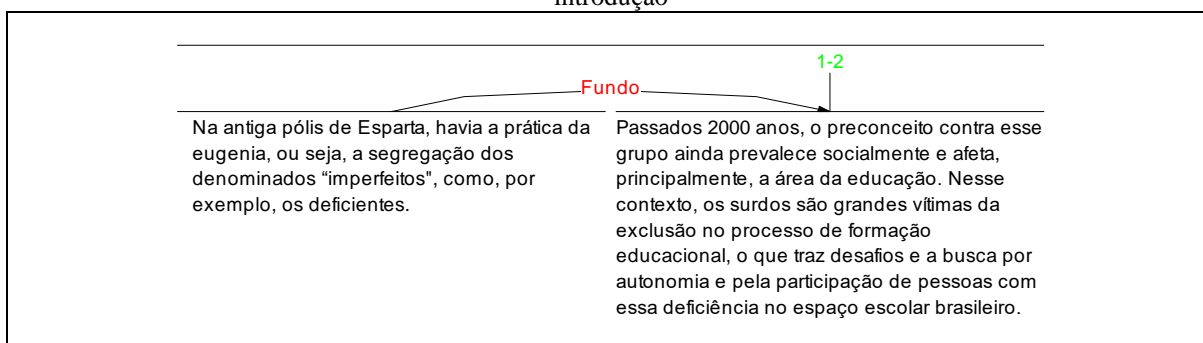
Fonte: ENEM2017UGH



### 6.1.1 Descrição da estrutura interna dos parágrafos da URC de introdução

Na análise dos dados coletados, verificamos que o padrão estrutural dos parágrafos<sup>93</sup> integrantes da URC de introdução é constituído, em 38 amostras (84%), por duas porções hierarquicamente superiores que correspondem, respectivamente, a um satélite e um núcleo. Além disso, dessas 38 ocorrências, 24 encontram-se articuladas por meio da relação retórica de FUNDO, representando o modo de estruturação interna mais frequente de todos os parágrafos de introdução das redações do *corpus*. Com essa relação, o satélite introduz uma informação que representa o contexto ou os fundamentos em relação aos quais o núcleo deve ser interpretado, facilitando, portanto, a compreensão do leitor. Tal situação pode ser ilustrada por meio da análise do seguinte exemplo:

Figura 48 – Exemplo da relação retórica de FUNDO articulando as porções de um parágrafo da URC de introdução



Fonte: ENEM2017JPFB

Conforme apresentado na FIGURA 48, a unidade 1, que representa um satélite, articula-se à porção nuclear (unidade 2) por meio da relação de FUNDO, a fim de contextualizar o leitor acerca do tema abordado na redação. No exemplo específico, o autor apresenta, no satélite, o modo como as pessoas com deficiência eram tratadas pela sociedade espartana. Em seguida, na unidade 2, afirma que tal situação não se modificou por completo, pois “o preconceito contra esse grupo ainda prevalece socialmente”.

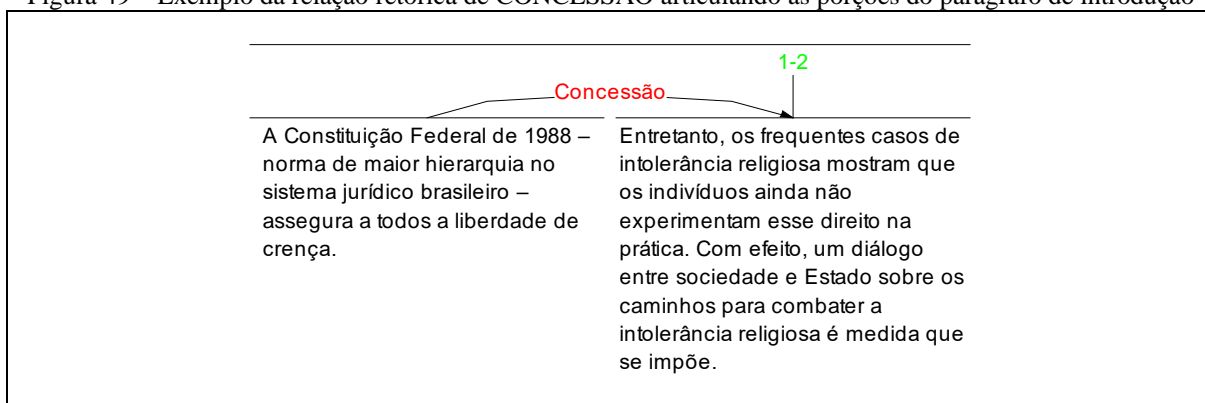
Assim, nas redações em que o parágrafo é estruturado por meio de uma relação de FUNDO, o autor lança mão de uma estratégia argumentativa que tem como objetivo convencer o leitor de que a reflexão que será apresentada ao longo de sua exposição é válida e relevante,

<sup>93</sup> Para a descrição do padrão estrutural de um parágrafo (tanto da URC de introdução quanto das demais URCs), procuramos identificar porções que frequentemente se articulam de modo semelhante em camadas mais intermediárias e superiores da estrutura, visto que, quanto mais inferior o nível, maior é a quantidade de unidades em articulação e, conseqüentemente, maior é a variação.

visto que é comparável à exclusão espartana, em que as crianças com deficiências eram segregadas. Logo, a carga retórica dessa contextualização está em aproximar a exclusão velada dos dias atuais da exclusão praticada na antiga cidade de Esparta.

Nas outras 14 amostras em que também foi identificada a ordenação satélite-núcleo, essas duas porções encontram-se articuladas por meio da relação retórica de CONCESSÃO, como demonstrado na FIGURA 49

Figura 49 – Exemplo da relação retórica de CONCESSÃO articulando as porções do parágrafo de introdução



Fonte: ENEM2016VOL

No exemplo, o autor, ao invés de contextualizar o tema, conforme as ocorrências da relação de FUNDO anteriormente citadas, opta pela estratégia argumentativa de criar, por meio da anteposição do satélite em relação ao núcleo, uma expectativa no leitor que, logo em seguida, será violada pelo conteúdo expresso na porção nuclear, o que faz emergir a relação retórica de CONCESSÃO da articulação entre essas duas unidades. Como podemos verificar no diagrama da FIGURA 49, na primeira porção (unidade 1), o autor declara que a Constituição brasileira “assegura a todos a liberdade de crença”. Contudo, na porção seguinte (unidade 2), há a violação da expectativa gerada, quando é afirmado que “os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática”, declaração correspondente à tese que o autor pretende defender. Por meio dessa quebra de expectativa, o candidato deseja criar uma atitude de aprovação no leitor, de modo a fazê-lo acreditar na validade do ponto de vista apresentado.

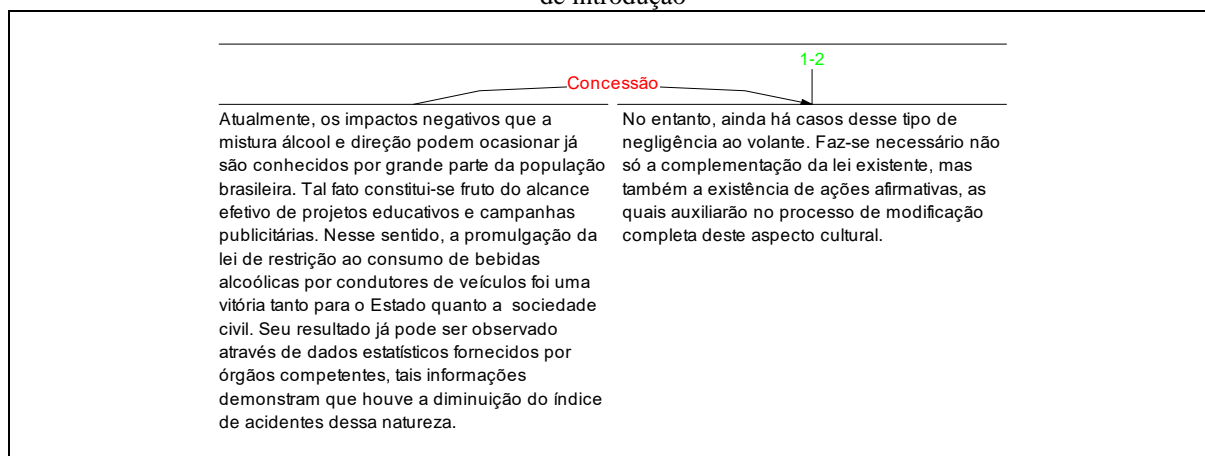
A esse respeito, Meyer (2008) declara que o uso de relações com valor concessivo, especificamente em textos de natureza dissertativo-argumentativa como a redação do ENEM, “[...]revela que o que poderia ser interpretado como um recuo (aceitar, mesmo que parcialmente, uma concepção contrária) na verdade pode ser considerada como uma forma de

manipulação, pois incentiva o outro a comportar-se como nós desejamos” (MEYER, 2008, p. 164).

Ainda a respeito das ocorrências da relação retórica de CONCESSÃO no parágrafo introdutório, é importante destacarmos duas características identificadas nas amostras. A primeira consiste no fato de que, apesar de todas as porções nucleares estarem introduzidas por marcadores discursivos, o que supostamente poderia indicar que essas unidades correspondessem a satélites, elas contêm a informação mais central para os propósitos do autor, tornando-as o núcleo de uma relação do tipo núcleo-satélite. Segundo Carlson e Marcu (2001), em uma relação retórica de CONCESSÃO, qual unidade do texto corresponde ao satélite e qual corresponde ao núcleo não depende de uma avaliação baseada em critérios semânticos ou sintáticos, como a presença de uma conjunção, por exemplo, mas sim da intenção do autor. Em outras palavras, ainda nos utilizando do exemplo da FIGURA 49, o mais importante para os objetivos pretendidos pelo autor da redação representada no diagrama é defender a tese de que a intolerância religiosa persiste no Brasil, mesmo com a Constituição Federal garantindo o direito de liberdade de culto.

Já a segunda característica identificada que consideramos interessante destacar refere-se ao marcador discursivo utilizado para expressar o valor concessivo entre as referidas porções. Das 14 ocorrências em que identificamos a relação de CONCESSÃO, em 9 foi empregado o marcador *entretanto*, como demonstrado no exemplo da última imagem (FIGURA 49), e a locução *no entanto* em 5 amostras, conforme o exemplo a seguir:

Figura 50 – Exemplo do marcador discursivo *no entanto* introduzindo a porção nuclear de um parágrafo da URC de introdução

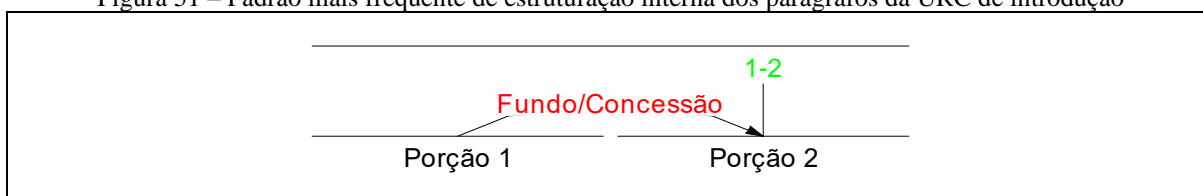


Fonte: ENEM2013PFMS

Embora os marcadores *entretanto* e *no entanto* sejam frequentemente identificados em contextos em que emerge a relação retórica de CONTRASTE, prevalece, na articulação das duas porções que representam o padrão estrutural dos parágrafos da URC de introdução, a relação de CONCESSÃO. De acordo com as palavras de Thompson (1987), uma distinção mais clara que pode ser estabelecida entre essas duas relações é que a CONCESSÃO corresponde a um recurso que o escritor pode utilizar com o propósito de manipular as crenças do leitor, enquanto a relação de CONTRASTE não envolve manipulação, sendo, portanto, menos argumentativamente orientada e, portanto, mais neutra. Não identificamos uma neutralidade por parte do autor na articulação das duas unidades hierarquicamente superiores da estrutura dos parágrafos introdutórios, mas sim o desejo de manipular o leitor de modo a aumentar sua aceitação a respeito do que é declarado no núcleo, por essa porção apresentar a tese que pretende defender ao longo do texto.

Com base no uso bastante frequente das relações retóricas de FUNDO e de CONCESSÃO, identificamos o seguinte padrão que representa o modo mais frequente com que os autores das redações nota máxima do ENEM compõem seus parágrafos na URC de introdução, estrutura identificada em 38 (84%) das 45 amostras:

Figura 51 – Padrão mais frequente de estruturação interna dos parágrafos da URC de introdução



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na presente seção, descrevemos as relações retóricas predominantes na URC de introdução, bem como a estrutura interna mais frequente dos parágrafos que integram essa porção textual. A seguir, apresentamos a análise do modo com as unidades internas da URC de desenvolvimento se articulam.

## 6.2 Relações retóricas identificadas na estrutura interna da URC de desenvolvimento

Dando prosseguimento à nossa análise, agora com foco no total de relações retóricas que emergem entre as unidades internas da URC de desenvolvimento, identificamos 756 ocorrências, sendo 416 (55%) relações de orientação argumentativa, 271 (36%) de elaboração temática e 69 (9%) de organização textual. A prevalência das relações de natureza

argumentativa deve-se à relevante função textual-discursiva exercida por essas porções textuais para o desenvolvimento da argumentação do autor. Ressaltamos, ainda, que a quantidade total de ocorrências de relações aqui identificadas é bem superior às das demais URCs (introdução e conclusão) devido ao fato de a URC de desenvolvimento ser composta por dois ou mais parágrafos, enquanto as outras apresentam, em sua maioria, apenas um.

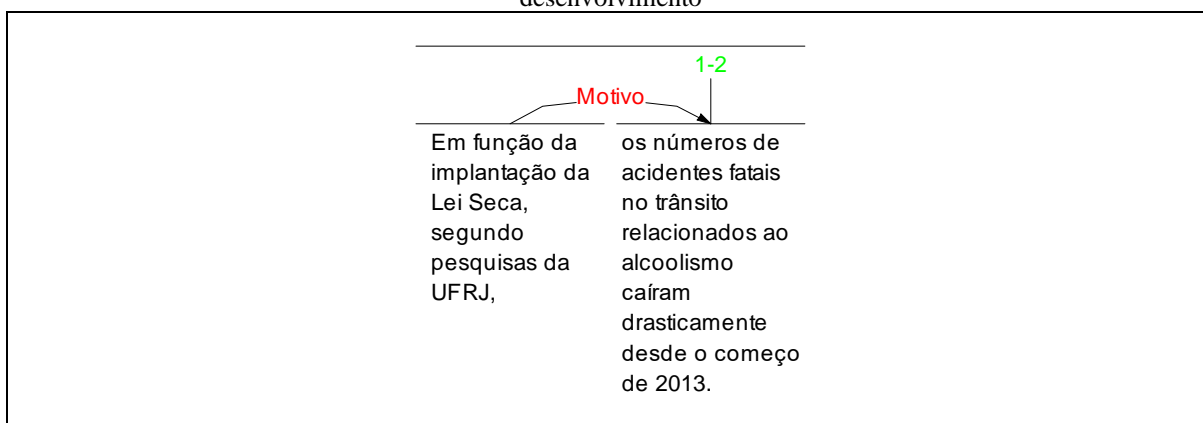
Tabela 3 – Relações retóricas identificadas na articulação interna da URC de desenvolvimento

<b>RELAÇÕES DE ELABORAÇÃO TEMÁTICA</b>		<b>ELABORAÇÃO-AD</b>	<b>75</b>	<b>9,9%</b>
		<b>ELABORAÇÃO-GE</b>	<b>62</b>	<b>8,2%</b>
		<b>ATRIBUIÇÃO</b>	<b>41</b>	<b>5,4%</b>
		<b>ELABORAÇÃO-PM</b>	<b>34</b>	<b>4,5%</b>
		<b>EXEMPLO</b>	<b>18</b>	<b>2,4%</b>
		<b>INCLUSÃO</b>	<b>11</b>	<b>1,5%</b>
		<b>CIRCUNSTÂNCIA</b>	<b>10</b>	<b>1,3%</b>
		<b>COMPARAÇÃO</b>	<b>8</b>	<b>1,1%</b>
		<b>REFORMULAÇÃO</b>	<b>6</b>	<b>0,8%</b>
		<b>INTERPRETAÇÃO</b>	<b>4</b>	<b>0,5%</b>
		<b>RESUMO</b>	<b>2</b>	<b>0,3%</b>
		<b>PERGUNTA-RESPOSTA</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
<b>RELAÇÕES DE ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA</b>	<b>DE CAUSALIDADE</b>	<b>MOTIVO</b>	<b>93</b>	<b>12,3%</b>
		<b>RESULTADO</b>	<b>74</b>	<b>9,8%</b>
		<b>CONCLUSÃO</b>	<b>65</b>	<b>8,6%</b>
		<b>PROPÓSITO</b>	<b>39</b>	<b>5,2%</b>
		<b>CONDIÇÃO</b>	<b>8</b>	<b>1,1%</b>
	<b>DE SUPORTE</b>	<b>EVIDÊNCIA</b>	<b>78</b>	<b>10,3%</b>
		<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>11</b>	<b>1,5%</b>
		<b>FUNDO</b>	<b>8</b>	<b>1,1%</b>
		<b>SOLUÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
		<b>MOTIVAÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
		<b>PREPARAÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
	<b>DE OPOSIÇÃO</b>	<b>CONCESSÃO</b>	<b>36</b>	<b>4,8%</b>
		<b>ANTÍTESE</b>	<b>4</b>	<b>0,5%</b>
<b>PREFERÊNCIA</b>		<b>2</b>	<b>0,3%</b>	
<b>RELAÇÕES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</b>		<b>LISTA</b>	<b>48</b>	<b>6,3%</b>
		<b>SEQUÊNCIA</b>	<b>13</b>	<b>1,7%</b>
		<b>CONTRASTE</b>	<b>5</b>	<b>0,7%</b>
		<b>DISJUNÇÃO</b>	<b>3</b>	<b>0,4%</b>
		<b>TOTAL</b>	<b>756</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Constatamos, nos dados da TABELA 3, que a relação com maior prevalência entre todas as identificadas nos diversos níveis da estrutura dos parágrafos da URC de desenvolvimento é a de MOTIVO, com 93 ocorrências. A alta frequência dessa relação deve-se à necessidade do autor de atribuir uma causa/explicação/justificativa ao conteúdo que apresenta na porção nuclear como parte de sua estratégia argumentativa. Vejamos o seguinte trecho:

Figura 52 – Exemplo da relação de MOTIVO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento



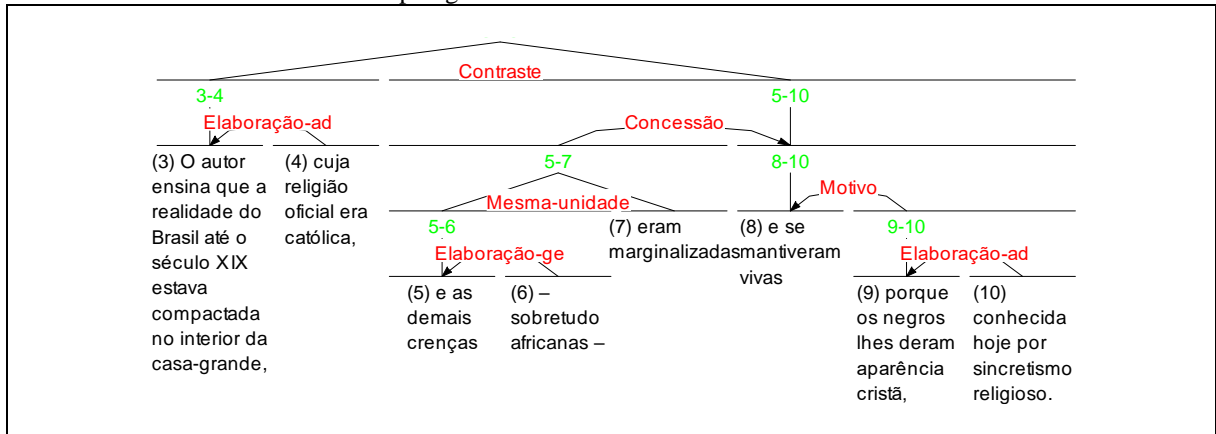
Fonte: ENEM2013SCLM

Na articulação em que emerge a relação de MOTIVO, verificamos que o enunciado “Em função da implantação da Lei Seca, segundo pesquisas da UFRJ” (unidade 1) corresponde a um motivo, atribuído pelo autor, para a redução dos acidentes fatais de trânsito relacionados ao alcoolismo.

Além da relação retórica de MOTIVO, também podemos destacar, entre as relações de orientação argumentativa identificadas nos parágrafos do desenvolvimento, algumas outras cuja frequência é igualmente significativa para os propósitos comunicativos do autor, tais como as de EVIDÊNCIA (78), RESULTADO (74) e CONCLUSÃO (65).

Já a respeito das relações de elaboração temática, aquela que obteve maior frequência foi a de ELABORAÇÃO-AD, com 75 ocorrências, o que se justifica pela necessidade de o autor expandir, por meio satélite, o conteúdo expresso no núcleo, acrescentando-lhe informações. Como exemplo, temos a seguinte figura:

Figura 53 – Exemplos de relação retórica de ELABORAÇÃO-AD identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento.



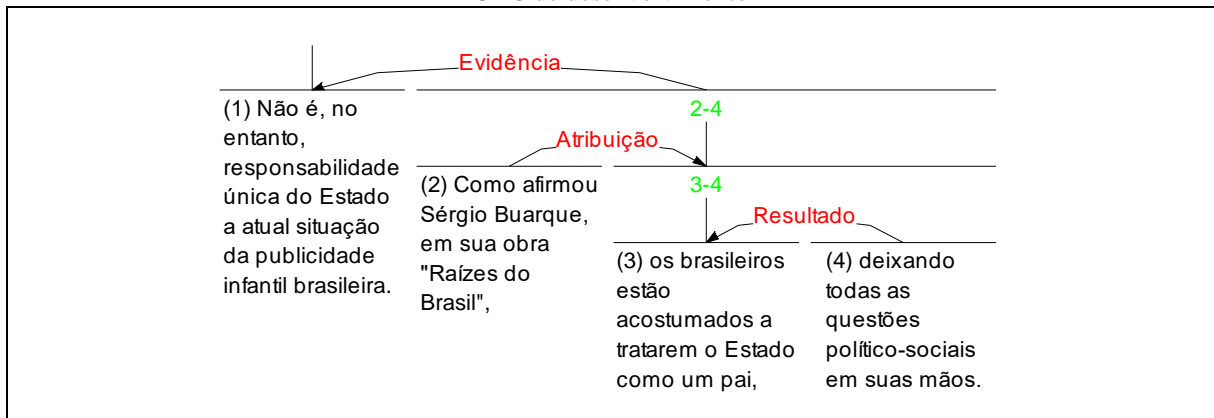
Fonte: ENEM2016VOL

No recorte da estrutura expressa na FIGURA 53, temos duas ocorrências da relação de ELABORAÇÃO-AD. Na camada mais alta, o autor da redação aponta, na porção nuclear (unidade 3), que “a realidade do Brasil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande”, isto é, a economia brasileira estava centrada na exploração agrária e escravocrata por parte dos senhores proprietários de terras. Em seguida, acrescenta, por meio do conteúdo do satélite (unidade 4), que a religião vigente nesse meio social mais favorecido era o catolicismo. Já no nível mais inferior da estrutura, temos a segunda ocorrência da referida relação retórica em um mesmo parágrafo. Nessa porção, o produtor do texto acrescenta, no satélite (unidade 10), a informação de que a atribuição de elementos do cristianismo às práticas religiosas de origem africana pelos escravos é conhecida como sincretismo religioso, demonstrando, assim, seu repertório cultural.

Uma outra relação de elaboração temática cuja frequência nos despertou a atenção é a de ATRIBUIÇÃO. Com 41 ocorrências nos parágrafos da URC de desenvolvimento, essa relação emerge quando o satélite apresenta a fonte a que se atribui a informação expressa na porção nuclear, a qual é utilizada, muitas vezes, como um argumento de autoridade<sup>94</sup> com o propósito de validar um determinado ponto de vista, como podemos verificar na seguinte figura:

<sup>94</sup> A respeito desse tipo de argumento, Weston (2009, p. 31) declara que “[...] ninguém pode, por experiência direta, tornar-se um especialista em todas as coisas”. Por isso, o autor afirma que sempre dependemos de terceiros, sejam pessoas, instituições ou obras de referência, para ratificarem determinados conhecimentos dos quais não temos domínio, o que é denominado como *argumento de autoridade*. Para Fiorin (2018), o argumento de autoridade ou *argumentum ad verecundiam* (argumento que apela para o respeito, para a modéstia, para a reverência) tem como objetivo levar a plateia a aceitar um ponto de vista com base “[...] na autoridade de quem o enuncia, no seu conhecimento especializado, na sua credibilidade ou na sua integridade pessoal” (FIORIN, 2018, p. 176).

Figura 54 – Exemplo da relação retórica de ATRIBUIÇÃO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento



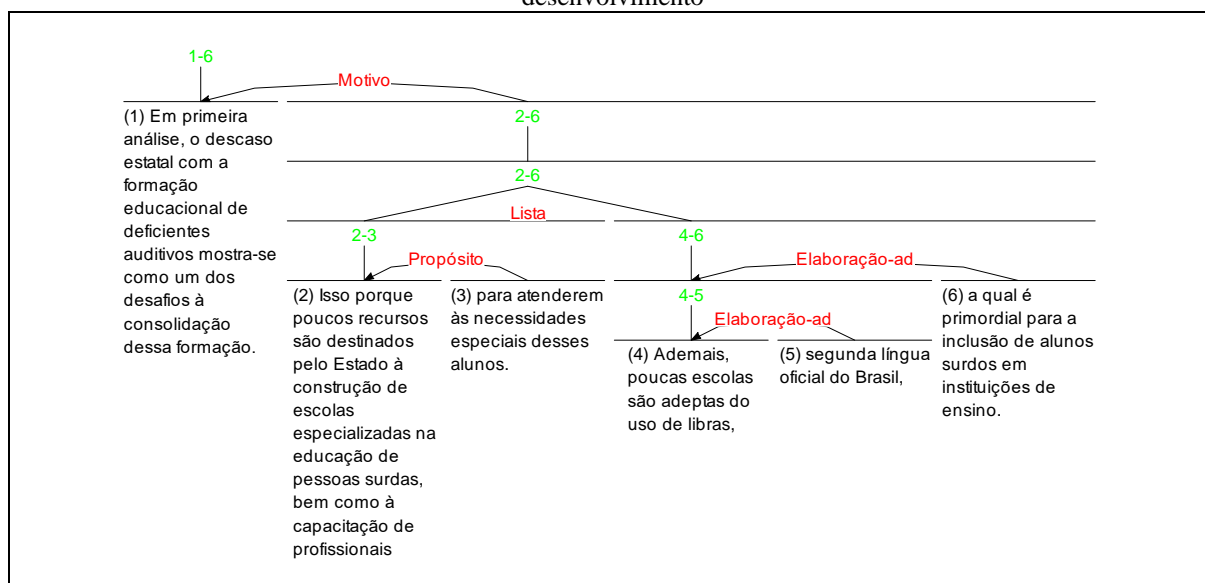
Fonte: ENEM2014DMG

A fim de validar a afirmação de que a atual situação brasileira não é responsabilidade apenas do Estado (unidade 1), o autor apresenta um argumento de autoridade no satélite (unidade 2-4). Em um nível inferior da estrutura, temos a declaração “os brasileiros estão acostumados a tratarem o Estado como um pai, deixando todas as questões político-sociais em suas mãos” (unidade 3-4), cuja fonte, uma obra do sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, é expressa no satélite (unidade 2) articulado por meio da relação de ATRIBUIÇÃO.

Por fim, em referência às relações de organização textual, aquela que ocorre com maior frequência é a de LISTA, com 48 ocorrências. Como sabemos, essa é uma relação retórica de natureza multinuclear, em que as informações articuladas são consideradas nucleares para o cumprimento dos propósitos comunicativos do autor. Assim, nos parágrafos de desenvolvimento das redações nota máxima do ENEM, a relação de LISTA emerge frequentemente em contextos nos quais o autor elabora uma listagem de modo a organizar porções textuais relevantes utilizadas, em níveis superiores, para o desenvolvimento argumentativo pretendido, como demonstrado no diagrama a seguir:



Figura 55 – Exemplo da relação retórica de LISTA identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de desenvolvimento



Fonte: ENEM2017YLR

No exemplo, verificamos que o autor afirma, na unidade 1, que “o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos mostra-se como um dos desafios à consolidação dessa formação”. Em seguida, articula as unidades 2-3 e 4-6 com o propósito de listar duas causas possíveis para esse problema, ou seja, a escassez de recursos destinados à construção de escolas especializadas no atendimento a esse público e a baixa adesão das instituições de ensino no que diz respeito ao uso da língua brasileira de sinais (Libras).

### 6.2.1 Descrição da estrutura interna dos parágrafos da URC de desenvolvimento

Conforme Sacrini (2019), o desenvolvimento de um texto argumentativo corresponde a um passo expositivo que se segue imediatamente à introdução, tendo, como principal finalidade, a apresentação de argumentos a fim de sustentar o ponto de vista previamente declarado. Assim, interessa-nos reconhecer a maneira mais recorrente utilizada pelo candidato na construção dos parágrafos correspondentes à URC de desenvolvimento.

Ainda de acordo com Sacrini (2019), “há modos de reunir as frases que facilitam enormemente o desenvolvimento das ideias e permitem avançar com segurança no cumprimento paulatino dos objetivos da dissertação” (SACRINI, 2019, p. 285). Uma possibilidade de estruturação de um parágrafo, segundo Figueiredo (1995), é organizar o bloco de ideias apresentando, em primeiro lugar, a ideia central (por intermédio de um período) e construir ideias secundárias (por intermédio de outros períodos) orientadas para a ideia central.

Conforme Garcia (2010), o parágrafo representa uma unidade de composição constituída por um ou mais períodos, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, à qual se agregam outras ideias secundárias, relacionadas entre si. Esse modo específico de organização, segundo Garcia (2010), corresponde ao tipo mais comum e eficaz de parágrafo, denominando-o de *parágrafo-padrão*.

Tal método de organização, para Garcia (2010), é considerado padrão não apenas no sentido de modelo, que se deva ou que convenha imitar, dada a sua eficácia, mas também no sentido de corresponder a uma estrutura facilmente identificada em textos de natureza expositiva, descritiva ou argumentativa.

A estrutura de um parágrafo-padrão citada é constituída em torno de um *tópico frasal*, elemento que, conforme o autor, constitui um meio muito eficaz de expor ou explanar ideias e facilita o resumo ou sumário do conteúdo expresso no parágrafo, pois “[...] enunciando logo de saída a ideia-núcleo, o tópico frasal garante de antemão a objetividade, a coerência e a unidade do parágrafo, definindo-lhe o propósito e evitando digressões impertinentes”. (GARCIA, p. 223).

A concepção de tópico frasal também é apresentada e defendida por Faraco e Tezza (2014), para quem a frase-guia (ou tópico frasal) avisa o leitor a respeito do assunto que será abordado ao longo do parágrafo, com o propósito de facilitar a leitura e organizar o texto. Por essa razão, segundo os referidos autores, “[...] é interessante que dominemos bem tal recurso” (FARACO; TEZZA, 2014, p. 177).

Na análise da estrutura dos parágrafos que integram a URC de desenvolvimento, consideramos, principalmente, o que nos diz Figueiredo (1995) a respeito do chamado *período tópico*:

*A ideia central do parágrafo é enunciada através do período denominado período tópico (outros preferem tópico frasal, como tradução da expressão inglesa topic sentence; preferimos período por considerar que a frase tópica deva ser complexa, isto é, fabricada sobre um período). Esse período orienta ou governa o resto do parágrafo; dele nascem outros períodos secundários ou periféricos; ele é o período-mestre, que contém a frase-chave. (FIGUEIREDO, 1995, p. 18, grifos do autor)*

Em outras palavras, Figueiredo (1995) afirma que o período tópico corresponde, na maioria das vezes, a uma declaração expressa no período inicial do parágrafo que cria, no leitor, uma expectativa, de modo a fazer com que espere mais do escritor (justificativas, provas, detalhes, exemplos etc.), supondo desdobramento ou explicação. Com isso, o período tópico, se bem formulado, deve conter a ideia que deverá ser desenvolvida pelos demais períodos que

compõem o parágrafo, facilitando o trabalho do escritor, visto que providencia o roteiro para o desenvolvimento do restante do parágrafo.

De modo semelhante ao apontado pelos autores anteriormente citado, Sacrini (2019) afirma que a maneira mais elementar de formular o período tópico é expressá-lo já na sentença inicial do parágrafo, constituindo, portanto, “[...] uma espécie de cabeçalho para seu desenvolvimento interno”. (SACRINI, p. 288).

Nas redações nota máxima do ENEM por nós analisadas, identificamos que, dos 92 parágrafos identificados nas URCs de desenvolvimento, 74 (80%) são estruturados por meio de um período tópico que corresponde exatamente ao primeiro período do parágrafo, elemento mais nuclear de toda a estrutura dessa porção. Tal resultado apenas confirma a localização mais frequente do período tópico apontada há pouco por Figueiredo (1995).

Também a esse respeito, Liberato e Fulgêncio (2018) sugerem que, devido ao fato de os parágrafos serem organizados em torno dos subtópicos do texto, “[...] uma das maneiras de sinalizar o tópico de cada uma dessas unidades é justamente colocá-lo na posição inicial do parágrafo” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2018, p. 68). Esse pressuposto ancora-se no próprio conceito de tópico trabalhado por diversos estudos linguísticos. Para as autoras,

[...] os linguistas têm chamado a atenção para a estrita correlação [...] entre *ser tópico* e *ocupar uma posição inicial*. Essa correlação parece natural: sendo o tópico o ponto de partida cognitivo, isto é, a entidade que o falante tem em mente e sobre a qual dirá alguma coisa, ele deve coincidir com o ponto de partida comunicativo (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2018, p. 57).

Desse modo, a fim de verificarmos como os candidatos se utilizam dessa estratégia para organizar os parágrafos do desenvolvimento, inicialmente buscamos identificar quais relações retóricas emergem entre o período tópico, que representa a informação nuclear, e a porção textual imediatamente a ele articulada, no caso o satélite. Como resultado, obtivemos os seguintes dados:

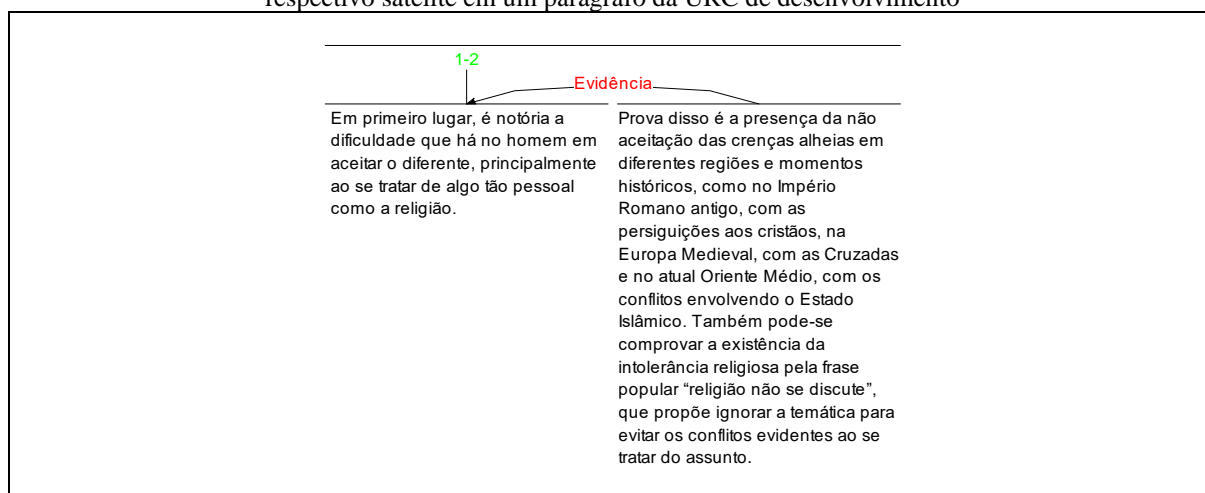
Tabela 4 – Relações retóricas identificadas entre o período tópico e seu respectivo satélite nos parágrafos da URC de desenvolvimento

Relação retórica	Ocorrências	%
EVIDÊNCIA	45	61%
ELABORAÇÃO-GE	32	31%
RESULTADO	5	7%
MOTIVO	1	1%
TOTAL	74	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme dos dados apontados na TABELA 4, em contextos em que identificamos o período tópico, percebemos a emergência, em 61% das ocorrências, da relação retórica de EVIDÊNCIA. A prevalência dessa relação nos leva a interpretar que os candidatos preferem iniciar os parágrafos que compõem a URC de desenvolvimento com uma declaração, a qual representa o período tópico, para, logo em seguida, desenvolvê-la fornecendo indícios para sua validade. O satélite, portanto, contém informações apresentadas pelo autor para tentar convencer o leitor acerca do que é declarado no núcleo, ou seja, no período tópico. A fim de melhor exemplificarmos o que acabamos de apontar, vejamos o seguinte diagrama:

Figura 56 – Exemplo da relação retórica de EVIDÊNCIA identificada na articulação entre o período tópico e seu respectivo satélite em um parágrafo da URC de desenvolvimento



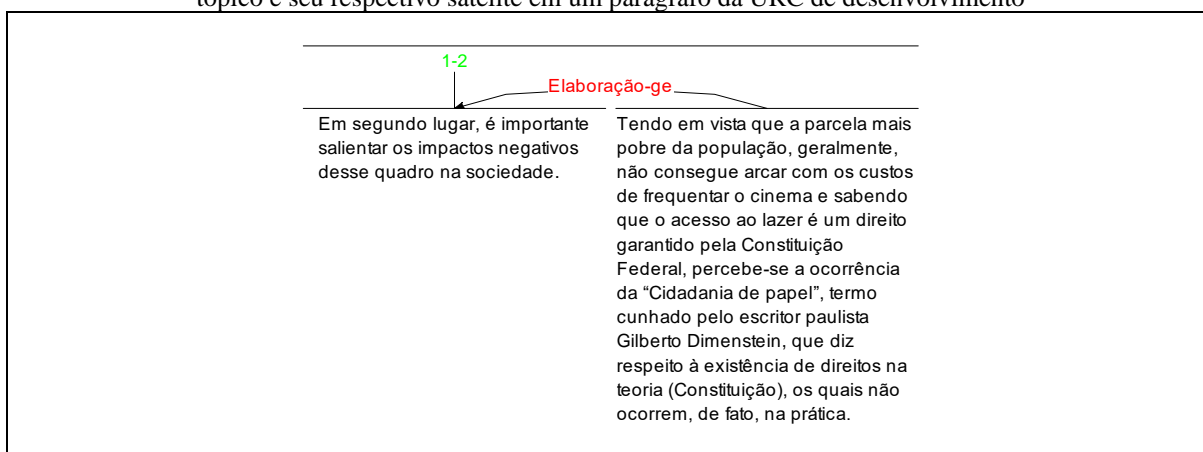
Fonte: ENEM2016JVVP

Verificando a estrutura apresentada na FIGURA 56, é possível percebermos que o referido parágrafo é introduzido pelo período tópico “Em primeiro lugar, é notória a dificuldade que há no homem em aceitar o diferente, principalmente ao se tratar de algo tão pessoal como a religião”, expresso pela unidade 1 (núcleo). Em seguida, o autor lista, na unidade 2 (satélite), informações com o objetivo de aumentar a crença do leitor acerca dessa afirmação, apontando, a fim de validar o que declarou na porção nuclear, “a presença da não aceitação das crenças alheias em diferentes religiões e momentos históricos”.

Conforme a TABELA 4, a relação retórica de ELABORAÇÃO-GE também obteve uma frequência considerável, com 32 ocorrências (31%), visto que, somadas as ocorrências dessa relação à de EVIDÊNCIA, temos 92% de todas as relações que emergem nesse contexto. A relação de ELABORAÇÃO-GE, em um parágrafo da URC de desenvolvimento, emerge quando o autor, no período tópico, apresenta uma declaração muito geral, que precisa ser melhor especificada na porção que corresponde ao satélite.

A respeito desse modo de organização de parágrafo por meio da articulação entre uma informação geral e sua respectiva especificação, Garcia (2010) afirma que o tópico frasal, quando em posição inicial, corresponde a uma *generalização* a que se seguem as *especificações*, consistindo, em essência, no método dedutivo, ou seja, partindo da informação geral para a particular. Vejamos um exemplo a esse respeito:

Figura 57 – Exemplo da relação retórica de ELABORAÇÃO-GE identificada na articulação entre o período tópico e seu respectivo satélite em um parágrafo da URC de desenvolvimento



Fonte: ENEM2019STL

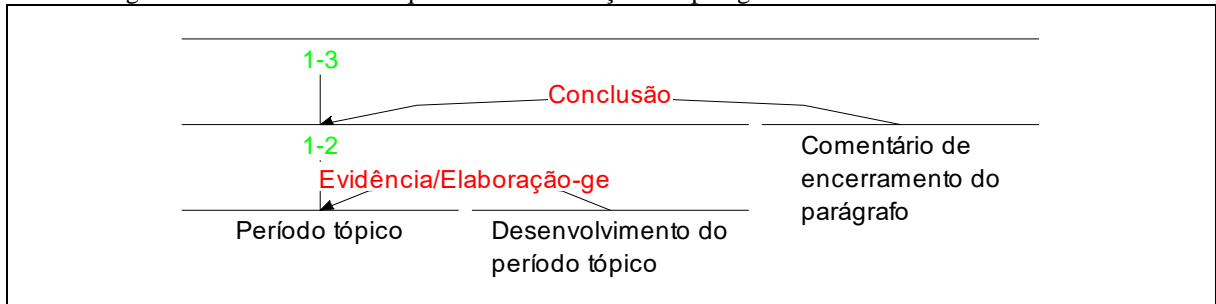
No período tópico (unidade 1) do diagrama apresentado na FIGURA 57, o autor ressalta a importância de salientar os impactos negativos gerados pela falta de acesso ao cinema por parte das camadas mais pobres da população brasileira, embora não aponte, ainda nessa porção, quais são eles. Em seguida, o satélite (unidade 2) articula-se ao núcleo por meio da relação retórica de ELABORAÇÃO-GE, de forma a especificar que o principal impacto motivado por esse problema é a parcela menos favorecida economicamente não ter seu direito constitucional ao lazer exercido de maneira plena.

Como explicado há pouco, as relações retóricas de EVIDÊNCIA e de ELABORAÇÃO-GE articulam-se ao período tópico e, portanto, encontram-se localizados, majoritariamente, nas camadas mais intermediárias da estrutura interna dos parágrafos que integram a URC de desenvolvimento. Se partirmos para a análise do nível hierarquicamente mais superior, verificamos que a combinação do período tópico com seu respectivo satélite forma uma única porção nuclear articulada a uma unidade em que temos um comentário de encerramento, emergindo, daí, a relação retórica de CONCLUSÃO, com 57 ocorrências (77%).

Com base nesses resultados, buscamos também identificar qual seria o padrão estrutural que representa o modo com que os candidatos organizam os parágrafos de desenvolvimento das

redações nota máxima do ENEM com maior frequência. Como resultado, chegamos ao que está apresentado na FIGURA 58:

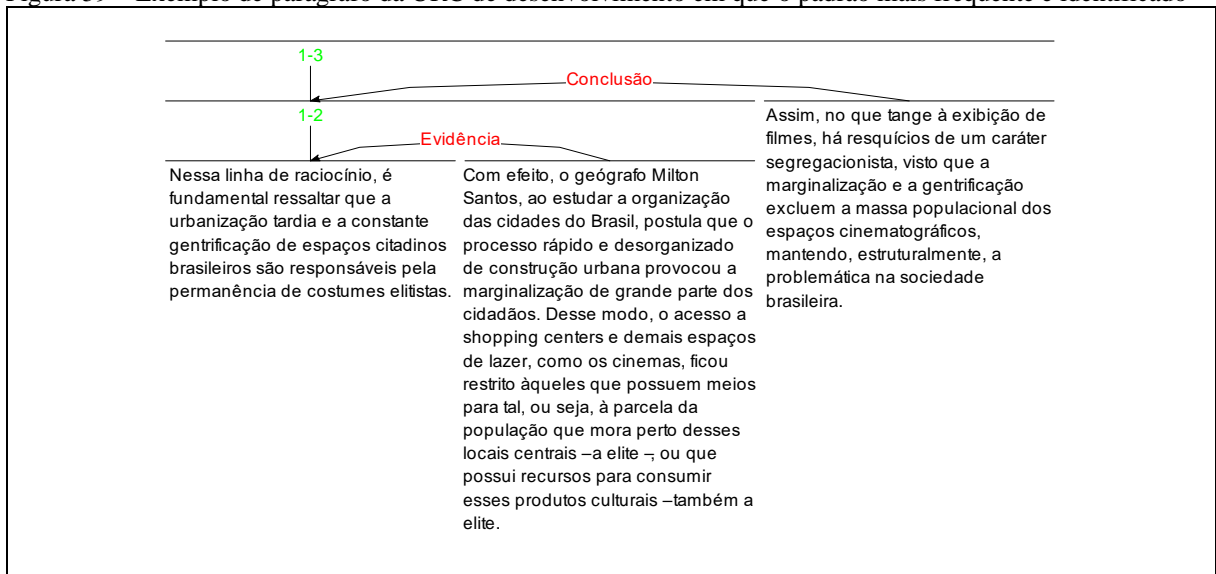
Figura 58 – Padrão mais frequente de estruturação dos parágrafos da URC de desenvolvimento



Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar de observarmos as mais variadas formas de organização dessas porções textuais, conseguimos identificar o padrão representado no diagrama em 57 (62%) dos 92 parágrafos da URC de desenvolvimento, representando, portanto, o modo de organização de maior frequência dessa porção textual. A seguir, apresentamos um exemplo de ocorrência da referida estrutura:

Figura 59 – Exemplo de parágrafo da URC de desenvolvimento em que o padrão mais frequente é identificado



Fonte: ENEM2019MALB

No exemplo da FIGURA 59, o autor introduz seu parágrafo declarando, no período tópico (unidade 1), que “[...] é fundamental ressaltar que a urbanização tardia e a constante gentrificação de espaços citadinos são responsáveis pela permanência de costumes elitistas”. Em seguida, busca, com o satélite (unidade 2) articulado à porção nuclear por meio da relação de EVIDÊNCIA, aumentar a crença do leitor acerca de sua declaração. Para isso, apresenta o

estudo do geógrafo Milton Santos, que aponta o processo desorganizado de urbanização como responsável pela marginalização de boa parte dos cidadãos. No nível mais alto da estrutura, essas unidades são combinadas e formam uma porção nuclear (unidade 1-2) a que se articula um satélite (unidade 3) no qual afirma, com base no que foi exposto anteriormente, que há, de fato, uma segregação promovida pela urbanização descontrolada e pela gentrificação que exclui a parcela menos favorecida da população do acesso ao cinema, fazendo emergir a relação retórica de CONCLUSÃO.

Na próxima seção, são descritas a estrutura retórica padrão dos parágrafos integrantes da URC de conclusão e as relações retóricas identificadas com maior frequência nessa porção textual.

### 6.3 Relações retóricas identificadas na estrutura interna da URC de conclusão

Em continuidade à nossa análise, partimos para a identificação das relações retóricas que emergem entre as unidades que integram a estrutura interna dos parágrafos da URC de conclusão. Como resultado, constatamos 184 (45%) relações de orientação argumentativa, 162 (39%) relações de elaboração temática e 74 (18%) relações de organização textual, totalizando 420 ocorrências.

Com o propósito de apresentarmos detalhes acerca dos principais resultados obtidos, vejamos a seguinte tabela:

Tabela 5 – Relações retóricas identificadas na articulação interna da URC de conclusão

<b>RELAÇÕES DE ELABORAÇÃO TEMÁTICA</b>	<b>ELABORAÇÃO-PM</b>	<b>100</b>	<b>23,4%</b>
	<b>ELABORAÇÃO-AD</b>	<b>21</b>	<b>5,0%</b>
	<b>INCLUSÃO</b>	<b>13</b>	<b>3,1%</b>
	<b>ELABORAÇÃO-GE</b>	<b>10</b>	<b>2,4%</b>
	<b>EXEMPLO</b>	<b>10</b>	<b>2,4%</b>
	<b>ATRIBUIÇÃO</b>	<b>3</b>	<b>0,7%</b>
	<b>CIRCUNSTÂNCIA</b>	<b>3</b>	<b>0,7%</b>
	<b>COMPARAÇÃO</b>	<b>2</b>	<b>0,5%</b>
	<b>INTERPRETAÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
	<b>PERGUNTA-RESPOSTA</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
	<b>REFORMULAÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
	<b>RESUMO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>

<b>RELAÇÕES DE ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA</b>	<b>DE CAUSALIDADE</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>88</b>	<b>21,0%</b>
		<b>CONCLUSÃO</b>	<b>28</b>	<b>6,7%</b>
		<b>RESULTADO</b>	<b>26</b>	<b>6,2%</b>
		<b>MOTIVO</b>	<b>19</b>	<b>4,5%</b>
		<b>CONDIÇÃO</b>	<b>5</b>	<b>1,2%</b>
	<b>DE SUPORTE</b>	<b>EVIDÊNCIA</b>	<b>6</b>	<b>1,4%</b>
		<b>SOLUÇÃO</b>	<b>4</b>	<b>1,0%</b>
		<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>2</b>	<b>0,5%</b>
		<b>MOTIVAÇÃO</b>	<b>1</b>	<b>0,2%</b>
		<b>FUNDO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
		<b>PREPARAÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
	<b>DE OPOSIÇÃO</b>	<b>CONCESSÃO</b>	<b>3</b>	<b>0,7%</b>
		<b>PREFERÊNCIA</b>	<b>2</b>	<b>0,5%</b>
<b>ANTÍTESE</b>		<b>0</b>	<b>0,0%</b>	
<b>RELAÇÕES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</b>	<b>LISTA</b>	<b>63</b>	<b>15,0%</b>	
	<b>SEQUÊNCIA</b>	<b>9</b>	<b>2,1%</b>	
	<b>CONTRASTE</b>	<b>2</b>	<b>0,5%</b>	
	<b>DISJUNÇÃO</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>	
	<b>TOTAL</b>	<b>420</b>	<b>100,0%</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como apresentado anteriormente, nos parágrafos integrantes das URCs de introdução e desenvolvimento, prevalece a relação de orientação argumentativa de MOTIVO. No entanto, nos parágrafos da URC de conclusão, identificamos a prevalência de uma relação de elaboração temática, comprovada pelas 100 ocorrências da relação de ELABORAÇÃO-PM. A presença significativa dessa relação retórica deve-se, principalmente, à necessidade de o autor apresentar e detalhar uma proposta de intervenção como forma de solucionar ou amenizar a situação-problema da prova, item obrigatório segundo os critérios de avaliação do ENEM.

Quanto às relações de orientação argumentativa, aquelas que apresentam maior frequência correspondem às relações de PROPÓSITO (88), CONCLUSÃO (28) e RESULTADO (26). A relação de CONCLUSÃO é encontrada na camada mais superior da estrutura interna dos parágrafos, enquanto as relações de PROPÓSITO e RESULTADO justificam-se por conta do valor de *efeito*, um dos elementos exigidos na avaliação da proposta de intervenção. De acordo com Brasil (2020g),

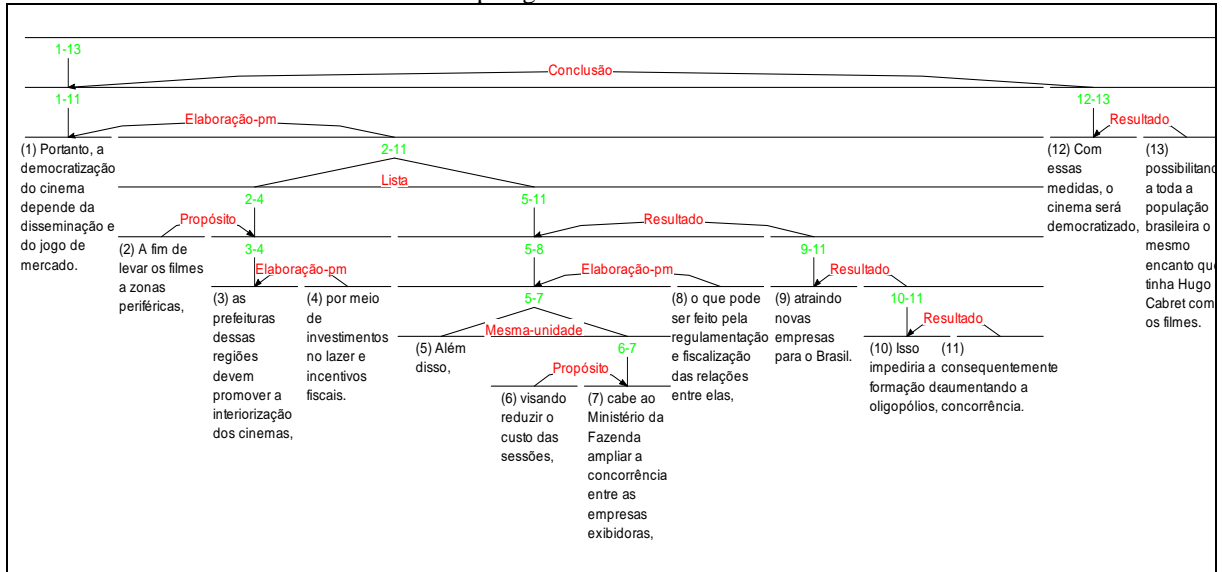
Efeito é o elemento que corresponde aos resultados pretendidos ou alcançados pela ação proposta. Ele pode vir expresso por meio de uma estrutura indicativa de



finalidade, consequência ou conclusão. A pergunta a ser respondida para identificar esse elemento é “Para quê?”. (BRASIL, 2020g, p. 18).

A fim de demonstrarmos como emergem as relações de orientação argumentativa de PROPÓSITO e RESULTADO, vejamos o seguinte diagrama:

Figura 60 – Exemplos das relações retóricas de PROPÓSITO e RESULTADO identificadas na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão

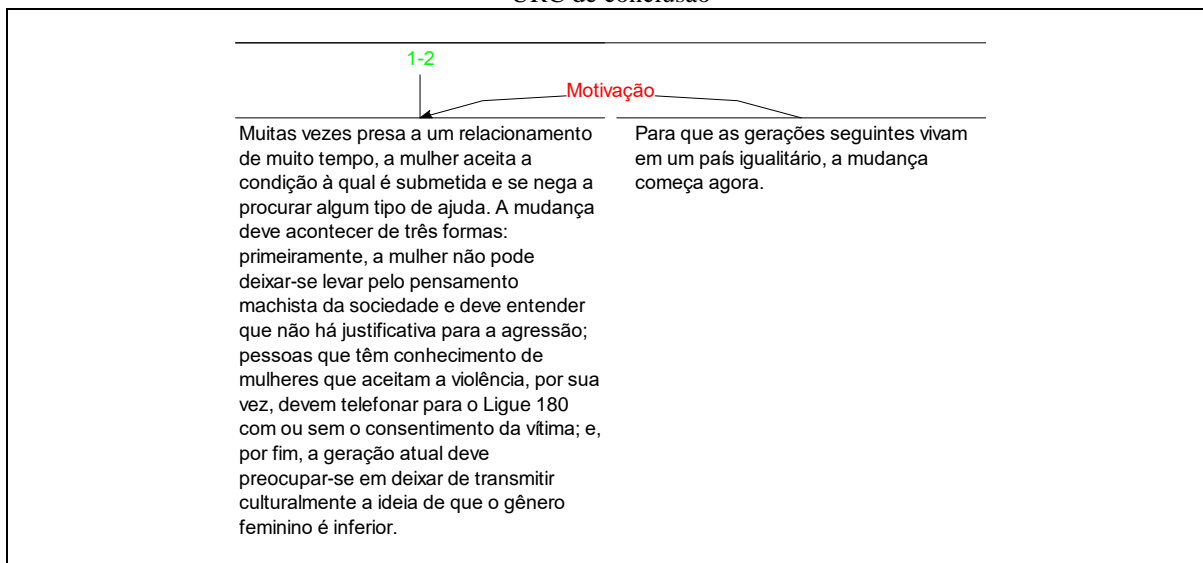


Fonte: ENEM2019GM

De acordo com o exemplo, o autor apresenta, de modo geral, como pretende intervir na situação-problema, afirmando, no período tópico (unidade 1), que “a democratização do cinema depende da disseminação e do jogo de mercado”. Em seguida, são propostas duas ações, isto é, a criação de cinemas nas regiões interioranas (unidade 2-4) e a ampliação da concorrência entre as empresas cinematográficas (unidade 5-11). Com isso, o autor aponta os propósitos das ações que ele sugere (unidades 2 e 6) e seus possíveis resultados (unidades 9, 10 e 11).

Além dessas relações, também identificamos outras de orientação argumentativa. No entanto, consideramos interessante destacar uma ocorrência em especial, isto é, a única ocorrência da relação de MOTIVAÇÃO identificada em todo o *corpus*, a qual emerge entre as unidades 1-8 e 9-10 do diagrama da FIGURA 61.

Figura 61 – Exemplo da relação retórica de MOTIVAÇÃO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão



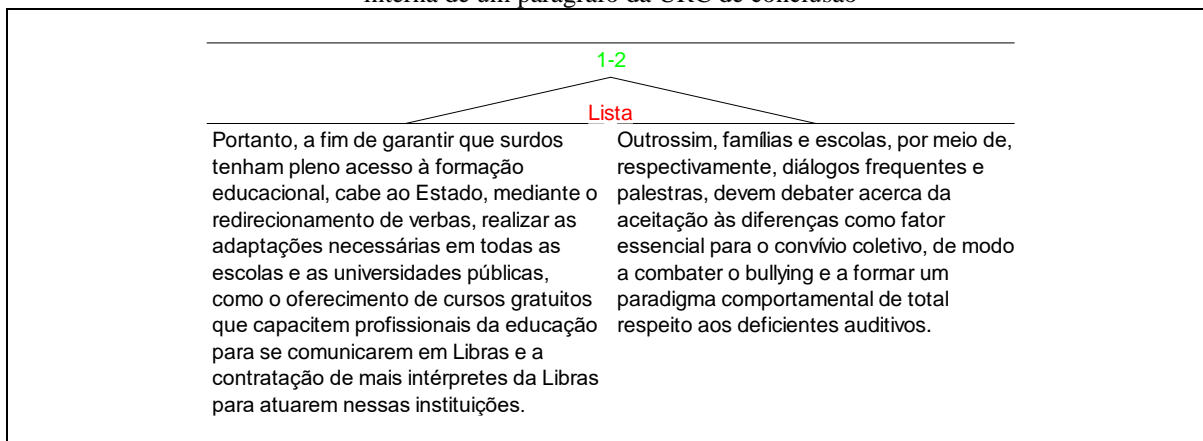
Fonte: ENEM2015ACSR

Para Mann e Thompson (1988), em uma relação de MOTIVAÇÃO, o conteúdo do satélite busca aumentar o desejo do leitor de realizar a ação proposta na porção nuclear. No exemplo apresentado, o autor descreve uma ação interventiva que visa à mudança da situação de mulheres vítimas da violência, propondo a denúncia desses casos e uma transformação da mentalidade machista da geração atual; já no satélite, o autor, ao afirmar que “a mudança começa agora”, declara a urgência das atitudes sugeridas, convocando o leitor à ação.

A ocorrência dessa relação retórica em redações do ENEM não é comum, conforme o levantamento que realizamos em nosso estudo, sendo mais frequente em anúncios publicitários, visto que, segundo Nepomuceno (2013), a relação de MOTIVAÇÃO aumenta a possibilidade de aceitação das ofertas veiculadas. Conseqüentemente, julgamos que esse apelo realizado pelo autor, no texto analisado, representa uma estratégia argumentativa que o aproxima do seu leitor, facilitando sua manipulação.

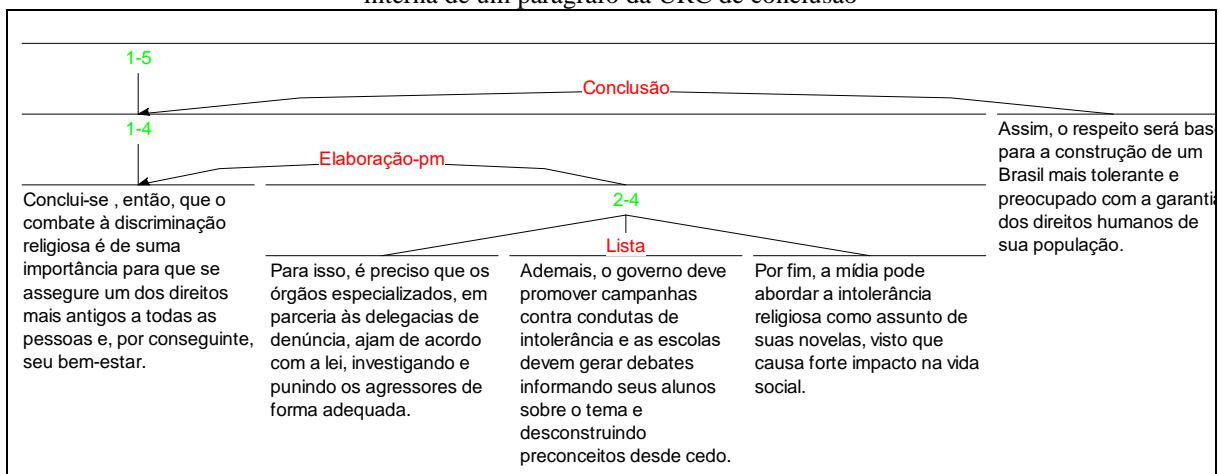
Finalmente, quanto às relações de organização textual, a que obteve uma frequência bastante expressiva é a relação de LISTA, com 63 ocorrências. É possível associarmos essas ocorrências à articulação, na estrutura interna do parágrafo de conclusão, das propostas de intervenção enumeradas pelos autores das redações, tanto em níveis hierárquicos mais elevados (FIGURA 62) quanto em níveis mais inferiores da estrutura retórica dos parágrafos analisados (FIGURA 63).

Figura 62 – Primeiro exemplo da relação retórica de LISTA articulando as propostas de intervenção na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão



Fonte: ENEM2017LMM

Figura 63 – Segundo exemplo da relação retórica de LISTA articulando as propostas de intervenção na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão



Fonte: ENEM2016JBE

Como sabemos, exige-se que candidato apresente pelo menos uma única proposta de intervenção na redação do ENEM. No entanto, uma consequência imediata da presença significativa da relação de LISTA nos parágrafos da URC de conclusão é o fato de que a maior parte dos autores acaba por propor mais de uma medida interventiva, sendo mais comum a sugestão de duas propostas, em 28 (62%) das 45 redações analisadas. Segundo Brasil (2020g), mesmo que o participante apresente mais de uma proposta de intervenção em seu texto, apenas a mais completa será avaliada, isto é, aquela que apresente todos ou a maioria dos seguintes elementos: AÇÃO (o que deve ser feito?), AGENTE (quem executa a ação?), MODO/MEIO (Como se executa a ação/Por meio de quê?), EFEITO (para quê?) e DETALHAMENTO (que outra informação sobre esses elementos foi acrescentada pelo participante?).

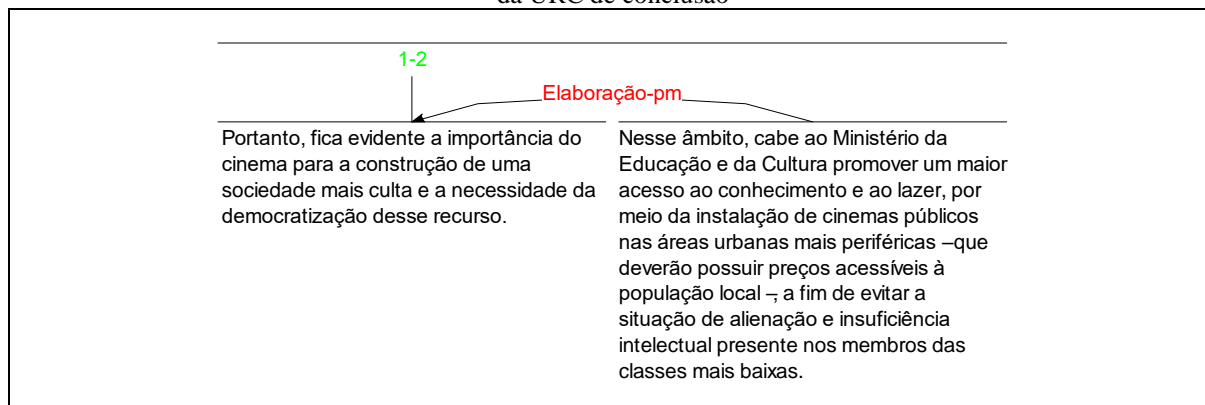
### 6.3.1 Descrição da estrutura interna dos parágrafos da URC de conclusão

Segundo Serafini (2003, p. 74), “um texto não termina quando todas as ideias foram desenvolvidas; há a necessidade de um parágrafo final que permita ao leitor amarrar todos os fios do discurso”. Portanto, em uma redação do ENEM, a conclusão corresponde ao desfecho do projeto argumentativo do autor, porção em que, na maioria das vezes, elabora sua proposta de intervenção.

De modo semelhante ao que ocorre na URC de desenvolvimento, os parágrafos de conclusão também se organizam, em sua maioria, em torno de um período tópico. Tal processo de estruturação ocorre em 31 (66%) dos 47 parágrafos conclusivos das redações de nota máxima do ENEM. Também observamos que a função do satélite que se articula de forma imediata ao período tópico é distinta da que ocorre nas mesmas porções textuais do desenvolvimento, em que predominam as relações de EVIDÊNCIA e ELABORAÇÃO-GE.

A relação retórica que emerge com maior frequência, na articulação entre o período tópico do parágrafo de conclusão e seu respectivo satélite, é a de ELABORAÇÃO-PM, com 23 ocorrências (49%), cujo efeito consiste em detalhar o modo e/ou as etapas necessárias à execução da ação proposta como intervenção à situação-problema abordada no texto. Como exemplo disso, temos o seguinte diagrama arbóreo:

Figura 64 – Exemplo relação retórica de ELABORAÇÃO-PM identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão



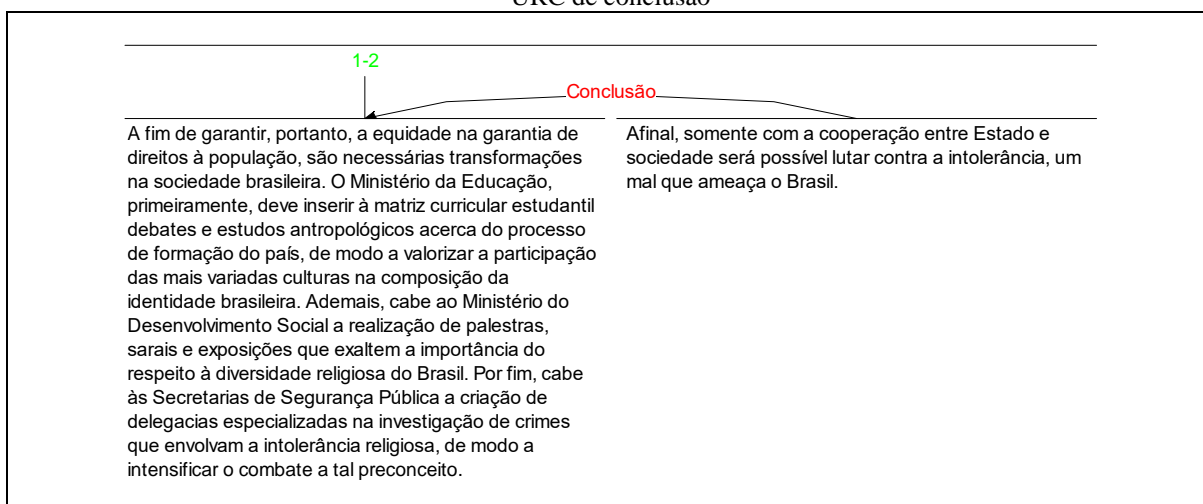
Fonte: ENEM2019AFS

A imagem apresentada contém a porção de um parágrafo da URC de conclusão em que o autor detalha, no satélite (unidade 2), o modo de intervenção que deve ser efetivado com o objetivo de democratizar o acesso ao cinema, necessidade ressaltada no período tópico (unidade 1). No caso específico do exemplo, o participante propõe que o Ministério da Educação

promova um acesso mais amplo ao conhecimento e ao lazer criando cinemas públicos nas áreas mais periféricas das cidades com o propósito de evitar o que ele chama de “alienação e insuficiência intelectual presente nos membros das classes mais baixas”.

Já no nível hierárquico mais elevado da estrutura desses parágrafos, identificamos o predomínio da relação retórica de CONCLUSÃO em 22 (47%) ocorrências, como exemplificado no diagrama a seguir:

Figura 65 – Exemplo relação retórica de CONCLUSÃO identificada na estrutura interna de um parágrafo da URC de conclusão

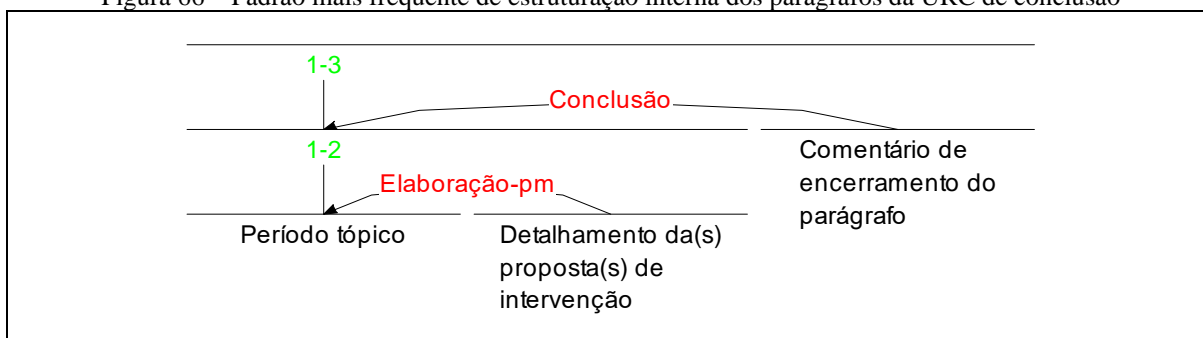


Fonte: ENEM2016IRSC

Na FIGURA 65, o autor apresenta, no satélite (unidade 2) identificado na camada mais acima da estrutura, um comentário final a fim de reforçar que a intervenção proposta na porção nuclear (unidade 1) é realmente necessária para que a intolerância religiosa tenha fim no Brasil.

Em decorrência da predominância das relações de ELABORAÇÃO-PM e de CONCLUSÃO, configura-se o seguinte padrão estrutural (FIGURA 66) para representar o modo mais recorrente de construção dos parágrafos identificados na URC de conclusão:

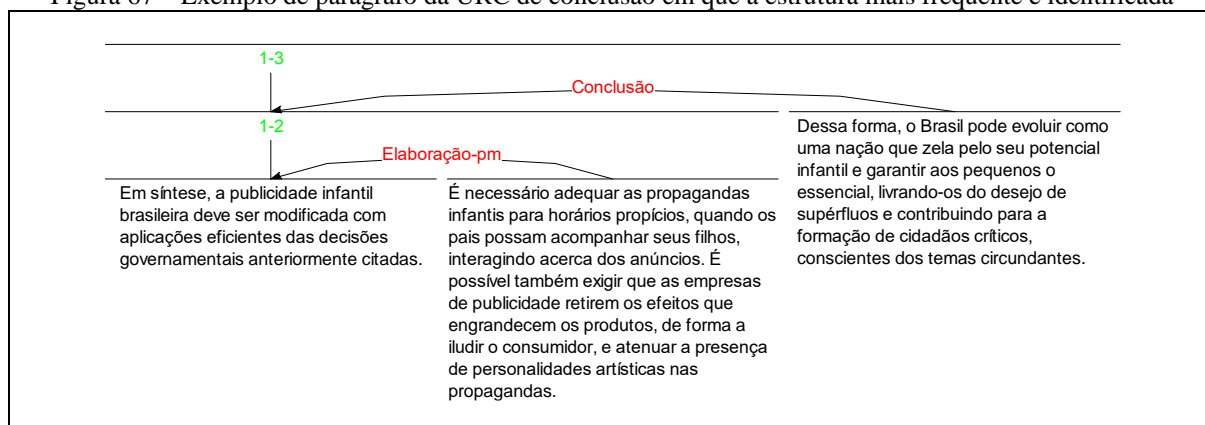
Figura 66 – Padrão mais frequente de estruturação interna dos parágrafos da URC de conclusão



Fonte: Elaborado pelo autor

Identificamos, em 21 redações (45%), o exato padrão demonstrado na FIGURA 66. Segundo esse modelo, em um nível mais intermediário do parágrafo, a porção nuclear representada por um período tópico (unidade 1) ressalta a necessidade de que uma atitude seja tomada a fim de intervir na situação-problema a respeito de que o texto trata. Em seguida, no satélite (unidade 2), uma ou mais propostas de intervenção são detalhadas pelo autor, o que possibilita emergir, entre a porção nuclear e o satélite, uma relação de ELABORAÇÃO-PM. Já na camada superior da estrutura apresentada, o autor encerra o parágrafo por meio de um comentário final localizado no satélite (unidade 3) que retoma o conteúdo expresso no núcleo (unidade 1-2), de forma a destacar a relevância do que propõe como intervenção ao problema citado. Um exemplo de uso desse padrão construcional pode ser visto na FIGURA 67:

Figura 67 – Exemplo de parágrafo da URC de conclusão em que a estrutura mais frequente é identificada



Fonte: ENEM2014TC

De acordo com o exemplo apresentado, no nível mais baixo da estrutura, o autor evidencia, no período tópico (unidade 1), a necessidade de as autoridades modificarem o modo como a publicidade infantil é aplicada no Brasil. O modo de intervenção é detalhado no satélite (unidade 2), quando o autor ressalta que se devem “adequar as propagandas infantis para horários propícios”, “exigir que as empresas retirem os efeitos que engrandecem os produtos” e “atenuar a presença de personalidades artísticas nas propagandas”. Na articulação entre essas duas porções (1 e 2), identificamos a relação retórica de ELABORAÇÃO-PM. Da combinação das unidades 1 e 2, no nível superior da estrutura, forma-se uma porção nuclear (unidade 1-2) que se articula a um satélite (unidade 3), por meio da relação de CONCLUSÃO, no qual o autor tece um comentário final.

#### 6.4 Síntese conclusiva

Neste capítulo, descrevemos a estrutura interna dos parágrafos que integram cada uma das URCs das redações nota máxima do ENEM, bem como o total de relações retóricas identificadas nessas porções textuais.

Em referência à estrutura interna dos parágrafos da URC de introdução, os resultados obtidos nos mostram que essa porção é constituída, no nível mais alto de sua estrutura, por duas unidades articuladas, em sua maioria, pelas relações retóricas de FUNDO e CONCESSÃO, ressaltando as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor para introduzir seu texto.

Quanto à URC de desenvolvimento, vimos que seus parágrafos são introduzidos por períodos tópicos, os quais contêm a informação mais central que é discutida nessa porção textual. Como relações predominantes na articulação das partes principais dessa estrutura, identificamos as de EVIDÊNCIA e ELABORAÇÃO-GE nas camadas mais intermediárias, além da relação de CONCLUSÃO no nível mais alto de articulação.

Em terceiro lugar, observamos que os parágrafos da URC de conclusão são igualmente estruturados a partir de um período tópico ao qual se articula um satélite por meio da relação retórica de ELABORAÇÃO-PM com o propósito de apresentar detalhes acerca da proposta de intervenção elaborada pelo autor, item obrigatório na redação do ENEM.

## 7 A ESTRUTURA RETÓRICA DE REDAÇÕES NOTA MÁXIMA DO ENEM: UM PADRÃO COM BASE NA FREQUÊNCIA

Neste capítulo, buscamos responder às questões centrais de nossa pesquisa: *existe uma estrutura retórica padrão nas redações nota máxima do ENEM? Se existe, como se caracteriza esse padrão?* Em resposta a esses questionamentos, descrevemos a localização da Unidade Central e a frequência de relações identificadas nas redações do *corpus*. Por fim, apresentamos, fundamentados nos dados obtidos ao longo de toda a nossa análise, a estrutura retórica que corresponde ao padrão mais frequente das redações nota máxima do ENEM.

### 7.1 Identificação da Unidade Central

Conforme Iruskieta, Ilarraza e Lersundi (2014), a Unidade Central (UC, doravante) de um diagrama arbóreo corresponde à unidade mais elementar ou agrupamento de unidades elementares que compreendem o núcleo principal da estrutura retórica de um texto. Ainda segundo os autores, detectar a unidade mínima responsável por desempenhar um papel mais central para a concretização dos propósitos do autor representa, portanto, a chave para que o analista identifique, de maneira satisfatória, as relações retóricas.

A noção de UC assemelha-se ao conceito de *tópico discursivo*, proposto por Van Dijk (1980). Para o autor, “[...] nós esperamos que o discurso esteja organizado em torno de um ‘núcleo’ semântico o qual chamamos intuitivamente de tema ou tópico<sup>95</sup>” (VAN DIJK, 1980, p. 40 e 41). Com base no conceito descrito, é possível sumarizarmos o conteúdo de um texto por meio de seus tópicos principais, sendo um fator necessário à sua coerência global.

Em nosso estudo, consideramos, como UC, a Unidade Retórica Mínima (URM) mais central de toda a estrutura retórica de uma redação nota máxima do ENEM. Para sua identificação, levamos em conta duas etapas fundamentais. A primeira consiste na verificação, em um nível macro da estrutura retórica dessa produção textual, de qual das URCs (introdução, desenvolvimento ou conclusão) corresponde à porção mais nuclear.

Para Sacrini (2019), o direcionamento de um texto argumentativo parte, normalmente, da porção introdutória, visto que ela exerce “[...] papel central, condicionando a execução de todo o restante do texto” (SACRINI, 2019, p. 269). Tal pensamento também é corroborado por

---

95 Tradução nossa de: [...] we expect that the discourse be organized around a semantic ‘core’ that we intuitively call as theme or topic. (VAN DIJK, 1980, p. 40-41).



Figueiredo (1995), para quem a porção inicial do texto “[...] apresenta o raciocínio geral, com uma ideia principal e introdutória” (FIGUEIREDO, 1995, p. 14).

Em consonância às palavras de Sacrini (2019) e Figueiredo (1995), vimos que a URC de introdução é a unidade mais nuclear em relação às demais URCs, visto que ela não desempenha o papel de satélite para nenhuma outra unidade na maioria (96%) das redações nota máxima do ENEM<sup>96</sup>.

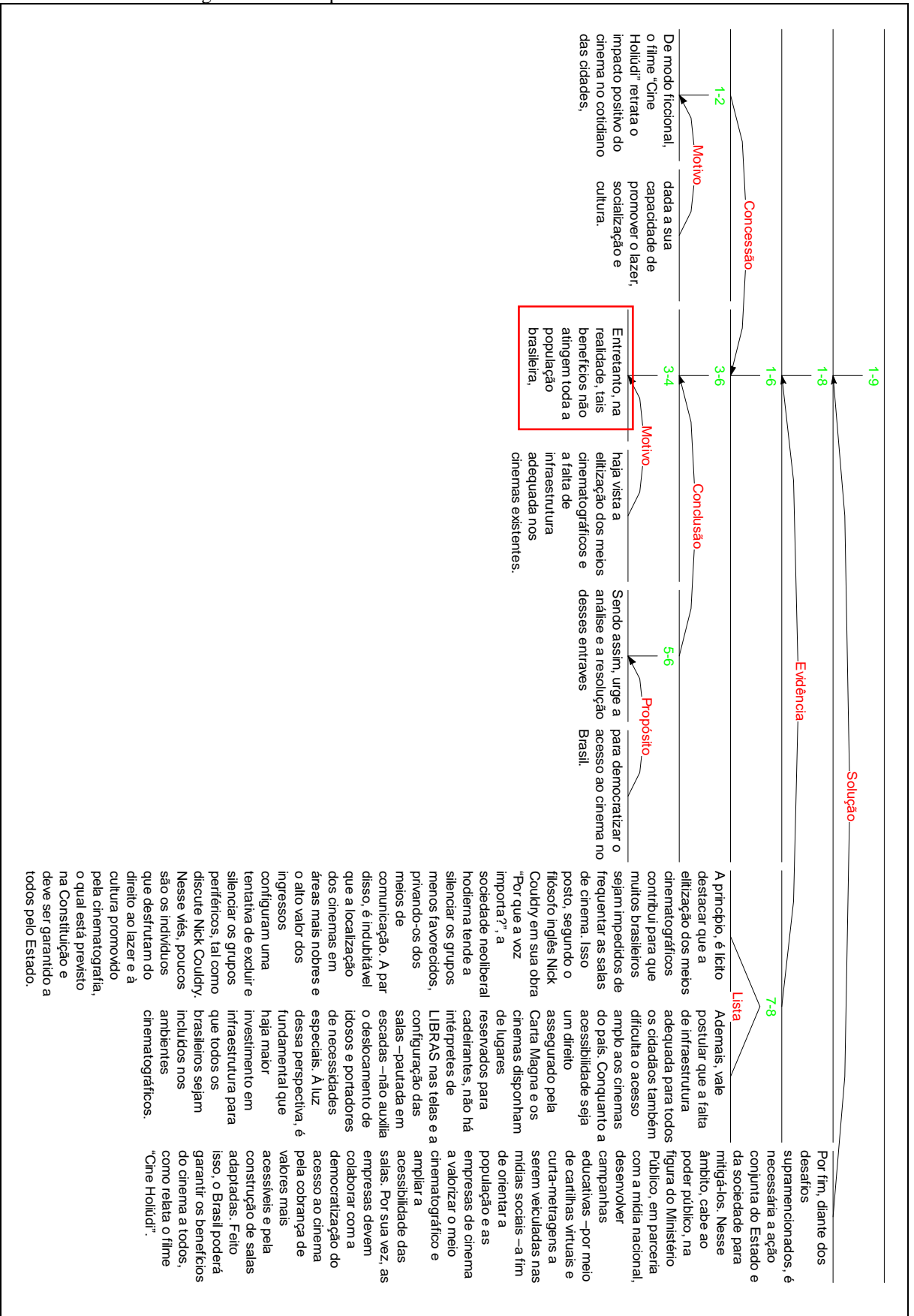
Identificada a URC mais nuclear, passamos à segunda etapa, momento em que precisamos identificar a UC, que está localizada, conseqüentemente, na estrutura interna dessa URC. De acordo com Serafini (2003, p. 43), em um texto dissertativo-argumentativo, “[...] o autor faz várias considerações, todas relacionadas com uma ideia principal, [...] a tese do autor”. A autora também defende que a tese, por corresponder à ideia-guia sobre a qual o produtor vai elaborar sua argumentação, seja apresentada, de preferência, em uma frase circunscrita a um parágrafo específico, o que, no caso de nosso trabalho, corresponde ao parágrafo de introdução.

Destarte, apoiados em Serafini (2003), consideramos que a UC corresponde a uma URM em que o autor apresenta a tese que será por ele defendida, ou seja, a unidade que melhor representa o tópico ou a principal ideia do texto. Apesar de reconhecermos que a tese se encontra diluída ao longo de toda a produção textual, trabalhamos com o pressuposto de que ela pode ser identificada, de forma explícita ou inferida, na UC da redação do ENEM. Para demonstrarmos isso, vejamos o seguinte exemplo:

---

<sup>96</sup> Ver capítulo 6, seção 5.1.1.

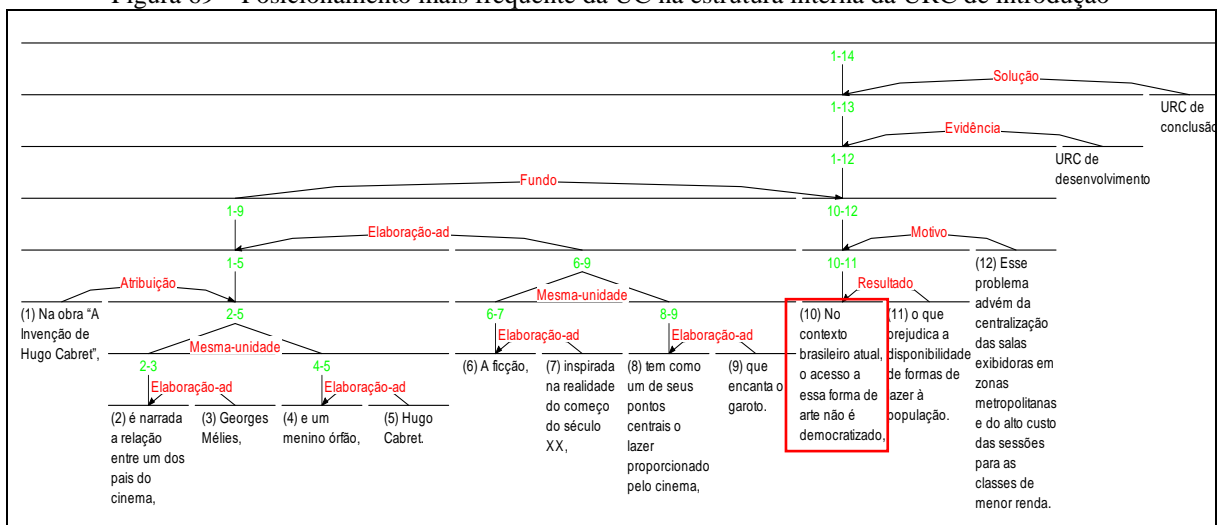
Figura 68 – Exemplo de Unidade Central identificada nas amostras



Como podemos perceber, entre todas as unidades que compõem a estrutura retórica da redação exemplificada na FIGURA 68, a porção representada pela URM em destaque (unidade 3) corresponde à unidade mais elementar para o propósito do autor. Nesse enunciado, o candidato deixa transparecer, na UC, que os benefícios positivos do cinema “não atingem toda a população brasileira”, declaração que corresponde ao ponto de vista (tese) por ele defendido.

Portanto, orientados por essas duas etapas de identificação, observamos que a UC corresponde à URM mais central da estrutura interna dos parágrafos da URC de introdução em 43 amostras (96%). Além disso, quanto ao seu posicionamento, identificamos um predomínio de sua localização na metade final do parágrafo introdutório em 53% das amostras, como exemplificado na FIGURA 69, situação muito semelhante ao posicionamento da UC identificado por Antonio *et al* (2017), estudo a respeito de textos argumentativos em contexto de vestibular, no qual os autores constataam que a UC dessas produções é identificada, com maior recorrência, na porção que vai de 20% a 30% da extensão de todo o texto, mais especificamente, na segunda metade do primeiro parágrafo.

Figura 69 – Posicionamento mais frequente da UC na estrutura interna da URC de introdução



Fonte: ENEM2019GM

No entanto, também é válido destacarmos que os dados obtidos apontam que a margem de predominância da UC na segunda metade dos parágrafos introdutórios não é tão elevada, devido ao fato de que também identificamos a presença dessa unidade mínima na primeira metade do parágrafo correspondente à URC de introdução em 47% das redações.

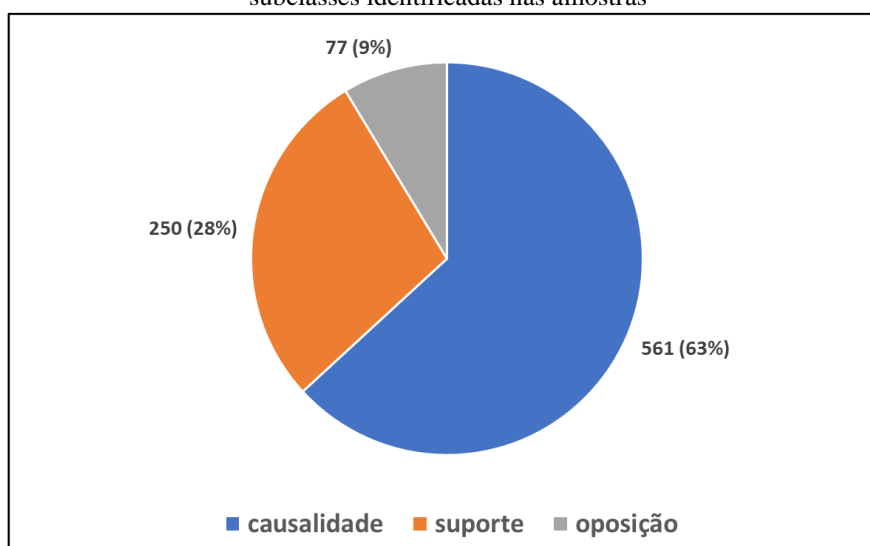
Nesta seção, descrevemos os critérios utilizados na identificação da UC nas redações do ENEM, bem como em quais porções textuais ela ocorre com maior frequência. A seguir,

apresentamos o total de relações retóricas que emergem com maior frequência na articulação das unidades que compõem a estrutura das redações.

## 7.2 Relações retóricas identificadas nas redações nota máxima do ENEM

No final de nossa análise das redações nota máxima do ENEM, coletamos 1.637 ocorrências de relações retóricas, incluindo as que emergem da articulação entre as URCs. Desse total, a maior quantidade consiste em relações de orientação argumentativa, com 888 ocorrências (54%), o que reflete o propósito argumentativo inerente ao tipo das produções textuais do exame. A divisão dessas relações, conforme suas respectivas subclasses, encontra-se detalhada no seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Total de relações retóricas de orientação argumentativa por subclasses identificadas nas amostras



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o resultado exposto, as relações de orientação argumentativa relacionadas ao valor de causalidade apresentam maior ocorrência (63%), seguidas pelas relações de suporte (28%) e de oposição (9%). A predominância do primeiro tipo, grupo em que se encontram as relações de MOTIVO, RESULTADO e PROPÓSITO, justifica-se pelo fato de estarem mais presentes nas camadas mais inferiores da estrutura retórica, visto que, nesses níveis, encontramos um maior número de unidades em articulação. Por outro lado, tanto as relações argumentativas de suporte, tais como EVIDÊNCIA, SOLUÇÃO e FUNDO, e as de oposição, como CONCESSÃO e CONTRASTE, são identificadas, com maior frequência, entre

as URCs ou articulando as unidades hierarquicamente superiores da estrutura interna dos parágrafos, por exemplo.

Já em referência às relações de elaboração temática, temos 535 ocorrências (33%). Tal resultado demonstra que, além de orientar argumentativamente seu texto, o autor necessita expandir, por meio de acréscimos, resumos, detalhamento e exemplificações expressas na porção correspondente ao satélite, o conteúdo referente ao tema abordado.

Por fim, nas produções textuais que analisamos, identificamos 214 ocorrências (13%) de relações de organização textual, refletindo o modo com que o autor organiza as porções mais nucleares de seu texto com o propósito de orientar o leitor, conduzi-lo, mostrá-lo a direção, o caminho a ser seguido durante o processo de compreensão textual.

A fim de melhor visualizarmos as ocorrências mais frequentes das relações retóricas nas redações do ENEM, elaboramos a seguinte tabela (TABELA 6) em que optamos por dividir as relações em três grupos de frequência: *alta frequência* (acima de 5,0%), *frequência intermediária* (entre 1,0% a 4,9%) e *baixa frequência* (abaixo de 1,0%).

Tabela 6 – Quantitativo total de relações retóricas identificadas nas redações nota máxima do ENEM (2013-2019)

RELAÇÕES RETÓRICAS	QUANT.	%	FREQ.
LISTA	166	10,2%	ALTA FREQUÊNCIA
MOTIVO	157	9,6%	
PROPÓSITO	147	9,0%	
ELABORAÇÃO-PM	146	8,9%	
EVIDÊNCIA	137	8,4%	
ELABORAÇÃO-AD	131	8,0%	
CONCLUSÃO	122	7,5%	
RESULTADO	120	7,3%	
ELABORAÇÃO-GE	91	5,6%	
CONCESSÃO	69	4,2%	FREQUÊNCIA INTERMEDIÁRIA
SOLUÇÃO	50	3,1%	
ATRIBUIÇÃO	52	3,2%	
FUNDO	33	2,1%	
EXEMPLO	32	2,0%	
INCLUSÃO	28	1,7%	
SEQUÊNCIA	26	1,6%	
CIRCUNSTÂNCIA	23	1,4%	
AVALIAÇÃO	19	1,2%	

<b>CONDIÇÃO</b>	<b>15</b>	<b>0,9%</b>	<b>BAIXA FREQUÊNCIA</b>
<b>CONTRASTE</b>	<b>15</b>	<b>0,9%</b>	
<b>COMPARAÇÃO</b>	<b>12</b>	<b>0,7%</b>	
<b>PREPARAÇÃO</b>	<b>10</b>	<b>0,6%</b>	
<b>REFORMUALÇÃO</b>	<b>9</b>	<b>0,6%</b>	
<b>INTERPRETAÇÃO</b>	<b>7</b>	<b>0,4%</b>	
<b>DISJUNÇÃO</b>	<b>7</b>	<b>0,4%</b>	
<b>ANTÍTESE</b>	<b>4</b>	<b>0,2%</b>	
<b>PREFERÊNCIA</b>	<b>4</b>	<b>0,2%</b>	
<b>RESUMO</b>	<b>3</b>	<b>0,2%</b>	
<b>PERGUNTA-RESPOSTA</b>	<b>1</b>	<b>0,1%</b>	
<b>MOTIVAÇÃO</b>	<b>1</b>	<b>0,1%</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>1.637</b>	<b>100,0%</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em primeiro lugar, temos as relações de alta frequência, grupo que agrega 1.217 (74%) das 1.637 ocorrências identificadas nas amostras do *corpus*, sendo fácil, portanto, encontrá-las em qualquer uma das porções que compõem as redações nota máxima do ENEM. Conseqüentemente, nesse grupo, estão contidas as relações mais relevantes para a construção da estrutura retórica dos textos investigados. Entre elas, estão, por exemplo, as relações de LISTA, MOTIVO, EVIDÊNCIA, CONCLUSÃO, ELABORAÇÃO-PM, ELABORAÇÃO-AD e ELABORAÇÃO-GE.

Em seguida, no grupo de frequência intermediária, que contém 21% do total identificado, estão listadas relações igualmente comuns em estruturas de textos dissertativos, porém, de acordo com nossa análise, com menor número de ocorrências quando comparadas às identificadas no grupo anterior. Provavelmente, o que justifica o menor quantitativo dessas relações é o fato de algumas delas serem mais especializadas, isto é, mais frequentes em determinadas porções da estrutura retórica. Como exemplo disso, podemos apontar as seguintes relações: CONCESSÃO, FUNDO e CIRCUNSTÂNCIA, mais presentes na URC de introdução; ATRIBUIÇÃO, frequentemente identificada na URC de desenvolvimento; e SOLUÇÃO, tanto na articulação da URC de conclusão ao restante do texto, como na composição interna dos parágrafos dessa unidade.

Finalmente, no terceiro e último grupo, encontramos as relações com menor frequência, as quais, somadas, equivalem a apenas 5% do total. A título de exemplo, temos a relação de CONTRASTE, relação retórica de organização textual bem menos frequente do que a de

LISTA, o que demonstra que os candidatos, ao produzirem seus textos, preferem listar as porções que contêm as informações nucleares equivalentes para a efetivação de seus objetivos, ao invés de apresentar informações dissimilares.

Como discutido em momento anterior<sup>97</sup>, a relação de MESMA-UNIDADE, por equivaler a uma pseudo-relação (CARLSON; MARCU, 2001) responsável por assinalar a intercalação de um satélite à porção nuclear, não se encaixa em nenhuma das classes propostas, em nosso trabalho, como classificação das relações retóricas e, portanto, não é contabilizada na TABELA 6. No entanto, consideramos importante ressaltar que as 173 ocorrências da referida relação correspondem a um indício do modo como o autor organiza o texto intercalando determinadas unidades que compõem seu texto, entre as quais se encontram cláusulas hipotáticas adverbiais, de modo a atingir determinados objetivos.

Para Decat (2001), a posição das cláusulas adverbiais está sujeita às funções discursivas por elas exercidas no texto. De modo semelhante, Cavalcante Filho (2007) afirma que o posicionamento das cláusulas adverbiais, em textos de natureza dissertativo-argumentativa, segundo um ponto de vista funcionalista da linguagem, é motivado pela intenção comunicativa do enunciador. Mediante a anteposição, posposição ou intercalação das orações temporais, segundo o autor, “[...]o falante organiza seu discurso, demonstrando as funções textual-discursivas exercidas pelas orações adverbiais, tais como tópico/guia, ponte de transição ou adendo” (CAVALCANTE FILHO, 2007, p. 271).

Encerrada a descrição do total de relações retóricas identificado nas estruturas das redações que obtiveram nota máxima no ENEM, passamos a construir, com base nos resultados observados, uma estrutura retórica que representa o padrão mais frequente de composição dessas produções textuais.

### **7.3 Estrutura retórica padrão da redação nota máxima do ENEM**

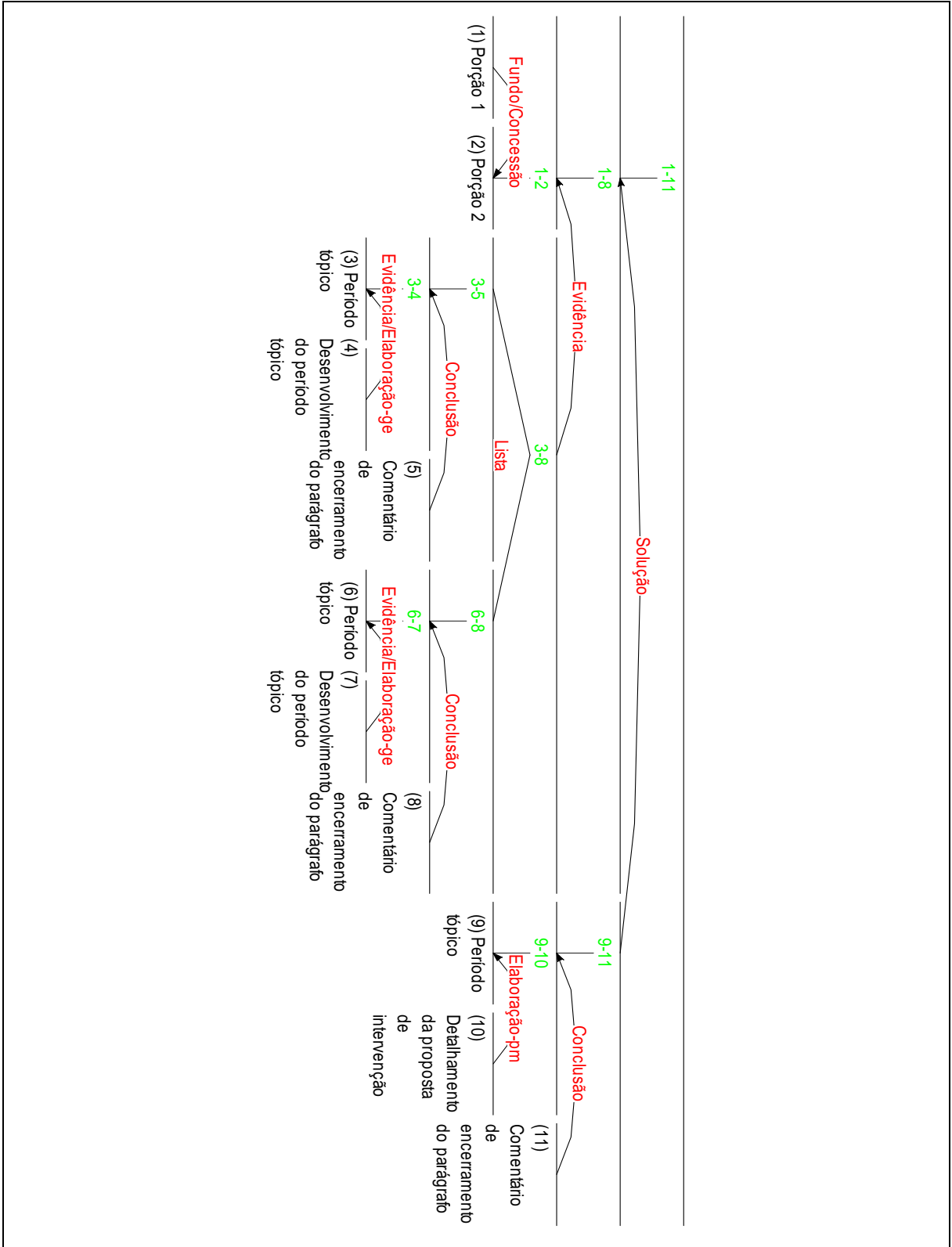
No capítulo 6, demonstramos um padrão estrutural que busca representar o modo como as URCs (e seus respectivos parágrafos) se articulam entre si com maior frequência nas redações de nota máxima do ENEM. Já no capítulo 7, descrevemos 3 padrões distintos de organização interna dos parágrafos nas redações do ENEM, os quais variam conforme a função desempenhada pela URC na qual se encontram.

---

<sup>97</sup> Capítulo 3, seção 3.4.

A partir da junção desses resultados, elaboramos a estrutura retórica representada no diagrama da FIGURA 70:

Figura 70 – Estrutura retórica padrão identificada com maior frequência nas redações nota máxima do ENEM (2013-2019)



Fonte: Elaborado pelo autor



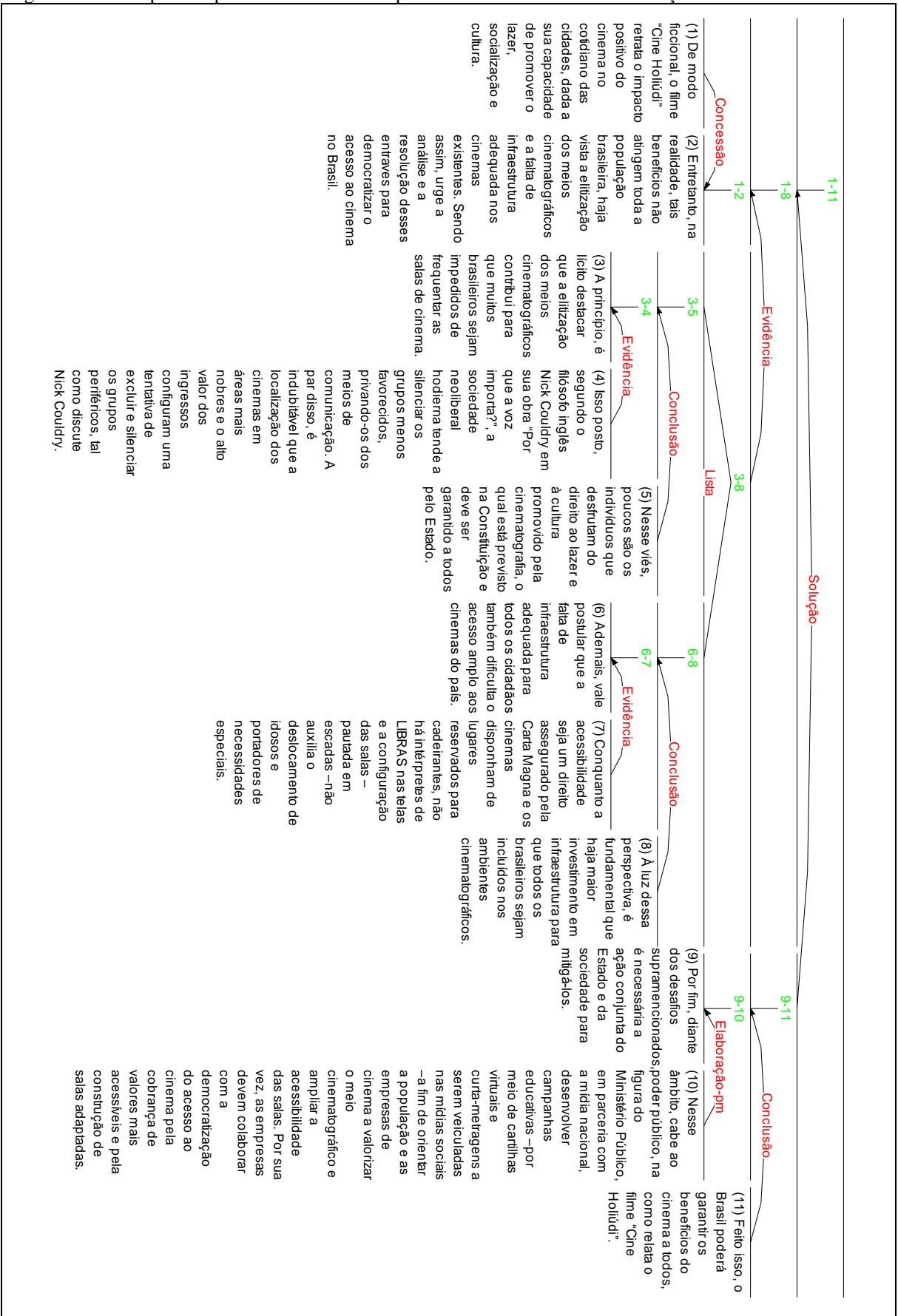
A referida estrutura retrata uma redação produzida com 4 parágrafos. O primeiro (unidade 1-2) representa a URC de introdução, unidade em que o tema é contextualizado, delimitado e a tese é sugerida. Essa porção é formada pela articulação de duas porções na camada hierárquica imediatamente inferior por meio de um satélite (unidade 1) antecedendo seu núcleo (unidade 2), contexto em que emergem as relações retóricas de FUNDO ou CONCESSÃO.

Os dois próximos parágrafos (unidades 3-5 e 6-8), articulados por uma relação de LISTA, formam, em um nível hierarquicamente superior (unidade 3-8), a URC de desenvolvimento. Os parágrafos dessa URC se organizam, em um nível intermediário da estrutura, em torno de porções nucleares representadas por períodos tópicos (unidades 3 e 6) articuladas a seus respectivos satélites (unidades 4 e 7) por meio de uma relação de EVIDÊNCIA ou de ELABORAÇÃO-GE. Em seguida, no nível superior desses parágrafos, temos satélites (unidades 5 e 8, respectivamente) que contêm um comentário final acerca do que é dito às porções nucleares (unidades 3-4 e 6-7), emergindo dessa combinação a relação de CONCLUSÃO. Por sua vez, a URC de desenvolvimento se articula à URC de introdução por meio da relação de EVIDÊNCIA, de modo a apresentar os argumentos que sustentam o ponto de vista do autor.

Finalmente, temos a URC de conclusão (unidade 9-11) articulada à unidade nuclear correspondente à porção formada a partir da combinação das URCs anteriores (unidade 1-8) com o intuito de apresentar uma proposta de intervenção, emergindo, nesse contexto, a relação de SOLUÇÃO. A estrutura interna do parágrafo de conclusão também é organizada a partir de um período tópico (unidade 9) articulado, por meio de uma relação de ELABORAÇÃO-PM, a um satélite (unidade 10) que apresenta detalhes acerca da(s) proposta(s) de intervenção. No nível mais elevado dessa estrutura, a combinação dessas duas porções forma um núcleo ao qual se articula um satélite (unidade 11) por meio da relação de CONCLUSÃO.

Assim, para verificarmos com que frequência essa estrutura padrão ocorre nas produções do *corpus*, procuramos identificar em quantos textos podemos identificar, total ou parcialmente, o esquema proposto na FIGURA 70. Após a análise, constatamos que 14 redações são elaboradas exatamente conforme o padrão descrito, o que corresponde a 31% das 45 amostras. A seguir, apresentamos um exemplo de redação em que podemos identificar o padrão citado:

Figura 71 – Exemplo em que a estrutura retórica padrão é identificada em uma redação nota máxima do ENEM



O diagrama representa uma redação nota máxima produzida na edição do ENEM aplicada em 2019, cujo tema é *Democratização do acesso ao cinema no Brasil*. Segundo a estrutura retórica identificada, temos, inicialmente, o primeiro parágrafo que corresponde à URC de introdução (unidade 1-2). Assim, na primeira porção (unidade 1) do parágrafo introdutório, é criada, a partir do conteúdo expresso no satélite, uma expectativa positiva no leitor a respeito da relevância do cinema para o desenvolvimento social, cultural e recreativo da população brasileira. No entanto, ao se articular com a porção nuclear (unidade 2) por meio da relação de CONCESSÃO, tal expectativa é violada, pois, segundo o ponto de vista (tese) do autor, essa forma de entretenimento não é acessível às classes menos favorecidas economicamente.

Por sua vez, a URC de desenvolvimento (unidade 3-8) combina-se com a URC de introdução (unidade 1-2). Da articulação entre essas duas unidades, emerge a relação de EVIDÊNCIA, dado o objetivo do autor em aumentar a crença do leitor acerca da tese apresentada na porção nuclear. Em uma camada inferior, a URC de desenvolvimento é formada pela combinação de dois parágrafos (unidades 3-5 e 6-8) articulados com a relação de LISTA e constituídos por estruturas internas semelhantes.

Em cada parágrafo da URC de desenvolvimento, o autor apresenta e desenvolve argumentos distintos para defender seu ponto de vista. No primeiro, o candidato afirma, no período tópico (unidade 3), que “a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema”, declaração inicial que é desenvolvida pelo autor, na unidade 4, a partir da opinião atribuída ao filósofo inglês Nick Couldry de que “a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação”. Da articulação dessa unidade com a correspondente ao período tópico, emerge a relação de EVIDÊNCIA. Em um nível imediatamente superior, essas duas unidades equivalem a uma porção nuclear (unidade 3-4) à qual se articula um satélite (unidade 5) cujo conteúdo visa ao encerramento do parágrafo, fazendo emergir uma relação de CONCLUSÃO. Nele, o autor conclui que, apesar de o direito ao lazer estar amparado na Constituição, poucos são os indivíduos que desfrutam, de fato, de um acesso amplo ao cinema.

Já no segundo parágrafo (unidade 6-8) da URC de desenvolvimento, o período tópico (unidade 6) aponta que “a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país”, informação que é corroborada pelo conteúdo expresso no satélite (unidade 7), no qual o autor assevera que, embora os cadeirantes tenham o direito a lugares específicos que atendam às suas necessidades, não há intérpretes de Libras e muito menos uma estrutura que facilite a locomoção de idosos e portadores de necessidades

especiais. Também se verifica a relação de EVIDÊNCIA emergindo entre essas duas porções. Por fim, com base nas informações apresentadas na porção nuclear (unidade 6-7), o autor chega à conclusão, no encerramento do parágrafo (unidade 8), de que um maior investimento seja efetivado a fim tornar esses espaços mais acessíveis, o que justifica a emergência da relação retórica de CONCLUSÃO entre essas porções.

Na camada mais elevada da estrutura retórica do texto apresentado, emerge a relação de SOLUÇÃO do processo de articulação entre a porção nuclear (unidade 1-8) e seu respectivo satélite (unidade 9-11), o qual, segundo nosso estudo, corresponde à URC de conclusão, porção textual em que o autor descreve como pretende intervir na situação-problema apresentada ao longo da redação. A estrutura interna dessa URC, em um nível inferior, é constituída por um único parágrafo também introduzido por um período tópico (unidade 9) em que se ressalta a necessidade de uma atitude conjunta entre Estado e sociedade a fim de amenizar a dificuldade de acesso ao cinema. Articulado a essa porção por meio da relação de ELABORAÇÃO-PM, temos um satélite (unidade 10) em que são descritas as duas propostas de intervenção, isto é, o desenvolvimento de campanhas educativas promovidas pelo Ministério Público em parceria com a mídia nacional e a cobrança de valores mais acessíveis e a construção de salas adaptadas às diversas necessidades especiais. Na camada superior da estrutura do parágrafo conclusivo, emerge, entre as unidades 9-10 e 11, uma relação de CONCLUSÃO, dada a informação contida no satélite expressar um comentário final do autor, no qual declara que os benefícios gerados pelo acesso ao cinema devem estar ao alcance de toda a população.

Além das 14 ocorrências em que o padrão estrutural proposto na FIGURA 70 é totalmente identificado, observamos que ele também se encontra parcialmente refletido na estrutura dos parágrafos de outras redações do *corpus*, como podemos verificar na seguinte tabela:

Tabela 7 – Identificação parcial da estrutura retórica padrão nos parágrafos nas amostras

<b>Quantidade de parágrafos correspondentes à estrutura padrão</b>	<b>Quantidade de ocorrências identificadas</b>
3 parágrafos	7 redações
2 parágrafos	9 redações
1 parágrafo	4 redações
<b>TOTAL</b>	<b>20 redações</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme a TABELA 7, o padrão também é identificado, mesmo que parcialmente, em mais 20 redações nota máxima do ENEM, especificamente na estrutura interna dos parágrafos das URCs. Esses dados nos levam, mais uma vez, a ressaltar que os candidatos cujas produções textuais obtêm notas maiores, utilizam-se de determinados esquemas subjacentes para organizar cada uma das porções textuais de modo a cumprir seus objetivos.

Neste capítulo, apresentamos a localização da Unidade Central das redações do ENEM, o total de relações retóricas identificadas nos textos das amostras e, finalmente, o padrão estrutural mais frequente utilizado pelos autores na composição das redações nota máxima do ENEM que constituem nosso *corpus* de análise. A seguir, apresentamos as conclusões a que chegamos no final de nosso estudo.

#### **7.4 Síntese conclusiva**

No presente capítulo, vimos que a Unidade Central (UC) de uma redação nota máxima do ENEM localiza-se, com maior frequência (53%), na metade final do parágrafo que corresponde à URC de introdução. Além disso, vimos também que a UC corresponde a uma unidade significativa mínima em que o autor apresenta, de forma simultânea, a ideia central do texto e, conseqüentemente, a sua tese.

Em seguida, destacamos as 1.637 ocorrências de relações retóricas, incluindo, nesse conjunto, aquelas que emergem da articulação entre as URCs. Como resultado, identificamos que a maior quantidade de relações encontra-se representada pelas relações de orientação argumentativa, com 888 ocorrências (54%), o que reflete o propósito argumentativo inerente ao tipo das produções textuais do exame.

Finalmente, fundamentados no conjunto dos resultados obtidos neste capítulo e no anterior, propomos uma estrutura para representar o padrão de maior frequência com que os candidatos organizaram seus textos, a qual foi identificada, em sua totalidade, em 31% das amostras, e parcialmente em mais 20 redações.

## 8 CONCLUSÕES

No presente estudo, fundamentado na Teoria da Estrutura Retórica (RST), abordagem teórico-metodológica funcionalista da linguagem, que busca descrever as relações que emergem da combinação das porções textuais durante o processo de interpretação, tem como objetivo geral a identificação de uma estrutura retórica padrão capaz de representar o modo mais frequente de estruturação textual das redações nota máxima do ENEM (2013-2019).

Para isso, estabelecemos quatro objetivos específicos, dos quais o primeiro consiste em elaborar e propor, com base no cotejo das propostas de classificação das relações retóricas e na análise de redações nota máxima do ENEM (2013-2019), um quadro teórico de relações empiricamente observáveis. Inspirados na proposta de Benamara e Taboada (2015), agrupamos as relações retóricas em três classes: relações de elaboração temática, relações de orientação argumentativa e relações de organização textual. As duas primeiras, que representam a maior parte das relações retóricas, integram o tipo núcleo-satélite, enquanto a última contém as do tipo multinuclear. Tal proposta foi devidamente utilizada em nossa análise, comprovando, portanto, sua viabilidade na descrição da estrutura retórica das redações nota máxima do ENEM que integram o *corpus* de análise.

Como segundo objetivo específico, analisamos o modo como as Unidades Retóricas Composicionais se articulam entre si para a construção da estrutura retórica das redações nota máxima do ENEM (2013-2019). Constatamos que essas unidades correspondem a cada uma das porções prototípicas de um texto dissertativo-argumentativo, isto é, introdução, desenvolvimento e conclusão. Com a proposta de segmentação em três macrounidades retóricas, verificamos como as porções textuais da estrutura retórica da redação do ENEM são articuladas de forma a atender às características da tipologia exigida, critérios correspondentes à Competência 2 do referido exame. Segundo Brasil (2020d),

Cada tipo textual apresenta forma e marcas específicas de sua estrutura. No ENEM, o tipo textual exigido é o dissertativo-argumentativo, que se fundamenta nas explicitações das relações argumentativas. Espera-se que um texto dissertativo-argumentativo defenda um ponto de vista sobre determinado assunto, por meio de articulações consistentes entre os significados, como argumentos, exemplificações, citações, para convencer o leitor de que a ideia defendida é plausível (BRASIL, 2020d, p. 9).

A respeito de como essas porções são articuladas, segundo a ótica da RST, constatamos que, na maioria das redações, a introdução corresponde à URC mais nuclear na maioria dos textos, porção a que se articula a URC de desenvolvimento por meio da relação retórica de

EVIDÊNCIA. Por sua vez, a URC de conclusão se articula, em grande parte das ocorrências, ao restante do texto por meio da relação retórica de SOLUÇÃO, confirmando que essa unidade representa a porção preferencial para que se apresente a proposta de intervenção exigida na elaboração da redação do ENEM.

Por sua vez, como terceiro objetivo específico de nosso trabalho, procuramos descrever a organização interna dos parágrafos que integram cada uma das Unidades Retóricas Compositivas das redações nota máxima do ENEM (2013-2019). Como resultado, identificamos que tais porções são constituídas por um ou mais parágrafos cuja estrutura interna obedece a critérios organizacionais correspondentes à função específica desempenhada pela unidade composicional em que se encontram.

Os parágrafos da URC de introdução são compostos, em sua maioria, por duas porções que se articulam, no nível mais elevado da estrutura, por meio das relações de FUNDO ou CONCESSÃO. Já os parágrafos da URC de desenvolvimento estruturam-se preferencialmente em duas camadas: a inferior, em que temos um período tópico (núcleo) desenvolvido por um satélite, contexto em que emergem as relações de EVIDÊNCIA ou ELABORAÇÃO-GE; na camada mais elevada, temos duas porções articuladas pela relação de CONCLUSÃO. Finalmente, os parágrafos conclusivos são organizados, de modo mais recorrente, por um período tópico ao qual se articula um satélite por meio de uma relação de ELABORAÇÃO-PM. Já no nível mais elevado dessa estrutura, duas porções são articuladas por meio da relação de CONCLUSÃO.

Finalmente, pautados pelo quarto objetivo específico, isto é, verificar quais relações retóricas emergem com maior frequência entre as porções que integram as redações de nota máxima do ENEM (2013-2019) analisadas, identificamos 1.637 ocorrências, sendo 888 relações de orientação argumentativa, 535 de elaboração temática e 214 de organização textual. Entre as relações retóricas mais recorrentes nos textos do *corpus*, podemos citar as de LISTA, MOTIVO, PROPÓSITO, ELABORAÇÃO-PM, EVIDÊNCIA, CONCLUSÃO, grupo no qual se encontram as relações mais relevantes para a construção da estrutura retórica dos textos investigados. As relações com frequência intermediária, tais como as de CONCESSÃO, FUNDO e CIRCUNSTÂNCIA, ATRIBUIÇÃO e SOLUÇÃO, são identificadas mais facilmente em porções específicas da estrutura retórica. Por fim, encontramos as relações com menor frequência, entre as quais estão as de CONTRASTE, CONDIÇÃO, AVALIAÇÃO e CIRCUNSTÂNCIA.

Assim, os resultados obtidos em nossa análise tornaram possível a concretização de nosso objetivo geral, visto que conseguimos identificar um padrão capaz de representar, total

ou parcialmente, o modo como os candidatos frequentemente estruturam os textos de nota máxima no ENEM. Das 45 redações, em 14, verificamos que o padrão proposto é utilizado de forma integral, enquanto em outras 20 produções observamos a presença parcial dessa estrutura.

Portanto, a descrição do padrão estrutural apresentada em nosso trabalho revela o planejamento, efetivado pelo autor, da escrita de suas redações, isto é, um esquema geral do modo como as porções textuais são organizadas e elaboradas com o objetivo de cumprir as etapas necessárias para exposição e defesa de suas ideias, corroborando com a ideia de *projeto de texto*, critério avaliado na Competência 3. Segundo Brasil (2020d),

Além de selecionar e relacionar corretamente informações, fatos, opiniões e argumentos, é necessário hierarquizá-los, [...] definindo a maneira mais estratégica de apresentá-los. É dessa forma que o projeto de texto do participante se torna evidente ao avaliador. (BRASIL, 2020d, p. 5)

Abaurre (2012) define o conceito de projeto de texto como um esquema geral da estrutura textual, no qual são estabelecidos os pontos mais relevantes do desenvolvimento argumentativo, determinando os momentos mais propícios para a apresentação e a ordenação de cada elemento necessário à construção do texto, de modo a garantir que o resultado corresponda uma unidade clara e coerente.

Brasil (2020d) afirma que a banca avaliadora espera perceber a presença de um projeto de texto na redação, isto é, que seja claramente identificável o caminho escolhido por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista. Dessa forma, a percepção de que esse texto foi pensado e organizado antes mesmo de ser escrito é essencial para os avaliadores.

A identificação de um padrão estrutural que, com maior frequência, é adotado pelos autores na elaboração de textos avaliados com a nota máxima nos conduz a algumas reflexões importantes. A primeira delas refere-se à classificação da redação do ENEM como um gênero textual. Oliveira (2016), Paulinelli e Fortunato (2016), Prado e Morato (2016) e Lima e Bacelar (2019) afirmam que uma das características que configuram a redação do ENEM como um gênero consiste no fato de ela ser constituída por um padrão específico, estar organizada de acordo com uma sequência argumentativa e demonstrar a seleção e hierarquização de argumentos a fim de defender um ponto de vista central, ou tese, além de exigir uma unidade destinada à apresentar uma proposta de intervenção como solução para os problemas discutidos ao longo do desenvolvimento argumentativo. Sendo assim, os resultados obtidos em nosso estudo ajudam a corroborar a existência de um padrão estrutural característico dos textos



produzidos no ENEM, o que corresponde a um dos critérios exigidos para que um texto seja considerado um gênero textual.

Uma segunda reflexão está assentada no uso dos operadores argumentativos na redação do ENEM, mais especificamente em um dos critérios exigidos na Competência 4, a qual se destina a avaliar a capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. De acordo com Koch e Elias (2017, p. 76), os operadores argumentativos correspondem a elementos do repertório linguístico responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa, os quais podem expressar valores de conclusão (ex: *portanto, logo, por conseguinte*), justificativa (ex: *porque, pois, porquanto, visto que*), entre outros<sup>98</sup>.

Para Brasil (2020f), esses elementos linguísticos devem estar entre os principais componentes da articulação do texto dissertativo-argumentativo, o que justifica o fato de as notas mais altas exigirem sua presença obrigatória nas redações, como explicitado no critério que deve ser identificado pelo avaliador para atribuir nível 5 nessa Competência:

Figura 72 – Critério para obter nível 5 na Competência 4 da redação do ENEM

5	<p>Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação.</p> <p>**Havendo elemento coesivo de tipo “operador argumentativo” entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos.</p>
---	--

Fonte: Brasil (2020f, p. 19)

Como podemos observar, na FIGURA 72, o candidato deve, **obrigatoriamente**, apresentar operadores argumentativos articulando, no mínimo, dois parágrafos de sua redação. Dito de outra forma, caso o autor não cumpra esse critério, não poderá obter nível 5 na referida Competência, sob a justificativa de que “[...] o uso de elementos linguísticos de coesão é essencial, já que eles serão os responsáveis pela concatenação de ideias, fazendo o texto avançar na formulação de argumentos” (BRASIL, 2020f, p. 5).

Apesar de reconhecermos a relevância desses elementos como recursos para a construção do texto, não concordamos com essa imposição para que o candidato possa atingir o nível máximo na Competência 4, pois, conforme Mann e Thompson (1983), as relações retóricas emergem em um texto independentemente de qualquer sinalização específica da sua

<sup>98</sup> Em nosso estudo, consideramos que os operadores argumentativos correspondem a um conjunto específico de marcadores discursivos, isto é, aqueles voltados para a organização das ideias do texto.

existência, ou seja, as relações responsáveis por articular as informações do discurso podem ou não estar sinalizadas por alguma forma gramatical (conjunções, advérbios, preposições, locuções adverbiais, locuções prepositivas etc.).

De forma complementar, em estudo empírico com diversos textos, Das e Taboada (2017) apontam que a maioria das relações retóricas ocorrem de forma implícita, isto é, sem a presença de marcadores discursivos<sup>99</sup>. Assim, independentemente de os parágrafos das redações do ENEM estarem introduzidos ou não por operadores argumentativos, as relações retóricas entre essas porções podem ser inferidas, confirmando o princípio central da RST de que a coerência textual deve ser compreendida muito mais pelos sentidos expressos por sua estrutura relacional do que pela interpretação das marcas gramaticais e/ou lexicais responsáveis por conectar suas partes. Desse modo, segundo Mann, Matthiessen e Thompson (1989), os marcadores (e, por extensão, os operadores argumentativos exigidos pelo ENEM) devem ser vistos preferencialmente mais como um guia para a interpretação de um texto do que como um sinalizador indispensável de relações.

Tal ênfase no uso de operadores argumentativos com um critério obrigatório de avaliação pode criar a ilusão, no candidato, de que, ao usá-los, redigirá um texto coeso e coerente. Todavia, não é raro ver, por exemplo, marcadores conclusivos (*portanto, então, assim, sendo assim...*), empregados entre porções textuais que não se articulam pela relação de CONCLUSÃO. Ou seja, é melhor não empregar um operador argumentativo (aumentando, obviamente, o custo cognitivo do leitor para a compreensão do texto) do que selecionar inadequadamente os operadores para explicitação de uma relação retórica.

Uma terceira e última reflexão fundamentada nos resultados de nossa pesquisa diz respeito ao ensino da produção de redações para que se enquadrem no estilo do ENEM. Conforme Salvador (2021), em média, apenas 1% dos concorrentes consegue ultrapassar os 900 pontos nesse exame, o que demonstra o enorme paradoxo vivenciado pelos estudantes do Ensino Médio: ao mesmo tempo em que avaliações internacionais comprovam as sérias dificuldades dos alunos em relação à produção escrita, eles são submetidos a um teste de redação difícil e complexo ao final do ciclo da educação básica.

Nas salas de aula, principalmente naquelas que integram a rede pública da educação básica, muitas são as dificuldades vivenciadas pelos professores para despertar o interesse dos alunos sobre o relevante papel da língua escrita em suas vidas. Segundo Vieira (2005), o

---

<sup>99</sup> Tornamos a lembrar que o termo *marcadores discursivos*, adotado em nosso estudo, deve ser compreendido, segundo Taboada (2009) e Das e Taboada (2017), como equivalente a qualquer conjunção, advérbio, locução adverbial ou outro tipo de expressão que frequentemente conecta duas ou mais porções textuais.

desenvolvimento dessa habilidade não é um luxo, mas sim uma necessidade, um direito, uma obrigação. Para a autora, “[...] poder compreender o que se lê e ser capaz de se expressar de forma escrita é o mínimo que a escola deveria oferecer aos que por ela passam” (VIEIRA, 2005, p. 28).

Pautados nas palavras de Vieira (2005), pressupomos que o padrão estrutural descrito em nosso trabalho pode ser adaptado, pelo professor, à realidade de uma sala de aula do Ensino Médio, com o propósito de ensinar a estrutura básica de uma redação nota máxima do ENEM por meio de uma abordagem imitativa, a qual corresponde, de acordo com Serafini (2003), a um método eficaz de fazer com que o aluno aprenda a redigir um bom texto seguindo o exemplo dos que escrevem bem. Logo, o propósito central desse tipo de metodologia consiste na elaboração de atividades de escrita que tomam como base modelos de texto de todos os gêneros, cabendo ao estudante procurar reproduzir suas estruturas composicionais. Conforme a autora, “[...] convém dar aos alunos modelos de textos adequados a suas capacidades, sobre os quais eles possam exercitar-se, tentando imitá-los. (SERAFINI, 2003, p. 155)

Em caráter complementar, Vieira (2005) declara que o trabalho de produção de textos por imitação representa uma tarefa de convergência que toma como base a impregnação da linguagem, motivada pela exposição dos alunos a textos considerados prototípicos daquele determinado gênero ou tipologia que se deseja ensinar. Espera-se, portanto, ao final de sua aplicação, que o estudante assimile estruturas textuais elementares, a ponto de ser capaz de elaborar outros textos por analogia aos modelos apresentados pelo professor. Conseqüentemente, “[...] o trabalho com as estruturas do texto deve permitir sua automatização pelos alunos, de modo a poderem ser naturalmente transferidas para um novo texto do mesmo gênero ou estilo”. (VIEIRA, 2005, p. 166). Vieira (2005) assim descreve o processo de elaboração dessa proposta de ensino:

Para elaborar uma proposta de produção de textos por imitação, o professor precisa, antes de mais nada, perceber como o texto modelo foi montado, desmontá-lo e propor para ele uma nova montagem. Trata-se de desvelar o *esqueleto*, a armação ou a arquitetura do texto, lidando com suas estruturas básicas e, ao fim, propor um novo *recheio* ou conteúdo informativo para as formas treinadas. (VIEIRA, 2005, p. 165, grifos da autora)

No entanto, vale ressaltar que um trabalho destinado ao ensino de produção textual pelo método imitativo não significa que o sentido esteja sendo desprezado. Na verdade, como dito anteriormente, busca-se automatizar a forma criando um conteúdo novo. Assim, a imitação de um texto-modelo consiste em

[...] uma operação sintática e semântica em que a variação do conteúdo informativo e do vocabulário se dá sobre estruturas de fundo que vão sendo fixadas, à medida que se memoriza diferentes estruturas. (VIEIRA, 2005, p. 165)

A abordagem apresentada, portanto, tem como finalidade sanar dificuldades identificadas no processo de produção textual de alunos por meio da aplicação de atividades que buscam transferir padrões organizacionais, utilizando, para isso, a repetição variada e sistemática de estruturas linguísticas de um determinado texto-modelo.

Ressaltamos, porém, que a sugestão de adaptar a estrutura identificada em nosso estudo, conforme a metodologia proposta por Serafini (2003) e Vieira (2005), não consiste em propor que os estudantes simplesmente sobreponham seus textos a moldes pré-definidos *ad aeternum*. Na verdade, o objetivo é fazer com que eles reconheçam que todo texto requer um planejamento do percurso expositivo que se pretende desenvolver. Segundo Guedes (2009), o desafio para o aluno é descobrir o melhor roteiro para tornar sua exposição mais clara para os leitores, pois

O trabalho de buscar para o texto a construção mais adequada para expressar o que se quer dizer contribui para a descoberta do que se queria mesmo dizer, ou seja, a busca da qualidade textual incide sobre a qualidade discursiva, sempre que a qualidade discursiva foi posta como ponto de chegada. (Guedes, 2009, p. 61)

Com isso, após a assimilação de um padrão estrutural, os estudantes certamente estarão mais seguros para desenvolverem os próprios projetos de texto, escrevendo e reescrevendo cada frase e parágrafo, reorganizando cada sequência, experimentando novas aberturas e ordens para os fatos e argumentos.

Para além da redação do ENEM, podemos afirmar que os princípios básicos da RST também podem ajudar o professor da educação básica no ensino de Língua Portuguesa, pois, para Antonio (2010), a leitura e a compreensão de textos dependem, dentre outros fatores, do reconhecimento das relações explícitas e implícitas responsáveis por articular suas partes. O autor, no entanto, não defende o ensino da RST na escola, mas sim a difusão de seus postulados básicos entre os professores de língua materna, pois,

Embora a formalização das análises RST em diagramas arbóreos possa parecer complexa, é importante que os princípios da teoria sejam assimilados pelos professores, para que o trabalho em sala de aula deixe de ser meramente classificatório e formal e passe a valorizar o reconhecimento das proposições implícitas que ajudam a garantir a coerência do texto. (ANTONIO, 2010, p. 98)

Com pensamento similar, Meira e Nepomuceno (2009) também defendem que os professores detenham os conceitos básicos da RST, visto que a significação não é estanque,

como se estivesse presa à sentença, mas sim moldável, maleável, adaptando-se a diferentes contextos, em função de necessidades comunicativas. Logo, para as autoras, o estudo das relações retóricas permite uma maior compreensão de que o processo envolvido na articulação das cláusulas envolve critérios discursivos, por necessitarmos do contexto para a apreensão dos valores que dali emergem.

Concluimos, portanto, este trabalho com a sensação de que, apesar de todas as informações que aqui conseguimos apresentar, muito ainda há por dizer. Conforme Castro (1978), quase todos os alunos de pós-graduação vivenciam uma fase inicial em que se imputam a missão de produzir um tratado definitivo sobre um determinado assunto, como se a história da ciência passasse a ser dividida em “antes da minha tese” e “depois da minha tese”. Contudo, as pretensões de um trabalho científico devem ser dosadas, havendo um momento em que a pesquisa tem que adquirir foco, livrar-se dos desvios e ramificações menos importantes, transformando-se, assim, em um trabalho viável.

Esperamos, dessa forma, que nosso estudo represente uma contribuição para a divulgação da RST no Brasil, para o desenvolvimento dos estudos em descrição e análise linguística e para a melhoria da formação docente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, podendo e devendo ser ampliado, aprimorado, retificado ou criticado por outros colegas interessados na teoria, visto que “a pesquisa não se faz com sonhos e pretensões, mas pela adição de contribuições pequenas, mas sólidas e irreversíveis” (CASTRO, 1978, p. 318).

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.
- ABELEN, E.; REDEKER, G.; THOMPSON, S. A. The rhetorical structure of U.S.- american and dutch fund-raising letters. **Text**, 13, p. 323–350, 1993.
- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.** Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. **L'argumentation dans la language.** Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- ANTONIO, J.D. A estrutura retórica de textos orais e de textos escritos. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1), p.19-25, 2001.
- ANTONIO, J.D. Algumas contribuições da teoria da estrutura retórica do texto para o ensino de leitura e compreensão de textos na escola. **Signum**, Londrina, n.13/2, p. 81-100. 2010
- ANTONIO, J.D. Expressão da relação retórica de propósito em elocuições formais e entrevistas orais. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 206-215, set./dez. 2011.
- ANTONIO, J.D. Detecting central units in argumentative answer genre: signals that influence annotators' agreement. *In: Congreso de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural, XXXI.* **Actas...** Alicante, 2015.
- ANTONIO, J.D. *et al.* Identificação da unidade central de textos dissertativo-argumentativos em contexto de avaliação. **Caleidoscópico**, Vol. 15, n. 3, p. 490-499, set./dez. 2017.
- ANTONIO, J.D.; NUSS, V. M. Relações retóricas e tipos de argumentos: um estudo das correlações possíveis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 47 (2), p. 519-531, 2018.
- ANTONIO, J.D.; SANTOS, J. A. A estrutura retórica do gênero resposta argumentativa. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n.17/2, p. 193-223, dez. 2014.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ASHER, N.; LASCARIDES, A. **Logics of conversation.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- AZAR, M. Argumentative texts in newspapers. *In: THIRD ISSU CONFERENCE ON ARGUMENTATION*, 1995, Amsterdam. **Proceedings...** SicSat, Amsterdam, vol. 3, 1995, p. 493–500.
- AZAR, M. Argumentative Text as Rhetorical Structure: An Application of Rhetorical Structure Theory. **Argumentation**, 13, p. 97–114, 1999.

BENAMARA, F.; TABOADA, M. Mapping different rhetorical relation annotations: a proposal. Fourth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics, Denver, Colorado, 2015. **Proceedings...** Denver, Colorado, 2015, p. 147–152.

BENWELL, B. The organization of knowledge in British university tutorial discourse: issues, pedagogic discourse and disciplinary identity. **Pragmatics**, 9 (4), p. 535-565, 1999.

BERRY, M. **An introduction to systemic linguistics: structures and systems**. London: Batsford, 1977.

BORGES NETO, J. **Ensaios de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação do ENEM 2016: Cartilha do Participante**. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação do ENEM 2017: Cartilha do Participante**. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação do ENEM 2018: Cartilha do Participante**. Brasília: INEP, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação do ENEM 2019**. Cartilha do Participante. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação do ENEM 2020**. Cartilha do Participante. Brasília: INEP, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM Redações 2019: Módulo 2 (Situações que levam à nota zero)**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso em 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM Redações 2019: Módulo 3 (Competência I)**. Brasília: INEP, 2020c. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso em 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM Redações 2019: Módulo 4 (Competência II)**. Brasília: INEP, 2020d. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso em 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM Redações 2019: Módulo 5 (Competência III)**. Brasília: INEP, 2020e. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso em 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM Redações 2019: Módulo 6 (Competência IV)**. Brasília: INEP, 2020f. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso em 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM Redações 2019: Módulo 7 (Competência V)**. Brasília: INEP, 2020g. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso em 30 mai. 2020.

BUTLER, C. S. **Structure and function: a guide to three major structural-functional theories**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.

CARLSON, L.; MARCU, D. **Discourse tagging reference manual**. Los Angeles: University of Southern California, 2001.

CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de tese. *In*: NUNES, E. O. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 307-326, 1978.

CAVALCANTE FILHO, L. A. O uso das orações temporais em artigos de opinião. *In*: NOGUEIRA, M. T. (org.). **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2007, v., p. 267-272.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* A negociação persuasiva para a análise da argumentação nos discursos. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 99-116, 2019.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para a qualificação de avaliadores**. Brasília: INEP, p. 59-72, 2017.

CORREIA, M. R. F. R. **Estrutura retórica do texto e a articulação de orações no artigo de opinião: uma abordagem funcionalista**. 2011. 117 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CORREIA, M. R. F. R.; JAMAL, A. M. A. L. O critério da plausibilidade na identificação de relações retóricas na macroestrutura textual, a partir da RST: diferentes possibilidades de análise. *In*: III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS (CIELLI), Maringá, 2014. **Anais...**, Maringá, 2014, p. 1-13.

COSTA, M. A. Estruturalismo. *In*: MARTELOTTA et al. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2016.

CROTHERS, E. **Paragraph structure inference**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1979.

DAS, D.; TABOADA, M. Signalling of coherence relations in discourse, beyond discourse markers. **Discourse Processes**, 55:8, p. 743-770, 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/xbXLWkN>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

DASCAL, M. Models of interpretation. *In*: STAMENOV, M. **Current advances in semantic theory**. Amsterdam: John Benjamins, p. 194-210, 1992.

DECAT, M. B. N. Relações adverbiais e gênero do discurso. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (28), p. 19-36, Jan/Jun. 1995.



DECAT, M. B. N. A articulação hipotática adverbial do português em Uso. *In: \_\_\_\_\_ et al* (orgs). **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista**. Campinas: Mercado de Letras, p. 103-166, 2001.

DECAT, M. B. N. Relações retóricas e funções textual-discursivas na articulação de orações no português brasileiro em uso. **Calidoscópico**, v. 8, n. 3, p. 167-173, 2010.

DECAT, M. B. N. A plausibilidade interpretativa de relações retóricas sobrepostas na articulação de orações no português brasileiro. *In: V SIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Atas...*, 2017, Salento: Università del Salento, 2017, p. 2585-2603.

DIAS, M. G. B. B. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Textos Teórico-metodológicos*. Brasília: INEP, 2009. p. 9-16.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DILLINGER, M. Forma e função na linguística. **Delta**, vol. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

EGG, M.; REDEKER, G. **How complex is discourse structure?** *In: 7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION (LREC 2010). Proceedinds...*, Valletta, Malta, 2010, p. 1619-1623.

ELIAS, V. M. Texto e argumentação. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para a qualificação de avaliadores*. Brasília: INEP, p.117-136, 2017.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora UNB, 1995.

FILLMORE, C. Pragmatics and description of discourse. *In: \_\_\_\_\_ et al. Berkeley Studies in Syntax and Semantics*, Vol. 1, California: University of California, p. V-1-V-21, 1974.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORD, C. E. Overlapping relations in text structure. *In: SECOND ANNUAL MEETING OF THE PACIFIC LINGUISTICS CONFERENCE*, Oregon. **Proceedings...**, 1986, p. 107-123.

FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem! **Interdisciplinar**, v. 4, n. 4, p. 22-43, jul./dez. 2007.

- GARCEZ, L. H. C. Gênero e tipo de texto. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para a qualificação de avaliadores. Brasília: Inep, p. 51-58, 2017.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GONZAGA, E. S. Seleção e avaliação de argumentos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para a qualificação de avaliadores. Brasília: Inep, p. 173-184, 2017.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. *In*: DASCAL, M. (org.) **Fundamentos metodológicos da linguística**, vol. IV, p. 81-104, 1982.
- GRIMES, J. **The thread of discourse**. The Hague: Mouton, 1975.
- GROSZ, B. J.; SIDNER, C. L. Attention, intentions, and the structure of discourse. **Computational linguistics**, 12 (3), p. 175-204, 1986.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009).
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Revised by MATTHIESSEN, C. M. I. M. London: Edward Arnold Publishers Ltd., 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HOBBS, J.R. On the Coherence and Structure of Discourse. **Technical Report**, CSLI-85-7. Centre for the Study of Language and Information, Leland Stanford Junior University, p. 1-36, 1985.
- HOVY, E. **Generating natural language under pragmatic constraints**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1988.
- HOVY, E. Parsimonious and profligate approaches to the question of discourse structure relations. *In*: WORKSHOP ON DISCOURSE COHERENCE, 1991. **Proceedings...**, Edinburgh, 1991, p. 128-136.
- HOVY, E. Automated Discourse Generation Using Discourse Structure Relations. **Artificial Intelligence**, V. 63, Issues 1- 2, p. 341-385, 1993.
- HOVY, E.; MAIER, E. Parsimonious or profligate: how many and which discourse structure relations? **Technical report**, California: University of Southern, p. 1-24, 1995.
- IRUSKIETA, M.; ILARRAZA, A. D.; LERSUNDI, M. The annotation of the central unit in rhetorical structure trees: a key step in annotation rhetorical relations. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 25, Dublin, 2014. **Proceedings...** Dublin, Coling, 2014, p. 466-475.

JASINSKAJA, K.; KARAGJOSOVA, E. Rhetorical relations. Submitted to: MATTHEWSON, L. *et al.* (eds.). **The Companion to Semantics**. Oxford: Wiley, 2015. Disponível em <<https://bityli.com/4VNYJ>>. Acesso: 15 mai. 2021.

JORDAN, M. P. An integrated three-pronged analysis of a fund-raising letter. *In*: MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (eds.). **Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund-Raising Text**, p. 171-226, 1992.

KNOTT, A.; DALE, R. Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. **Discourse Processes**, 18 (1), p. 35-62, 1994.

KNOTT, A.; DALE, R.; SANDERS, T.; OBERLANDER, J. Levels of representation in discourse relations. **Cognitive Linguistics**, 12, p. 197-209, 2001.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, F. F. P. A; BACELAR, A. P. S. Das práticas sociais ao conteúdo temático: interfaces da intervenção no gênero redação do Enem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 87-101, jan./mar. 2019.

LINDEN, K. V.; CUMMING, S; MARTIN, J. Using system networks to build rhetorical structures. **Aspects of Automated Natural Language Generation**, p. 183-198, 1992.

LONGACRE, R. **An anatomy of speech notions**. Belgium: The Peter de Rider Press, 1976.

MAIER, E.; HOVY, E. A metafunctionally motivated taxonomy for discourse structure relations. *In*: 3rd EUROPEAN WORKSHOP ON LANGUAGE GENERATION, Innsbruck, 1991. **Proceedings...**, Innsbruck, 1991.

MAIER, E.; HOVY, E. Organising discourse structure relations using metafunctions. *In*: HORACEK, H.; ZOCK, M. (eds.) **New concepts in natural language generation**. London: Pinter, p. 69-86, 1993.

MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C. Functions of language in two frameworks, **Word**, 42, p. 231–250, 1991.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. **Rhetorical Structure Theory and Text Analysis**. Los Angeles: Information Sciences Institute, 1989.

MANN, W. C.; TABOADA, M. **RST website**. 2010. Disponível em: <<https://www.sfu.ca/rst/01intro/intro.html> >. Acesso em: 15 mai. 2021.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. **Relational propositions in discourse**. Los Angeles: Information Sciences Institute, 1983.

MANN, W. C.; THOMSPON, S. A. Assertions from discourse structure. *In: THE ELEVENTH ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY. Proceedings...*, 1985, p. 257-270.

MANN, W. C.; THOMSPON, S. A. **Rhetorical structure theory**: description and construction of text structures. Nijmegen: Information Sciences Institute, 1986.

MANN, W. C.; THOMSPON, S. A. **Rhetorical structure theory**: a theory of text organization. California: Information Sciences Institute, 1987.

MANN, W. C.; THOMSPON, S. A. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. **Text**, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988.

MANN, W. C.; THOMSPON, S. A. Relational discourse structure: a comparasion of approaches to structuring text by contrast. *In: SHIN, J. J.; MERRIFIELD, W. R. (eds.) Language in context: essays for Robert Longacre*. Dallas: Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington Publications in Linguistics, 1992. Disponível em: <<https://bityli.com/cxezp>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MARCU, D. Discourse trees are good indicators of importance in text. *In: MANI, I.; MAYBURY, M. (eds). Advances in automatic text summarization*. Cambridge: The MIT Press, p. 123-136, 1999.

MARCUSCHI, E. Redação escolar: características de um objeto de ensino. **Revista da Faced**, n 9, p. 139-155, 2005.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In: CUNHA, M. A. F. C.; OLIVEIRA, M. R. O.; MARTELOTTA, M. E. Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-28, 2003.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992.

MASSI, F. A matriz de correção da redação do ENEM. **Caminhos em linguística aplicada**, V. 16, (1), p. 69-89, 2017.

MATTHIESSEN, C. Remembering Bill Mann. **Computacional Linguistics**, 31 (2), p. 161-172, 2005.

MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K. Grammatical realizations of rhetorical relations in different registers. **Word**, 61, p. 323-281, 2015.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and subordination. *In: Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.

MEIRA, A. C. G. A. **Casa de ferreiro, espeto de pau**: uma análise das relações retóricas a partir do uso dos provérbios como estratégia argumentativa em textos da internet. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MEIRA, A. C. G. A.; NEPOMUCENO, A. R. A articulação de cláusulas no português em uso. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 197-207. 2009.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem & Ensino**, V. 3, n. 1, p. 27-44, 2000.

MEYER, B. **A arte de argumentar**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NEPOMUCENO, A. R. **Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários**. 2013, 322f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

NEVES, M. H. de M. Uma visão geral da gramática funcional. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

NEVES, M. H. de M. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. *In*: CHRISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. (orgs). **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino**. João Pessoa: Unidea, p. 13-28, 2004.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

NEVES, M. H. de M. O texto na teoria funcionalista da linguagem. *In*: BATISTA, R. O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, p. 93-102, 2016.

NEVES, M. H. de M. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018a.

NEVES, M. H. de M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018b.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. **Annual review of Anthropology**, v. 43, p. 97-117, 1984.

O'DONNELL, M. RSTTool 2.4 -- A Markup Tool for Rhetorical Structure Theory. **Proceedings of the International Natural Language Generation Conference (INLG'2000)**. 2000, p. 13-16.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016, 166f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, M. I. S; CABRAL, A. L. T. Política de língua portuguesa para o ensino de redação no nível médio da educação brasileira: o texto argumentativo dos PCN's à redação do ENEM. **Verbum**, v. 6, n. 2, p. 6-30, 2017.

PAIVA, M. C. **Ordenação de cláusulas causais: forma e função**. 1991, 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

- PALOMARES, R.; MARIA, L. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. *In*: COELHO, F. A.; PALOMARES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, p. 43-56, 2019.
- PARDO, T. A. S. **Métodos para análise discursiva automática**. 2005, 211f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2005.
- PARDO, T. A. S. *et al.* GistSumm: A summarization tool based on a new extractive method. **Computational Processing of the Portuguese Language**, p. 196–196, 2003.
- PARVEAU, M. A.; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PAULINELLI, M. P. T.; FORTUNATO, G. C. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, Jataí, v. 8, n. 1, jan/jul, 2016.
- PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos** (volume 3). São Paulo: Cortez, p. 165 – 218, 2011.
- POSSENTI, S. Argumentar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para a qualificação de avaliadores**. Brasília: INEP, p. 109-116, 2017.
- PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Caderno Cespuc**, n. 29, p. 205-219, 2016.
- PRASAD, R. *et al.* The penn discourse Treebank 2.0. SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION, 2007. **Proceedings...**, Marrakech, 2007, p. 2961-2968.
- RAJAGOPALAN, K. Formalismo vs. Funcionalismo: sobre as premissas ocultas dessa polêmica. *In*: BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da linguística**, São Paulo: Parábola Editorial, p. 25-33, 2004.
- REDEKER, G. Coherence and structure in text and discourse. *In*: BLACK, W.; BLUNT, H. (eds.) **Abduction, belief, and context in dialogue: studies in computational pragmatics**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, p. 233-263, 2000.
- SACRINI, M. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. São Paulo: EDUSP, 2019.
- SALVADOR, A. **Como escrever para o ENEM: roteiro para uma redação nota 1.000**. São Paulo: Contexto, 2021.
- SANDERS, T.; SPOOREN, W.; NOORDMAN, L. Toward a taxonomy of coherence relations. **Discourse process**, 15, p. 1-35, 1992.
- SANTOS, N. C. R.; BORBA, V. C. M. Produção textual dissertativo-argumentativa no ensino médio: critérios de proficiência do ENEM. **Revista Philologus**, Ano 25, N° 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2011.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Editora Globo, 2003.

SILVA, A. G. B. **A redação do ENEM como um mecanismo de política linguística: um estudo em materiais didáticos do ensino médio**. 2017. Monografia. (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SIQUEIRA, C. B. **A elaboração do discurso argumentativo por alunos do Ensino Fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

STEDE, M. RST revisited: disentangling nuclearity. *In: FABRICIUS-HANSEN, C.; RAMM, W. (orgs.); “Subordination” versus “coordination” in sentence and text*. Amsterdam: John Benjamins, p. 33–57, 2008.

STEDE, M.; TABOADA, M.; DAS, D. **Annotation guidelines for rhetorical structure**. Unpublished manuscript. University of Potsdam and Simon Fraser University, 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/8bXKHbv>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

STRIQUER, M. S. D.; BATISTA, P. C. A redação do Enem: situação comunicativa, prática social, condição de produção e arquitetura textual do gênero. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 3, p. 136-150, 2014.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University, 1991.

TABOADA, M. Discourse markers as signals (or not) of rhetorical relations. **Journal of Pragmatics**, 38, p. 567-592, 2006.

TABOADA, M. Implicit and explicit coherence relations. *In: RENKEMA, J. Discourse, of Course*. Amsterdam: John Benjamins, p. 125-138, 2009.

TABOADA, M. The space of coherence relations and their signalling in discourse. **Language, Context and Text**, 1(2), p. 1-33, 2019. Disponível em: <<https://cutt.ly/rbXK1PN>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

TABOADA, M.; MANN, W. Rhetorical structure theory: looking back and moving ahead. **Discourse Studies**, 8, p. 1-38, 2006a.

TABOADA, M.; MANN, W. Applications of rhetorical structure theory. **Discourse Studies**, 8, p. 567-588, 2006b.

THOMPSON, S. ‘Concessive’ as a discourse relation in expository written English. **Working Papers in Linguistics**, no. 35, p. 64-73, 1987.

TRAXLER, M. *et al.* Processing causal and diagnostic statements in discourse. **Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition**, 23 (1), p. 88-101, 1997.

VAN DIJK, A. Pragmatic connectives. **Journal of Pragmatics**, 3, p. 447-456, 1979.

VAN DIJK, A. **Macrostructures**: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

VIANA, A. C. **Guia de Redação**: escreva melhor. São Paulo: Scipione, 2011.

VICENTINI, M. V. R. **A redação no Enem e a redação do 3º ano no Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino de escrita. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

VIGNER, G. Une unité discursive restreinte: le titre. **Le Française dans le Monde**, 156, p. 30-60, 1981.

WESTON, A. **A construção do argumento**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



## ANEXO A – RELAÇÕES RETÓRICAS SEGUNDO MANN E TABOADA (2010)

Legenda: A = Autor; L = Leitor; N = Núcleo; S = Satélite.

Definições das relações de Apresentação			
Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
<b>ANTÍTESE</b>	<b>Em N:</b> A tem atitude positiva face a N.	N e S estão em contraste (cf. a relação de Contraste); devido à incompatibilidade suscitada pelo contraste, não é possível ter uma atitude positiva perante ambas as situações; a inclusão de S e da incompatibilidade entre as situações aumenta a atitude positiva de L por N.	A atitude positiva do L face a N aumenta.
<b>CONCESSÃO</b>	<b>Em N:</b> A possui atitude positiva face a N <b>Em S:</b> A não afirma que S não está certo.	A reconhece uma potencial ou aparente incompatibilidade entre N e S; reconhecer a compatibilidade entre N e S aumenta a atitude positiva de L face a N.	A atitude positiva de L face a N aumenta.
<b>ELABORAÇÃO</b>	<b>Em N:</b> apresenta uma acção de L (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N.	A compreensão de S por L aumenta a capacidade potencial de L para executar a acção em N.	A potencial capacidade de L para executar a acção em N aumenta.
<b>EVIDÊNCIA</b>	<b>Em N:</b> L pode não acreditar em N a um nível considerado por A como sendo satisfatório. <b>Em S:</b> L acredita em S ou considera-o digno de credibilidade.	A compreensão de S por L aumenta a crença de L em N.	A crença de L em N aumenta.
<b>FUNDO</b>	<b>Em N:</b> L não compreende integralmente N antes de ler o texto de S.	S aumenta a capacidade de L compreender um elemento em N.	A capacidade de L para compreender N aumenta.
<b>JUSTIFICATIVA</b>	Nenhuma.	A compreensão de S por L aumenta a sua tendência para aceitar que A apresente N.	A tendência de L para aceitar o direito de A a apresentar N aumenta.
<b>MOTIVAÇÃO</b>	<b>Em N:</b> N é uma acção em que L é o ator (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N.	A compreensão de S aumenta a vontade de L para executar a acção em N.	A vontade de L para executar a acção em N aumenta.

<b>PREPARAÇÃO</b>	Nenhuma.	S precede N no texto; S tende a fazer com que L esteja mais preparado, interessado ou orientado para ler N.	L está mais preparado, interessado ou orientado para ler N.
<b>REFORMULAÇÃO</b>	Nenhuma.	em N + S: S reformula N, onde S e N possuem um peso semelhante; N é mais central para alcançar os objetivos de A do que S.	L reconhece S como reformulação.
<b>RESUMO</b>	<b>Em N:</b> N deve ser mais do que uma unidade.	S apresenta uma reformulação do conteúdo de N, com um peso inferior.	L reconhece S como uma reformulação mais abreviada de N.

<b>Definições das relações de Conteúdo</b>			
<b>Nome da relação</b>	<b>Condições em S ou N, individualmente</b>	<b>Condições em N + S</b>	<b>Intenção do A</b>
<b>ALTERNATIVA (ANTI-CONDICIONAL)</b>	<b>Em N:</b> N representa uma situação não realizada. <b>Em S:</b> S representa uma situação não realizada.	Realização de N impede a realização de S.	L reconhece a relação de dependência de impedimento que se estabelece entre a realização de N e a realização de S.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Nenhuma.	S relaciona N com um grau de atitude positiva de A face a N.	L reconhece que S confirma N e reconhece o valor que lhe foi atribuído.
<b>CAUSA INVOLUNTÁRIA</b>	<b>Em N:</b> N não representa uma ação voluntária.	S, por outras razões que não uma ação voluntária, deu origem a N; sem a apresentação de S, L poderia não conseguir determinar a causa específica da situação; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S.	L reconhece S como causa de N.

<b>CAUSA VOLUNTÁRIA</b>	<b>Em N:</b> N constitui uma ação voluntária ou mesmo uma situação possivelmente resultante de uma ação voluntária	S poderia ter levado o agente da ação voluntária em N a realizar essa ação; sem a apresentação de S, L poderia não perceber que a ação foi suscitada por razões específicas ou mesmo quais foram essas razões; N é mais importante do que S para cumprir os objetivos de A, na criação da combinação N-S.	L reconhece S como a causa da ação voluntária em N.
<b>CIRCUNSTÂNCIA</b>	<b>Em S:</b> S não se encontra não realizado.	S define um contexto no assunto, no âmbito do qual se pressupõe que L interprete N.	L reconhece que S fornece o contexto para interpretar N.
<b>CONDIÇÃO</b>	<b>Em S:</b> S apresenta uma situação hipotética, futura, ou não realizada (relativamente ao contexto situacional de S).	Realização de N depende da realização de S.	L reconhece de que forma a realização de N depende da realização de S.
<b>CONDIÇÃO INVERSA</b>	Nenhuma.	S afeta a realização de N; N realiza-se desde que S não se realize.	L reconhece que N se realiza desde que S não se realize.
<b>ELABORAÇÃO</b>	Nenhuma.	S apresenta dados adicionais sobre a situação ou alguns elementos do assunto apresentados em N ou passíveis de serem inferidos de N, de uma ou várias formas, conforme descrito abaixo. Nesta lista, se N apresentar o primeiro membro de qualquer par, então S inclui o segundo: conjunto :: membro abstracção :: exemplo todo :: parte processo :: passo objecto :: atributo generalização :: especificação	L reconhece que S proporciona informações adicionais a N. L identifica o elemento do conteúdo relativamente ao qual se fornece pormenores.
<b>INCONDICIONAL</b>	<b>Em S:</b> S poderia afetar a realização de N	N não depende de S.	L reconhece que N não depende de S.
<b>INTERPRETAÇÃO</b>	Nenhum.	S relaciona N com várias ideias que não se encontram diretamente relacionadas com N, e que não estão relacionadas com a atitude positiva de A.	L reconhece que S relaciona N com várias ideias que não se encontram relacionadas com o conhecimento apresentado em N.

<b>MÉTODO</b>	<b>Em N:</b> uma atividade	S apresenta um método ou instrumento que tende a aumentar as probabilidades de realização de N.	L reconhece que o método ou instrumento de S tende a aumentar as probabilidades de realização de N.
<b>PROPÓSITO</b>	<b>Em N:</b> N é uma atividade; <b>em S:</b> S é uma situação que não se encontra realizada.	S será realizado através da atividade de N.	L reconhece que a atividade em N se inicia para realizar S.
<b>RESULTADO INVOLUNTÁRIO</b>	<b>Em S:</b> S não representa uma ação voluntária.	N causou S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S.	L reconhece que N poderia ter causado a situação em S.
<b>RESULTADO VOLUNTÁRIO</b>	<b>Em S:</b> S constitui uma situação ou ação voluntária possivelmente resultante de uma ação voluntária.	N pode ter causado S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A do que a apresentação de S.	L reconhece que N pode ser uma causa da ação ou situação em S.
<b>SOLUÇÃO</b>	<b>Em S:</b> S apresenta um problema.	N constitui uma solução para o problema apresentado em S.	L reconhece N como uma solução para o problema apresentado em S.

<b>Definições das relações Multinucleares</b>		
<b>Nome da relação</b>	<b>Condições em cada par de N</b>	<b>Intenção de A</b>
<b>CONJUNÇÃO</b>	Os elementos unem-se para formar uma unidade onde cada um dos elementos desempenha um papel semelhante.	L reconhece que os elementos inter-relacionados se encontram em conjunto.
<b>CONTRASTE</b>	Nunca mais de dois núcleos; as situações nestes dois núcleos são (a) compreendidas como sendo as mesmas em vários aspectos (b) compreendidas como sendo diferentes em alguns aspectos, e (c) comparadas em termos de uma ou mais destas diferenças.	L reconhece a possibilidade de comparação e a(s) diferença(s) suscitadas pela comparação realizada.
<b>DISJUNÇÃO</b>	Um dos elementos apresenta uma alternativa (não necessariamente exclusiva) à(s) outra(s).	L reconhece que os elementos inter-relacionados constituem alternativas.
<b>JUNÇÃO</b>	Nenhuma.	Nenhuma.

<b>LISTA</b>	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através de uma relação de Lista.	L reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados.
<b>REFORMULAÇÃO MULTI-NUCLEAR</b>	Um elemento constitui, em primeiro lugar, a repetição de outro, com o qual se encontra relacionado; os elementos são de importância semelhante aos objetivos de A.	L reconhece a repetição através dos elementos relacionados.
<b>SEQUÊNCIA</b>	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos.	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos.

## ANEXO B – PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM (2013-2019)

### ENEM 2013

#### 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 na modalidade de escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL"**, 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.

#### Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada a uso de álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em [www.dprf.gov.br](http://www.dprf.gov.br). Acesso em 20 jun. 2013).



#### LEI SECA EM NÚMEROS



#### Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetivos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: dirigir ou chamar um táxi depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção dirigir virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

#### ATENÇÃO:

- ✓ A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- ✓ Receberá nota ZERO, em qualquer uma das situações expressas a seguir, a redação que:
  - Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada insuficiente.
  - Fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
  - Apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
  - Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Fonte: Brasil, 2016, p. 28



## ENEM 2014



## 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 norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, 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

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk). Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

## TEXTO II

## A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Disponível em: [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

## TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. *A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil*. São Paulo: Summus, 2012 (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 "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 com o tema proposto.

## ENEM 2015



## PROPOSTA DE REDAÇÃO

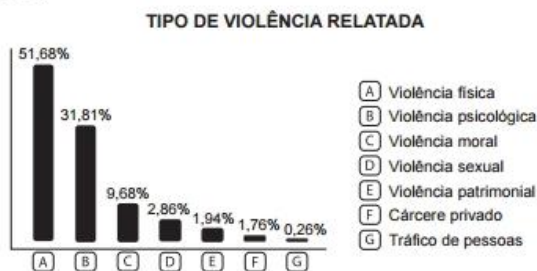
A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, apresentando 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](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 8 jun. 2015.

## TEXTO II



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

## TEXTO III



Disponível em: [www.compromissoeatitude.org.br](http://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.jstoe.com.br](http://www.jstoe.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.

Fonte: Brasil, 2016, p. 48



## ENEM 2016

### INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- 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.

### TEXTOS MOTIVADORES

#### TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: [www.mprj.mp.br](http://www.mprj.mp.br). Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

#### TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

#### TEXTO III

##### CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso | Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

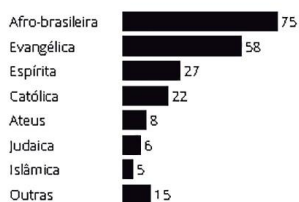
BRASIL. Código Penal. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

#### TEXTO IV

Intolerância Religiosa no Brasil

Fiéis de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação

Número de denúncias por religião (2011 a julho de 2014)



1

denúncia a cada 3 dias



213

denúncias com religião não informada



20%

dos episódios relatados em 2013 envolveram violência física



12%

dos episódios relatados até jul. 2014 envolveram violência física

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República | Disponível em: [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores 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 "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", 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.

Fonte: Brasil, 2017, p. 28

## ENEM 2017

### INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- 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:

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

### TEXTOS MOTIVADORES

#### TEXTO I

#### CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

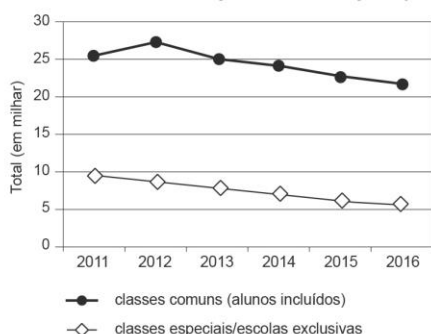
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

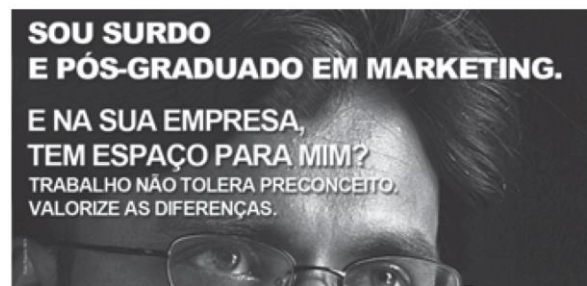
#### TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

#### TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.pr4.mpt.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

#### TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: [www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br). Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores 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 "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", 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.

Fonte: Brasil, 2018a, p. 28

## ENEM 2018

### INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. 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.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
  - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
  - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
  - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

### TEXTOS MOTIVADORES

#### TEXTO I

As segundas-feiras pela manhã, os usuários de um serviço de música digital recebem uma lista personalizada de músicas que lhes permite descobrir novidades. Assim como os sistemas de outros aplicativos e redes sociais, este cérebro artificial consegue traçar um retrato automatizado do gosto de seus assinantes e constrói uma máquina de sugestões que não costuma falhar. O sistema se baseia em um algoritmo cuja evolução e usos aplicados ao consumo cultural são infinitos. De fato, plataformas de transmissão de vídeo *on-line* começam a desenhar suas séries de sucesso rastreando o banco de dados gerado por todos os movimentos dos usuários para analisar o que os satisfaz. O algoritmo constrói assim um universo cultural adequado e agradável com o gosto do consumidor, que pode avançar até chegar sempre a lugares reconhecíveis. Dessa forma, a filtragem de informação feita pelas redes sociais ou pelos sistemas de busca pode moldar nossa maneira de pensar. E esse é o problema principal: a ilusão de liberdade de escolha que muitas vezes é gerada pelos algoritmos.

VERDÚ, Daniel. O gosto na era do algoritmo. Disponível em: <https://brasiliolpals.com>. Acesso em: 11 jun. 2018 (adaptado).

#### TEXTO II

Nos sistemas dos gigantes da internet, a filtragem de dados é transferida para um exército de moderadores em empresas localizadas do Oriente Médio ao Sul da Ásia, que têm um papel importante no controle daquilo que deve ser eliminado da rede social, a partir de sinalizações dos usuários. Mas a informação é então processada por um algoritmo, que tem a decisão final. Os algoritmos são literais. Em poucas palavras, são uma opinião embulhada em código. E estamos caminhando para um estágio em que é a máquina que decide qual notícia deve ou não ser lida.

PEPE ESCOBAR. A silenciosa ditadora do algoritmo. Disponível em: <http://letraspalavras.net>. Acesso em: 5 jun. 2017 (adaptado).

#### TEXTO III



Internet no Brasil em 2016. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2018 (adaptado).

#### TEXTO IV

Mudanças sutis nas informações às quais somos expostos podem transformar nosso comportamento. As redes têm selecionado as notícias sob títulos chamativos como "trending topics" ou critérios como "relevância". Mas nós praticamente não sabemos como isso tudo é filtrado. Quanto mais informações relevantes tivermos nas pontas dos dedos, melhor equipados estamos para tomar decisões. No entanto, surgem algumas tensões fundamentais: entre a conveniência e a deliberação; entre o que o usuário deseja e o que é melhor para ele; entre a transparência e o lado comercial. Quanto mais os sistemas souberem sobre você em comparação ao que você sabe sobre eles, há mais riscos de suas escolhas se tornarem apenas uma série de reações a "cutucadas" invisíveis. O que está em jogo não é tanto a questão "homem versus máquina", mas sim a disputa "decisão informada versus obediência influenciada".

CHATFIELD, Tom. Como a internet influencia secretamente nossas escolhas. Disponível em: [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet", 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.



## ENEM 2019



enem2019

## INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
  - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
  - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
  - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
  - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

## TEXTOS MOTIVADORES

## TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematógrafo" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar histórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

## TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. **E-Compós**, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

## TEXTO III



Disponível em: [www.meioemensagem.com](http://www.meioemensagem.com).  
Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>.  
Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores 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 "Democratização do acesso ao cinema no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Seleccione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DO QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DAS  
RELAÇÕES RETÓRICAS**

<b>ELABORAÇÃO TEMÁTICA</b>	ATRIBUIÇÃO, CIRCUNSTÂNCIA, COMPARAÇÃO, ELABORAÇÃO-AD, ELABORAÇÃO-GE, ELABORAÇÃO-PM, EXEMPLO, INCLUSÃO, INTERPRETAÇÃO, PERGUNTA-RESPOSTA, REFORMULAÇÃO, RESUMO	
<b>ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA</b>	<b>DE CAUSALIDADE</b>	CONCLUSÃO, CONDIÇÃO, MOTIVO, PROPÓSITO, RESULTADO
	<b>DE SUPORTE</b>	AVALIAÇÃO, EVIDÊNCIA, FUNDO, SOLUÇÃO, MOTIVAÇÃO, PREPARAÇÃO
	<b>DE OPOSIÇÃO</b>	ANTÍTESE, CONCESSÃO, PREFERÊNCIA
<b>ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</b>	CONTRASTE, DISJUNÇÃO, LISTA, SEQUÊNCIA,	
MESMA-UNIDADE		

**A) RELAÇÕES DE ELABORAÇÃO TEMÁTICA**

**Legenda:** N = Núcleo, S = Satélite

<b>ATRIBUIÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> As instâncias da fala relatada, direta e indireta, devem ser marcadas com a relação retórica da ATRIBUIÇÃO. O satélite é a fonte da atribuição (uma cláusula contendo um verbo de reportagem, ou uma frase que começa com marcadores discursivos correspondentes, tais como <i>de acordo com, segundo, conforme</i> etc.), e o núcleo é o conteúdo da mensagem relatada.
<b>N:</b> N apresenta uma expressão, fala ou pensamento de alguém ou algo.
<b>S:</b> S apresenta alguém ou algo que produz N.
<b>N+S:</b> S e N indicam, respectivamente, a fonte e a mensagem.
<b>Efeito:</b> O leitor é informado sobre a mensagem e sobre quem ou o que a produziu.

<b>CIRCUNSTÂNCIA</b>
<b>Descrição geral:</b> A situação apresentada no satélite fornece o contexto (normalmente informações de valor temporal ou locativo) em que a situação apresentada no núcleo deve ser interpretada. O satélite NÃO é a causa/razão/motivação da situação apresentada no núcleo. Diferencia-se da relação de FUNDO por representar um contexto mais co-temporal.
<b>N:</b> Situação ou assunto apresentado pelo autor.
<b>S:</b> Um evento ou estado que atualmente ocorre ou que já ocorreu (não hipotético)
<b>N+S:</b> S caracteriza uma circunstância de acordo com a qual N deve ser interpretado.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S corresponde a uma circunstância para a interpretação da informação apresentada em N.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de CIRCUNSTÂNCIA é (+) co-temporal e (-) argumentativa, enquanto a relação de FUNDO é (-) co-temporal e (+) argumentativa;

<b>COMPARAÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Na relação de COMPARAÇÃO, duas porções textuais são comparadas de acordo com alguma dimensão, que pode ser abstrata. A relação pode expressar semelhanças e/ou diferenças entre o núcleo e o satélite. No caso de uma relação de comparação, as unidades não podem estar em contraste pleno.
<b>N:</b> N apresenta característica(s) de algo ou alguém.
<b>S:</b> S apresenta característica(s) de algo ou alguém comparável(is), em algum grau, com o que é apresentado em N.
<b>N+S:</b> As características de S e N estão em comparação
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S é comparado a N em relação a certas características.

<b>ELABORAÇÃO ADICIONAL (ELABORAÇÃO-AD)</b>
<b>Descrição geral:</b> O satélite fornece informações adicionais ou detalhes sobre a situação apresentada no núcleo. Essa relação é extremamente comum em todos os níveis da estrutura do discurso e é especialmente popular para mostrar relações em grandes períodos de informação. É o padrão para a família das relações de ELABORAÇÃO, podendo ser utilizada quando nenhuma das outras relações de elaboração mais específicas se aplica.
<b>N+S:</b> S provê detalhes ou mais informações ao conteúdo expresso por N. N vem sempre antes de S no texto.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S adiciona detalhes para o conteúdo expresso em N.

**ELABORAÇÃO GERAL-ESPECÍFICO (ELABORAÇÃO-GE)**

**Descrição geral:** O satélite fornece informações específicas para ajudar a definir um conceito ou detalhar uma informação muito geral introduzida no núcleo.

**N+S:** S especifica N

**Efeito:** O leitor reconhece que S especifica ou detalha alguma informação mais geral expressa em N.

**ELABORAÇÃO PROCESSO-MODO (ELABORAÇÃO-PM)**

**Descrição geral:** Nessa relação de ELABORAÇÃO, o núcleo enuncia um evento. O satélite, por sua vez, explica o modo como esse evento foi ou deverá ser realizado, podendo também enumerar as etapas envolvidas em sua realização, geralmente em ordem sequencial. Os passos são mais frequentemente representados pelas relações multinucleares de SEQUÊNCIA ou LISTA.

**N:** Um evento

**S:** Detalhamento do modo, método, mecanismo, instrumento ou etapas utilizadas para alcançar algum objetivo expresso em N.

**N+S:** S detalha o modo ou as etapas para a concretização do evento presente no N.

**Efeito:** O leitor reconhece que S detalha o modo ou os passos necessários para que a execução do evento expresso em N seja mais efetiva.

**EXEMPLO**

**Descrição geral:** O satélite fornece um exemplo para as informações apresentadas no núcleo.

**N+S:** S representa um exemplo daquilo que é informado em N.

**Efeito:** O leitor reconhece que S corresponde a um exemplo da informação presente em N.

**INCLUSÃO**

**Descrição geral:** Na relação de INCLUSÃO, o satélite acrescenta um elemento ao conjunto presente no núcleo, frequentemente o enfatizando em relação aos demais.

**N:** Um conjunto.

**S:** Elemento incluído em N.

**N+S:** S inclui um elemento em N.

**Efeito:** O leitor reconhece que S inclui um elemento em N, de modo a lhe dar ênfase.

## INTERPRETAÇÃO

**Descrição geral:** Com essa relação, o satélite interpreta a informação apresentada na porção nuclear. Uma INTERPRETAÇÃO pode ser: 1) uma explicação do que não é imediatamente simples ou explícito; 2) uma explicação de ações, eventos ou declarações apontando ou sugerindo relações internas, motivos ou relacionando particulares a princípios gerais; Difere-se da relação de AVALIAÇÃO por ser mais neutra, procurando não atribuir, necessariamente, juízos de valor, sejam positivos ou negativos, acerca da informação veiculada no Núcleo.

**N:** Normalmente, em N encontra-se a fala ou pensamento de alguém que não é o autor.

**S:** Em S, o autor interpreta, segundo sua visão, a informação expressa pelo N.

**N+S:** S interpreta, conforme a visão do autor, a informação contida em N.

**Efeito:** O leitor reconhece que S apresenta um conjunto de ideias que não estão propriamente expressas no N, mas que se originam dele.

### Características para distinção de relações próximas:

A relação de INTERPRETAÇÃO é (-) argumentativa e não busca atribuir juízos de valor (positivo ou negativo) acerca da informação expressa em N, enquanto a relação de AVALIAÇÃO é (+) argumentativa e atribui um juízo de valor (positivo ou negativo) àquilo expresso em N.

## PERGUNTA-RESPOSTA

**Descrição geral:** Em uma relação PERGUNTA-RESPOSTA, uma extensão textual apresenta uma pergunta (não necessariamente realizada como uma frase interrogativa), e o outro intervalo de texto responde à pergunta. A porção mais relevante para os objetivos do autor (a pergunta ou a resposta) corresponderá ao núcleo.

**N+S:** Quando a pergunta for mais importante que a resposta, então N será a pergunta e S a resposta. Caso a resposta seja mais importante que a pergunta, logo N será a resposta e S a pergunta.

**Efeito:** O leitor reconhece que, na relação, é apresentada uma informação que corresponde à resposta para uma pergunta.

## REFORMULAÇÃO

**Descrição geral:** Em uma relação de REFORMULAÇÃO, o satélite e o núcleo podem ser comparáveis entre si. O satélite reitera a informação apresentada pelo núcleo utilizando outras palavras. Normalmente, expressões como *isto é*, *ou seja* ou *quer dizer* introduzem o satélite. Ela não adiciona informações ou interpreta o núcleo, apenas torna sua informação mais clara, mais fácil de compreender.

**N:** Informação

**S:** Mesma informação de N, mas com outras palavras.

**N+S:** S contém a mesma informação de S

**Efeito:** O leitor reconhece que S reelabora N.

### Traços para distinção de relações próximas:

A relação de REFORMULAÇÃO é (-) subjetivas, ou seja, mais neutras, enquanto as relações de INTERPRETAÇÃO e de AVALIAÇÃO são (+) subjetivas.



<b>RESUMO</b>
<b>Descrição geral:</b> Em uma relação de RESUMO, o satélite resume as informações apresentadas no núcleo. A ênfase está na situação apresentada no núcleo. O tamanho do resumo (o satélite) é menor do que o tamanho do núcleo.
<b>N+S:</b> S apresenta o conteúdo de N resumido
<b>Efeito:</b> o leitor reconhece S como um resumo do conteúdo de N
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de RESUMO é (-) argumentativa e expressa (-) causalidade, enquanto a relação de CONCLUSÃO é (+) argumentativa e expressa (+) causalidade (podendo ser parafraseada como N <i>então</i> S).

## B) RELAÇÕES DE ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA

### DE CAUSALIDADE:

<b>CONCLUSÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Em uma relação de CONCLUSÃO, o satélite apresenta uma declaração que encerra a situação apresentada no núcleo. Um satélite conclusivo é um acórdão fundamentado, inferência, consequência necessária ou decisão final. Corresponde a uma informação que encerra, frequentemente, o parágrafo ou o texto.
<b>S:</b> Baseia-se no que é afirmado em N.
<b>N+S:</b> Apresenta um fato concluído a partir da interpretação de N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S é uma conclusão devido à interpretação de N.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de CONCLUSÃO, diferentemente das relações de AVALIAÇÃO e INTERPRETAÇÃO, expressa (+) causalidade, podendo ser parafraseada por N <i>então</i> S.

<b>CONDIÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Em uma relação de CONDIÇÃO, a verdade da proposição associada ao núcleo é consequência do cumprimento da condição apresentada no satélite. O satélite apresenta uma situação ainda não realizada.
<b>N:</b> Um evento, ato ou situação.
<b>S:</b> Uma situação hipotética.
<b>N+S:</b> A realização de N depende da realização de S.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que a realização do evento expresso em N depende da realização de S.

<b>MOTIVO</b>
<b>Descrição geral:</b> A situação apresentada no satélite corresponde à <i>causa, motivo, razão, explicação</i> ou <i>justificativa</i> da situação apresentada no núcleo, que é a parte mais central para o propósito do autor. Sem apresentar o satélite, o leitor pode não saber o que causou o resultado no núcleo.
<b>N:</b> Resultado do conteúdo expresso em S ou uma declaração.
<b>S:</b> Causa, razão, explicação, justificativa da situação apresentada em N.
<b>N+S:</b> A apresentação de S aumenta a prontidão do leitor a aceitar que o conteúdo apresentado em S causa, explica, justifica o evento presente em N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S representa a causa, explicação, razão, justificativa para o que é informado em N.

<b>RESULTADO</b>
<b>Descrição geral:</b> A situação apresentada no núcleo é a causa da situação apresentada no satélite. O satélite representa o resultado da ação.
<b>N:</b> Causa, razão, explicação, justificativa do evento expresso em S.
<b>S:</b> Resultado, consequência da situação apresentada em N.
<b>N+S:</b> A apresentação de S aumenta a prontidão do leitor a aceitar que o evento apresentado em S corresponde ao resultado provocado pelo evento presente em N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S representa o resultado de uma ação expressa em N.

<b>PROPÓSITO</b>
<b>Descrição geral:</b> A situação apresentada no satélite dessa relação representa um objetivo, uma meta, ou seja, ainda está para ser alcançada. Na maioria das vezes, pode ser parafrazeada como " <i>Núcleo com o objetivo de satélite</i> ".
<b>N:</b> Uma atividade ou ação.
<b>S:</b> Um evento hipotético, ainda não realizado.
<b>N+S:</b> S representa o objetivo da realização de N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que a atividade de N pode ser executada para atingir a finalidade expressa por S.

**DE SUPORTE:**

<b>EVIDÊNCIA</b>
<b>Descrição geral:</b> Na relação de EVIDÊNCIA, a situação apresentada no satélite fornece indícios para a validade da situação contida no núcleo. O satélite, portanto, contém um argumento apresentado pelo autor para tentar convencer o leitor acerca da afirmação presente no núcleo.
<b>N:</b> Uma tese ou afirmação que o leitor pode não aceitar como válida ou suficientemente válida.
<b>S:</b> Uma declaração, um argumento que visa à descrição do fato exposto em N com o objetivo de torná-lo válido.
<b>N+S:</b> Compreender S torna mais fácil a aceitação de N por parte do leitor.
<b>Efeito:</b> A crença do leitor a respeito de N é aumentada.

<b>PREPARAÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Por meio da relação de PREPARAÇÃO, o autor busca preparar o leitor, chamar sua atenção para a informação que será apresentada no núcleo.
<b>N+S:</b> S precede N no texto; S tende a fazer com que o leitor esteja mais preparado ou interessado para ler N.
<b>Efeito:</b> O leitor se sente mais preparado ou interessado em relação ao que é apresentado.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de PREPARAÇÃO é (-) temporal, enquanto as relações de FUNDO e CIRCUNSTÂNCIA são (+) temporais. Na relação de PREPARAÇÃO o S sempre antecede o N, ordem não obrigatória para a relação de CIRCUNSTÂNCIA.

<b>AVALIAÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Na relação de AVALIAÇÃO, um período avalia a situação apresentada no outro com base em uma escala que pode ir de bom a ruim (positivo ou negativo, desejável ou indesejável), sempre acrescentando ou modificando, de alguma forma, o conteúdo expresso no núcleo.
<b>N:</b> Descrição de um estado de coisas, ou uma afirmação subjetiva de alguém que não seja o autor.
<b>S:</b> Uma avaliação subjetiva realizada pelo autor.
<b>N+S:</b> S avalia N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S avalia N atribuindo-lhe um juízo de valor.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de AVALIAÇÃO é (+) argumentativa e atribui um juízo de valor (positivo ou negativo) àquilo expresso em N, enquanto a relação de INTERPRETAÇÃO é (-) argumentativa e não busca atribuir juízos de valor (positivo ou negativo) acerca da informação expressa em N.

<b>SOLUÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Em uma relação de SOLUÇÃO, um período textual apresenta um problema (o núcleo), e o outro período de texto apresenta uma solução (o satélite).
<b>N:</b> N é um problema que o autor julga negativamente.
<b>S:</b> S representa uma solução para o problema exposto em N.
<b>N+S:</b> O autor propõe, por meio do S, uma ação que tem como objetivo intervir, amenizar o problema exposto em N.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que S corresponde a uma proposta de solução para N.
<p><b>Características para distinção de relações próximas:</b></p> <p>A principal diferença entre essa relação e a de ELABORAÇÃO PROCESSO-MODO (ELABORAÇÃO-PM) é que, na SOLUÇÃO, o núcleo, na maioria das vezes, corresponderá a uma situação-problema, a qual é vista como negativa pelo autor, que necessita ser resolvida. Já o núcleo da relação ELABORAÇÃO-PM não corresponde a uma ação de caráter negativo.</p>

<b>MOTIVAÇÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> Segundo essa relação, o satélite busca apresentar uma motivação, um impulso com o objetivo de levar o leitor a agir conforme expresso no núcleo.
<b>N:</b> uma ação volitiva não realizada
<b>N+S:</b> compreensão de S motiva a realização de N
<b>Efeito:</b> leitor reconhece que S motiva a realização de N

<b>FUNDO</b>
<b>Descrição geral:</b> Nessa relação, o satélite estabelece o contexto ou os fundamentos em relação aos quais o núcleo deve ser interpretado. Entender o satélite ajuda o leitor a entender o núcleo. O satélite NÃO é a causa/razão/motivação da situação apresentada no núcleo.
<b>N:</b> O leitor poderá não compreender totalmente o N antes de ler S.
<b>N+S:</b> Compreender S é tornar mais fácil a compreensão do leitor para o conteúdo veiculado em N. Sem a informação de S, pode haver dificuldade para que se compreenda N. Em um texto, S sempre precede N, como uma forma de introduzir um tópico a ser expresso.
<b>Efeito:</b> Aumentar a compreensão do leitor a respeito de N.
<p><b>Características para distinção de relações próximas:</b></p> <p>A relação de FUNDO é (-) co-temporal, enquanto a relação de CIRCUNSTÂNCIA é (+) co-temporal. A relação de FUNDO é (+) temporal, enquanto a relação de PREPARAÇÃO é (-) temporal.</p>

**DE OPOSIÇÃO:**

<b>CONCESSÃO</b>
<b>Descrição geral:</b> A situação indicada no núcleo é contrária à expectativa criada pelas informações apresentadas no satélite. Ou seja, uma relação de CONCESSÃO é sempre caracterizada por uma expectativa violada. Em alguns casos, qual período de texto é o satélite e qual é o núcleo não depende de uma avaliação baseada em critérios semânticos ou sintáticos, mas sim da intenção do autor.
<b>N:</b> O autor julga N válido.
<b>S:</b> O autor não afirma que S não é válido.
<b>N+S:</b> Há uma incompatibilidade entre N e S. Tal fato melhora a aceitação do leitor para N.
<b>Efeito:</b> O leitor aceita melhor N.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> Na relação de CONCESSÃO, temos uma expectativa que será violada, enquanto na relação de CONTRASTE, por ser mais neutra, as duas porções textuais são relevantes, o que justifica sua classificação como multinuclear.

<b>ANTÍTESE</b>
<b>Descrição geral:</b> Numa relação de ANTÍTESE, a situação apresentada no núcleo vem em contraste com a situação apresentada no satélite. O contraste pode acontecer com apenas um ou poucos aspectos, enquanto tudo o mais pode permanecer o mesmo em outros aspectos.
<b>N:</b> O autor julga N válido.
<b>N+S:</b> N e S estão em contraste; por causa da aparente incompatibilidade, não se pode julgar N e S válidos ao mesmo tempo; a compreensão de S e da incompatibilidade entre N e S faz o leitor aceitar melhor N
<b>Efeito:</b> O leitor aceita melhor N.
<b>Características para distinção de relações próximas:</b> A relação de ANTÍTESE é diferente da relação de CONCESSÃO, que é caracterizada por uma expectativa violada. Quando ambas as unidades desempenham um papel Nuclear, a relação multinuclear CONTRASTE deve ser selecionado.

<b>PREFERÊNCIA</b>
<b>Descrição geral:</b> A relação compara duas situações, atos, eventos etc. O núcleo marca a situação, ato ou evento preferido; já o satélite, aquilo que foi descartado.
<b>N:</b> Situação, ato ou evento preferido
<b>S:</b> Situação, ato ou evento.
<b>N+S:</b> Na relação entre os eventos, atos ou situações, N corresponde à preferência do autor.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece que o autor prefere, entre os eventos, atos ou situações apresentadas, aquelas que estão em N.

### C) RELAÇÕES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

<b>SEQUÊNCIA</b>
<b>Descrição geral:</b> A relação de SEQUÊNCIA é uma lista multinuclear de eventos apresentados em ordem cronológica.
<b>Ns:</b> Os Ns descrevem eventos que ocorrem em uma ordem temporal particular.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece a sucessão temporal dos eventos apresentados.

<b>LISTA</b>
<b>Descrição geral:</b> Uma LISTA é uma relação multinuclear cujos elementos podem ser listados, mas que não estão em comparação, contraste ou outro tipo mais forte de relação de mesma natureza. Geralmente, exibe algum tipo de estrutura paralela entre as unidades nela envolvidas. Em níveis mais baixos da estrutura do discurso, como entre cláusulas ou frases, uma relação LISTA é frequentemente selecionada quando há algum tipo de estrutura sintática paralela ou semântica entre as unidades, como é o caso da adição. Em níveis mais elevados da estrutura do discurso, a relação pode ser encontrada quando há parágrafos em listagem, por exemplo.
<b>Ns:</b> Eventos com estruturas paralelas.
<b>Efeito:</b> O leitor reconhece os Ns como estruturas apresentadas como paralelas, as quais contribuem para o texto da mesma maneira.

**CONTRASTE**

**Descrição geral:** Em uma relação CONTRASTE, dois núcleos estão em contraste segundo alguma dimensão. O contraste pode acontecer apenas entre um ou poucos aspectos, enquanto todo o resto pode permanecer o mesmo em outros aspectos.

**Ns:** Não mais do que dois Ns; ambos são importantes para o propósito comunicativo do autor, não podendo ser, portanto, descartados. Os conteúdos são comparáveis, mas não idênticos ou excludentes. As diferenças expressas são relevantes para o autor.

**Efeito:** O leitor reconhece as similaridades e diferenças resultantes da comparação que está sendo feita.

**DISJUNÇÃO**

**Descrição geral:** É uma relação multinuclear cujos elementos podem ser listados como alternativas, sejam positivas ou negativas.

**Ns:** Os Ns correspondem a alternativas.

**Efeito:** O leitor reconhece que os elementos listados correspondem a alternativas.

**D) RELAÇÃO DE MESMA-UNIDADE****MESMA-UNIDADE**

**Descrição geral:** Uma pseudo-relação utilizada para ligar dois fragmentos de texto que correspondem a uma única unidade, mas que são quebrados por uma unidade incorporada. Exemplos de unidades incorporadas que podem quebrar outras incluem: cláusulas relativas, pós-modificadores nominais, expressões destacadas por parênteses, vírgulas etc. Devido a uma limitação do programa *RSTTool*, ferramenta utilizada na elaboração dos diagramas em nosso trabalho, essa relação é sempre marcada como multinuclear, apesar de corresponder, na realidade, a uma única porção textual.

## APÊNDICE B – DIAGRAMAS DAS REDAÇÕES

### ENEM2013PFMS

#### Inovações da Legislação: Perspectiva de Mudança Cultural

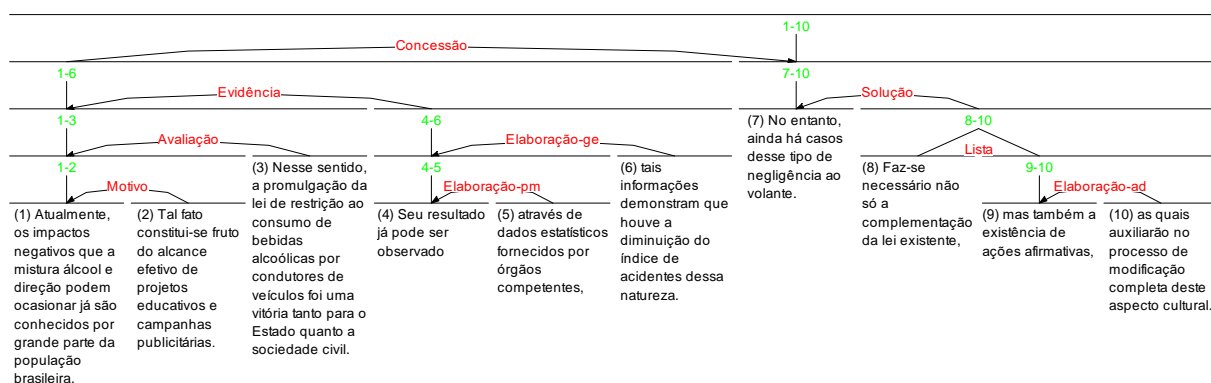
Atualmente, os impactos negativos que a mistura álcool e direção podem ocasionar já são conhecidos por grande parte da população brasileira. Tal fato constitui-se fruto do alcance efetivo de projetos educativos e campanhas publicitárias. Nesse sentido, a promulgação da lei de restrição ao consumo de bebidas alcoólicas por condutores de veículos foi uma vitória tanto para o Estado quanto à sociedade civil. Seu resultado já pode ser observado através de dados estatísticos fornecidos por órgãos competentes, tais informações demonstram que houve a diminuição do índice de acidentes dessa natureza. No entanto, ainda há casos desse tipo de negligência ao volante. Faz-se necessário não só a complementação da lei existente, mas também a existência de ações afirmativas, as quais auxiliarão no processo de modificação completa deste aspecto cultural.

Toda lei há de beneficiar sua própria sociedade, contribuindo com parâmetros necessários e decisivos ao êxito da organização social, bem como de sua administração. Fundamentando-se nisso, pode-se afirmar que a Lei Seca em si vem a cumprir o seu papel perante o Estado e a sociedade civil. A aprovação popular é devida aos seus resultados satisfatórios provenientes de seu correto método de atuação e aplicação.

Ademais, como toda legislação vigente, tal proposta deve ser constantemente reafirmada tanto nos âmbitos da cultura comum quanto na representação administrativa. Vale ressaltar que, apesar de se registrar a diminuição de casos infracionais, eles ainda existem, porquanto a organização social não absorveu totalmente o senso de direção responsável. Em várias ocasiões ainda, o cumprimento legal é prejudicado por burocracias relacionadas a áreas e limites de atuação dos governos.

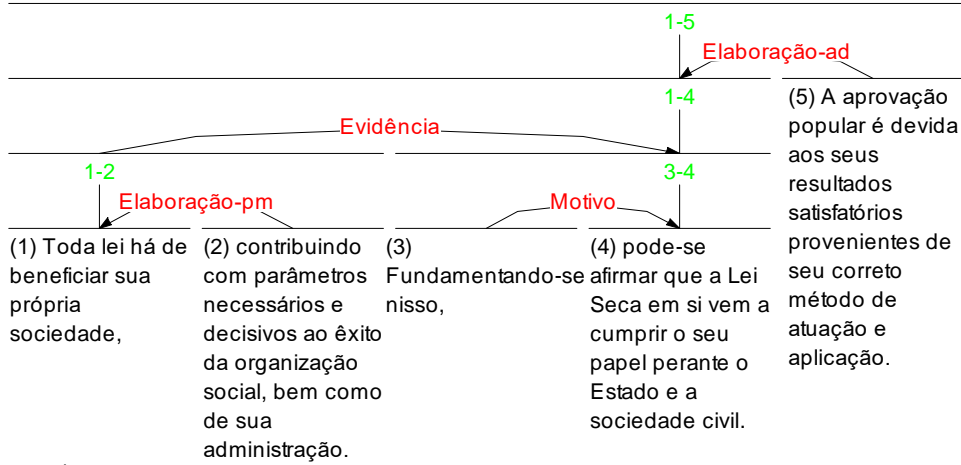
Em síntese, a Lei Seca apresenta pontos eficazes à diminuição de acidentes de trânsito, porém é de suma importância a realização de ações paralelas, as quais visem a prevenção desses procedimentos perigosos. Tal iniciativa pode ser dada pela mobilização de ONGs e de empreendimentos privados através de campanhas de conscientização em bairros, comunidades e escolas. Quanto às áreas administrativas, faz-se apazível o estabelecimento de uma lei única das estradas, a qual contemplaria vias municipais, estaduais e federais. É necessário, ainda por parte do poder público, a fiscalização da propaganda de bebidas alcoólicas, expondo no rótulo de cada produto os perigos da combinação beber-dirigir. Dessa maneira, a lei Seca poderá ser apoiada e reafirmada pelos governos e pela sociedade, conseguindo atingir, por fim, o seu objetivo.

#### PARÁGRAFO 1

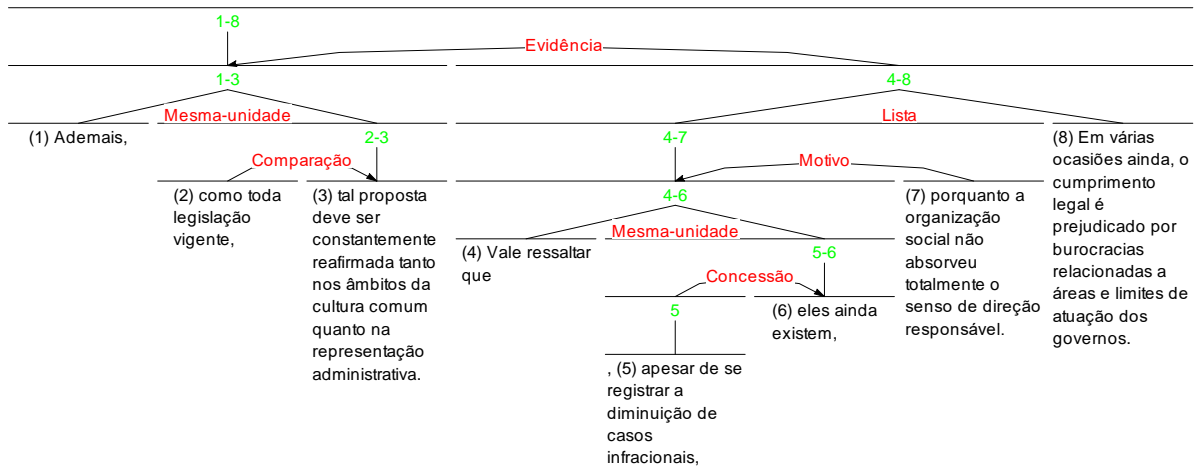




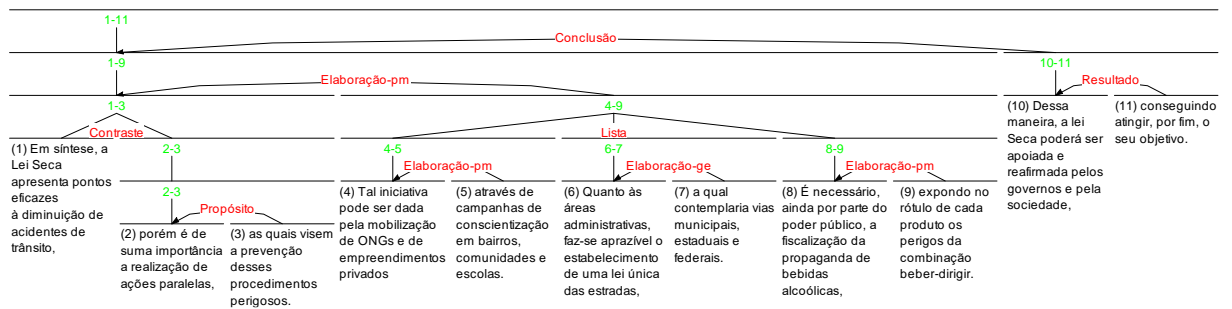
PARÁGRAFO 2



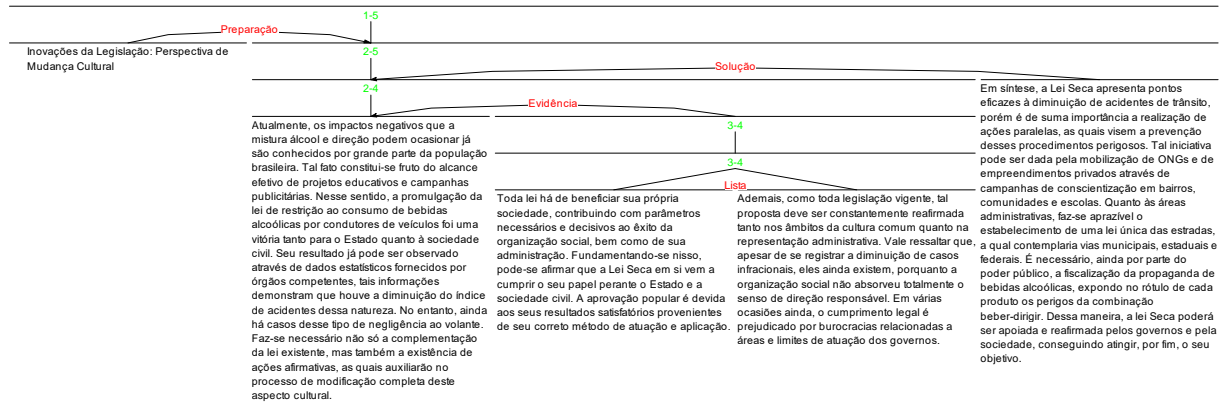
PARÁGRAFO 3



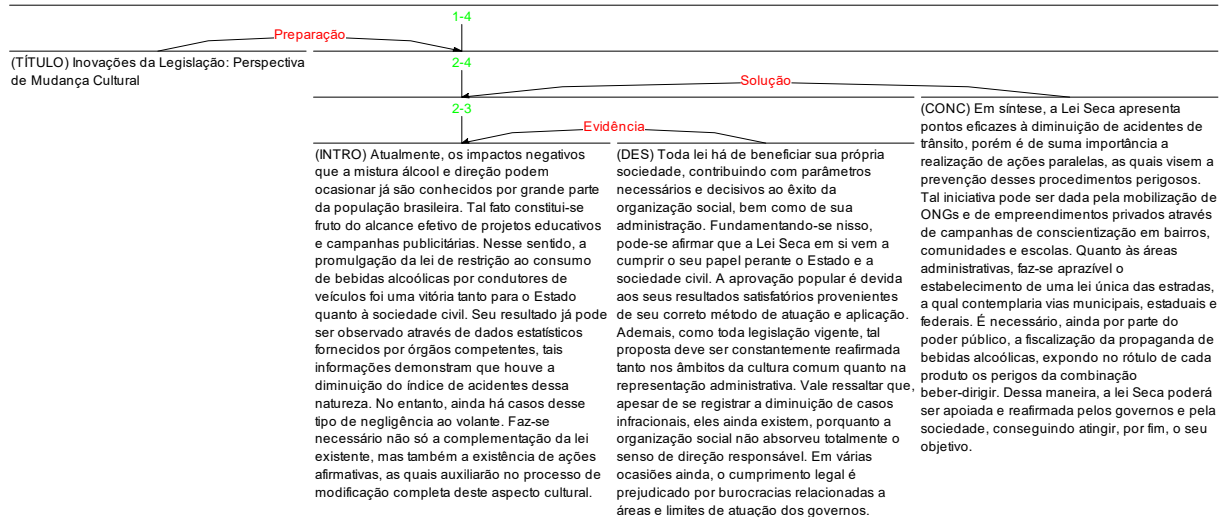
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG.



## ESTRUTURA URCs



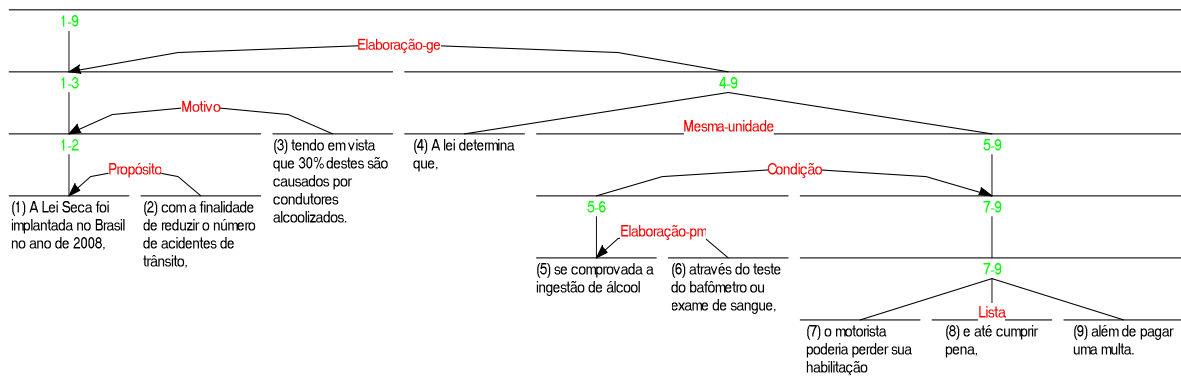
ENEM2013CAD

A Lei Seca foi implantada no Brasil no ano de 2008, com a finalidade de reduzir o número de acidentes de trânsito, tendo em vista que 30% destes são causados por condutores alcoolizados. A lei determina que, se comprovada a ingestão de álcool através do teste do “bafômetro” ou exame de sangue, o motorista poderia perder sua habilitação e até cumprir pena, além de pagar uma multa.

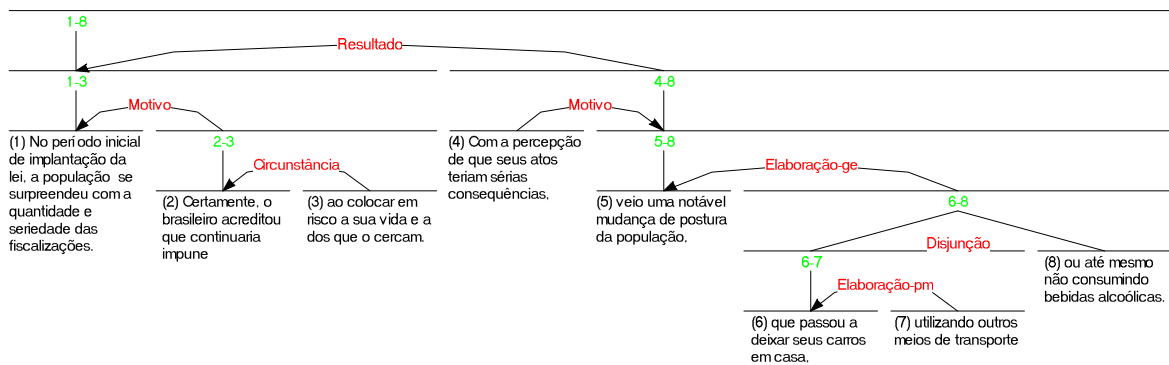
No período inicial de implantação da lei, a população se surpreendeu com a quantidade e seriedade das fiscalizações. Certamente, o brasileiro acreditou que continuaria impune ao colocar em risco a sua vida e a dos que o cercam. Com a percepção de que seus atos teriam sérias consequências, veio uma notável mudança de postura da população, que passou a deixar seus carros em casa, utilizando outros meios de transporte ou até mesmo não consumindo bebidas alcoólicas.

Entretanto, como toda generalização, esta também é equivocada: não é plausível afirmar que toda a população brasileira possui consciência de que beber e dirigir acarreta danos graves. Ainda há a parcela que conserva o pensamento de que “nada de ruim acontecerá” e “apenas uma latinha não fará mal”. Para atingir essa parcela ainda existente, algumas medidas já têm sido tomadas, como a divulgação de publicidade. Mesmo com os resultados significativos após cinco anos de implantação da lei, existem outras ações que podem ser tomadas: implantação de aulas e palestras para uma conscientização precoce sobre os efeitos do uso do álcool nas redes de ensino básico, melhorias no sistema de transportes públicos (diminuindo a dependência dos privados), incentivos fiscais aos taxistas (levaria a uma redução nas tarifas) e, finalmente, aumento nas fiscalizações em determinados horários.

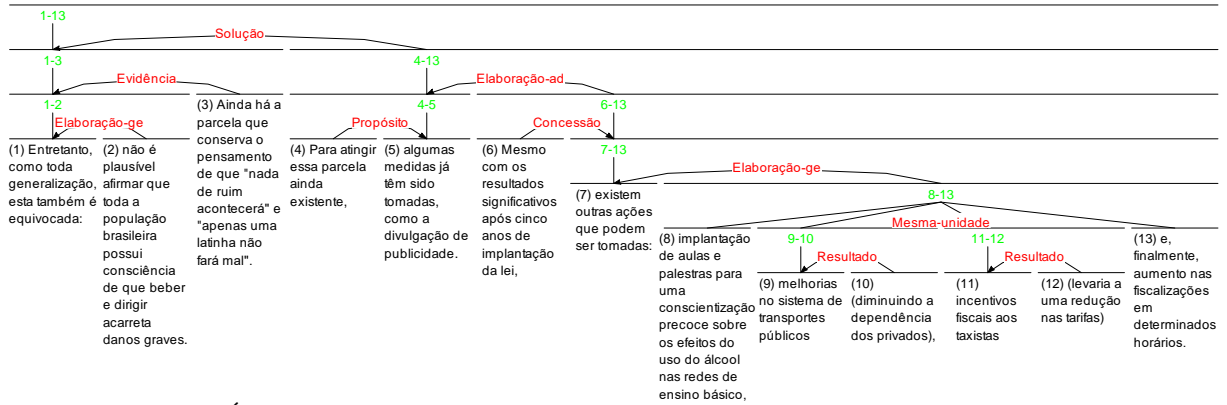
PARÁGRAFO 1 (INTRODUÇÃO)



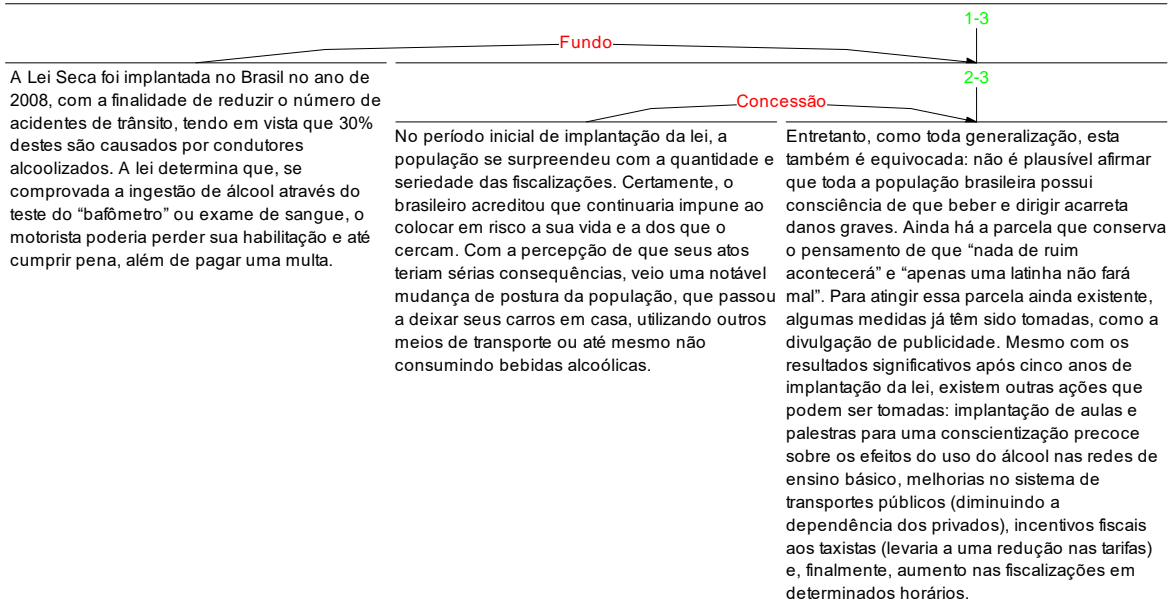
PARÁGRAFO 2 (DESENVOLVIMENTO)



PARÁGRAFO 3 (CONCLUSÃO)



ESTRUTURA PARÁG e URC



**ENEM2013PHCSM**

Sucesso absoluto

Historicamente causadores de inúmeras vítimas, os acidentes de trânsito vêm ocorrendo com frequência cada vez menor, no Brasil. Essa redução se deve, principalmente, à implantação da Lei Seca ao longo de todo o território nacional, diminuindo a quantidade de motoristas que dirigem após terem ingerido bebida alcoólica. A maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população, permitiu que tal alteração fosse possível.

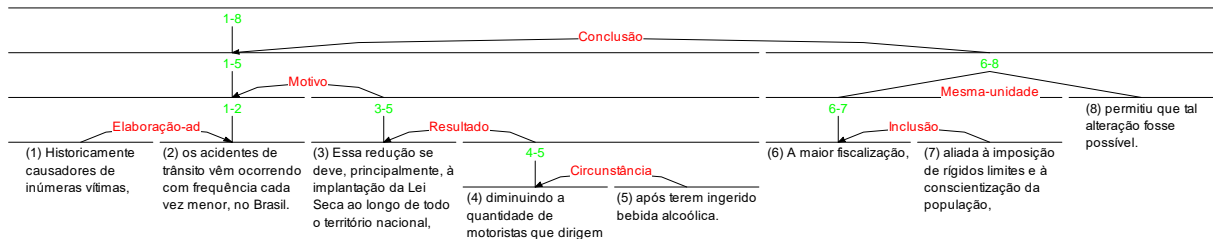
As estatísticas explicitam a queda brusca na ocorrência de óbitos decorrentes de acidentes de trânsito depois da entrada da Lei Seca em vigor. A proibição absoluta do consumo de álcool antes de se dirigir e a existência de diversos pontos de fiscalização espalhados pelo país tornaram menores as tentativas de burlar o sistema. Dessa forma, em vez de fugirem dos bafômetros e dos policiais, os motoristas deixam de beber e, com isso, mantêm-se aptos a dirigir sem que transgridam a lei.

Outro aspecto de suma relevância para essa mudança foi a definição de limites extremamente baixos para o nível de álcool no sangue, próximos de zero. Isso fez com que acabasse a crença de que um copo não causa qualquer diferença nos reflexos e nas reações do indivíduo e que, portanto, não haveria problema em consumir doses pequenas. A capacidade de julgamento de cada pessoa, outrora usada como teste, passou a não mais sê-lo e, logo, todos têm que respeitar os mesmos índices independentemente do que consideram certo para si.

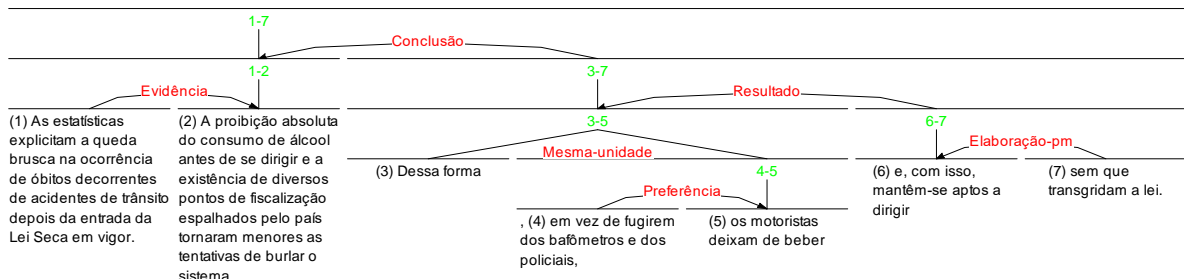
Entretanto, nenhuma melhoria seria possível sem a realização de um amplo programa de conscientização. A veiculação de diversas propagandas do governo que alertavam sobre os perigos da direção sob qualquer estado de embriaguez foi importantíssima na percepção individual das mudanças necessárias. Isso fez com que cada pessoa passasse a saber os riscos que infligia a si e a todos à sua volta quando bebia e dirigia, amenizando a obrigatoriedade de haver um controle severo das forças policiais.

É inegável a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida seria o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, especialmente à noite, para que cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. Além disso, durante um breve período, a fiscalização poderia ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado. O panorama atual já é extremamente animador e as projeções, ainda melhores, porém apenas com a ação conjunta de povo e governo será alcançada a perfeição.

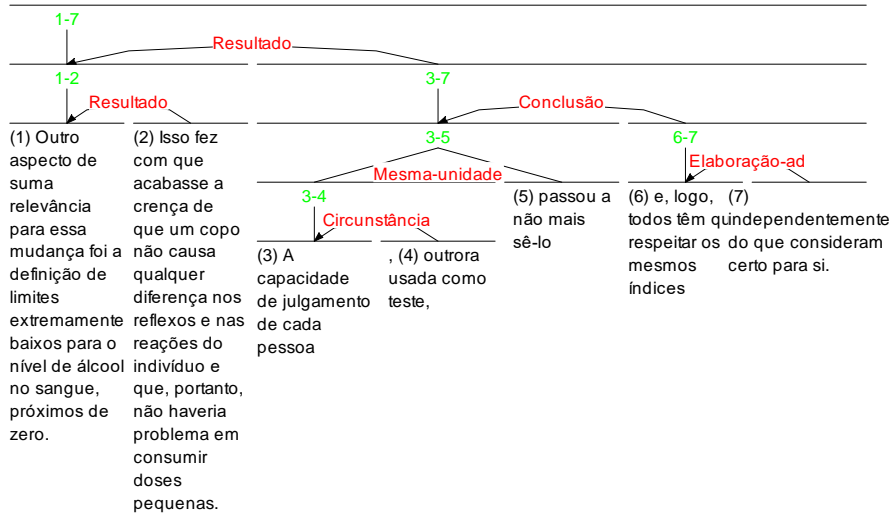
**PARÁGRAFO 1**



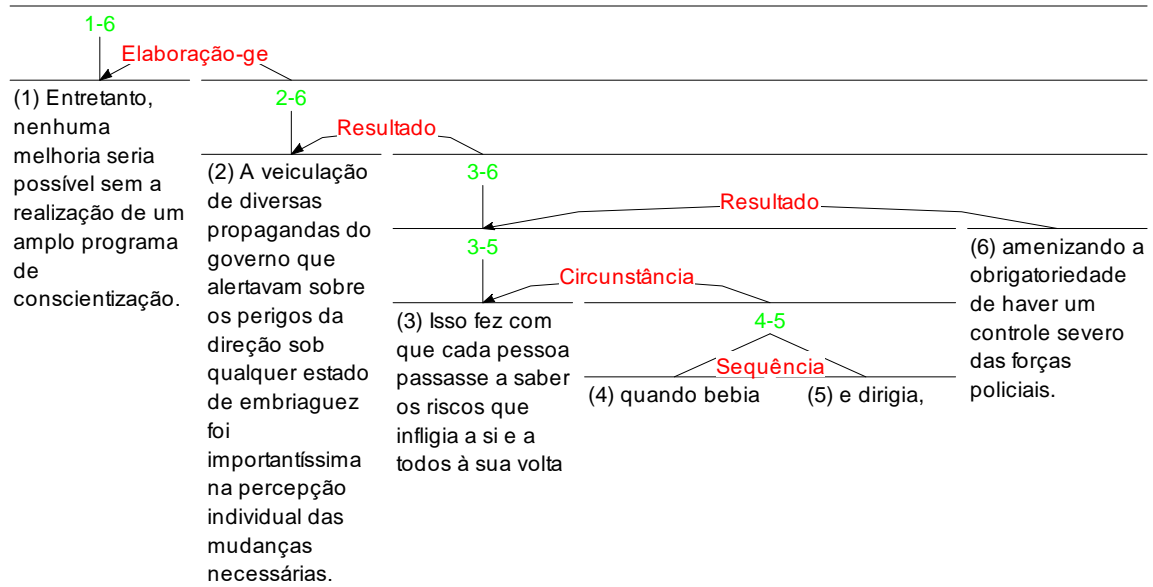
**PARÁGRAFO 2**



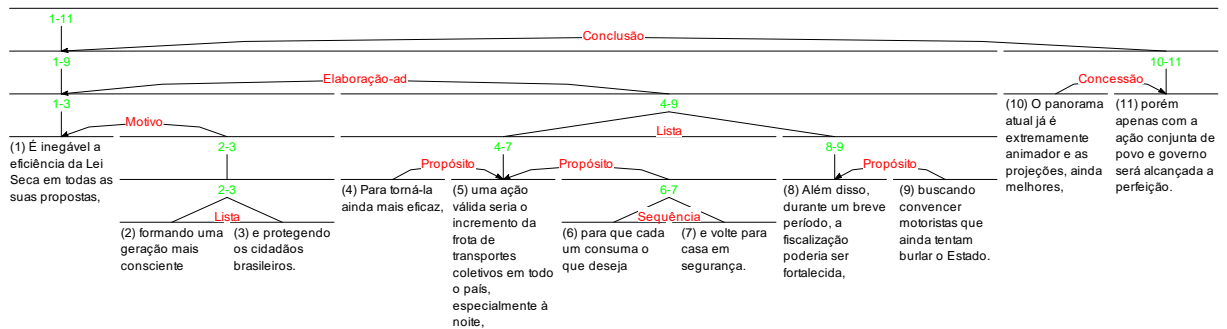
PARÁGRAFO 3



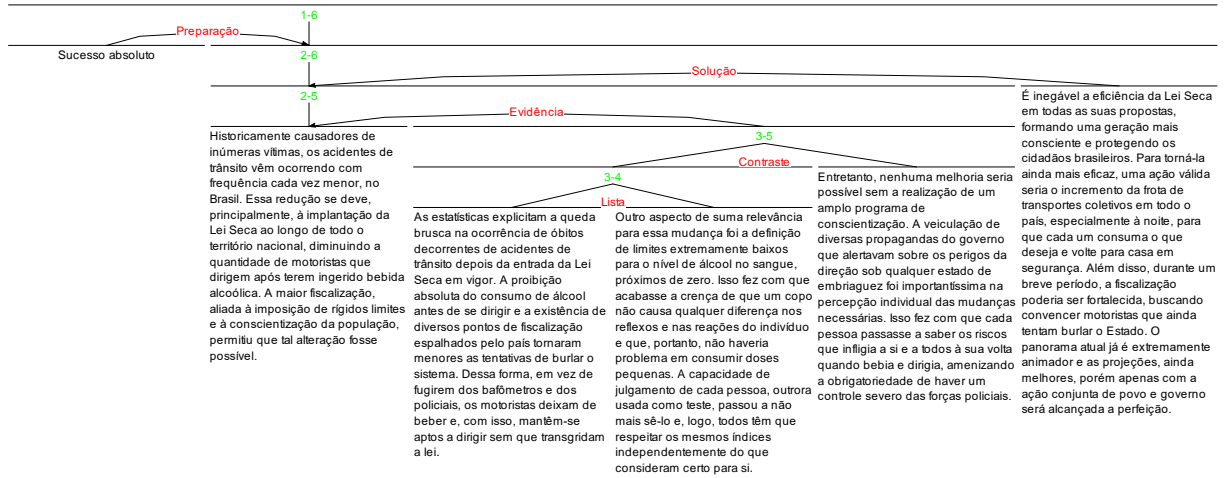
PARÁGRAFO 4



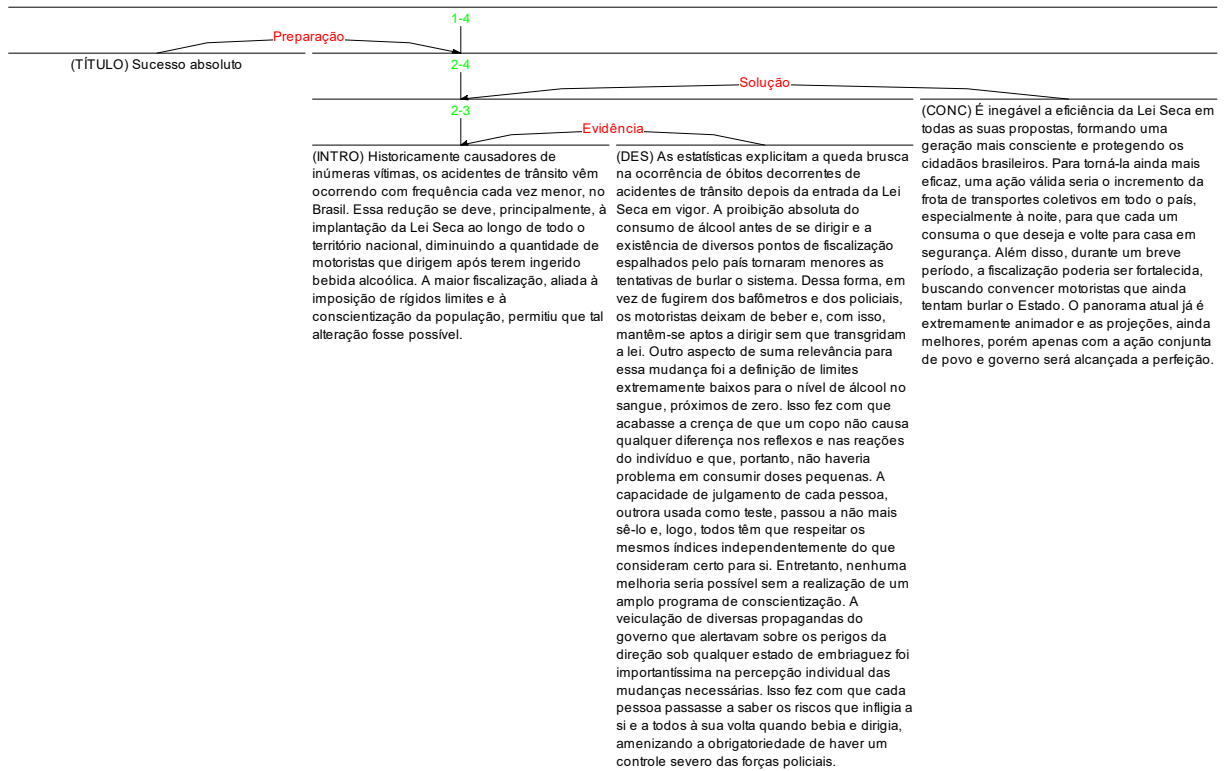
PARÁGRAFO 5



ESTRUTURA PARÁG.



ESTRUTURA URCs



ENEM2013SCLM

Construindo uma dinâmica mais ética do trânsito no Brasil

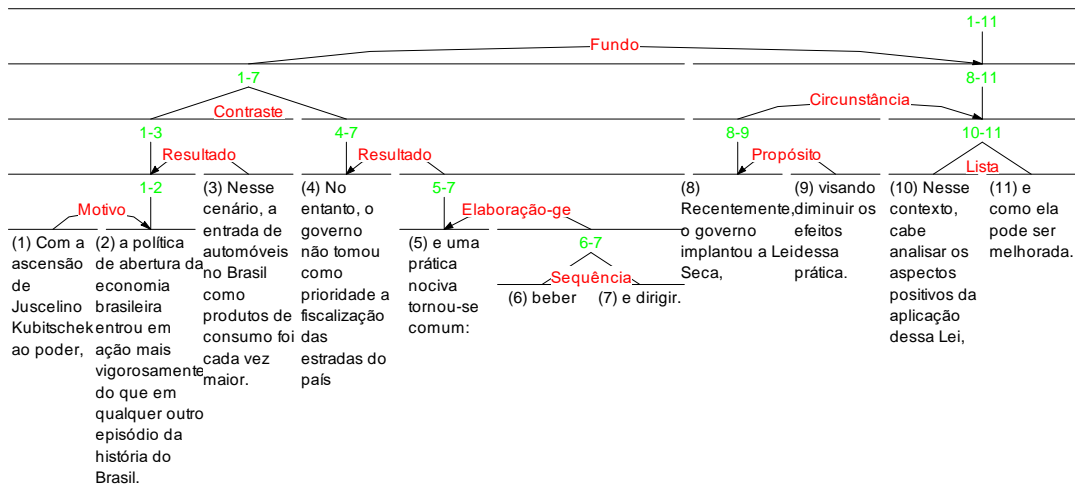
Com a ascensão de Juscelino Kubitschek ao poder, a política de abertura da economia brasileira entrou em ação mais vigorosamente do que em qualquer outro episódio da história do Brasil. Nesse cenário, a entrada de automóveis no Brasil como produtos de consumo foi cada vez maior. No entanto, o governo não tomou como prioridade a fiscalização das estradas do país e uma prática nociva tornou-se comum: beber e dirigir. Recentemente, o governo implantou a Lei Seca, visando diminuir os efeitos dessa prática. Nesse contexto, cabe analisar os aspectos positivos da aplicação dessa Lei, e como ela pode ser melhorada.

Em função da implantação da Lei Seca, segundo pesquisas da UFRJ, os números de acidentes fatais no trânsito relacionados ao alcoolismo caíram drasticamente desde o começo de 2013. Devido a essa evidência a tese de Thomas Hobbes – “a intervenção estatal é necessária, como forma de proteger os cidadãos de maneira eficaz” – é corroborada. Nesse caso, por meio da Lei Seca, através do exame do bafômetro e da aplicação de multas a motoristas alcoolizados, a intervenção protegeu a população de maneira vital: salvou milhares de vidas.

Ademais, uma questão muito subjetiva é tratada e trabalhada pela nova legislação: a empatia. É muito presente, ao longo da história das civilizações, a ocorrência de casos nos quais alguns decretos e leis contribuíram na construção de uma sociedade mais ética e virtuosa. Em decorrência disso, a implantação e a propaganda da Lei Seca, ao estimularem o motorista a não beber antes de dirigir, podem também levá-lo a pensar as consequências de seus atos: desrespeitar a lei, nessa situação, pode custar a vida de outrem. Assim, acidentes advindos do alcoolismo no trânsito poderão ser evitados, não só pelo medo da punição, mas também pela via da consciência ética.

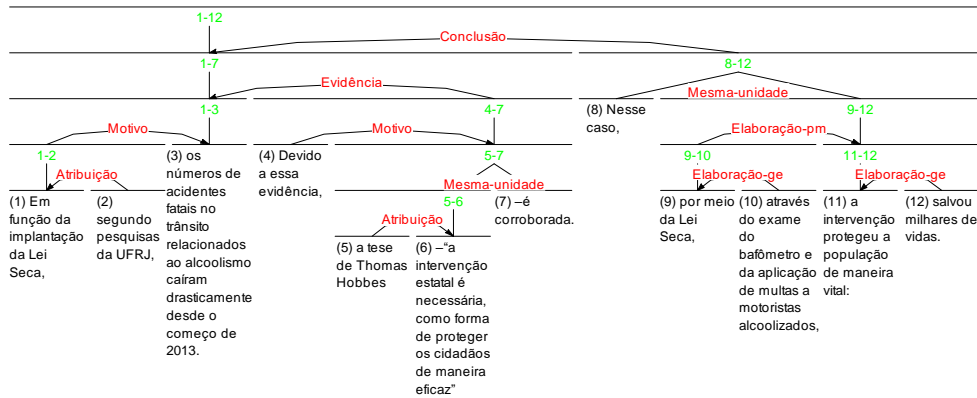
Destarte, fica claro que a Lei Seca ajuda tanto regulamentação do trânsito, quanto na formação moral do cidadão brasileiro. No entanto, a forma de tratar os que desrespeitam a lei pode ser mudada. Ao invés de aplicação de multas, o governo federal poderia buscar parcerias com ONGs interessadas e implantar um programa de reeducação social para os infratores. Cursos de conscientização, aliados a trabalho voluntário em comunidades carentes poderiam servir como orientação pedagógica para quem costuma beber e dirigir. Assim o trânsito no Brasil poderá tomar as formas de uma dinâmica mais ética e segura para todos.

PARÁGRAFO 1

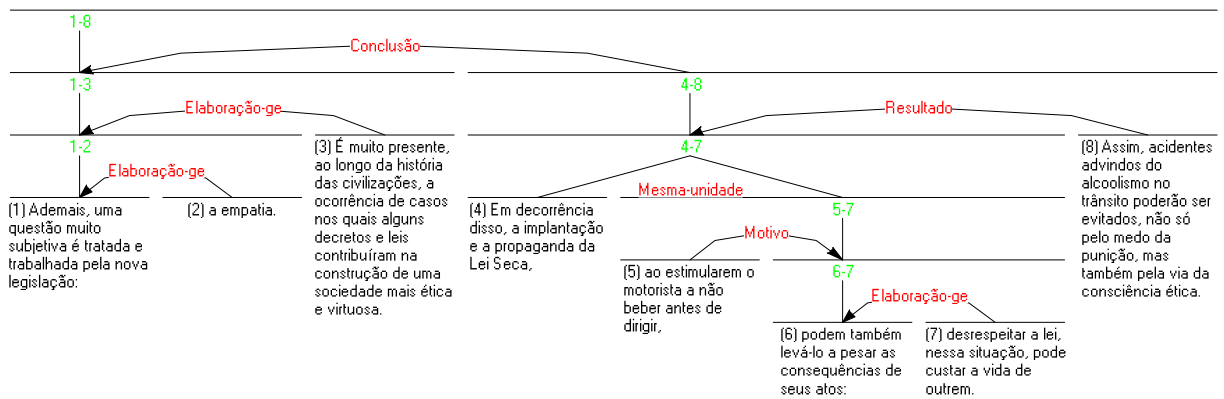




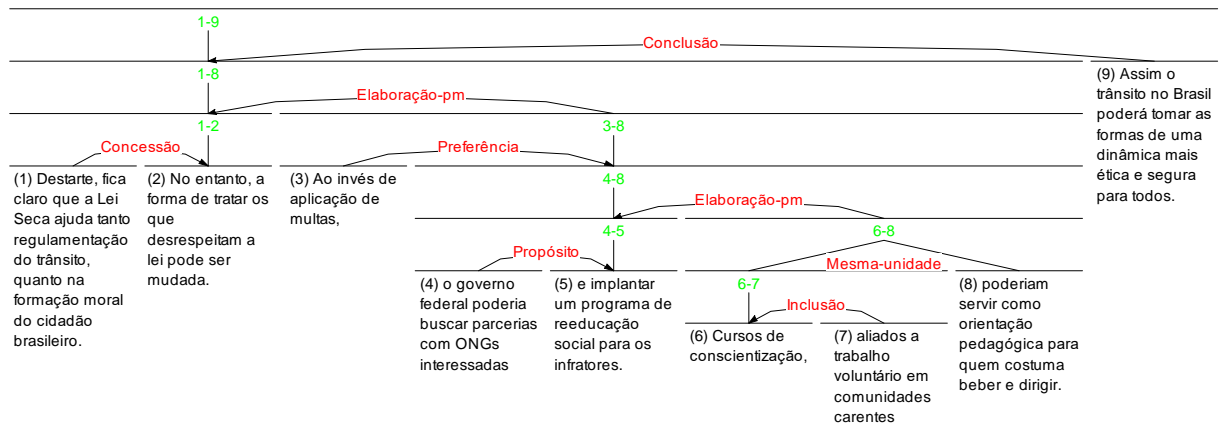
PARÁGRAFO 2



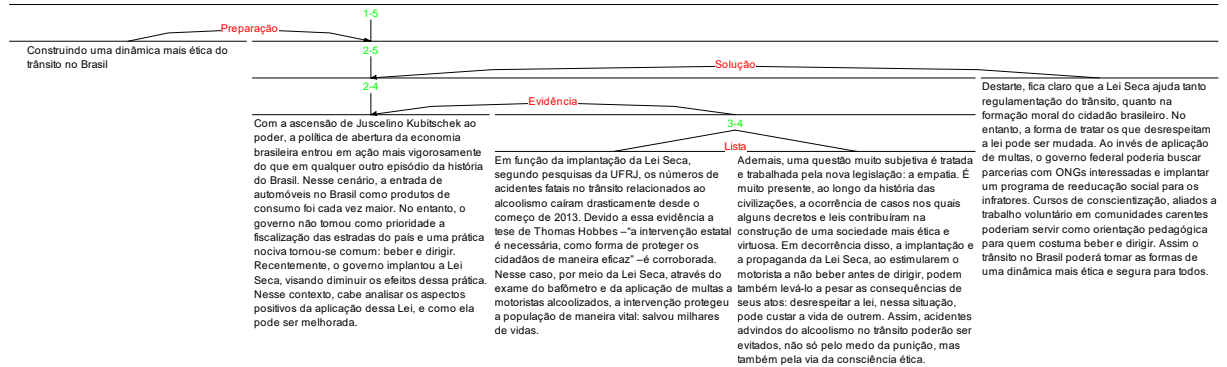
PARÁGRAFO 3



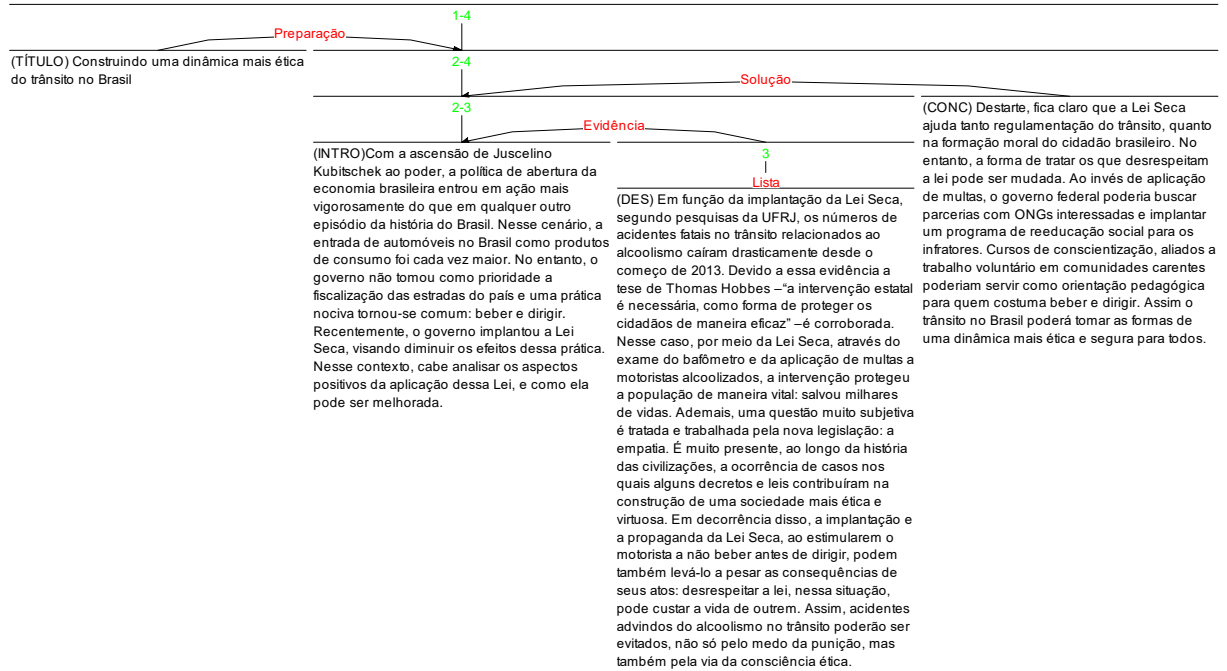
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG.



ESTRUTURA URC



ENEM2013VFAC

Recentemente, a Lei Seca foi legitimada em todo o país. Objetivando a dissociação entre os atos de consumir bebidas alcoólicas e dirigir, a ação legislativa mostra seus resultados em estatísticas animadoras: redução no número de acidentes e de mortes no trânsito. Esse panorama reafirma o poder coercitivo da lei e alerta para a necessidade de torná-la uma ferramenta de mudanças culturais.

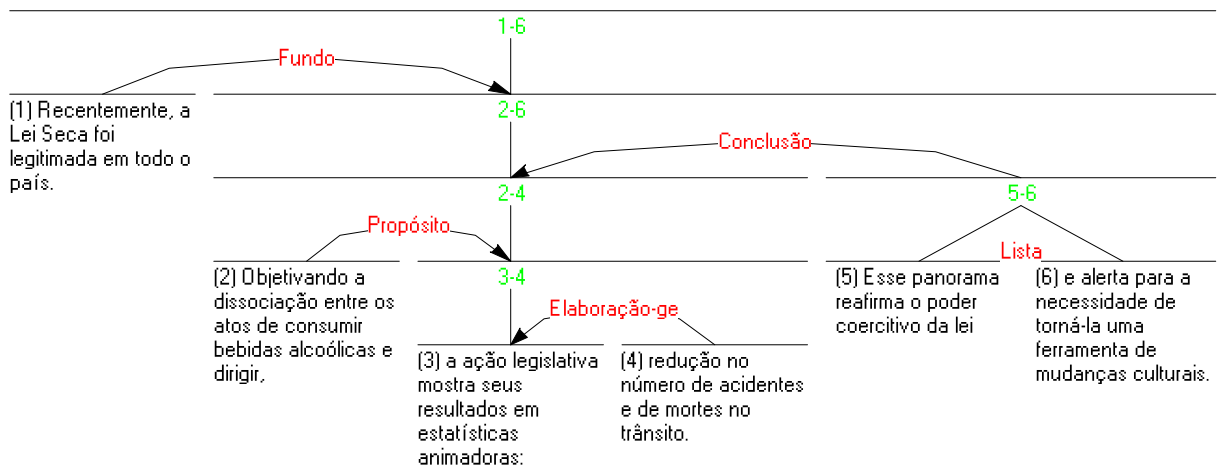
Uma lei mostra-se necessária quando comportamentos frequentes representam riscos para a coletividade. No caso da associação entre beber e dirigir, muitas campanhas publicitárias já existiam, mas revelaram-se insuficientes. Por isso, a lei foi implantada, e as consequências para os transgressores da norma vão desde prejuízos financeiros até a privação da liberdade. Por ter penalizações reais e duras, a lei trouxe resultados visíveis, beneficiando o sistema de saúde (pela diminuição nos índices de vítimas de acidentes) e a segurança no trânsito (pelo menor número de alcoolizados no volante).

Há, entretanto, um papel que a sociedade deve cumprir ao tornar uma lei parte da conjuntura nacional. Esse papel se refere à transformação de comportamentos culturais, para que a consciência coletiva enxergue o que a lei exige não como apenas uma obrigação legal, mas sim como um dever moral. Ou seja, dirigir após beber deve ser visto por todos como uma agressão ao direito à vida e como falta de maturidade moral. A lei, portanto, tem seu valor de conscientizadora de conduta.

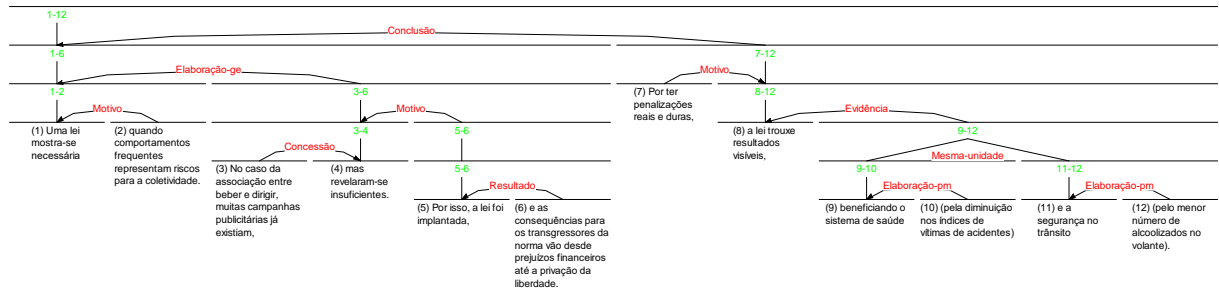
Para efetivar essa consciência coletiva, distintas esferas políticas devem se integrar: o governo federal deve se responsabilizar pela emissão de verbas e pela elaboração de diretrizes a serem seguidas, e os governos estadual e municipal devem atuar na fiscalização e na ação punitiva. Além disso, é essencial que aqueles que desrespeitam essa norma sejam acompanhados por programas de assistência social, para que seja oportunizada uma verdadeira mudança de comportamento. Por último, mostra-se pertinente que ações de esclarecimento quanto à necessidade da Lei Seca ocorram frequentemente em escolas de formação de condutores, construindo gerações conscientes.

É possível, portanto, promover o desenvolvimento moral da sociedade através da legitimação de leis e da transformação de comportamentos culturais. Como no caso da legislação referente ao uso obrigatório de cintos de segurança, houve um despertar da consciência social em relação à necessidade desse instrumento, refletindo responsabilidade e respeito ao próximo. E essa conscientização só começou com a ação intercessora da lei. Dessa forma, o corpo social evolui em sua conduta, e o esclarecimento quanto a modificar certas ações tem papel protagonista nesse cenário.

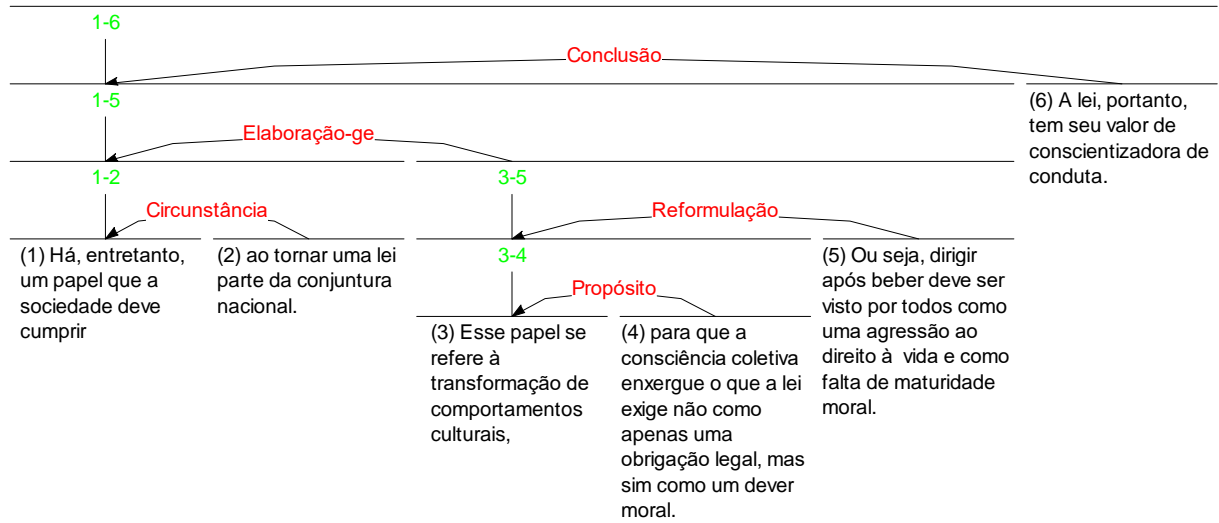
PARÁGRAFO 1



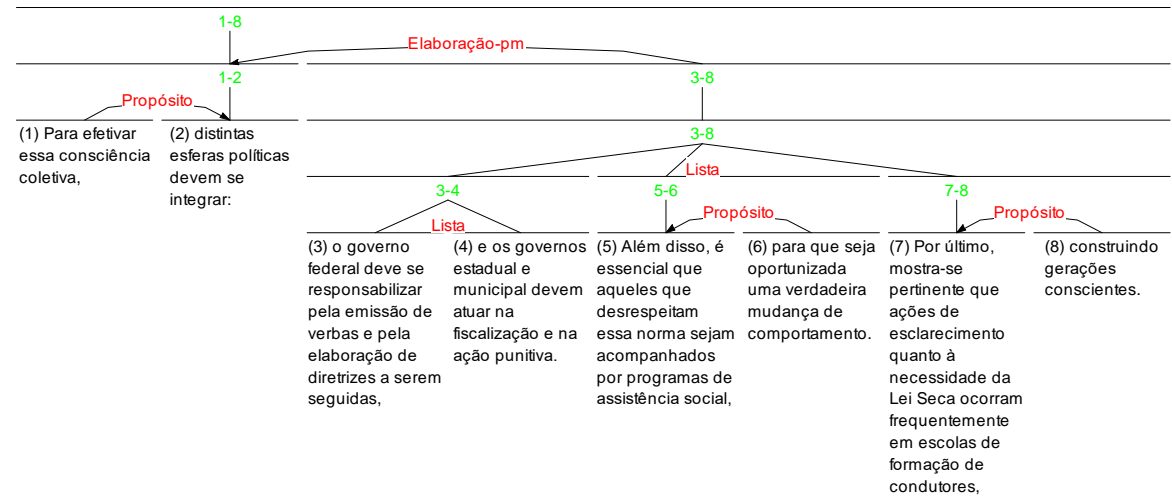
PARÁGRAFO 2



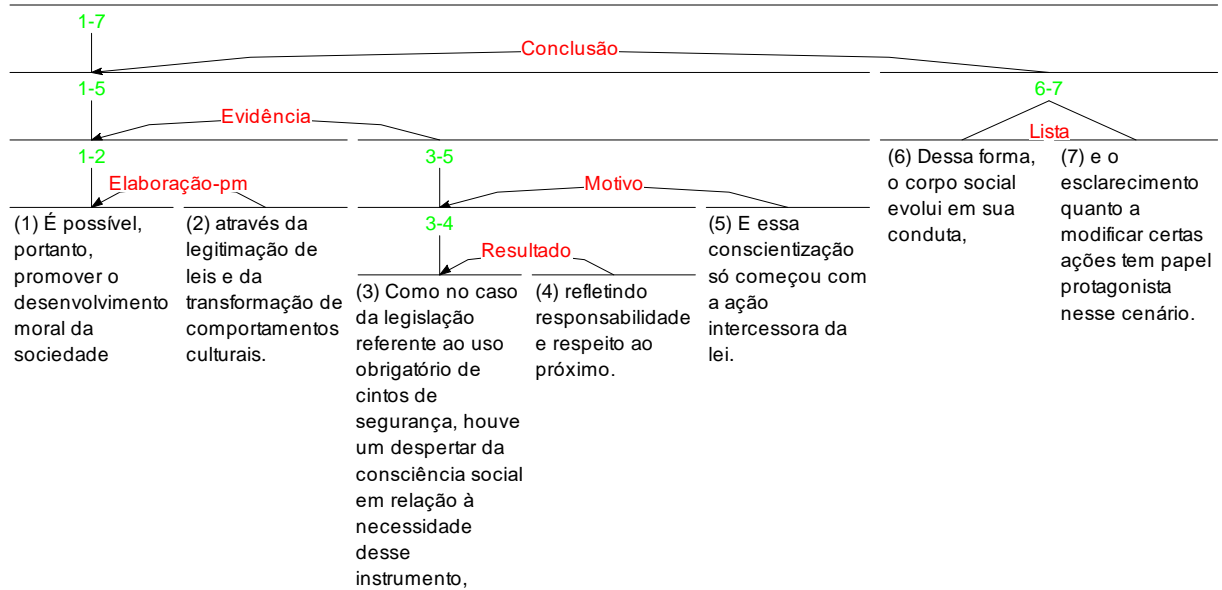
PARÁGRAFO 3



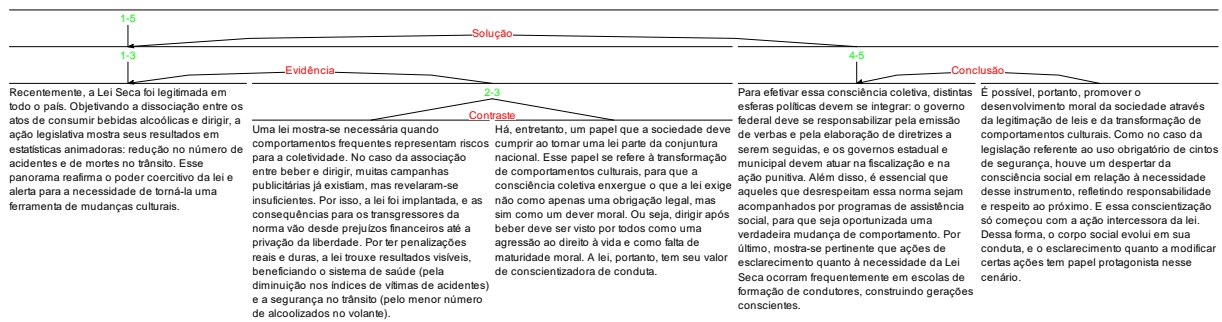
PARÁGRAFO 4



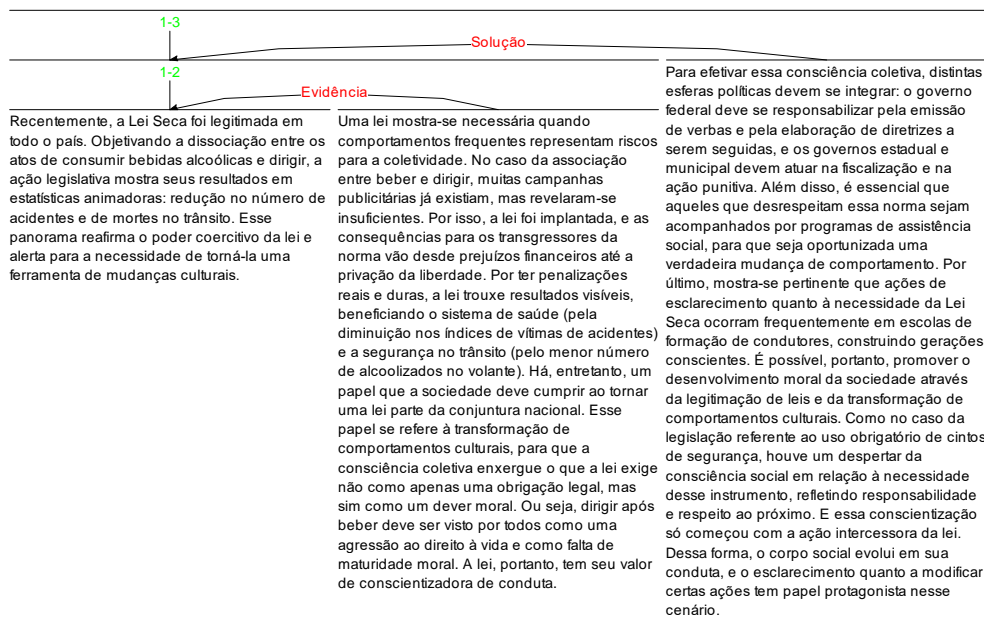
PARÁGRAFO 5



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



ENEM2014LHSM

Publicidade Infantil: Um Desafio Ético e Político

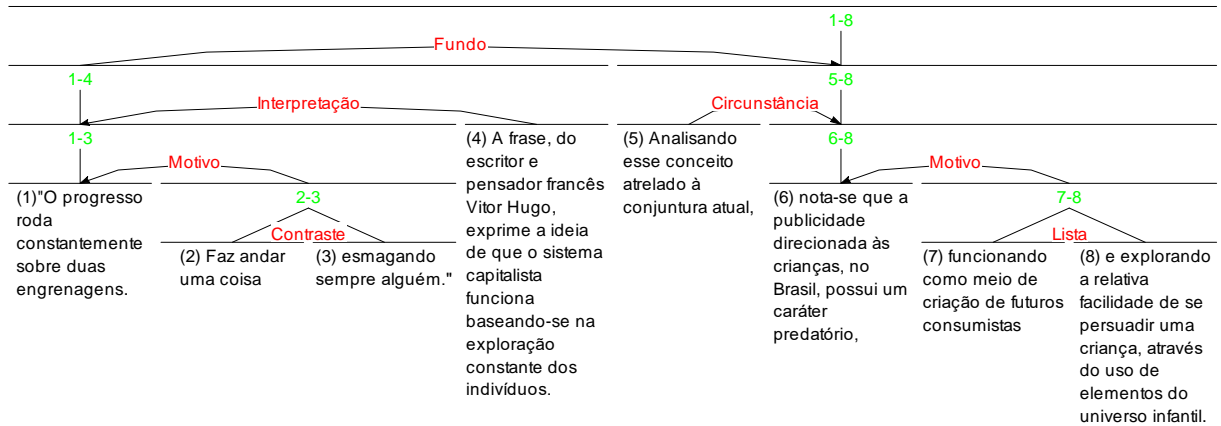
“O progresso roda constantemente sobre duas engrenagens. Faz andar uma coisa esmagando sempre alguém.” A frase, do escritor e pensador francês Vitor Hugo, exprime a ideia de que o sistema capitalista funciona baseando-se na exploração constante dos indivíduos. Analisando esse conceito atrelado à conjuntura atual, nota-se que a publicidade direcionada às crianças, no Brasil, possui um caráter predatório, funcionando como meio de criação de futuros consumistas e explorando a relativa facilidade de se persuadir uma criança, através do uso de elementos do universo infantil.

A necessidade de criação de uma lei só existe quando um conceito de ética que já deveria ser parte do senso comum é ausente. Dessa forma, nota-se que a criação de leis que proíbem ou normatizam a publicidade infantil nos países considerados desenvolvidos revela que esse setor da mídia não age de maneira ética. Isso se deve ao fato de que, com o advento do Neoliberalismo, houve a necessidade de difusão do consumismo, e a publicidade, como a principal forma de imposição desse ideal, passou a explorar a ingenuidade do imaginário infantil para adaptar as crianças a esse formato, incentivando sempre o desejo.

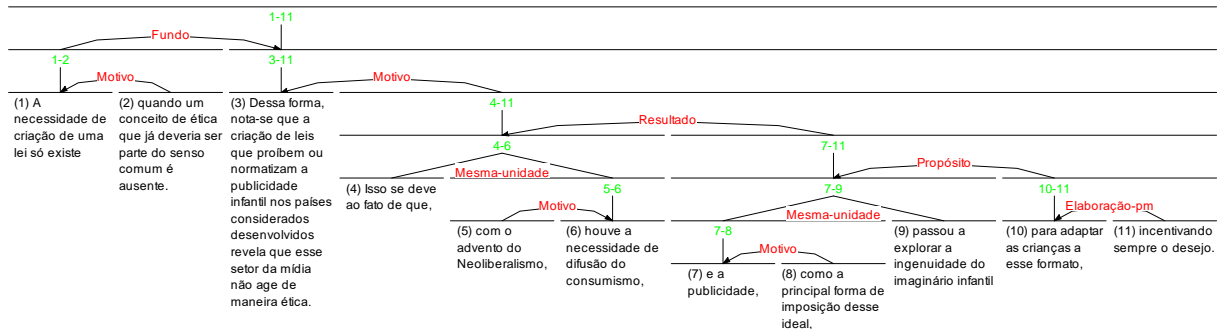
O resultado desse processo é a criação de uma infância voltada para o consumo. As crianças, alienadas pela mídia, são incorporadas ao capitalismo antes mesmo de possuírem consciência e discernimento para compreendê-lo. Suas vidas passam a ser ditadas pelos desejos que lhes foram impostos, tornando tudo – inclusive as datas comemorativas, as quais perdem seu sentido – uma forma de exigir produtos. Essas crianças, sem conceito de real necessidade, crescem para se tornarem adultos egoístas, totalmente submissos ao capitalismo e utilitaristas, estabelecendo como objetivo maior o acúmulo de capitais, visando à satisfação dos desejos e transmissão desses ideais aos seus filhos.

O Estado, como defensor dos direitos da população e do bem estar social, deve criar leis que impeçam a dominação das crianças pelo consumismo, impedindo a associação entre produtos e elementos atrativos a elas. Deve-se utilizar da educação, principal elemento transformador da sociedade, para criar nas crianças o discernimento entre o frívolo e o necessário, coibindo o egoísmo e estimulando a solidariedade. A sociedade, por sua vez, deve conscientizar-se, limitando o consumo das crianças para impedir o desenvolvimento da cultura de consumo. Dessa forma, será possível criar um corpo social ético, harmonioso e saudável.

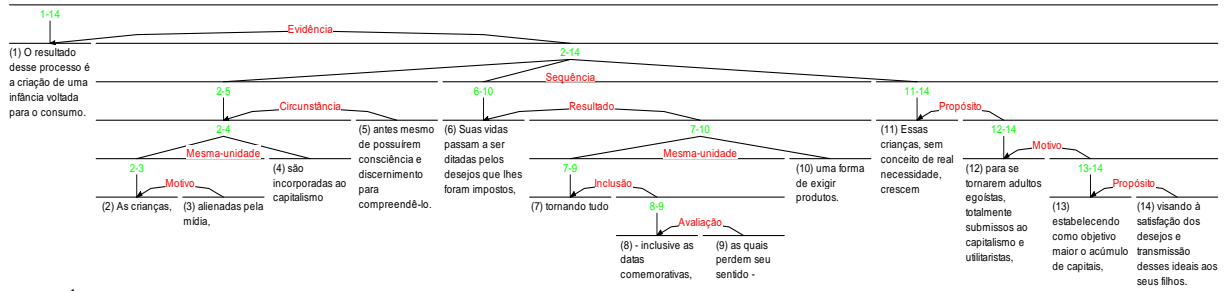
PARÁGRAFO 1



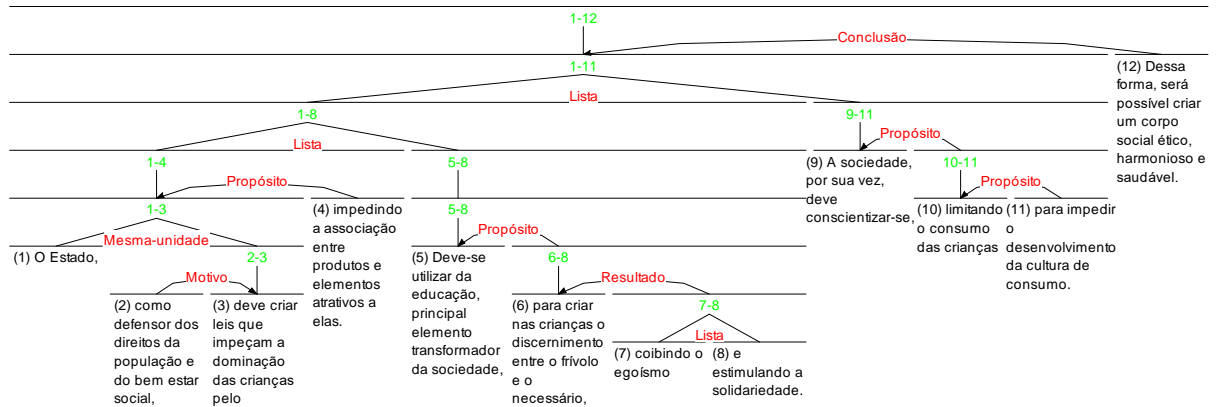
PARÁGRAFO 2



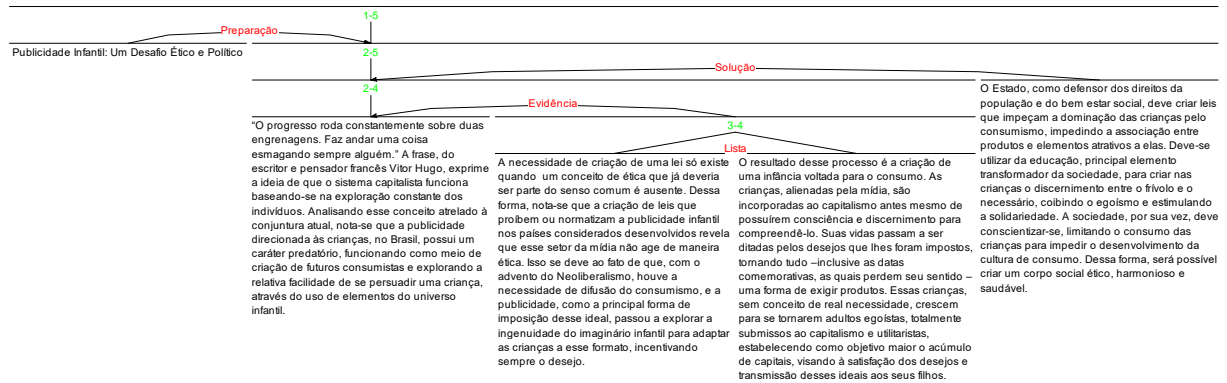
PARÁGRAFO 3



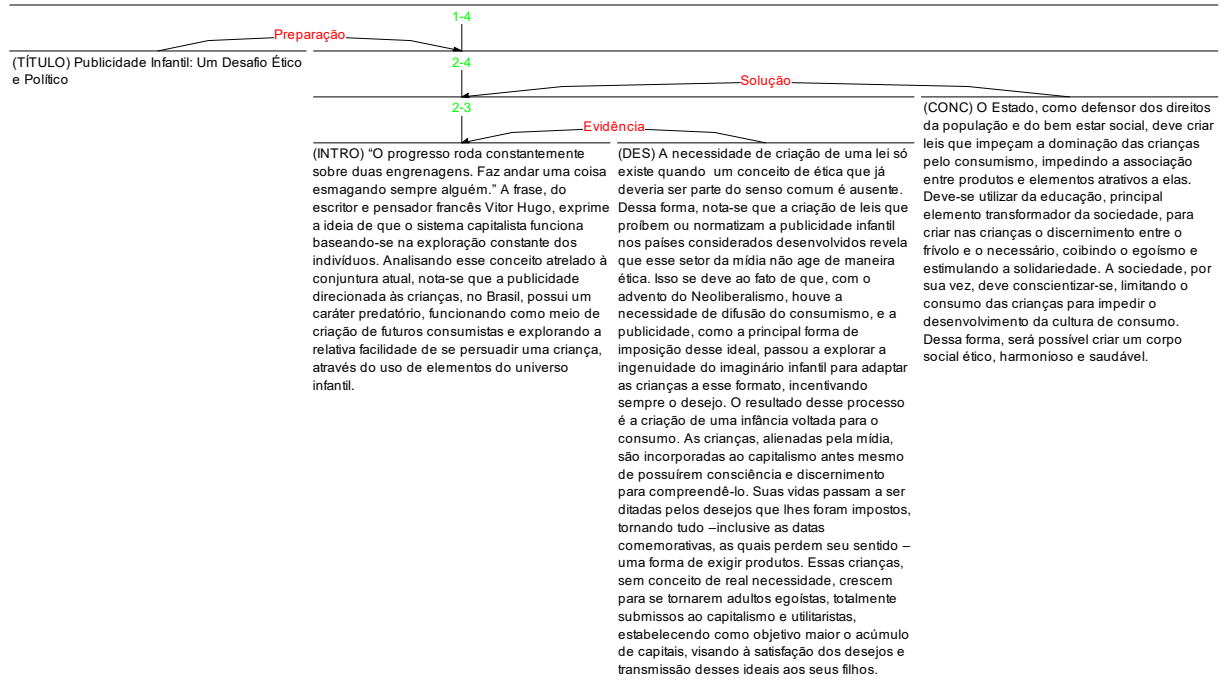
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC





## ENEM2014GAC

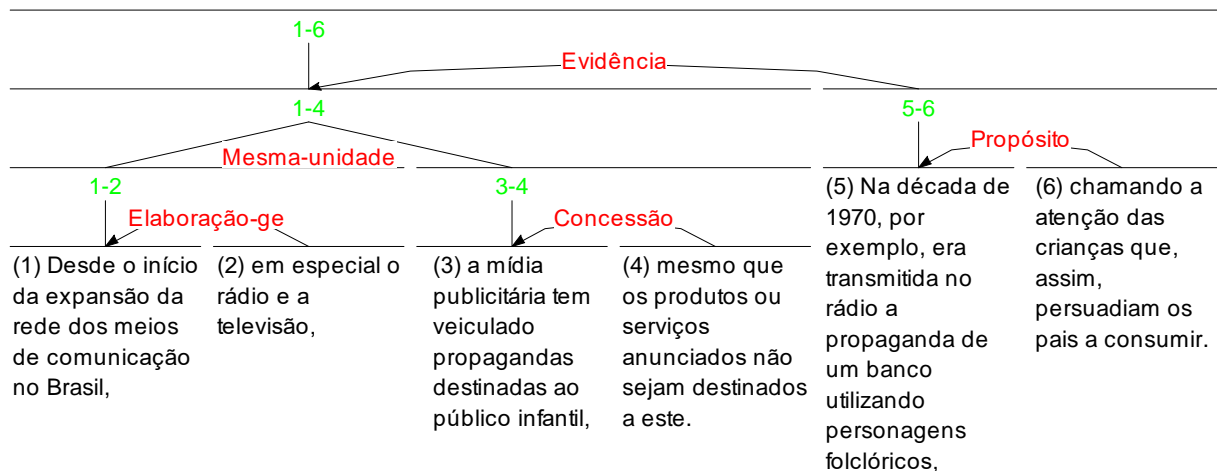
Desde o início da expansão da rede dos meios de comunicação no Brasil, em especial o rádio e a televisão, a mídia publicitária tem veiculado propagandas destinadas ao público infantil, mesmo que os produtos ou serviços anunciados não sejam destinados a este. Na década de 1970, por exemplo, era transmitida no rádio a propaganda de um banco utilizando personagens folclóricos, chamando a atenção das crianças que, assim, persuadiam os pais a consumir.

É sabido que, no período da infância, o ser humano ainda não desenvolveu claramente seu senso crítico, e assim é facilmente influenciado por personagens de desenhos animados, filmes, gibis, ou simplesmente pela combinação de sons e cores de que a publicidade dispõe. Os adolescentes também são alvo, numa fase em que o consumo pode ser sinônimo de autoafirmação. Ciente deste fato, a mídia cria os mais diversos produtos fazendo uso desses atributos, como brindes em lanches, produtos de higiene com imagens de personagens e até mesmo utilizando atores e modelos mirins nos comerciais.

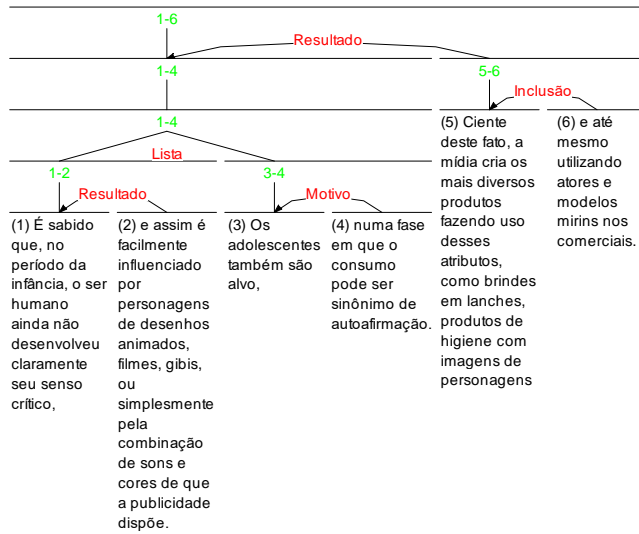
Muitos pais têm então se queixado do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo. Entretanto, tal resolução configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao marketing infantil. Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças. Outros, como a Noruega, proíbem completamente qualquer publicidade infantil.

A legislação brasileira necessita, portanto, continuar a romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária, a fim de garantir que o público supracitado não seja alvo de interesses comerciais por sua inocência e fácil persuasão. No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária.

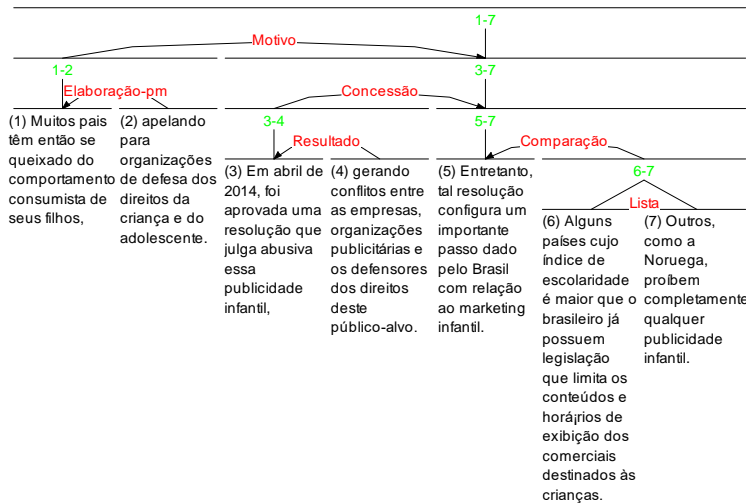
## PARÁGRAFO 1



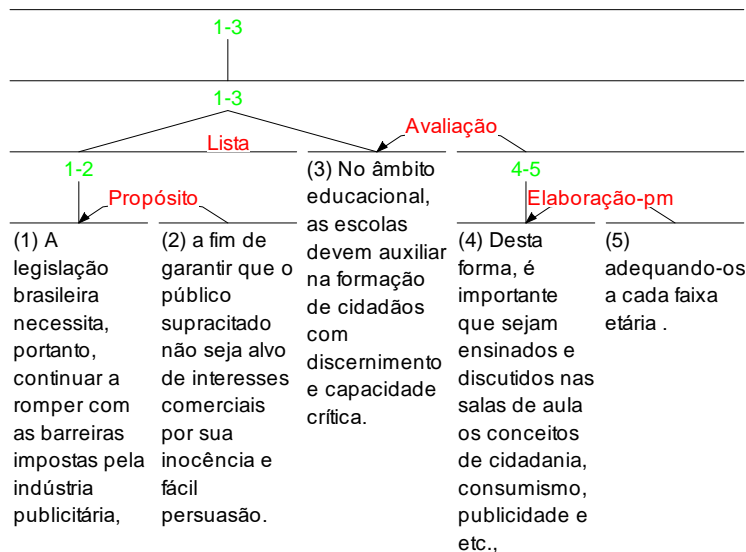
PARÁGRAFO 2



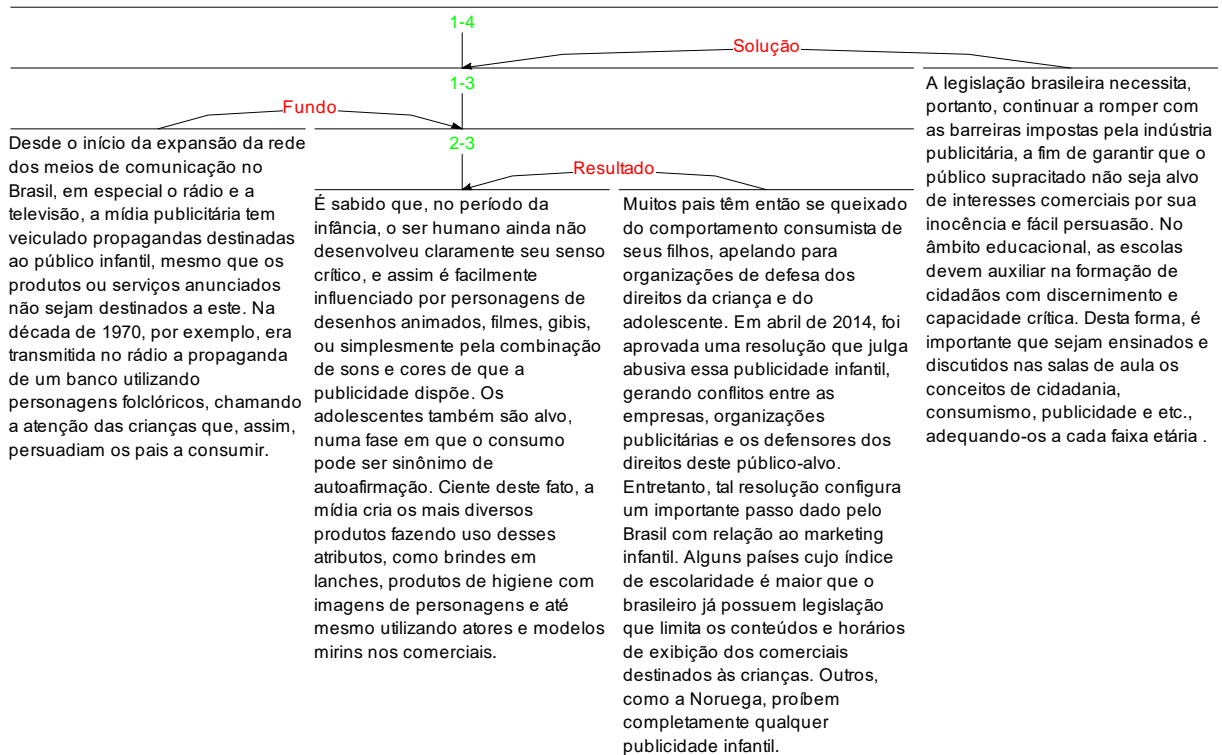
PARÁGRAFO 3



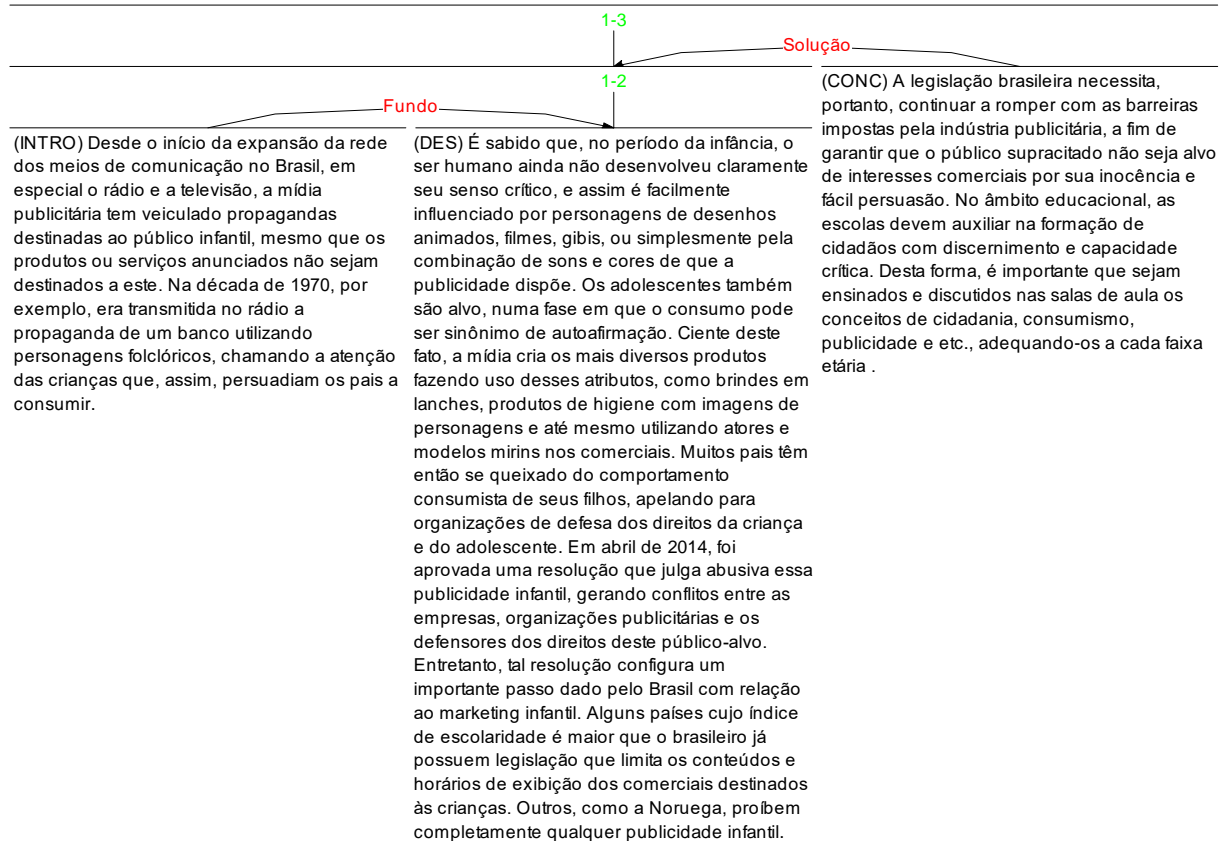
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



ENEM2014TC

Publicidade infantil: enclave à faixa etária pueril

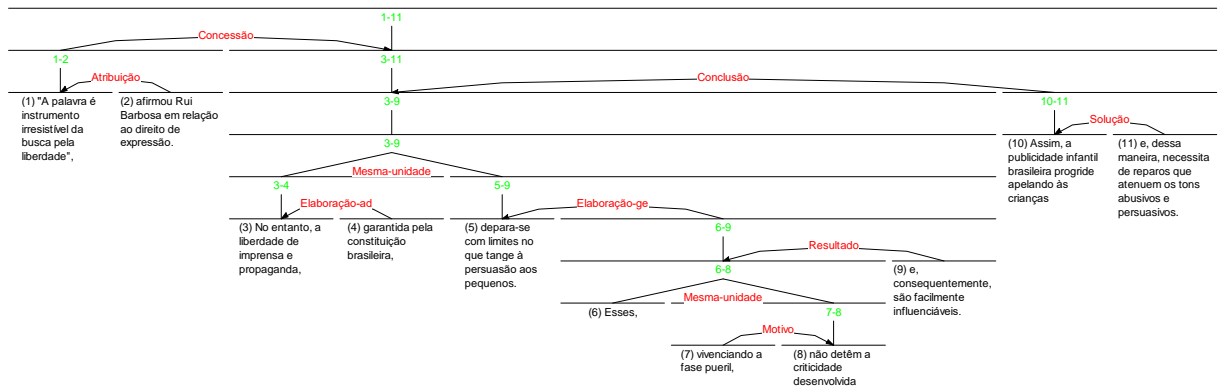
“A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. Assim, a publicidade infantil brasileira progride apelando às crianças e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem os tons abusivos e persuasivos.

A propaganda é meio eficiente a atingir a venda de produtos, já que, através de artifícios intrigantes, como imagens e até personalidades famosas, coage os consumidores. As crianças são alvos constantes da publicidade, pois, dotadas de desejo e imaginação, creem no mundo utópico desenvolvido pelos efeitos dos anúncios. Assim, devido a sua efetividade, os publicitários focam na criação de técnicas persuasivas ao público pueril e lançam suas propagandas em horários convergentes aos que os pequeninos assistem aos desenhos animados e programas afins. A criatividade dos que são graduados para apelar ao consumidor ganha o coração das crianças e perpetua os comerciais para essa faixa etária.

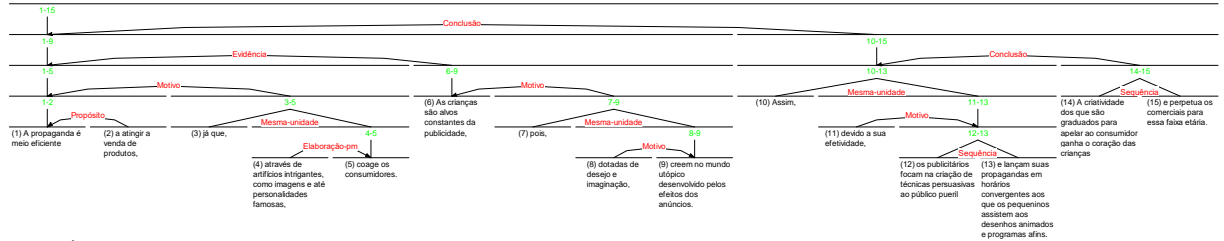
Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem. O Brasil carece de mudanças na forma com que são realizadas as propagandas infantis, já que o público pueril é permeado diariamente por mensagens de cunho abusivo e persuasivo. Entretanto, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim.

Em síntese, a publicidade infantil brasileira deve ser modificada com aplicações eficientes das decisões governamentais anteriormente citadas. É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios. É possível também exigir que as empresas de publicidade retirem os efeitos que engrandecem os produtos, de forma a iludir o consumidor, e atenuar a presença de personalidades artísticas nas propagandas. Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes.

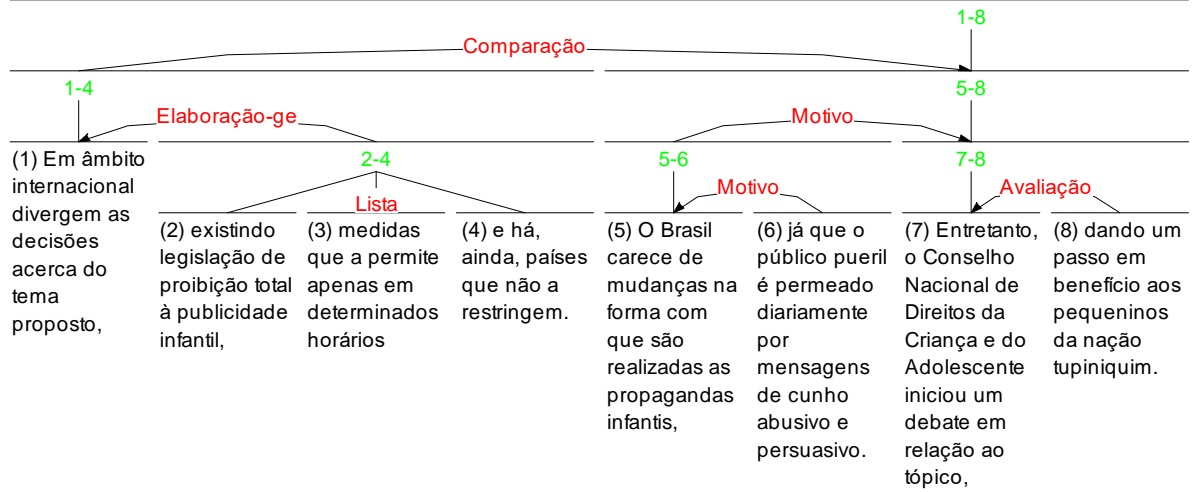
PARÁGRAFO 1



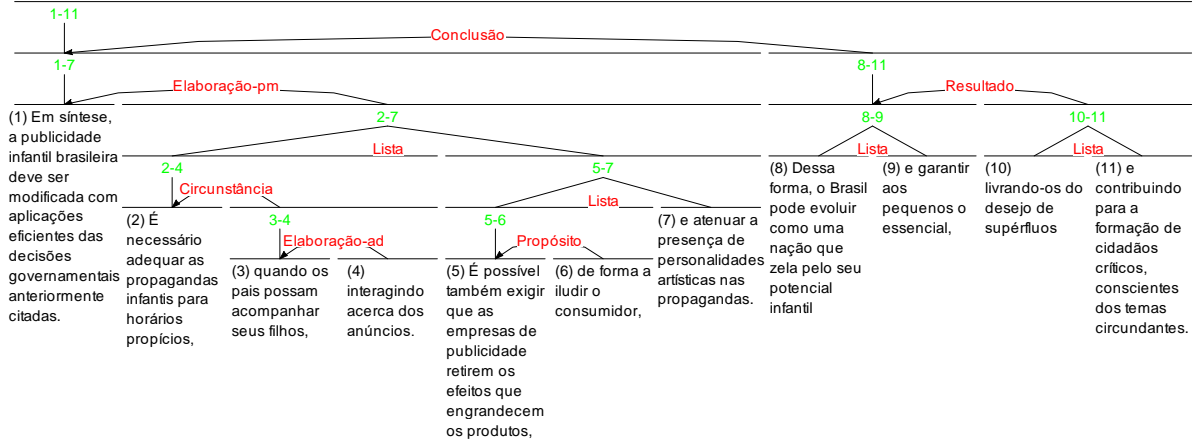
PARÁGRAFO 2



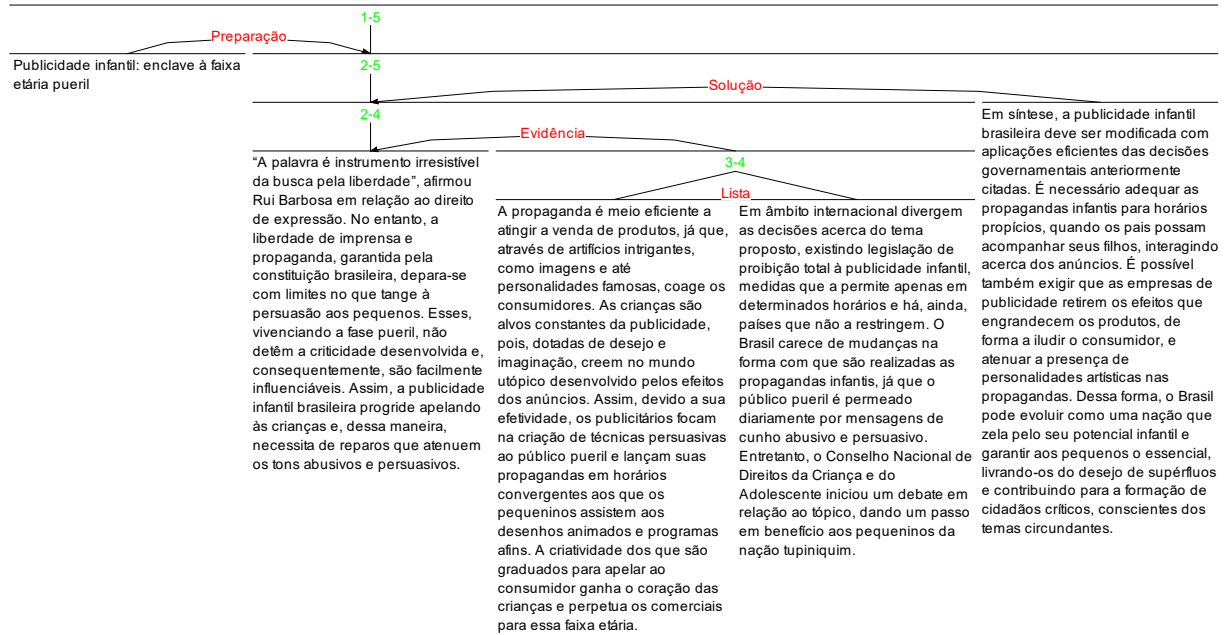
PARÁGRAFO 3



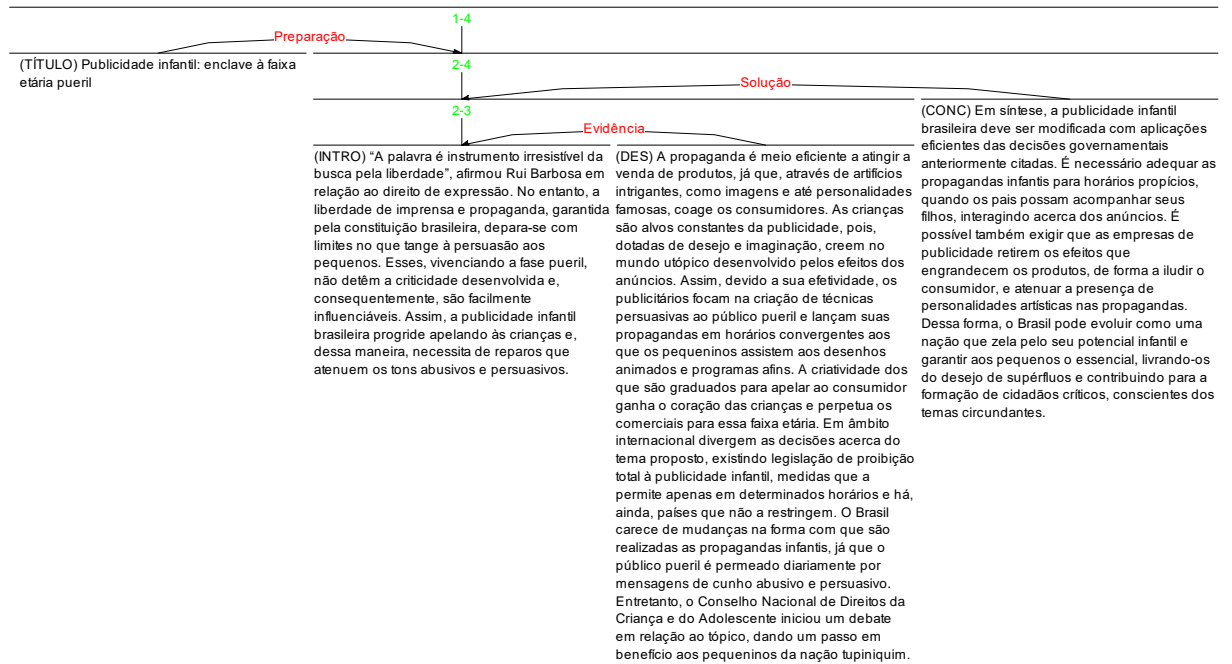
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



**ENEM2014DMG**

Do VHS ao Blu-Ray

Nas antigas fitas VHS, a divulgação dos novos filmes disponíveis para aparelhos de DVD tornava a criança uma consumidora compulsória, capaz de qualquer coisa por aquele novo meio de assistir filmes. Na atualidade, isso se repete quando os discos da Disney mostram-se disponíveis em Blu-Ray. Entretanto, até onde essa publicidade infantil influencia no desenvolvimento da criança? Tal influência seria benéfica? Para o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), não. Essa postura representa um importante passo para o Brasil .

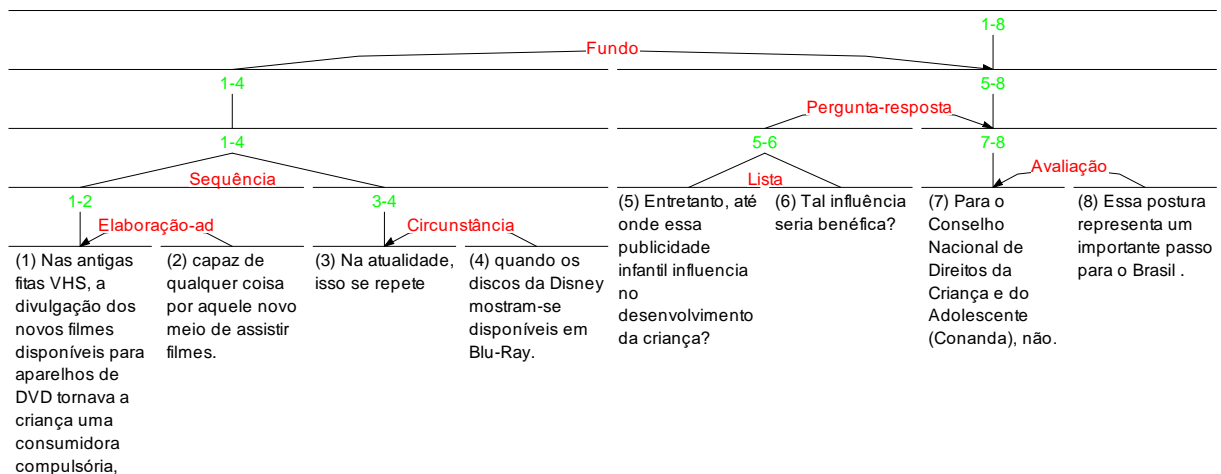
De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, é na infância que os indivíduos passam pelo processo de socialização, ou seja, adquirem os valores morais e éticos da sociedade em que se encontram. Se, nesse período, a criança for bombardeada por uma série de propagandas ideológicas, ela pensará que a felicidade só pode ser alcançada ao lanchar em determinado restaurante , ao adquirir determinado brinquedo ou ao vestir determinadas roupas. Há, portanto, a necessidade de banir quaisquer tipos de publicidade que utilizem a ingenuidade infantil para a obtenção de um maior mercado consumidor.

Ademais, esse banimento não deve ser feito apenas com acordos entre o setor publicitário e o governo. É necessária uma legislação que assegure um desenvolvimento livre de manipulações para as crianças. Além de coibir tais propagandas deve-se punir aqueles que as utilizarem. Para isso, é preciso reformular o Código Penal brasileiro, vigente desde 1941 – contexto de um país ruralizado, com relações jurídicas menos complexas que as atuais – e insuficiente para punir tais infratores.

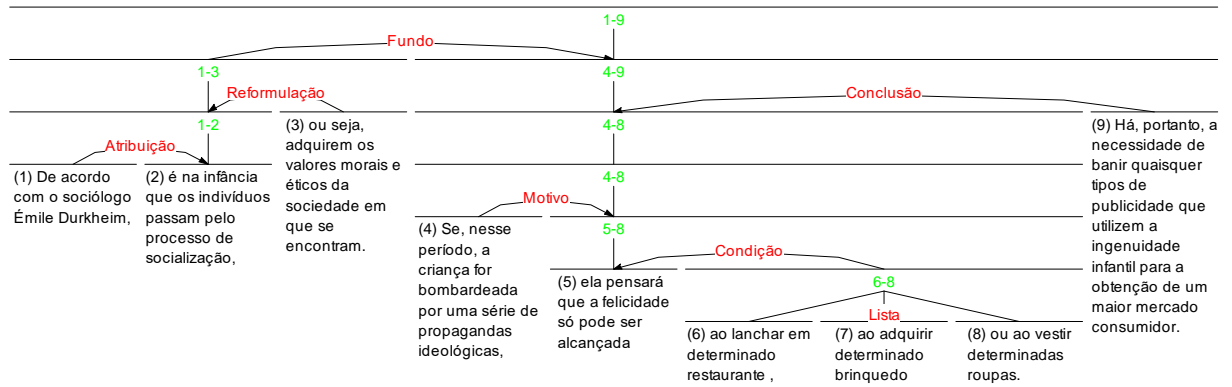
Não é, no entanto, responsabilidade única do Estado a atual situação da publicidade infantil brasileira. Como afirmou Sérgio Buarque, em sua obra “Raízes do Brasil”, os brasileiros estão acostumados a tratarem o Estado como um pai , deixando todas as questões político-sociais em suas mãos. Com a finalidade de proteger suas crianças, cabe aos pais abandonar essa característica patrimonialista e exigir mudanças, sem depender de governo ou de agências publicitárias.

Percebe-se, destarte, que a publicidade infantil, para ser regulamentada e controlada, necessita de uma ação conjunta entre o Estado, o setor publicitário e os cidadãos. No nível juridico, estabelecer normas para as agências publicitárias (não utilizar personalidades infantis ou associar felicidade a consumo) é uma medida extremamente eficaz. Corroborar tal ação a fiscalização das propagandas por parte da sociedade, a partir de reclamações publicadas em fóruns virtuais. Desse modo, assegura-se o desenvolvimento das crianças brasileiras livre de instrumentos de alienação.

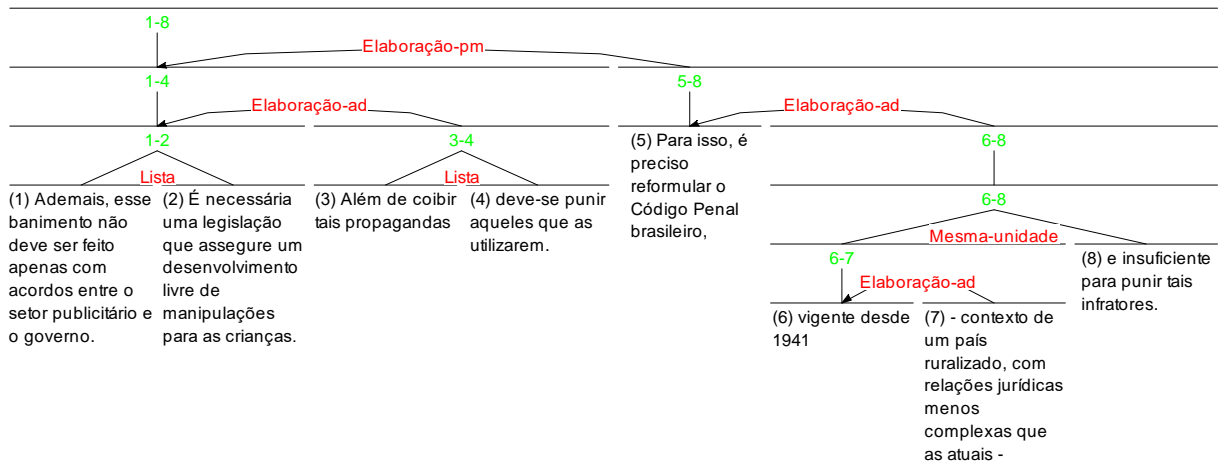
**PARÁGRAFO 1**



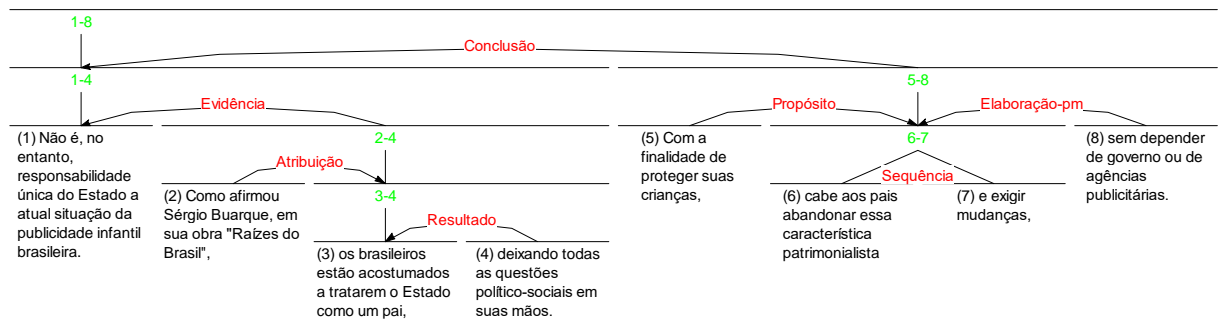
PARÁGRAFO 2



PARÁGRAFO 3

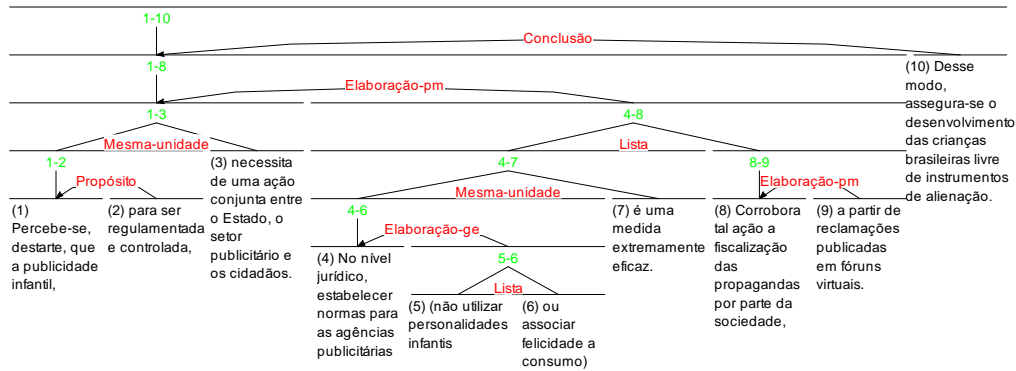


PARÁGRAFO 4

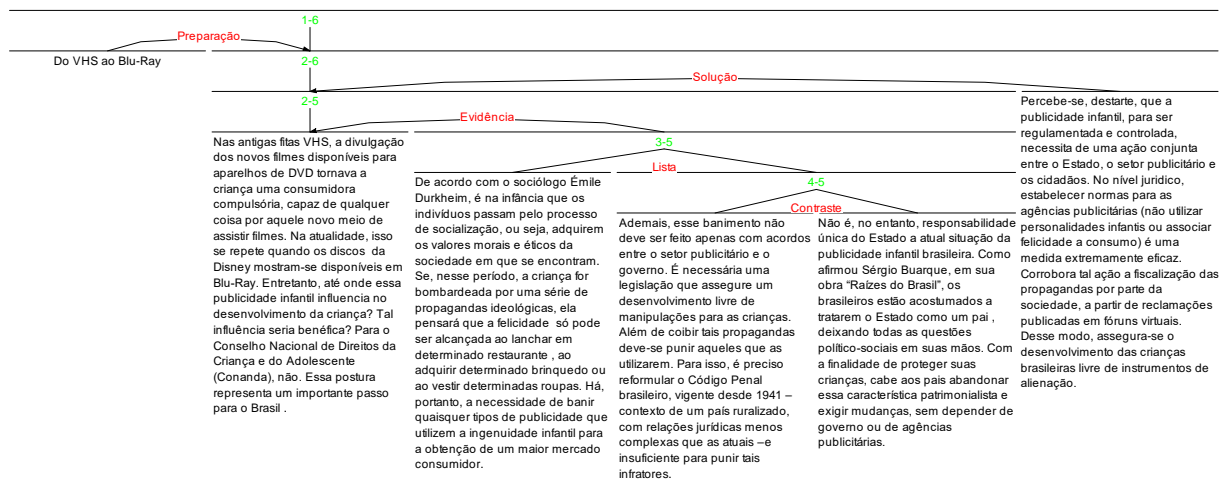




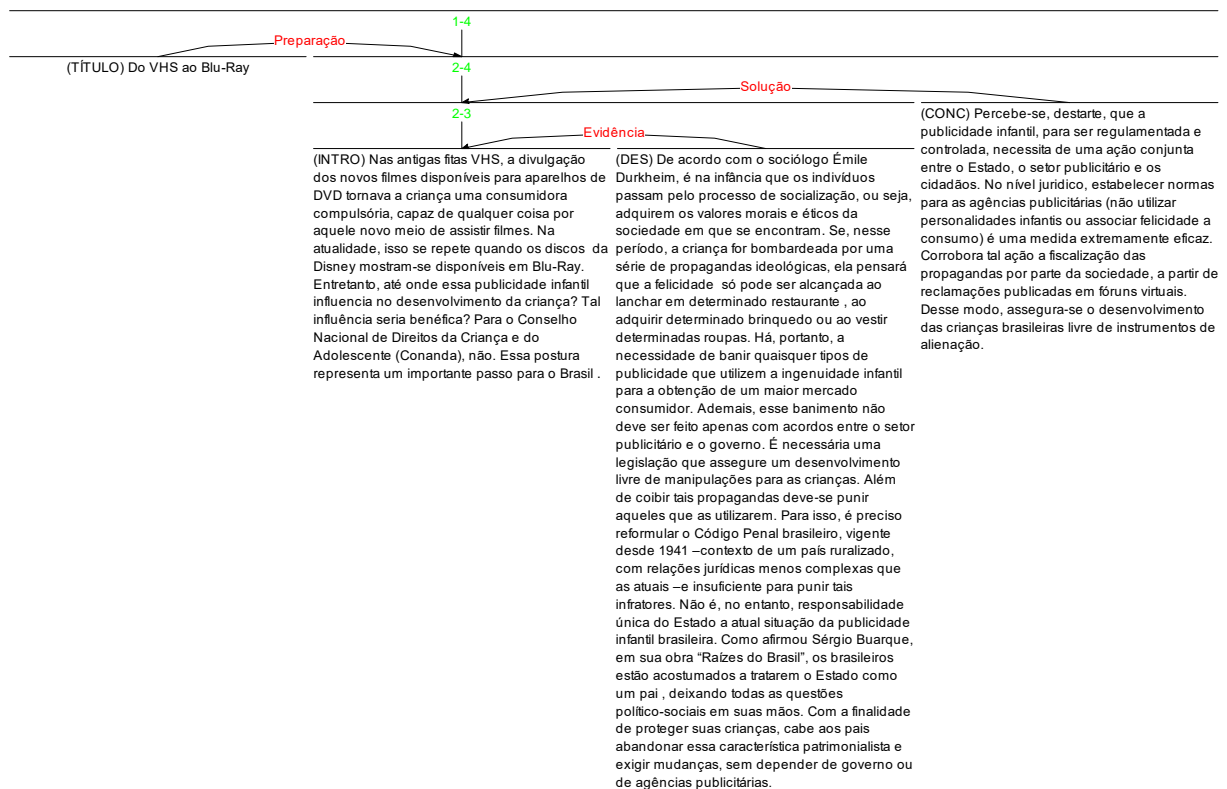
PARÁGRAFO 5



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



## ENEM2015LSC

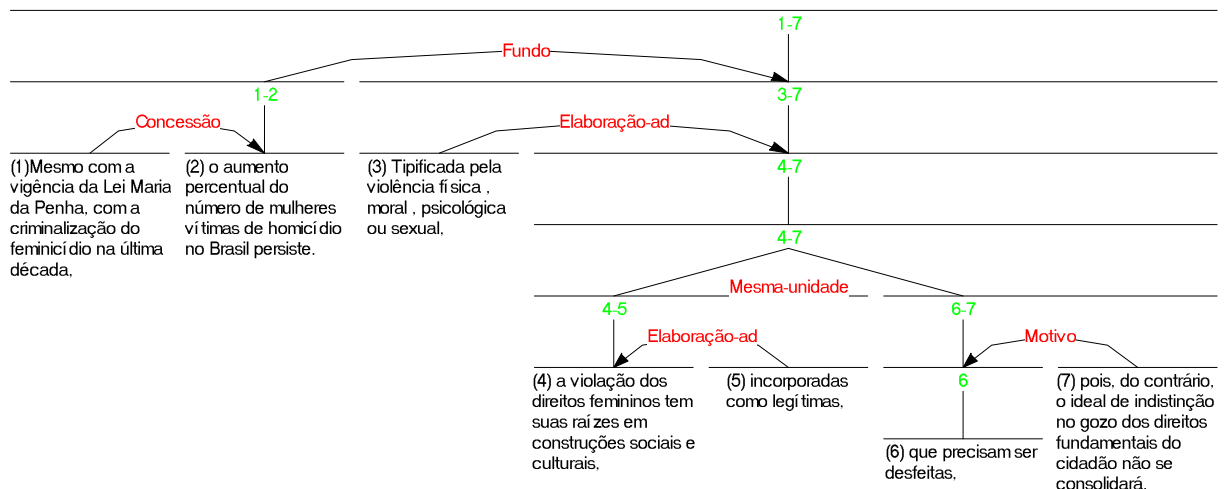
Mesmo com a vigência da Lei Maria da Penha, com a criminalização do feminicídio na última década, o aumento percentual do número de mulheres vítimas de homicídio no Brasil persiste. Tipificada pela violência física, moral, psicológica ou sexual, a violação dos direitos femininos tem suas raízes em construções sociais e culturais, incorporadas como legítimas, que precisam ser desfeitas, pois, do contrário, o ideal de indistinção no gozo dos direitos fundamentais do cidadão não se consolidará.

A crença na subalternidade feminina é construída socialmente. A filósofa Simone de Beauvoir corrobora isso ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Os dizeres de Beauvoir revelam como a associação da figura feminina a determinados papéis não é condicionada por características biológicas, mas por pré-determinações sociais. Seguindo essa linha de pensamento, é usual, por exemplo, que mulheres que exerçam profissões tradicionalmente associadas a homens, como a de motorista, sofram preconceito no ambiente de trabalho e sejam violentadas psicologicamente.

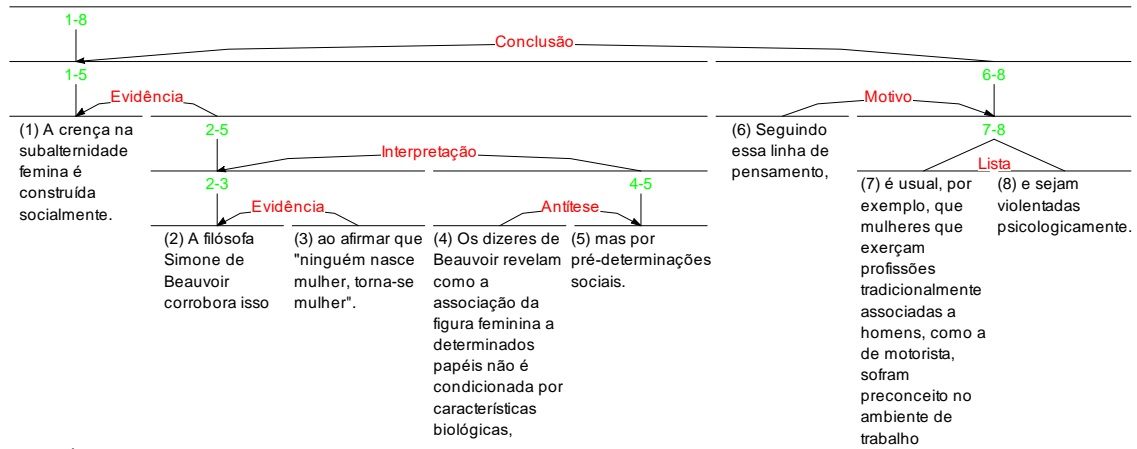
Além disso, a continuidade de práticas violentas contra a mulher é favorecida pelo que o pensador Pierre Bourdieu definiu como violência simbólica. Nesse tipo de violência, a sociedade passa a aceitar como natural as imposições de um segmento social hegemônico, neste caso, o gênero masculino, causando a legitimação da violação de direitos e/ou da desigualdade. Nesse contexto, urge a tomada de medidas que visem mitigar a crença de que as mulheres são inferiores. Para isso, cabe à sociedade civil organizada, o terceiro setor, a realização de palestras que instruam acerca da igualdade entre os gêneros. Ao poder público, cabe instituir a obrigatoriedade de participação masculina em fóruns, palestras e seminários que discorram acerca da importância do respeito às mulheres.

Procedendo-se assim, casos como o da francesa Olympe de Gouges, guilhotinada na Revolução Francesa por exigir direitos femininos, ficarão apenas como o símbolo de um passado em que os Direitos Humanos não eram para todos.

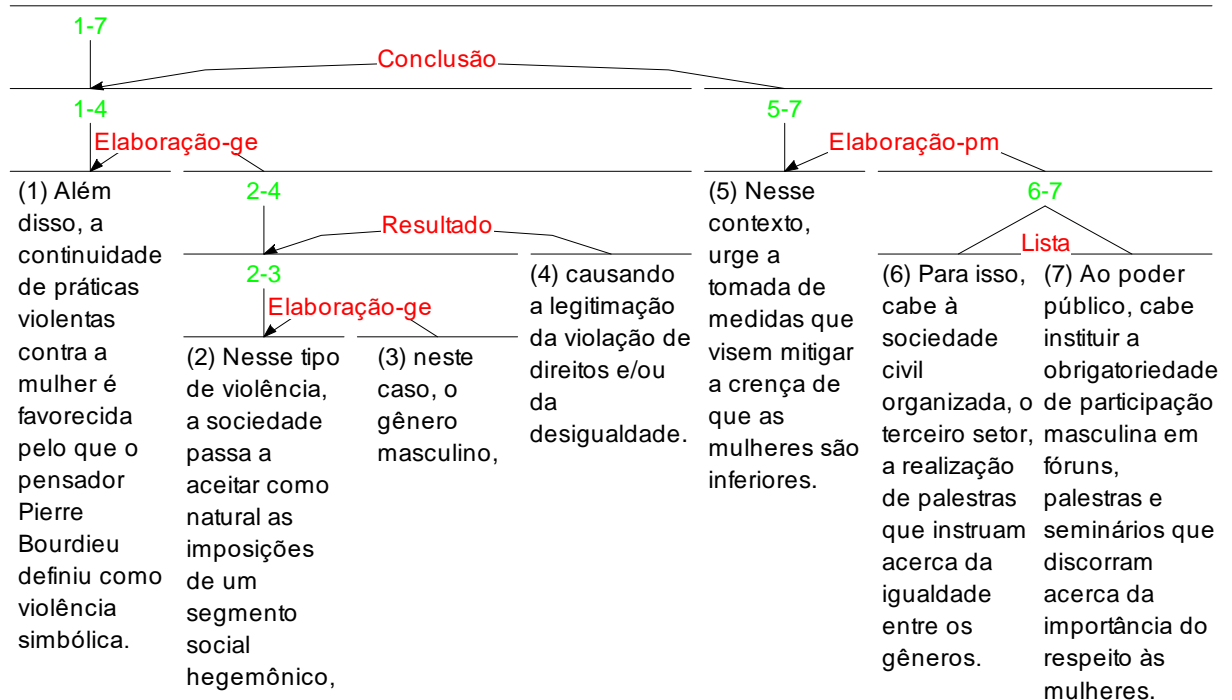
## PARÁGRAFO 1



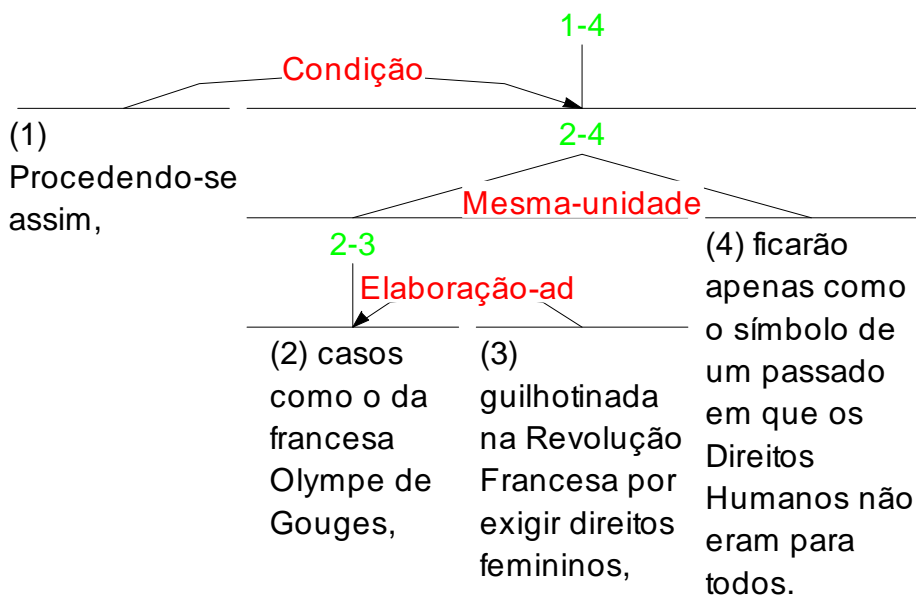
PARÁGRAFO 2



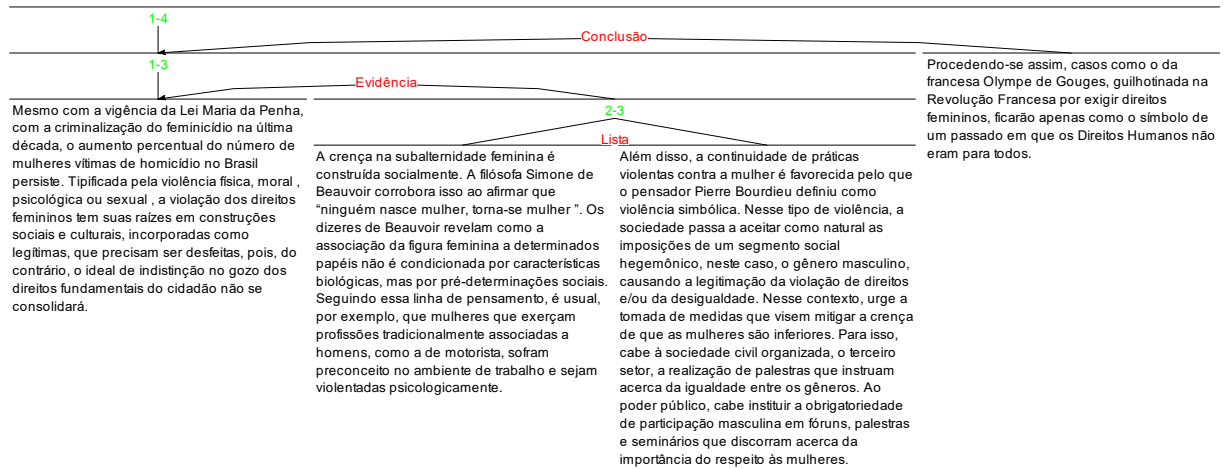
PARÁGRAFO 3



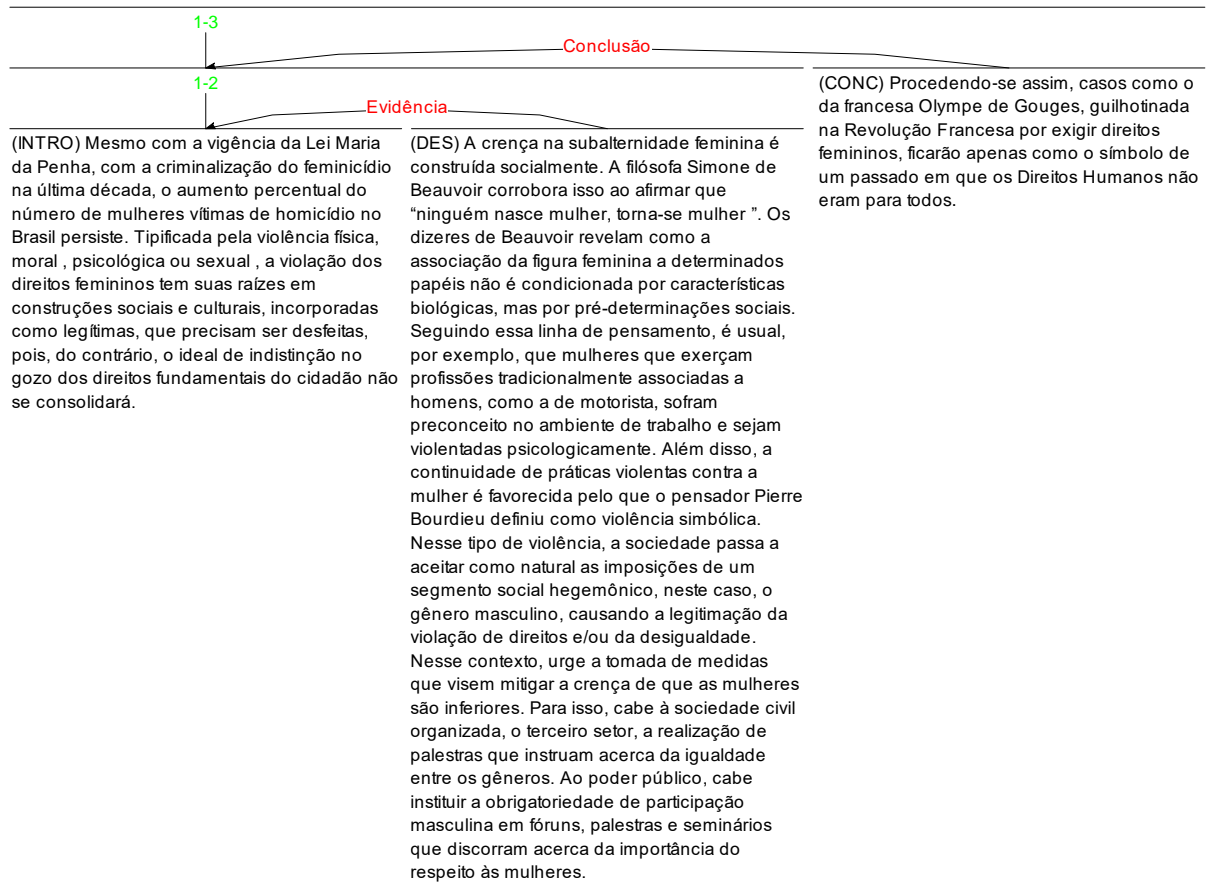
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



### ENEM2015ACMC

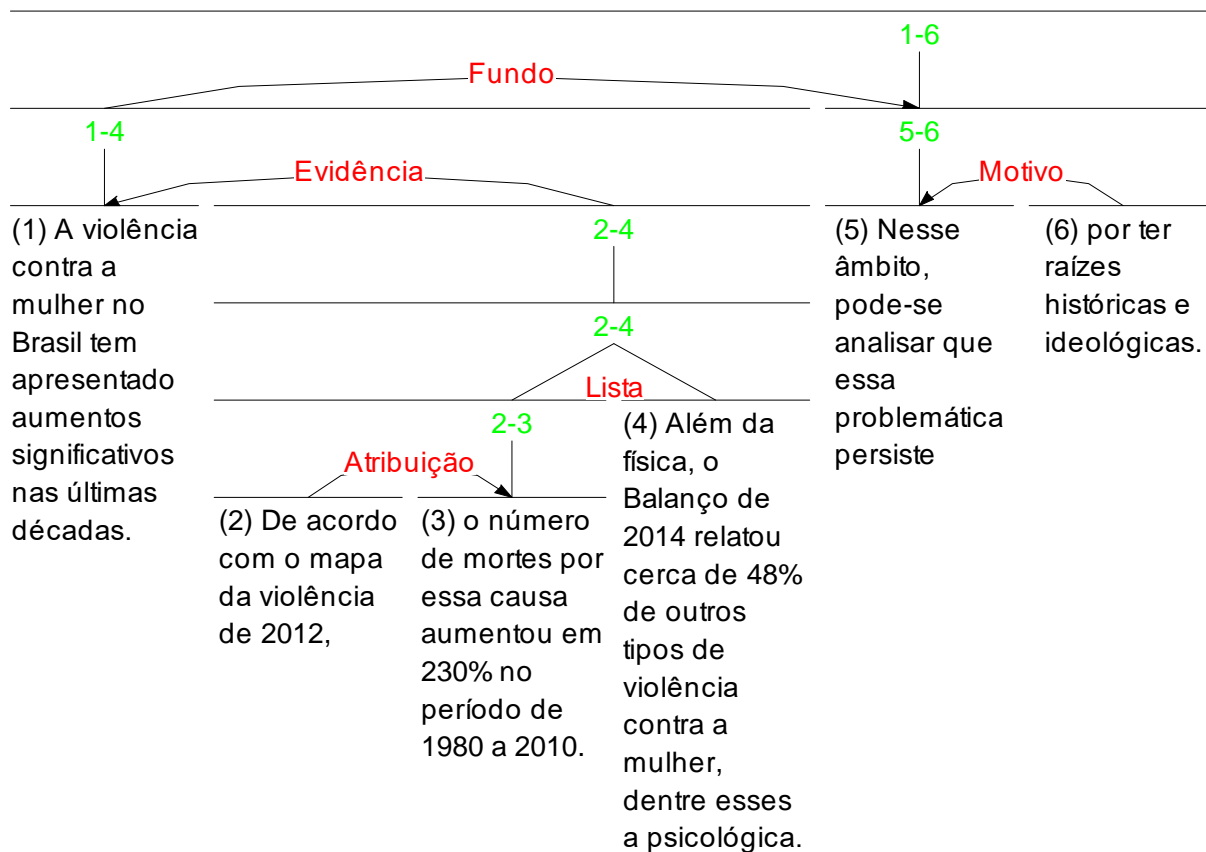
A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência 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, por estarem dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para esse 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.

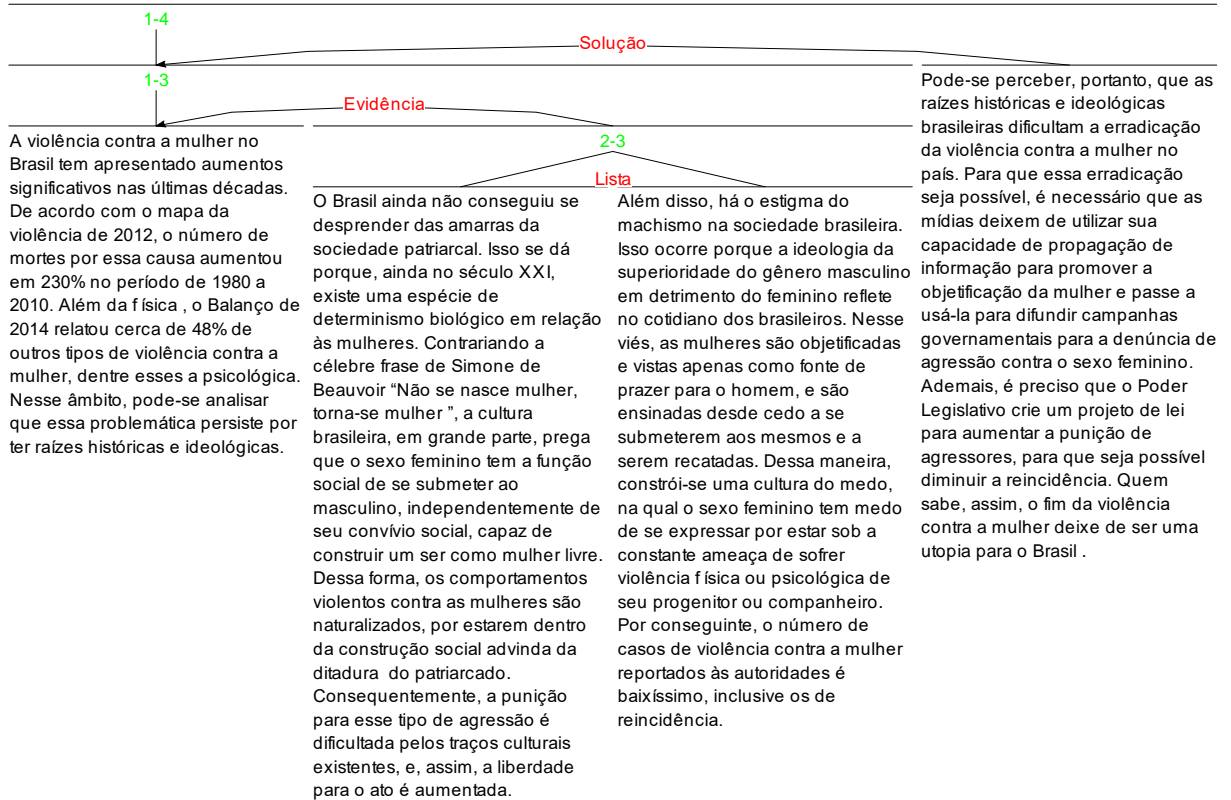
Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação 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.

#### PARÁGRAFO 1

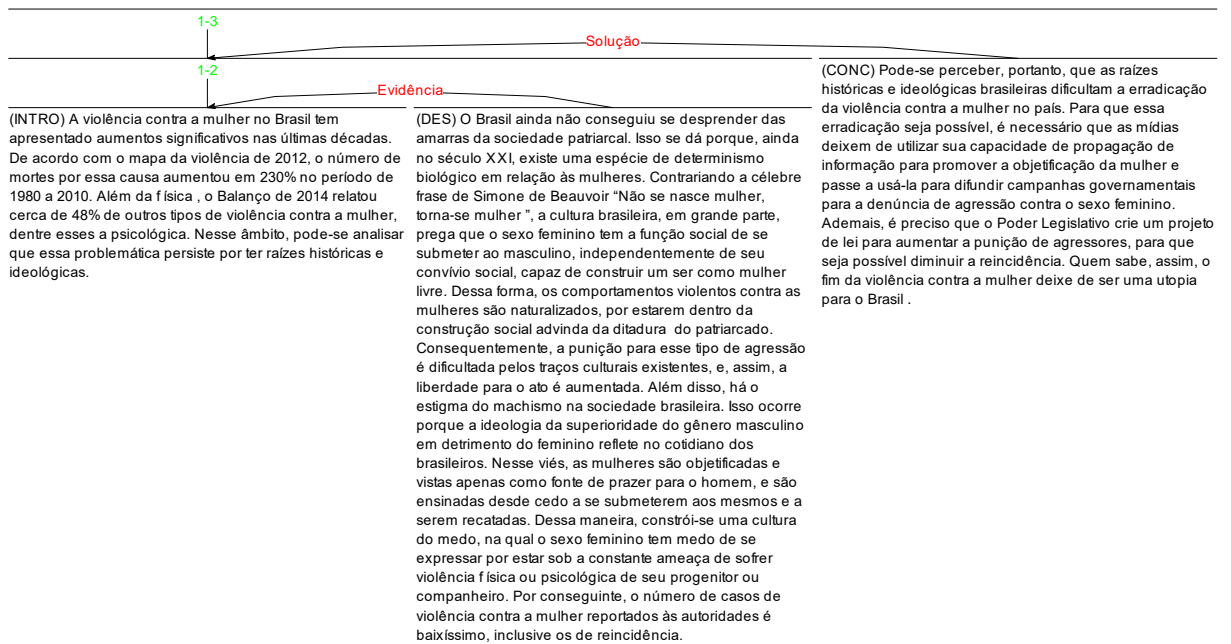




ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC





ENEM2015JCAP

Permeada pela desigualdade de gênero, a história brasileira deixa clara a posição inferior imposta a todas as mulheres. Essas, mesmo após a conquista do acesso ao voto, ensino e trabalho – negado por séculos – permanecem vítimas da violência, uma realidade que ceifa vidas e as priva do direito a terem sua integridade física e moral protegida.

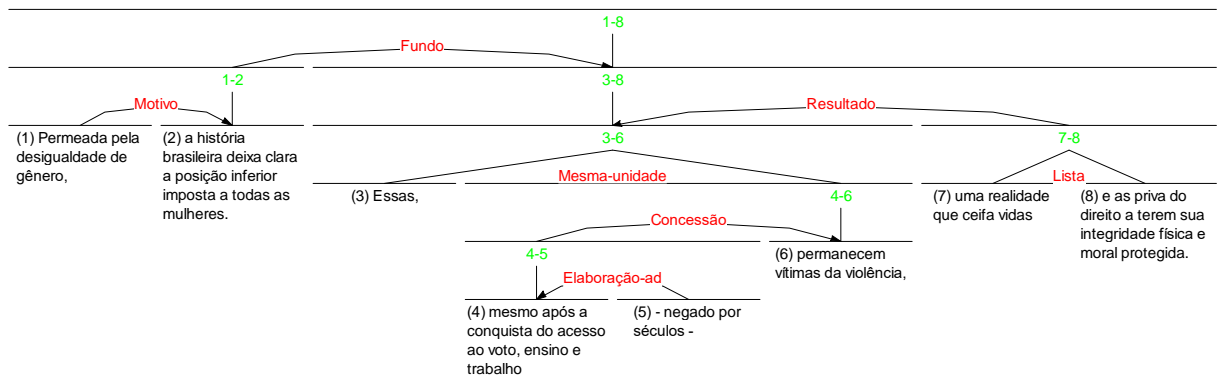
O machismo e a misoginia são promovidos pela própria sociedade. Meninas são ensinadas a aceitar a submissão ao posicionamento masculino, ainda que estejam inclusas agressões e violência, do abuso psicológico ao sexual. Os meninos, por sua vez, têm seu caráter construído à medida que absorvem valores patriarcais e abusivos, os quais serão refletidos em suas condutas ulteriores.

Um dos conceitos filosóficos de Francis Bacon, que declara o comportamento humano como contagioso, se aplica perfeitamente à situação. A violência de gênero, conforme permanece a ser reproduzida, torna-se enraizada e frequente. Concomitantemente, a voz das mulheres é silenciada e suas manifestações são reprimidas, o que favorece o mantimento das atitudes misóginas.

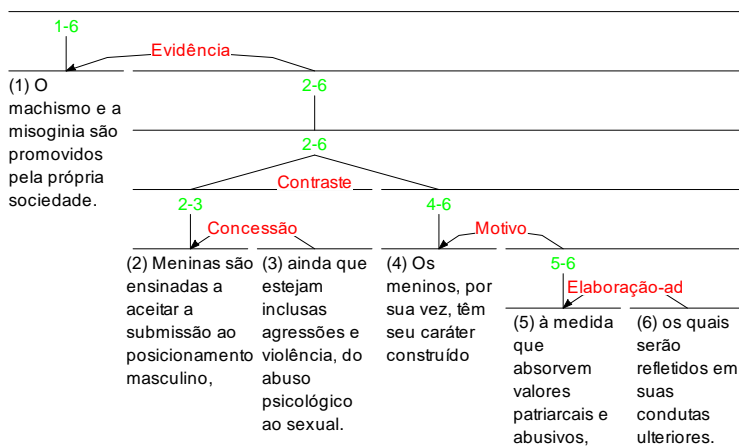
O ensino veta todo e qualquer tipo de instrução a respeito do feminismo e da igualdade de gênero e contribui com a perpetuação da ignorância e do conseqüente preconceito. Ademais, os veículos de comunicação pouco abordam a temática, enquanto o Estado colabora com a Lei Maria da Penha, nem sempre eficaz, e com unidades da Delegacia da Mulher, em número insuficiente.

Entende-se, diante do exposto, a real necessidade de ações governamentais que garantam que a lei puna todos os tipos de violência, além da instalação de delegacias específicas em áreas necessitadas. Cabe à sociedade, em parceria com a mídia e com as escolas, instruções sobre igualdade de gênero e campanhas de oposição à violência contra as mulheres. Essas, por fim, devem permanecer unidas, através do feminismo, em busca da garantia de seus direitos básicos e seu bem-estar social.

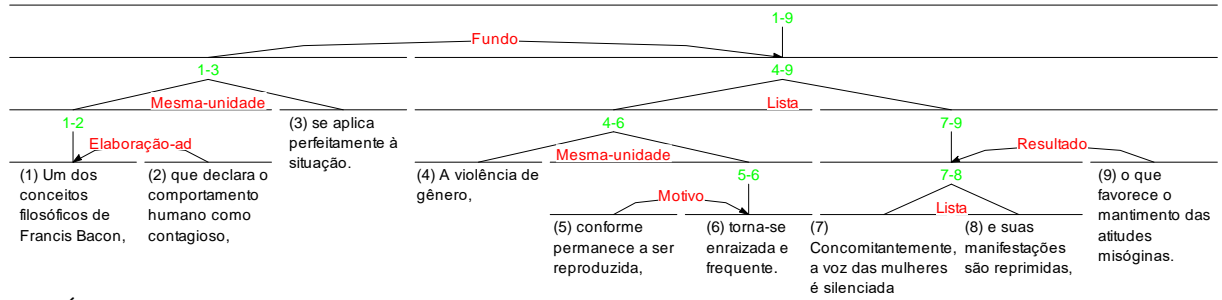
PARÁGRAFO 1



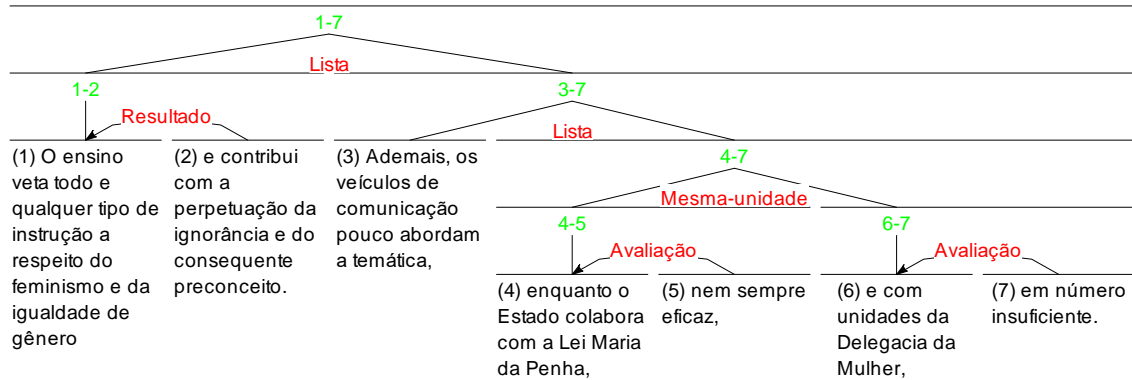
PARÁGRAFO 2



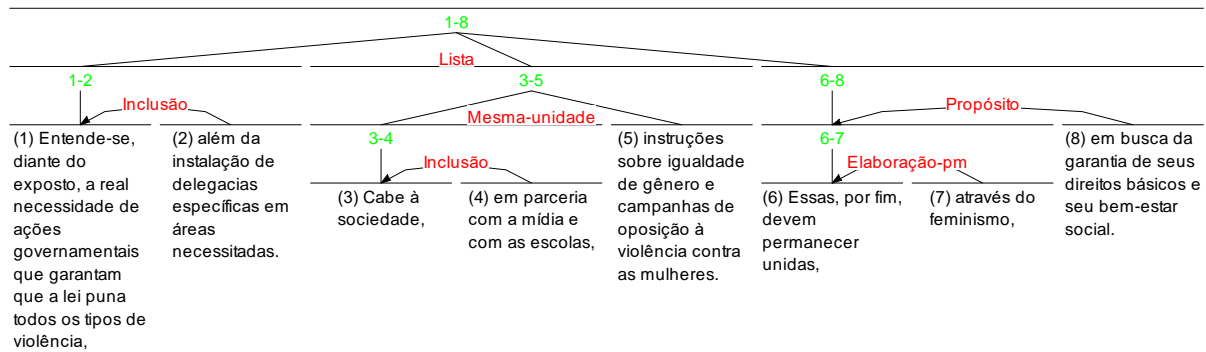
PARÁGRAFO 3



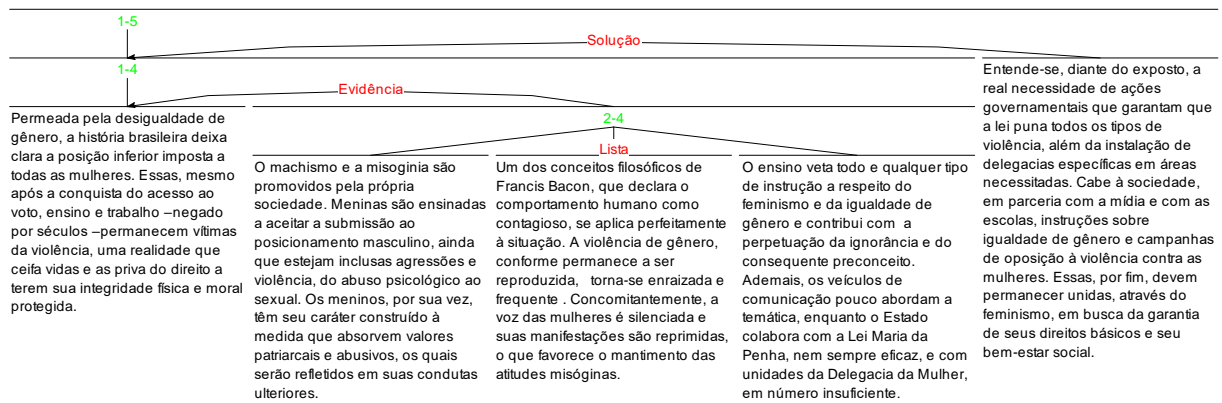
PARÁGRAFO 4



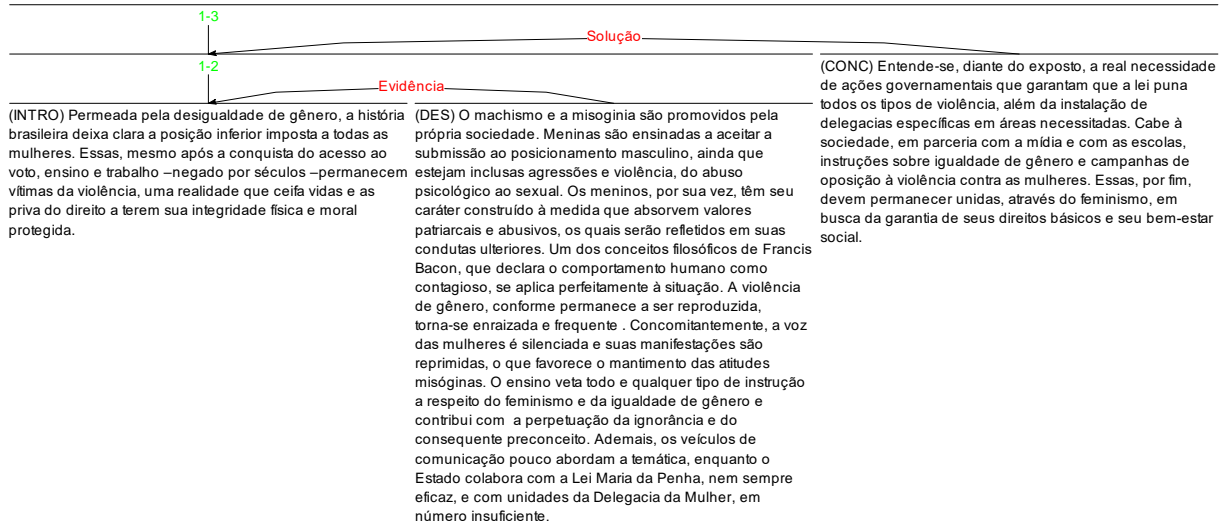
PARÁGRAFO 5



ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



ENEM2015ACSR

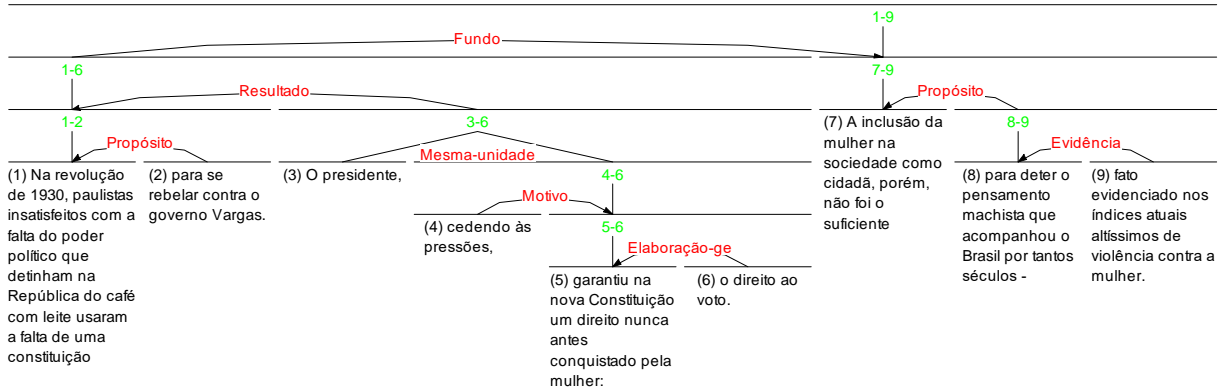
Na revolução de 1930, paulistas insatisfeitos com a falta do poder político que detinham na República do café com leite usaram a falta de uma constituição para se rebelar contra o governo Vargas. O presidente, cedendo às pressões, garantiu na nova Constituição um direito nunca antes conquistado pela mulher: o direito ao voto. A inclusão da mulher na sociedade como cidadã, porém, não foi o suficiente para deter o pensamento machista que acompanhou o Brasil por tantos séculos – fato evidenciado nos índices atuais altíssimos de violência contra a mulher.

De acordo com o Mapa da Violência de 2012, entre 1980 e 2010 houve um aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinato no país; além disso, 7 de cada 10 mulheres que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido violentadas pelos companheiros. Em países como o Afeganistão, a mulher que trai o marido é enterrada até que somente a cabeça fique à mostra e, então, é apedrejada; apesar de reagirmos com horror perante tal atrocidade, um país que triplica a quantidade de mulheres mortas em 30 anos deve ser tratado com igual despeito quando se trata do assunto. Apesar de acharmos que a mentalidade do povo melhora com o passar do tempo, a mentalidade brasileira mostra crescente atraso quanto à igualdade de direitos entre os gêneros, e tal mentalidade leva a fatalidades que deveriam ser raras em pleno século XXI.

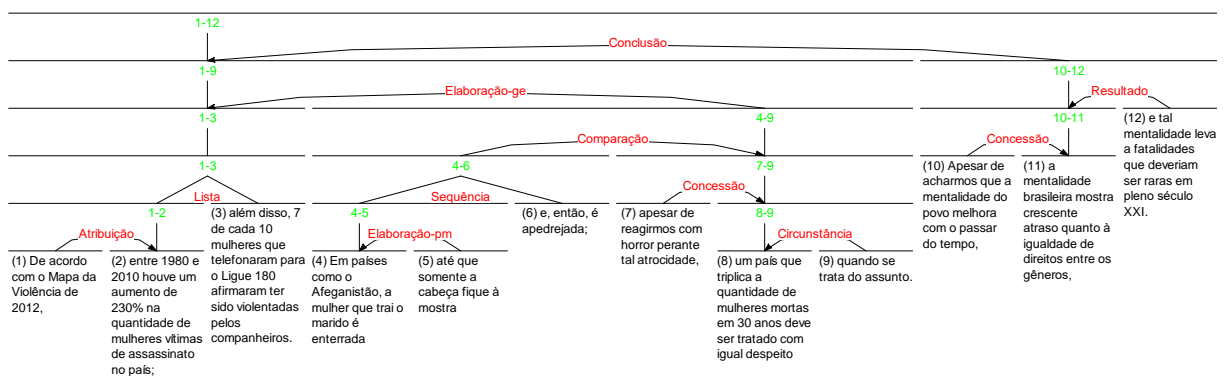
Uma pesquisa feita pela Rede Globo mostrou que, entre homens e mulheres entrevistados, mais da metade afirmou que mulheres que vestem roupas curtas merecem ser abusadas sexualmente. A violência contra a mulher começa exatamente com as regras implícitas que a sociedade impõe: se a mulher não seguir tal regra, merece ser violentada. Portanto, apesar de todos os direitos conquistados constitucionalmente pelo sexo feminino, normas culturais que passam entre gerações fazem o pensamento conservador e machista se perpetuar e ser a justificativa para as atrocidades físicas e psicológicas cometidas contra a mulher.

Muitas vezes presa a um relacionamento de muito tempo, a mulher aceita a condição à qual é submetida e se nega a procurar algum tipo de ajuda. A mudança deve acontecer de três formas: primeiramente, a mulher não pode deixar-se levar pelo pensamento machista da sociedade e deve entender que não há justificativa para a agressão; pessoas que têm conhecimento de mulheres que aceitam a violência, por sua vez, devem telefonar para o Ligue 180 com ou sem o consentimento da vítima; e, por fim, a geração atual deve preocupar-se em deixar de transmitir culturalmente a ideia de que o gênero feminino é inferior. Para que as gerações seguintes vivam em um país igualitário, a mudança começa agora.

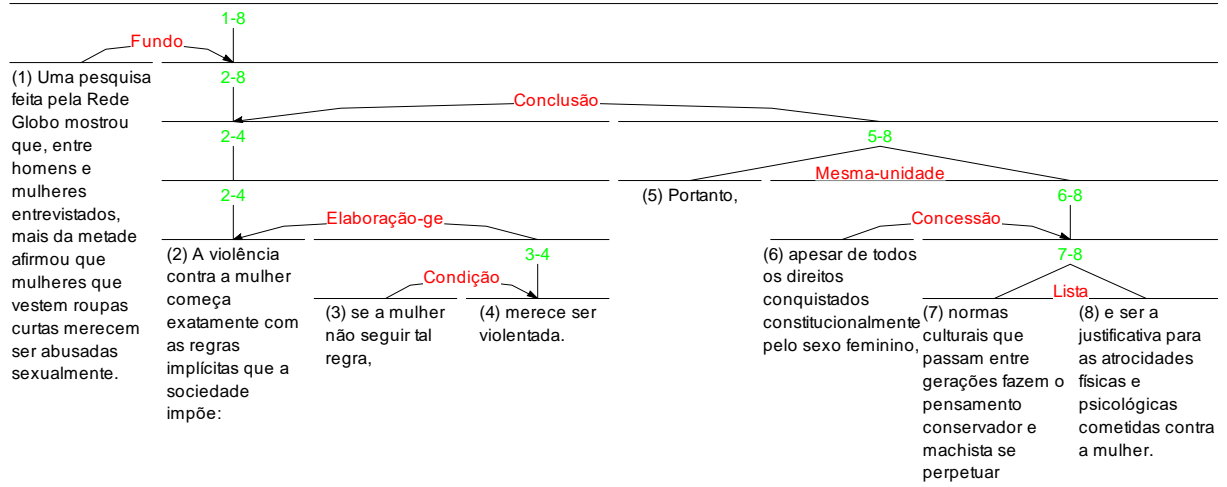
PARÁGRAFO 1



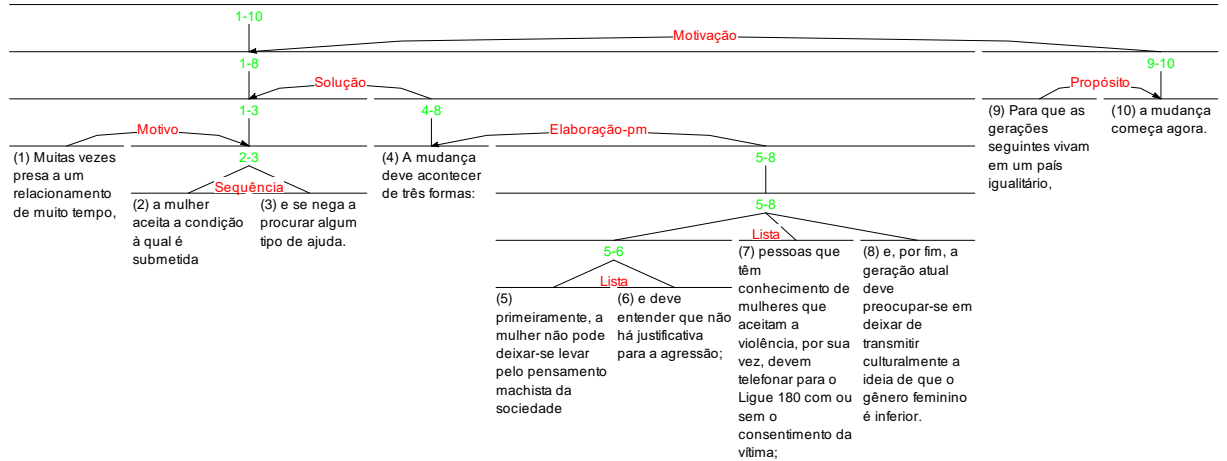
PARÁGRAFO 2



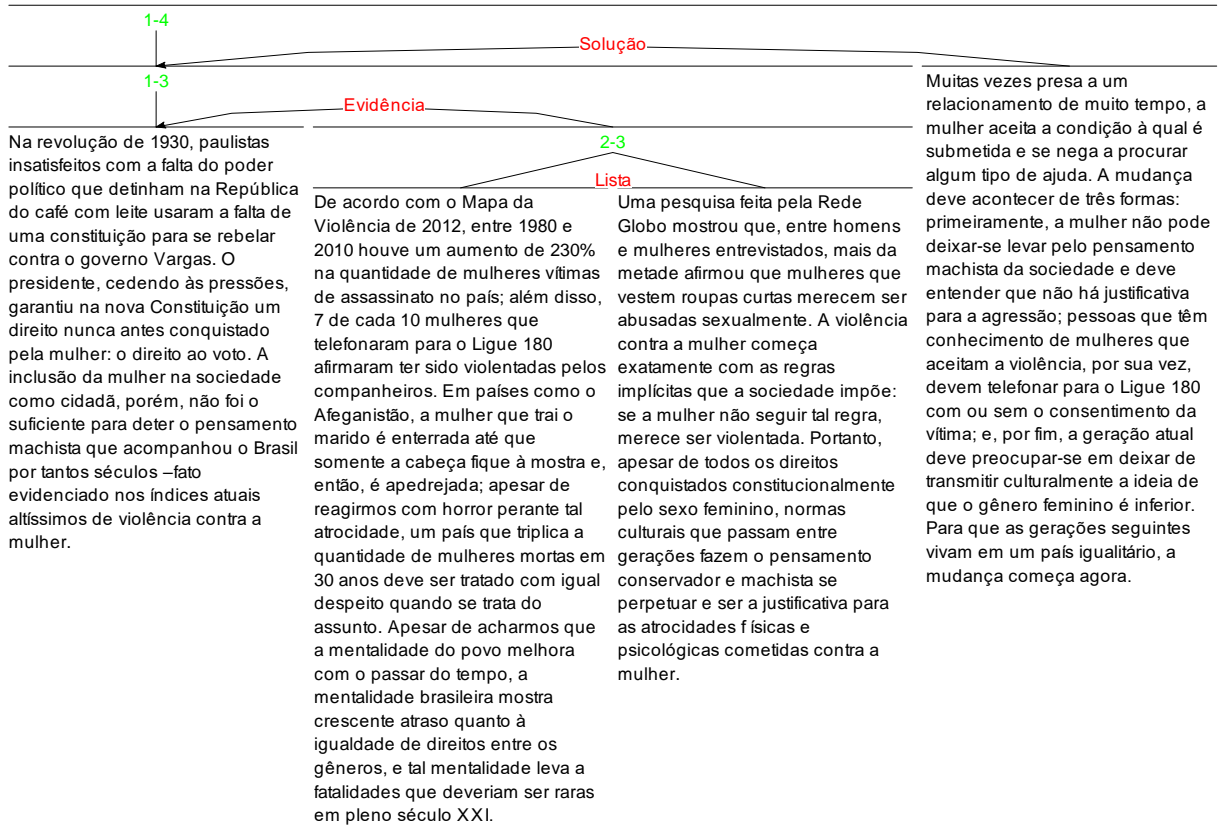
PARÁGRAFO 3



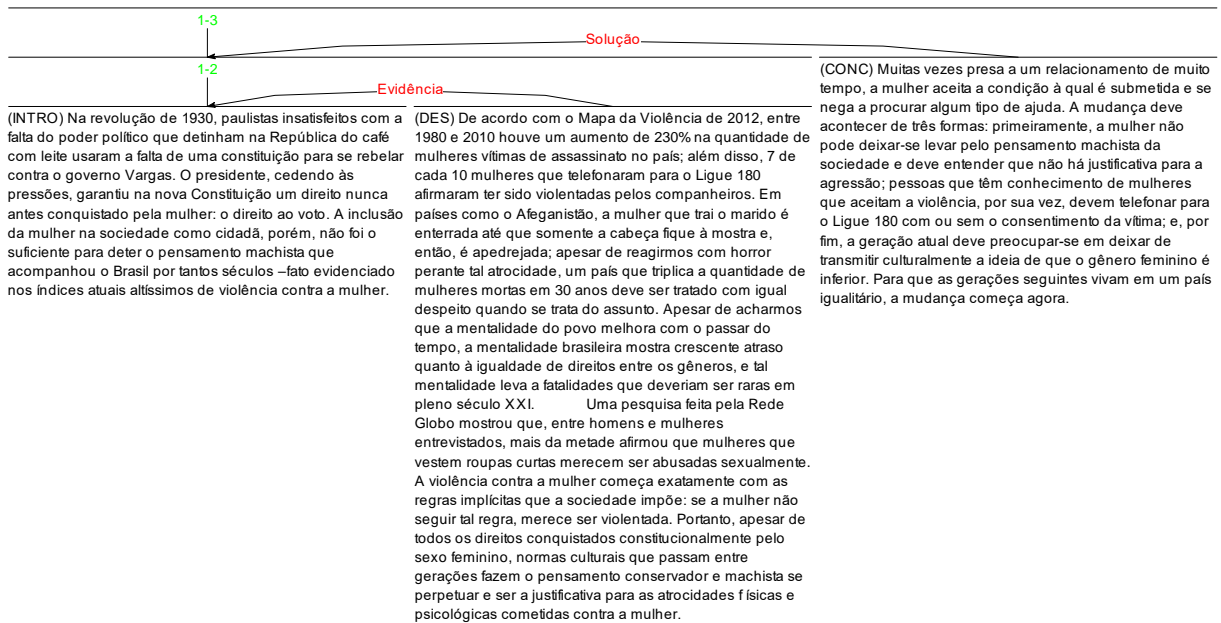
PARÁGRAFO 4



### ESTRUTURA PARÁG



### ESTRUTURA URC



ENEM2015LDR

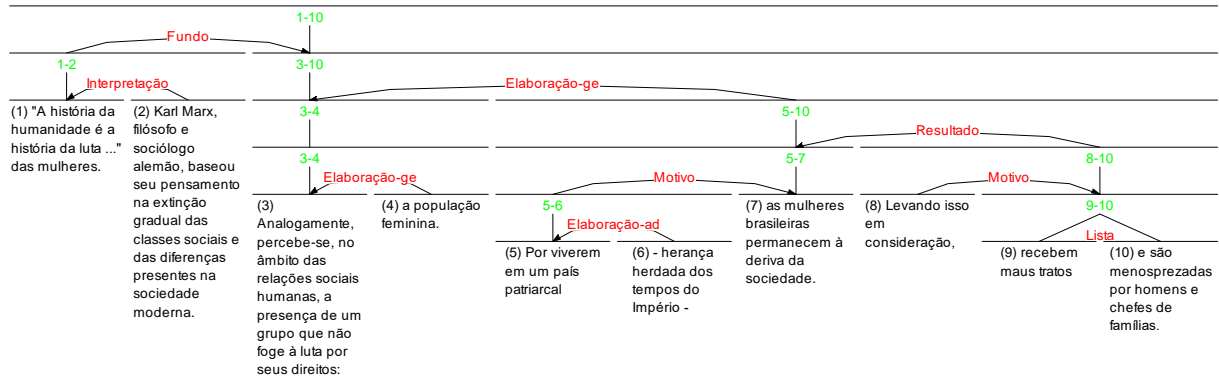
“A história da humanidade é a história da luta ...” das mulheres. Karl Marx, filósofo e sociólogo alemão, baseou seu pensamento na extinção gradual das classes sociais e das diferenças presentes na sociedade moderna. Analogamente, percebe-se, no âmbito das relações sociais humanas, a presença de um grupo que não foge à luta por seus direitos: a população feminina. Por viverem em um país patriarcal — herança herdada dos tempos do Império — as mulheres brasileiras permanecem à deriva da sociedade. Levando isso em consideração, recebem maus tratos e são menosprezadas por homens e chefes de famílias.

Na ótica aristotélica, a mulher é concebida como a encarnação de um homem ruim. Este fato talvez justifique o alto índice de violência contra o espírito feminino em voga no Brasil, subjugado por homens e até mesmo mulheres que desrespeitam a igualdade do gênero. Segundo o Mapa da Violência de 2012, milhares de mulheres foram assassinadas, como também muitas delas sofreram com os mais diversos tipos de agressão, incluindo agressões de caráter físico, com predomínio de 51,68% dos casos.

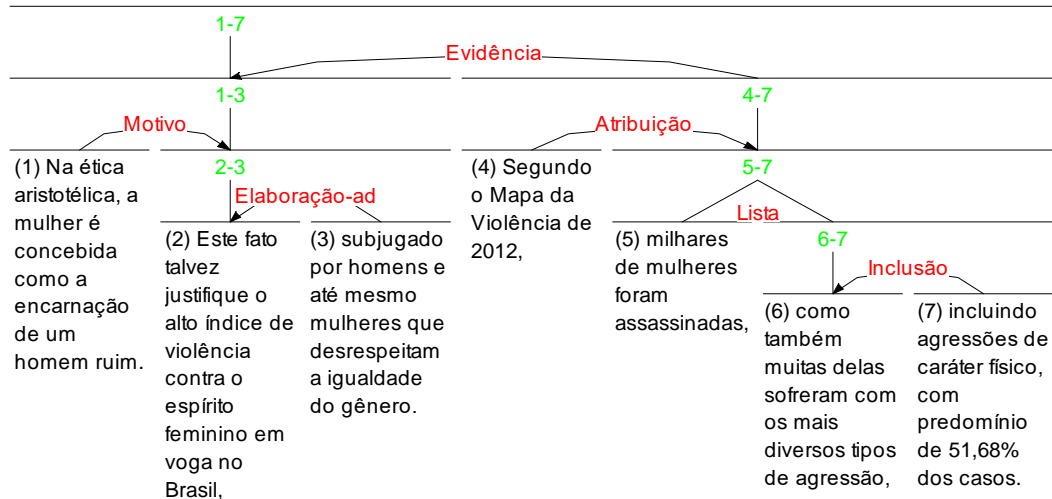
Entretanto, existem movimentos e organizações que têm como compromisso a redução dos descasos com a figura da mulher, como a campanha contra o femicídio, que une cidadãs em prol do combate ao patriarcalismo que impera na sociedade brasileira. Infelizmente, nem toda comunidade feminina se junta e segue esses princípios. Geralmente, as mulheres aceitam a dominação e, no viés de Max Weber, só há dominação se houver aceitação.

Não se deve esquecer que as atitudes femininas são sutis, levando-as a questionarem o poderio de uma denúncia a uma delegacia de polícia mais próxima. Portanto, com o intuito de atenuar os maus tratos e a submissão da mulher na contemporaneidade, cabe ao Estado a fiscalização da Lei Maria da Penha e também a aplicação da mesma com maior rigor. Além disso, é papel da sociedade a criação de fóruns de discussão sobre os direitos da mulher, inspirados em grandes figuras adeptas à valorização feminina, como Frida Kahlo e Simone de Beauvoir. Cabe à mídia a divulgação de casos de violência doméstica, via televisão e internet, que promoverão a conscientização da sociedade a respeito do quanto a mulher tem valor.

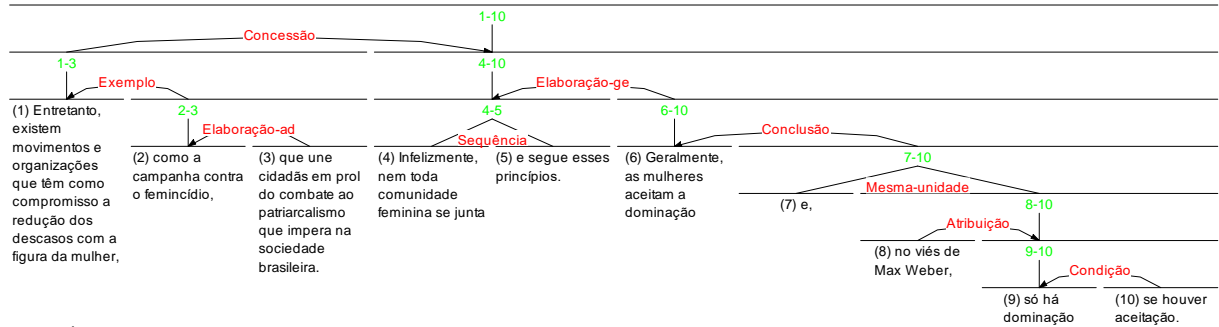
PARÁGRAFO 1



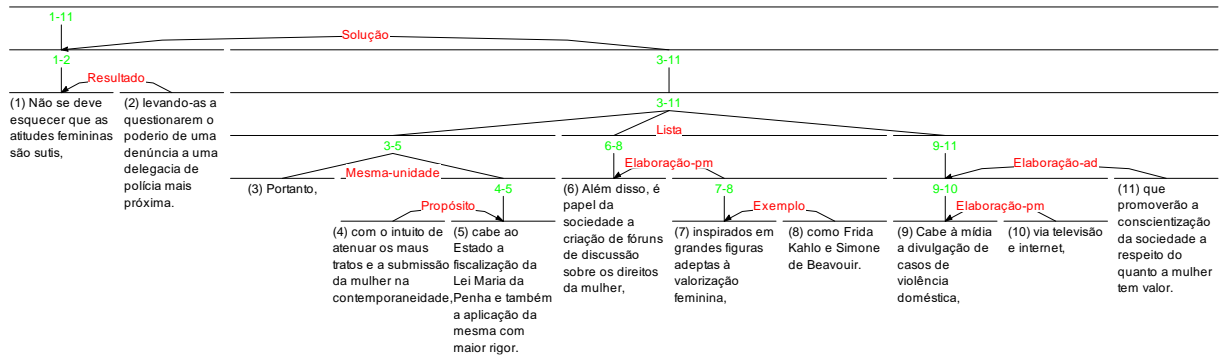
PARÁGRAFO 2



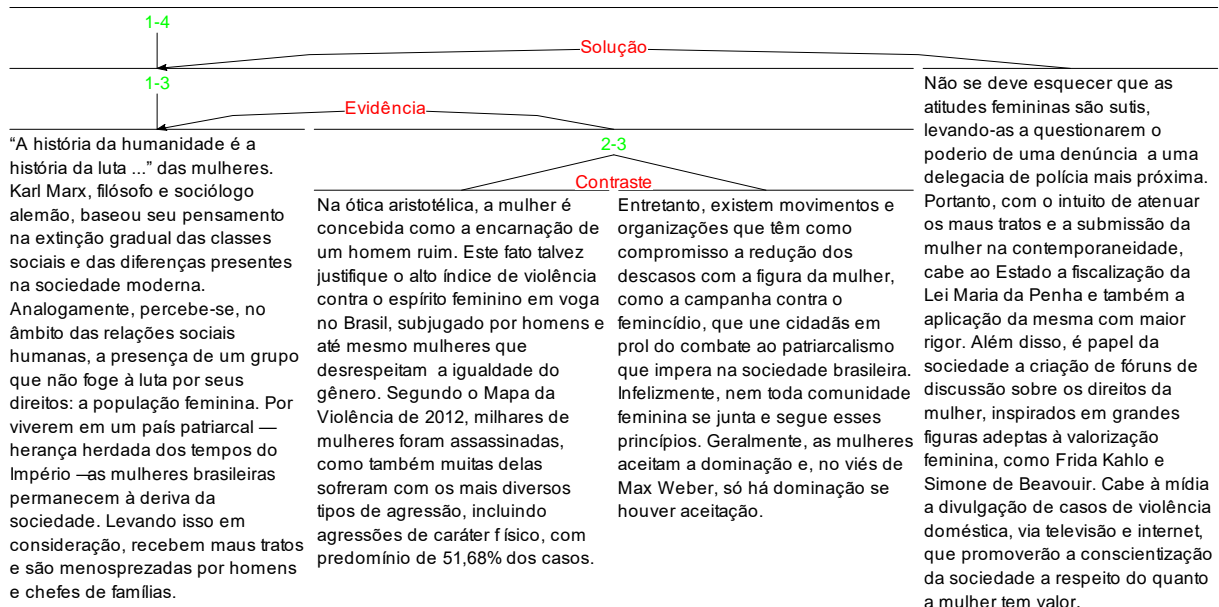
PARÁGRAFO 3



PARÁGRAFO 4

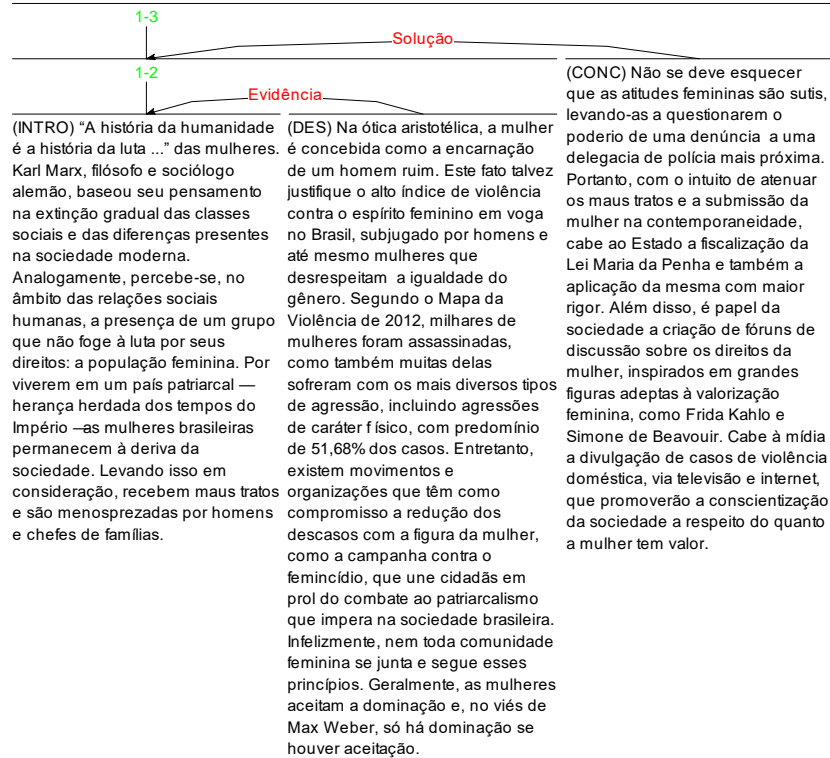


ESTRUTURA PARÁG





## ESTRUTURA URC



## ENEM2016VOL

## Tolerância na prática

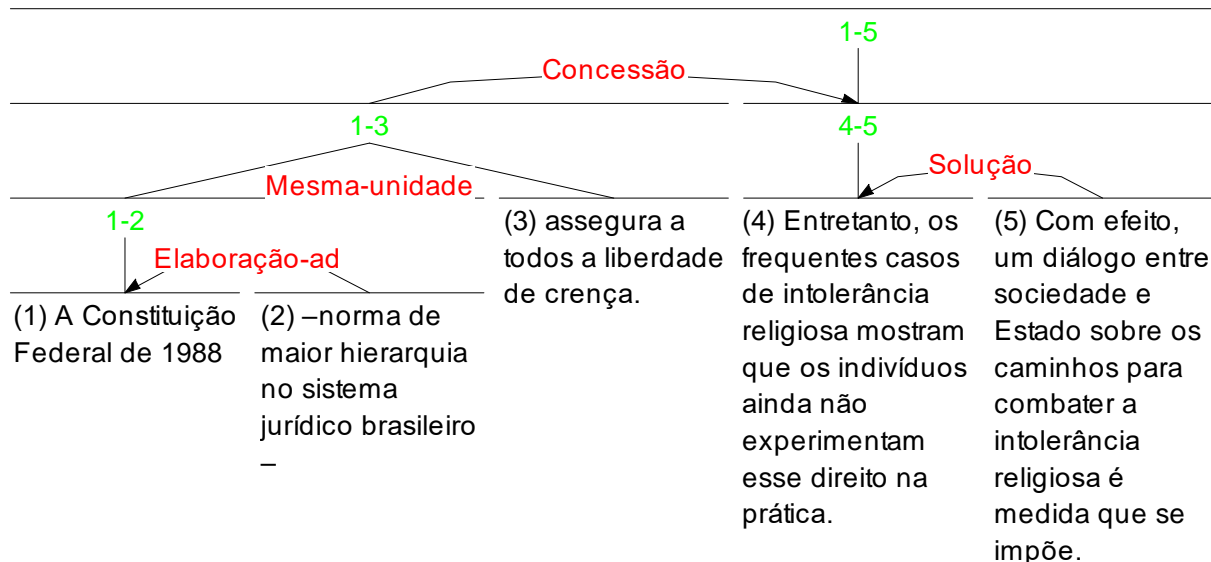
A Constituição Federal de 1988 – norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro – assegura a todos a liberdade de crença. Entretanto, os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática. Com efeito, um diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe.

Em primeiro plano, é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala”. O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – eram marginalizadas e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram aparência cristã, conhecida hoje por sincretismo religioso. No entanto, não é razoável que ainda haja uma religião que subjuga as outras, o que deve, pois, ser repudiado em um Estado laico, a fim de que se combata a intolerância de crença.

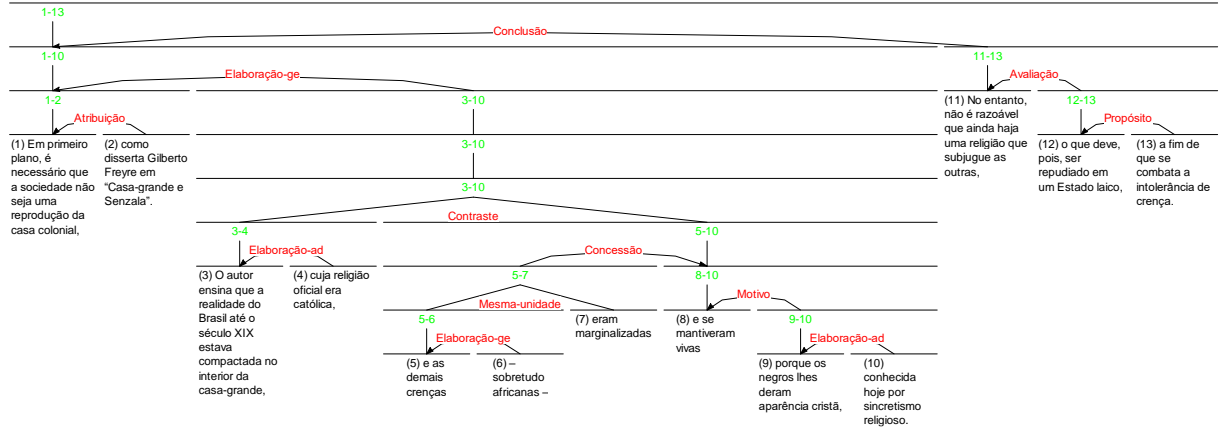
De outra parte, o sociólogo Zygmunt Bauman defende, na obra “Modernidade Líquida”, que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pós-modernidade, e, consequentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças. Esse problema assume contornos específicos no Brasil, onde, apesar do multiculturalismo, há quem exija do outro a mesma postura religiosa e seja intolerante àqueles que dela divergem. Nesse sentido, um caminho possível para combater a rejeição à diversidade de crença é desconstruir o principal problema da pós-modernidade, segundo Zygmunt Bauman: o individualismo.

Urge, portanto, que indivíduos e instituições públicas cooperem para mitigar a intolerância religiosa. Cabe aos cidadãos repudiar a inferiorização das crenças e dos costumes presentes no território brasileiro, por meio de debates nas mídias sociais capazes de desconstruir a prevalência de uma religião sobre as demais. Ao Ministério Público, por sua vez, compete promover as ações judiciais pertinentes contra atitudes individualistas ofensivas à diversidade de crença. Assim, observada a ação conjunta entre população e poder público, alçará o país a verdadeira posição de Estado Democrático de Direito.

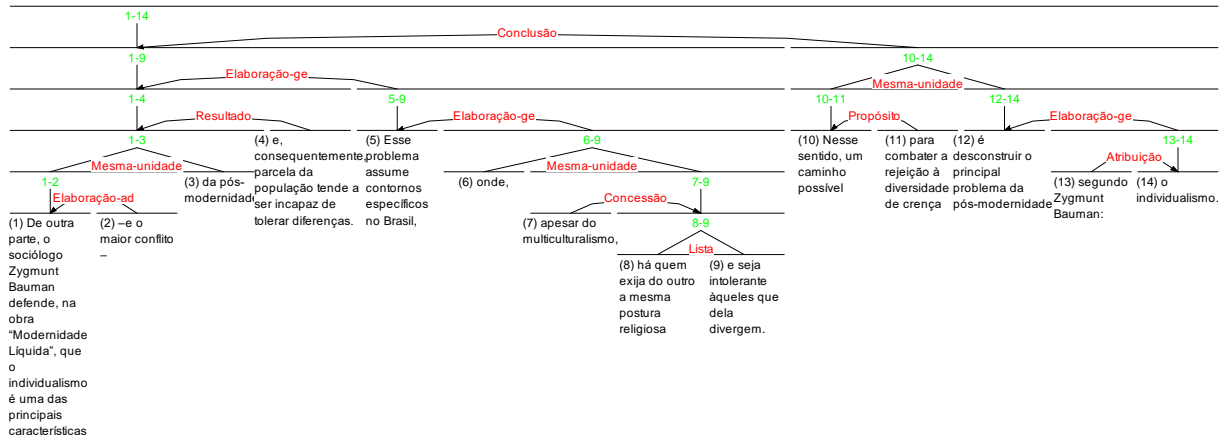
## PARÁGRAFO 1



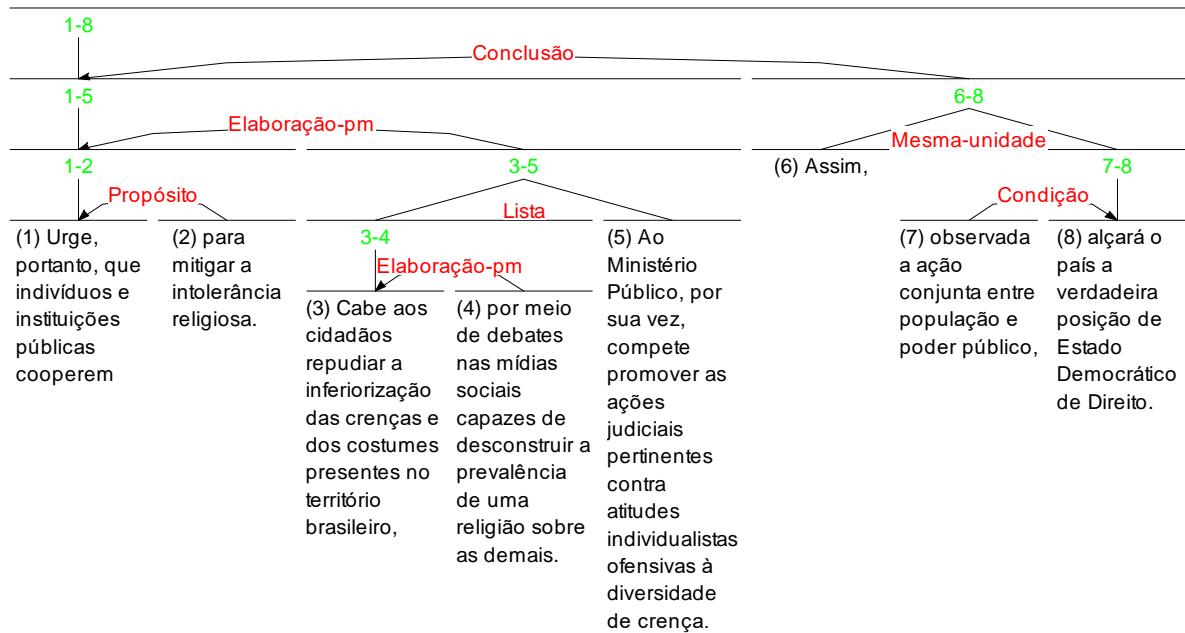
PARÁGRAFO 2



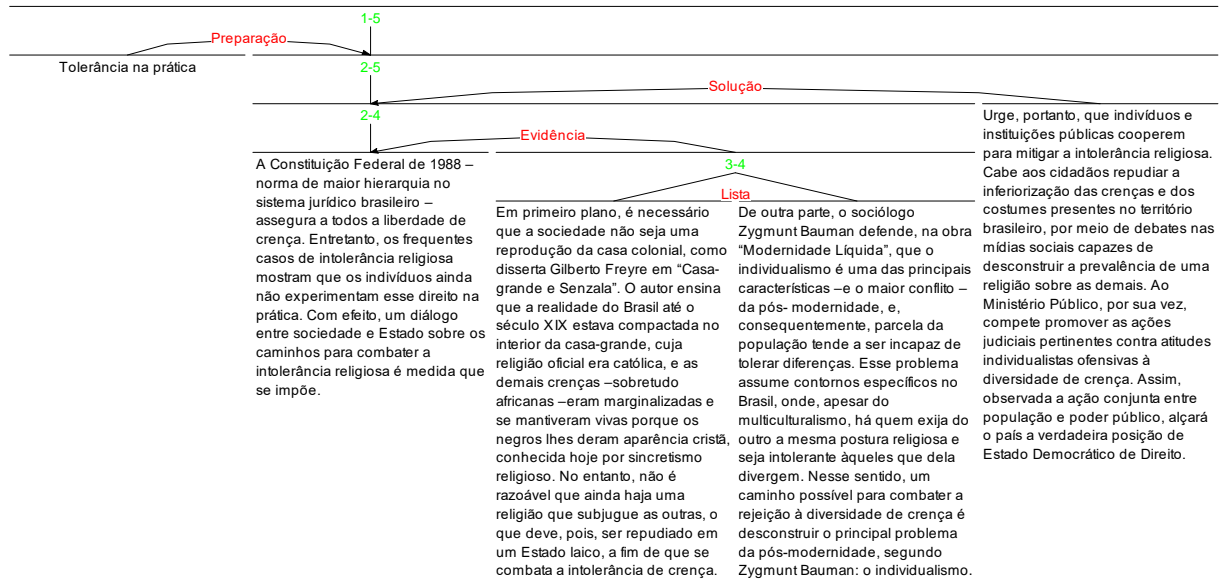
PARÁGRAFO 3



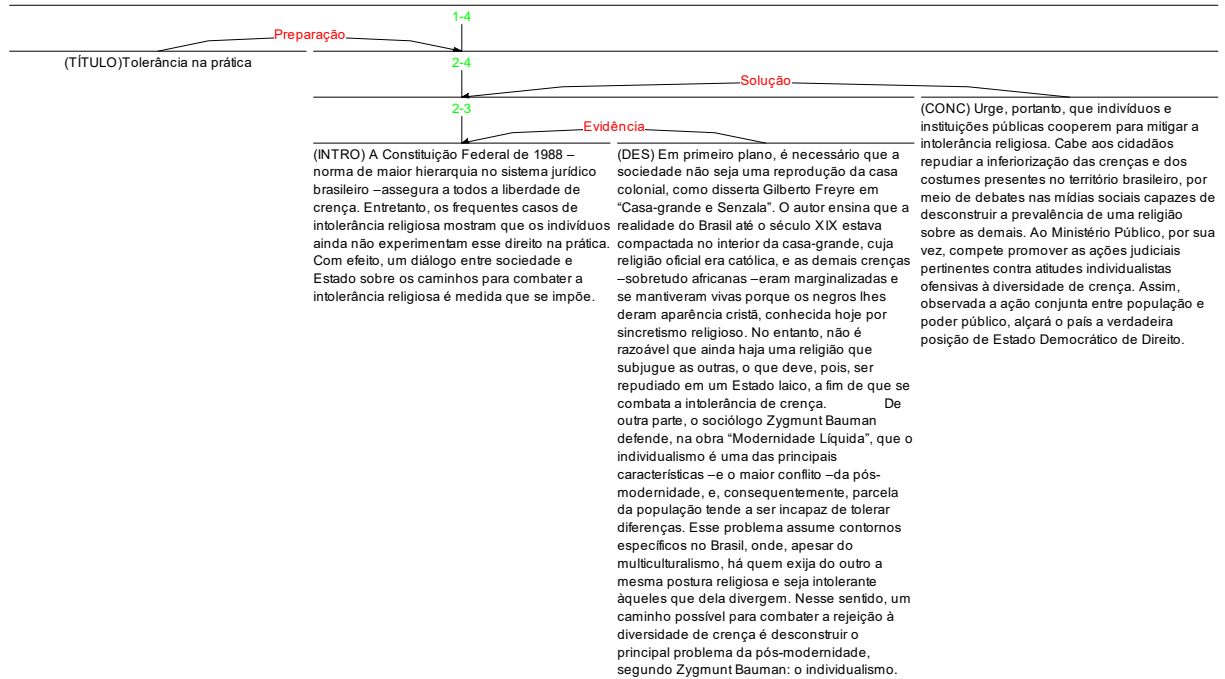
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



ENEM2016JBE

Prática religiosa: um direito de todos

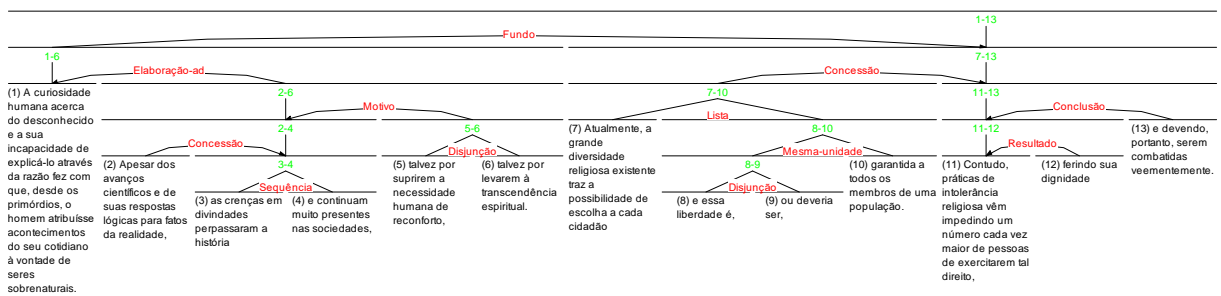
A curiosidade humana acerca do desconhecido e a sua incapacidade de explicá-lo através da razão fez com que, desde os primórdios, o homem atribuísse acontecimentos do seu cotidiano à vontade de seres sobrenaturais. Apesar dos avanços científicos e de suas respostas lógicas para fatos da realidade, as crenças em divindades perpassaram a história e continuam muito presentes nas sociedades, talvez por suprirem a necessidade humana de reconforto, talvez por levarem à transcendência espiritual. Atualmente, a grande diversidade religiosa existente traz a possibilidade de escolha a cada cidadão e essa liberdade é, ou deveria ser, garantida a todos os membros de uma população. Contudo, práticas de intolerância religiosa vêm impedindo um número cada vez maior de pessoas de exercitarem tal direito, ferindo sua dignidade e devendo, portanto, serem combatidas veementemente.

O contexto histórico brasileiro indubitavelmente influencia essa questão. A colonização portuguesa buscou catequizar os nativos de acordo com a religião europeia da época: a católica. Com a chegada dos negros africanos, décadas depois, houve repressão cultural e, conseqüentemente, religiosa que, infelizmente, perpetua até os dias de hoje. Prova disso é o caso de uma menina carioca praticante do candomblé que, em junho de 2015, foi ferida com pedradas, e seus acompanhantes, alvos de provocações e xingamentos. Ainda que a violência verbal, assim como a física, vá contra a Constituição Federal, os agressores fugiram e, como em outras ocorrências, não foram punidos.

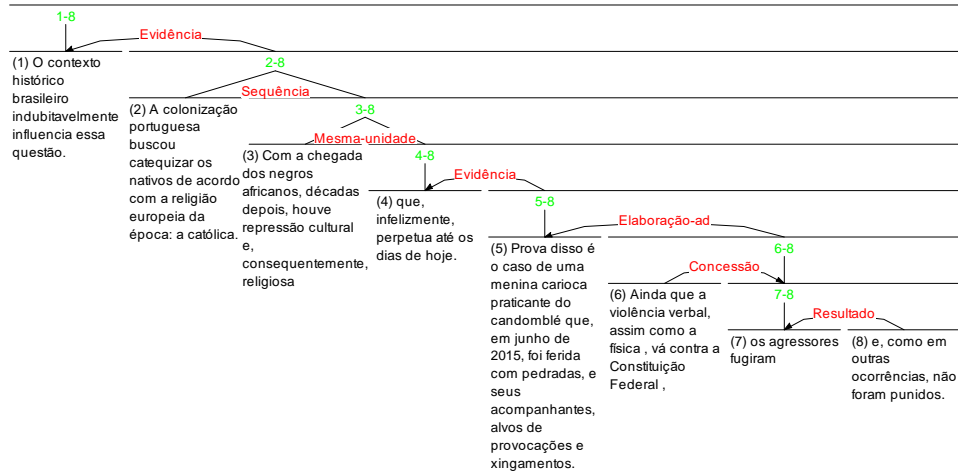
Além disso, é importante destacar que intolerância religiosa é crime de ódio: não é sobre ter a liberdade de expressar um descontentamento ou criticar certa crença, mas sim sobre a tentativa de imposição, a partir da agressão, de entendimentos pessoais acerca do assunto em detrimento dos julgamentos individuais do outro sobre o que ele acredita ser certo ou errado para sua própria vida. Tal visão etnocêntrica tem por consequência a falta de respeito para com o próximo, acarretando em episódios imprescritíveis e humilhantes para aqueles que os vivenciam.

Conclui-se, então, que o combate à discriminação religiosa é de suma importância para que se assegure um dos direitos mais antigos a todas as pessoas e, por conseguinte, seu bem-estar. Para isso, é preciso que os órgãos especializados, em parceria às delegacias de denúncia, ajam de acordo com a lei, investigando e punindo os agressores de forma adequada. Ademais, o governo deve promover campanhas contra condutas de intolerância e as escolas devem gerar debates, informando seus alunos sobre o tema e desconstruindo preconceitos desde cedo. Por fim, a mídia pode abordar a intolerância religiosa como assunto de suas novelas, visto que causa forte impacto na vida social. Assim, o respeito será base para a construção de um Brasil mais tolerante e preocupado com a garantia dos direitos humanos de sua população.

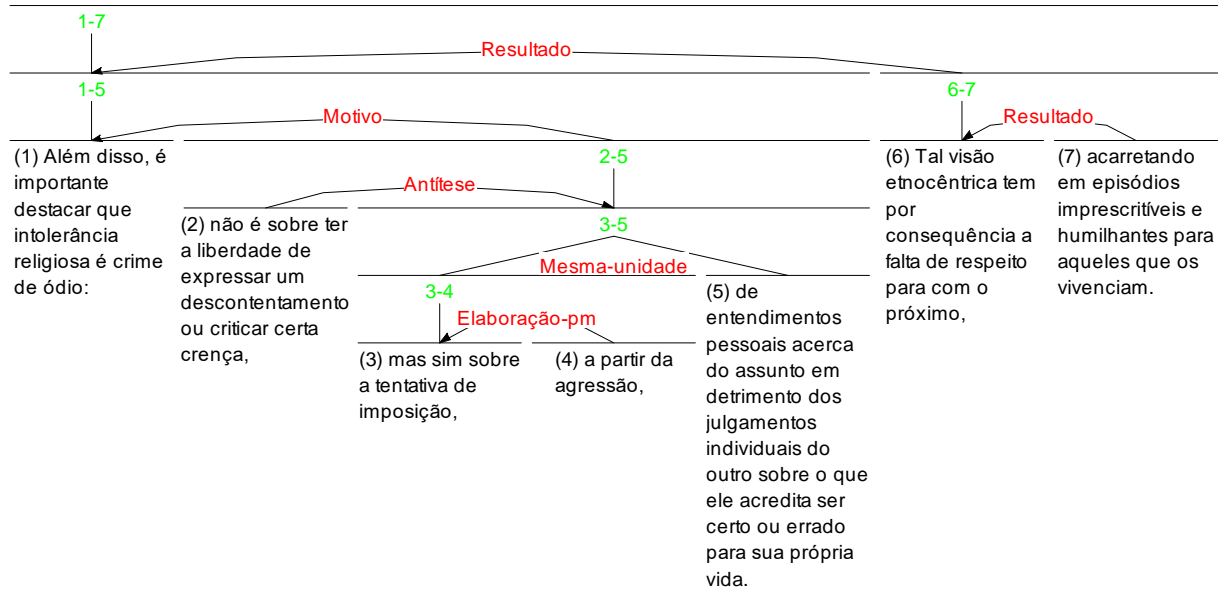
PARÁGRAFO 1



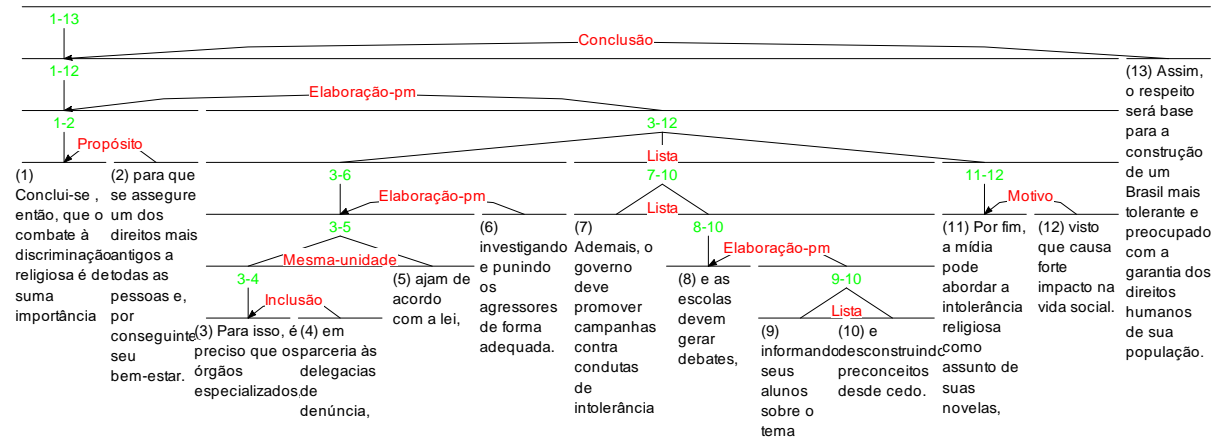
PARÁGRAFO 2



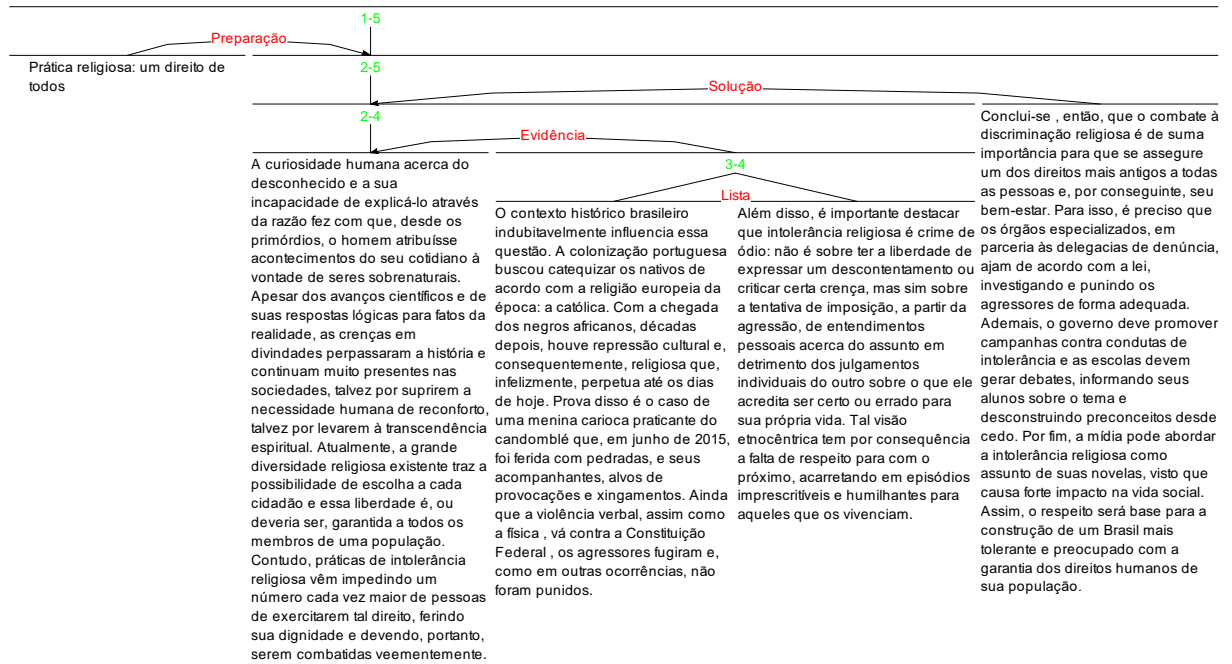
PARÁGRAFO 3



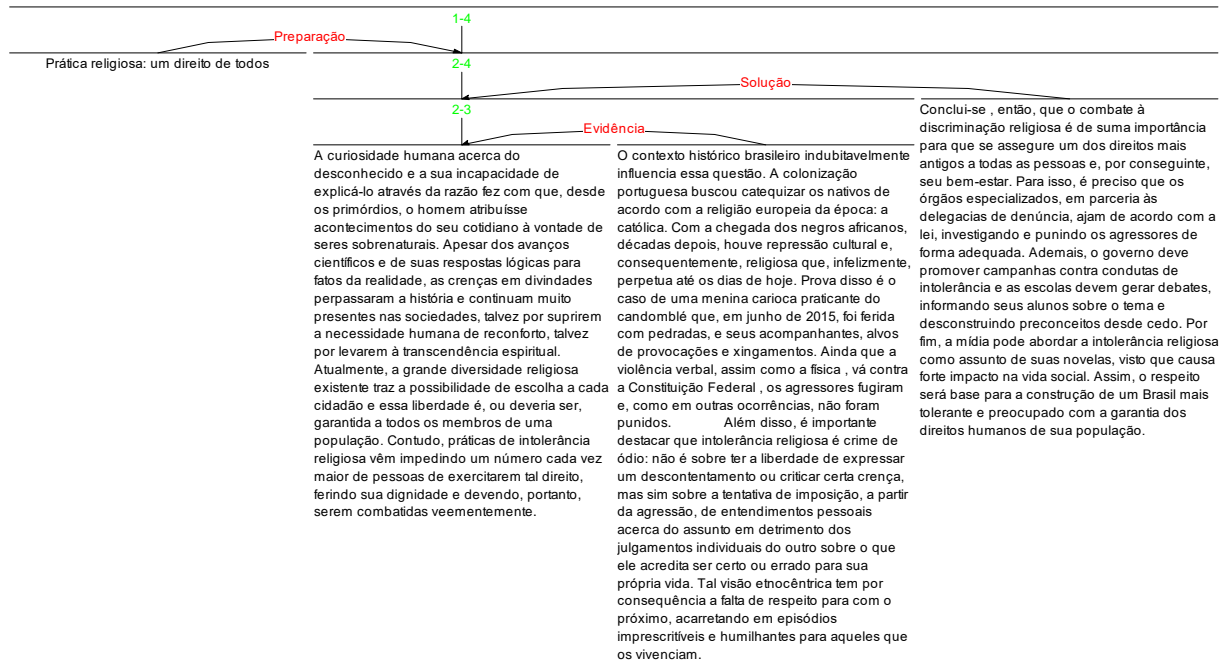
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2016GTST

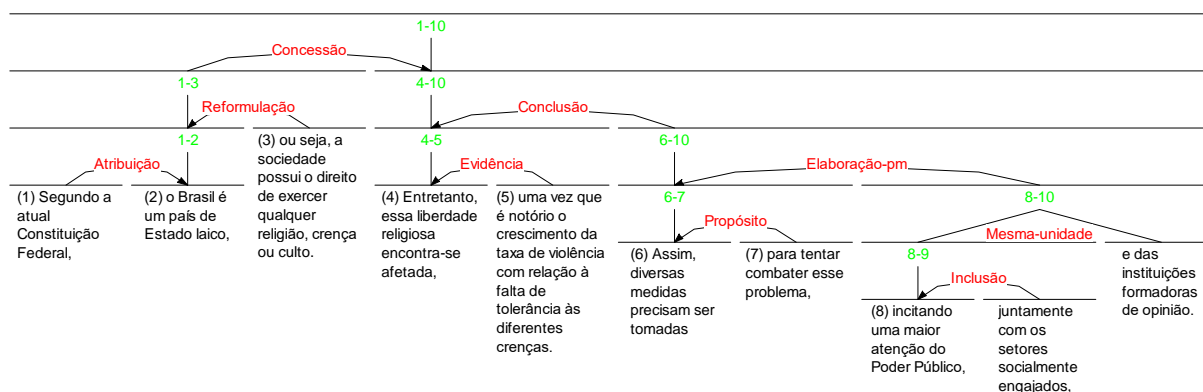
Segundo a atual Constituição Federal, o Brasil é um país de Estado laico, ou seja, a sociedade possui o direito de exercer qualquer religião, crença ou culto. Entretanto, essa liberdade religiosa encontra-se afetada, uma vez que é notório o crescimento da taxa de violência com relação à falta de tolerância às diferentes crenças. Assim, diversas medidas precisam ser tomadas para tentar combater esse problema, incitando uma maior atenção do Poder Público, juntamente com os setores socialmente engajados, e das instituições formadoras de opinião.

Nesse contexto, vale ressaltar que a intolerância religiosa é um problema existente no Brasil desde séculos passados. Com a chegada das caravelas portuguesas, as quais trouxeram os padres jesuítas, os índios perderam a sua liberdade de crença e foram obrigados, de maneira violenta, a se converter ao catolicismo, religião a qual era predominante na Europa. Além disso, os africanos escravizados que aqui se encontravam também foram impedidos de praticar seus cultos religiosos, sendo punidos de forma desumana caso desrespeitassem essa imposição. Atualmente, constata-se que grande parcela da população brasileira herdou essa forma de pensar e de agir, tratando pessoas que acreditam em outras religiões de maneira desrespeitosa e, muitas vezes, violenta, levando instituições públicas e privadas à busca de soluções para reverter isso.

Sob esse viés, resalta-se que algumas ações já foram realizadas, como a criação da lei de proteção ao sentimento religioso e à prática de diferentes cultos. Entretanto, as medidas tomadas até então não são suficientes para inibir essa problemática, uma vez que a fraca punição aos criminosos e a falta de conscientização da sociedade são alguns dos principais motivos que ocasionam a persistência de atos violentos em decorrência da intolerância religiosa. Outrossim, a falta de comunicação dos pais e das escolas com os jovens sobre esse assunto é um agravante do problema, aumentando as possibilidades de estes agirem de maneira desrespeitosa.

Diante disso, para combater a intolerância religiosa, cabe ao Governo intensificar esforços, criando leis específicas e aumentando o tempo de punição para quem comete qualquer tipo de violência devido à religião. Ademais, é necessária a criação de campanhas midiáticas governamentais de conscientização, com o apoio da imprensa socialmente engajada, e a divulgação destas através dos diversos meios de comunicação e das redes sociais, que mostrem a importância do respeito à liberdade de escolha e às diferentes crenças, uma vez que o Brasil é um país com inúmeros grupos e povos, cada um com seus costumes. Além disso, a participação das instituições formadoras de opinião é de grande importância para a educação dos jovens com relação ao respeito às diferentes religiões, com as escolas realizando palestras e seminários sobre o assunto e as famílias intensificando os diálogos em casa.

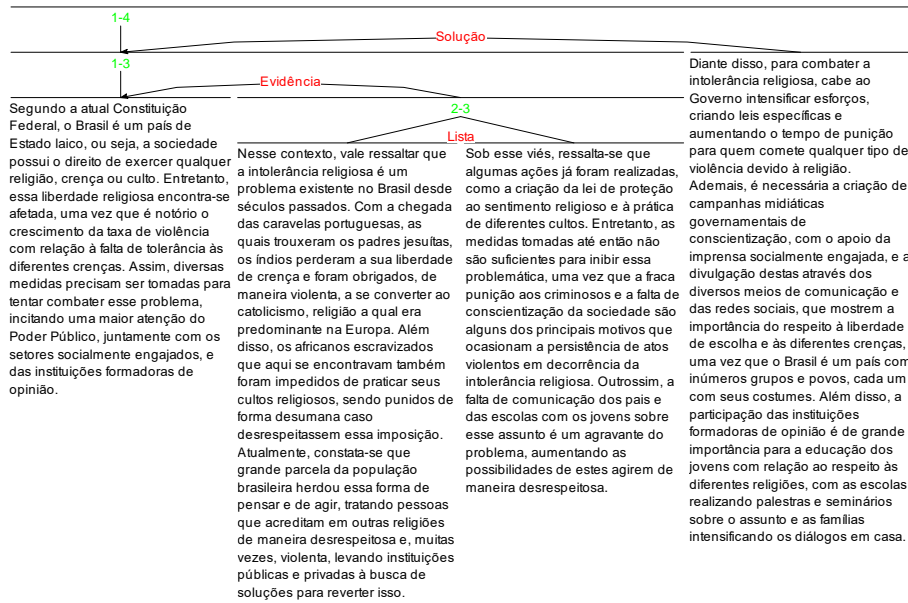
### PARÁGRAFO 1



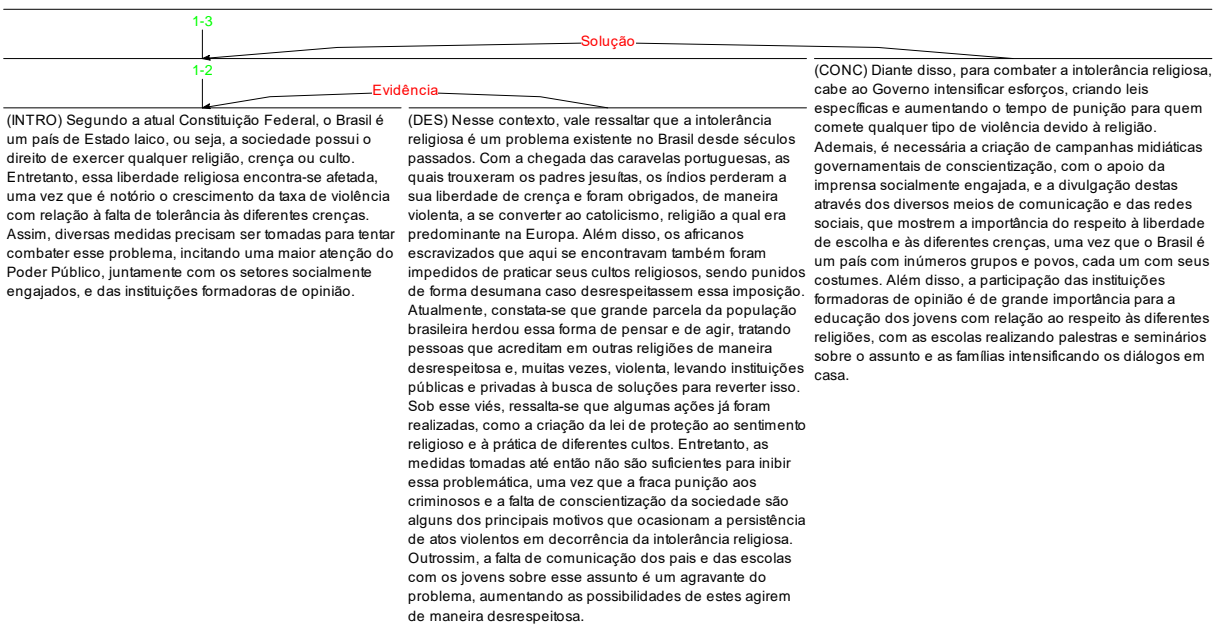




ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



**ENEM2016TSV**

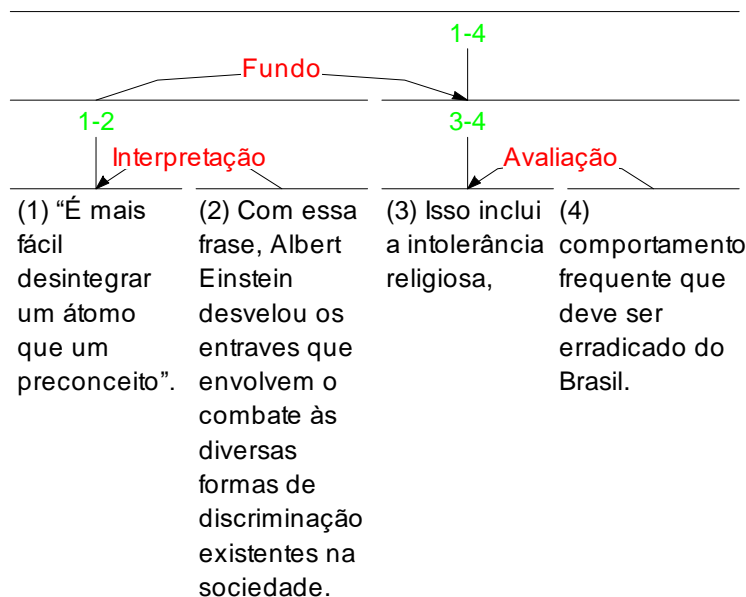
“É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito”. Com essa frase, Albert Einstein desvelou os entraves que envolvem o combate às diversas formas de discriminação existentes na sociedade. Isso inclui a intolerância religiosa, comportamento frequente que deve ser erradicado do Brasil.

Desde a colonização, o país sofre com imposições religiosas. Os padres jesuítas eram trazidos pelos portugueses para catequizar os índios, e a religião que os nativos seguiam – a exaltação da natureza – era suprimida. Além disso, a população africana que foi trazida como escrava também enfrentou fortes repressões ao tentar utilizar sua religião como forma de manutenção cultural. É relevante notar que, ainda hoje, as religiões afro-brasileiras são os maiores alvos de discriminação, com episódios de violência física e moral veiculados pelas mídias com grande frequência.

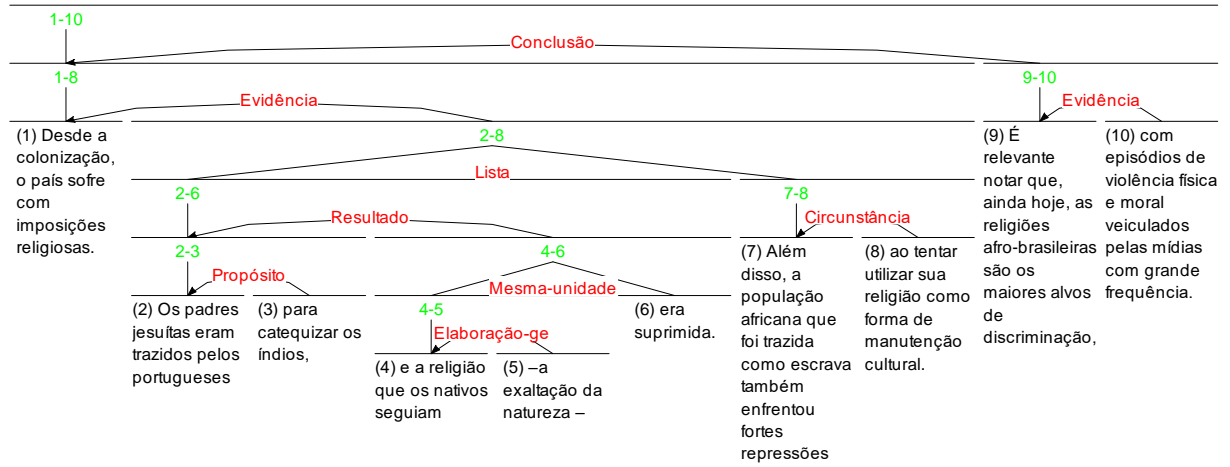
Concomitantemente, ainda que o Brasil tenha se tornado um Estado laico, com uma enorme diversidade religiosa devido à grande miscigenação que o constituiu, o respeito pleno às diferentes escolhas de crença não é realidade. A palavra religião tem sua origem em “religare”, que significa ligação, união em torno de um propósito; entretanto, ela tem sido causa de separação, desunião. Mesmo que legislações, como a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já prevejam o direito à liberdade de expressão religiosa, enquanto não houver amadurecimento social não haverá mudança.

Por tudo isso, é imprescindível que todos os segmentos sociais unam-se em prol do combate à intolerância religiosa no Brasil. Assim, cumpre ao governo efetivar de maneira mais plena as leis existentes. Ademais, cabe às escolas e às famílias educarem as crianças para que, desde cedo, aprendam que têm o direito de seguir suas escolhas, mas que devem ser tolerantes e respeitar as crenças do outro, afinal, como disse Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”. Dessa forma, assim com a desintegração de um átomo tornou-se simples na atualidade, preconceitos poderão ser quebrados.

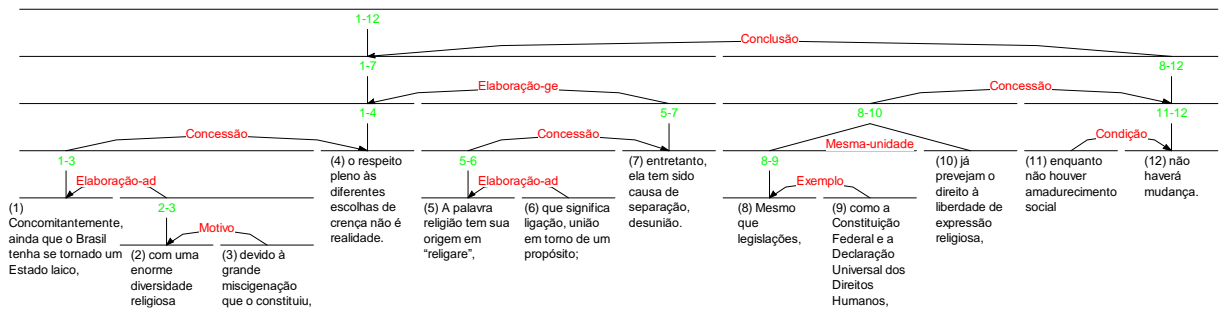
**PARÁGRAFO 1**



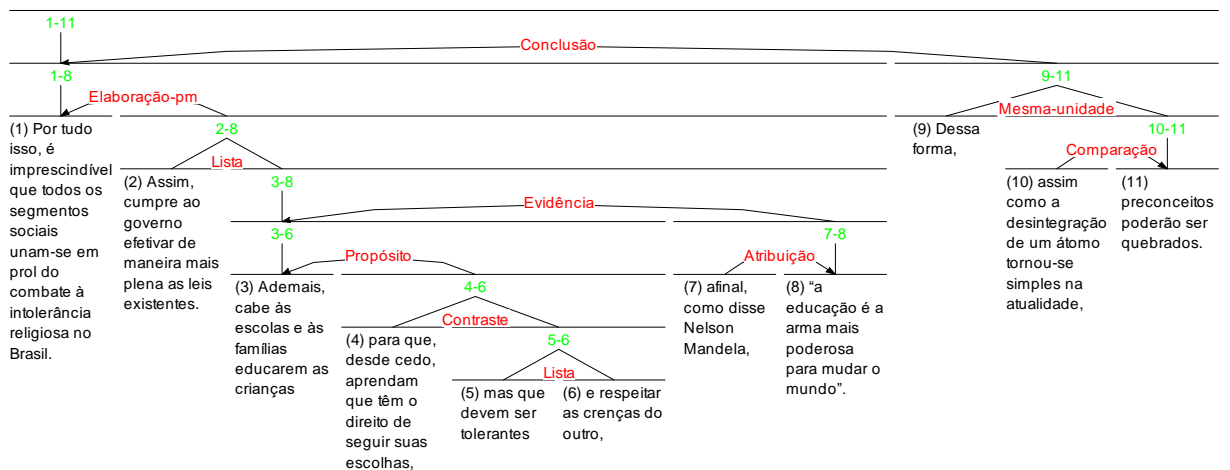
PARÁGRAFO 2



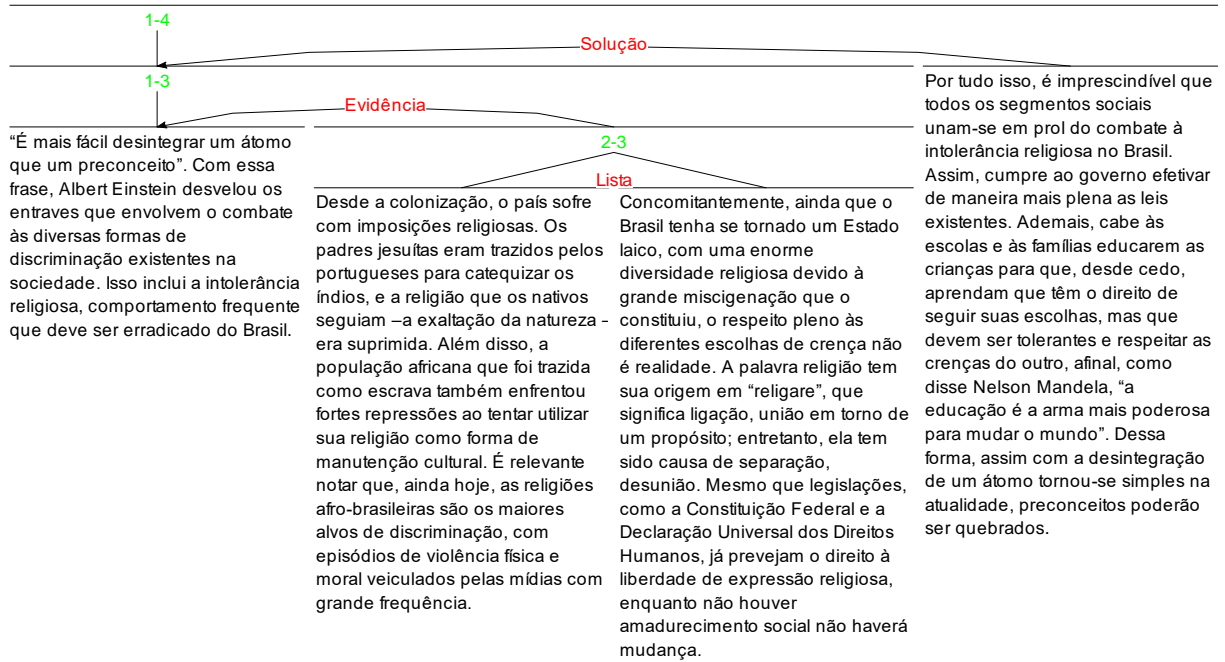
PARÁGRAFO 3



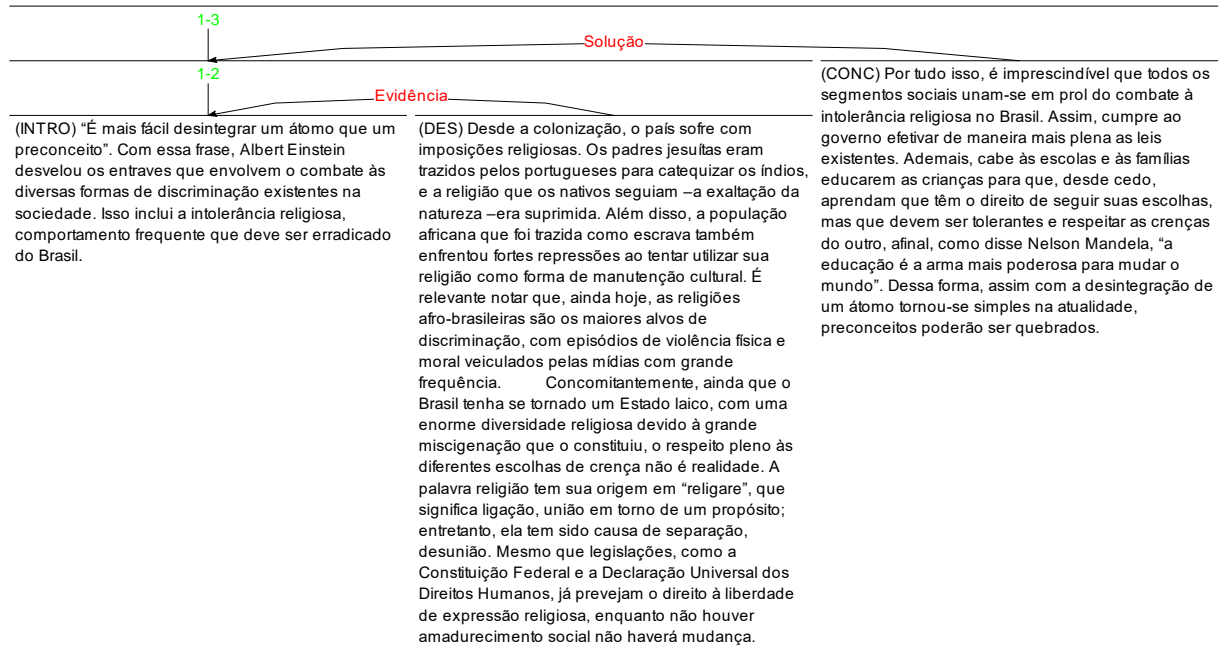
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



**ENEM2016JVVP**

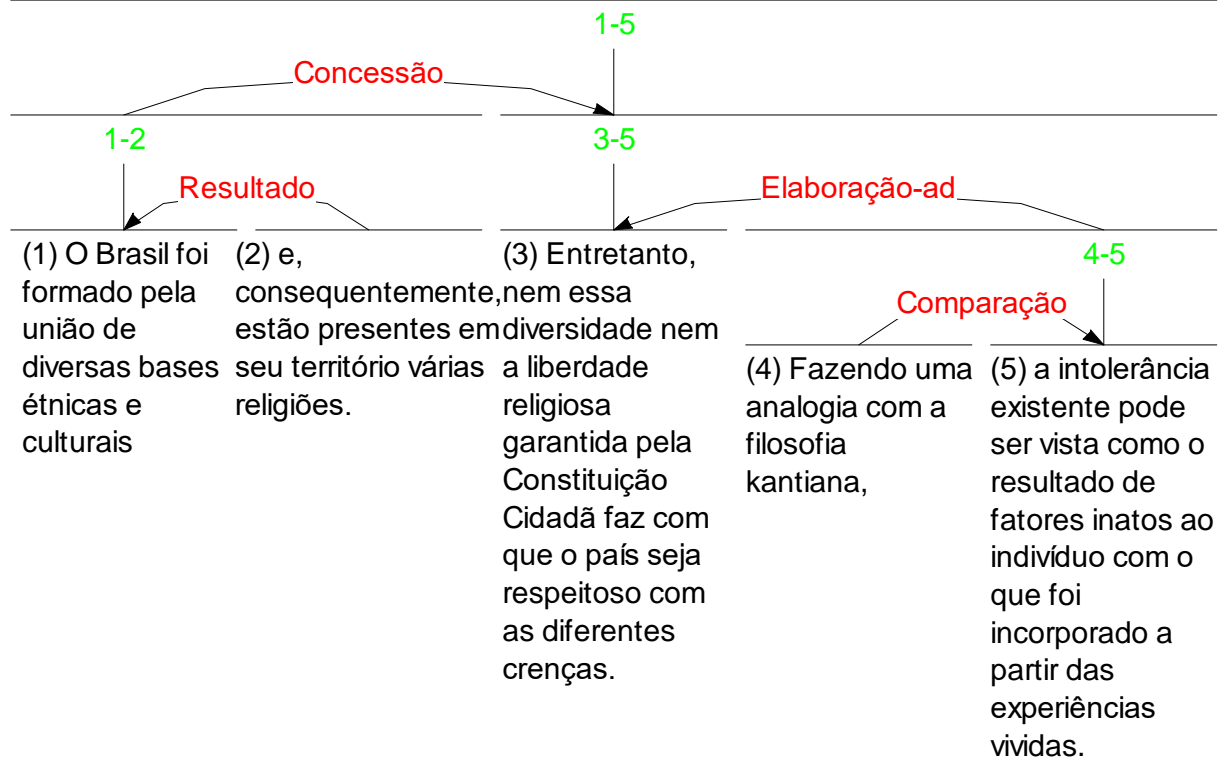
O Brasil foi formado pela união de diversas bases étnicas e culturais e, conseqüentemente, estão presentes em seu território várias religiões. Entretanto, nem essa diversidade nem a liberdade religiosa garantida pela Constituição Cidadã faz com que o país seja respeitoso com as diferentes crenças. Fazendo uma analogia com a filosofia kantiana, a intolerância existente pode ser vista como o resultado de fatores inatos ao indivíduo com o que foi incorporado a partir das experiências vividas.

Em primeiro lugar, é notória a dificuldade que há no homem em aceitar o diferente, principalmente ao se tratar de algo tão pessoal como a religião. Prova disso é a presença da não aceitação das crenças alheias em diferentes regiões e momentos históricos, como no Império Romano antigo, com as persiguições aos cristãos, na Europa Medieval, com as Cruzadas e no atual Oriente Médio, com os conflitos envolvendo o Estado Islâmico. Também pode-se comprovar a existência da intolerância religiosa pela frase popular “religião não se discute”, que propõe ignorar a temática para evitar os conflitos evidentes ao se tratar do assunto. Desse modo, nota-se que a intolerância não se restringe a um grupo específico e é, de certa forma, natural ao ser humano, o que, porém, não significa que não pode o deve ser combatida.

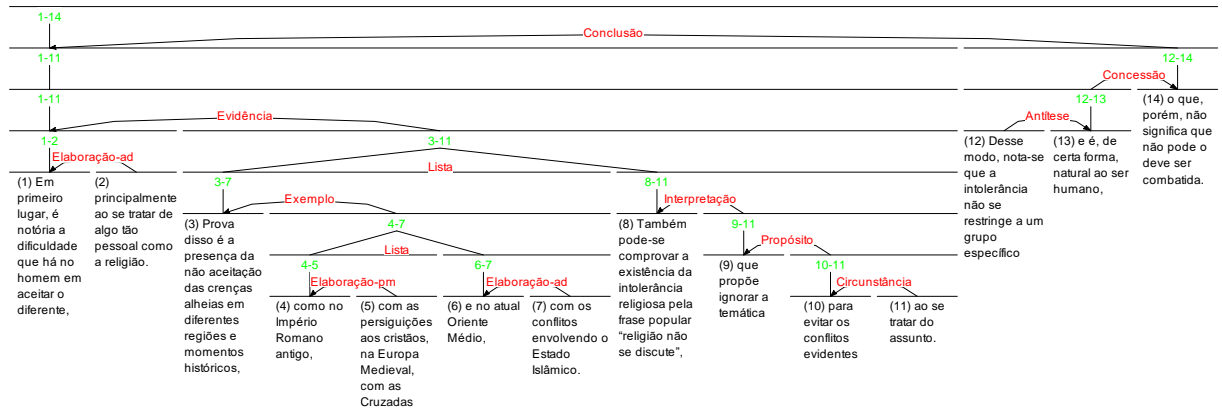
Além da intolerância inata ao homem, há fatores externos que intensificam o problema. No cenário brasileiro, o processo colonizador e seus legados, que perduram até hoje, são os principais agravantes desse preconceito. Desde a chegada dos europeus no país, as religiões diferentes da oficial são discriminadas. Logo no início da colonização, o processo de catequização dos nativos foi incentivado, o que demonstra o desrespeito com as religiões indígenas, e, décadas depois, com o início do tráfico negreiro, houve também perseguição às religiões afrobrasileiras e a construção de uma imagem negativa acerca delas. Toda essa mentalidade perpetuou-se no ideário coletivo brasileiro e, apesar dos avanços legais, faz com que essas religiões sejam as mais afetadas pela intolerância atualmente.

É necessário, pois, que se reverta a mentalidade retrógrada e preconceituosa predominante no Brasil. Para tal, o Estado deve veicular campanhas de conscientização, na TV e na internet, que informem a população sobre a diversidade religiosa do país e a necessidade de respeitá-las. Essas campanhas também podem, para facilitar a detecção e o combate ao problema, divulgar contatos para denúncia de casos de intolerância religiosa. Concomitantemente, é fundamental o papel da escola de pregar a tolerância já que, segundo Immanuel Kant, “o homem é aquilo que a educação faz dele”. Portanto, a escola deve promover palestras sobre as diferenças crenças do país, ministradas por especialistas na área ou por membros dessas religiões, a fim de quebrar estereótipos preconceituosos e tornar os jovens mais tolerantes.

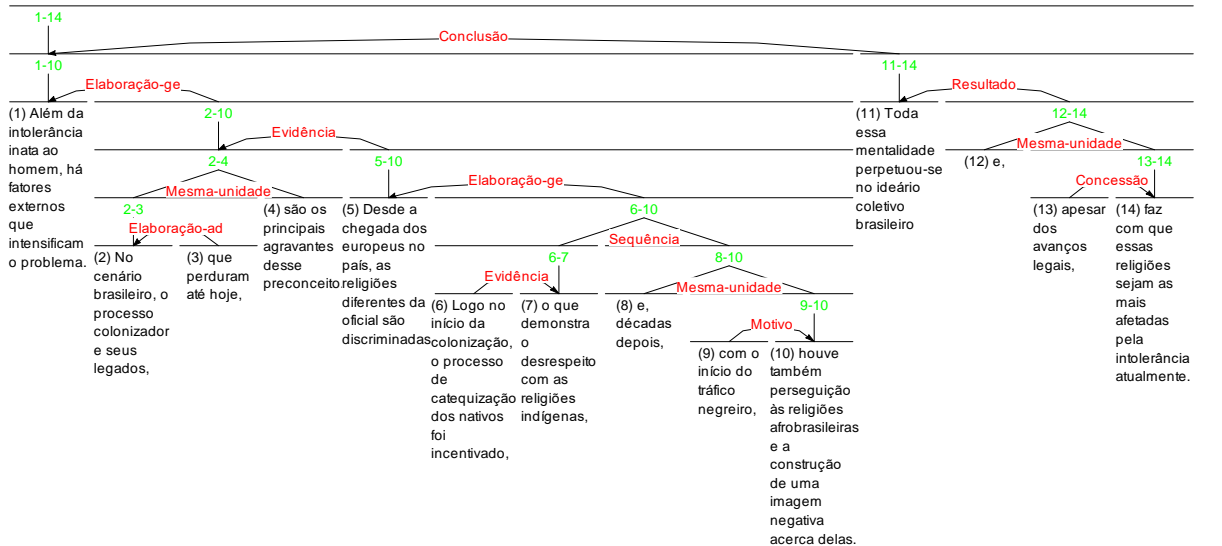
**PARÁGRAFO 1**



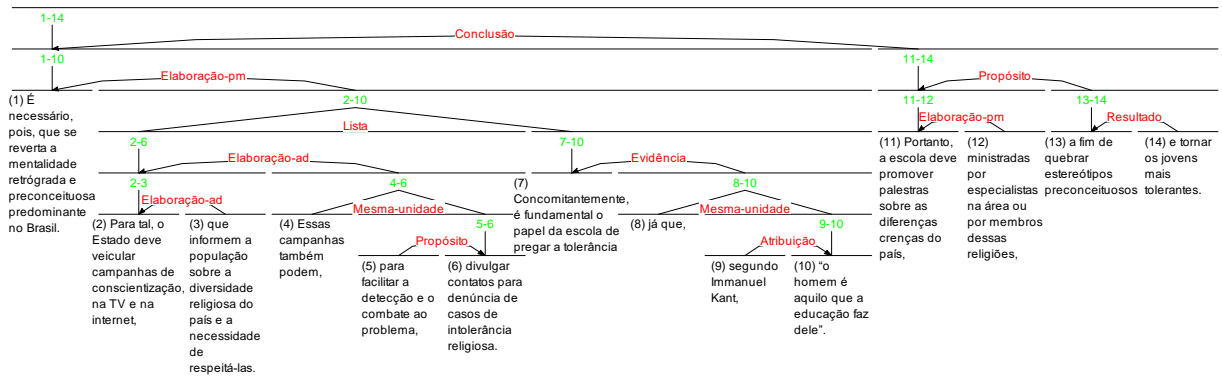
PARÁGRAFO 2



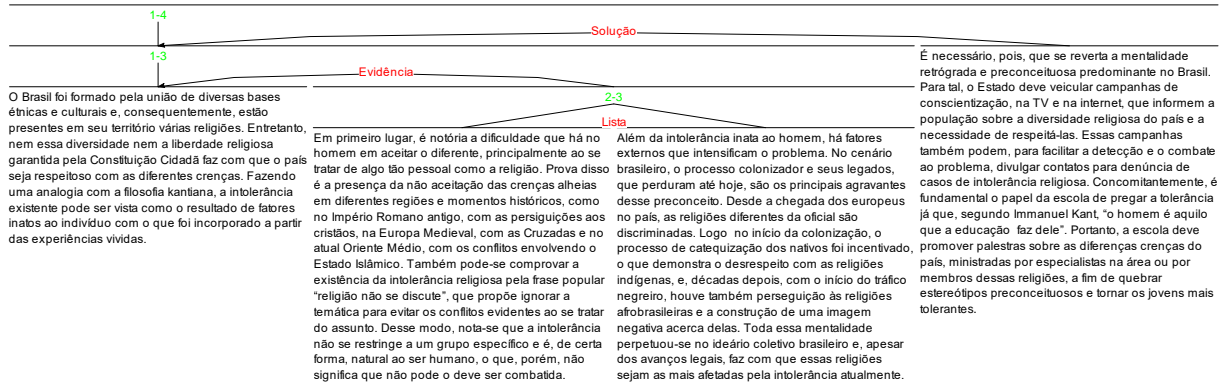
PARÁGRAFO 3



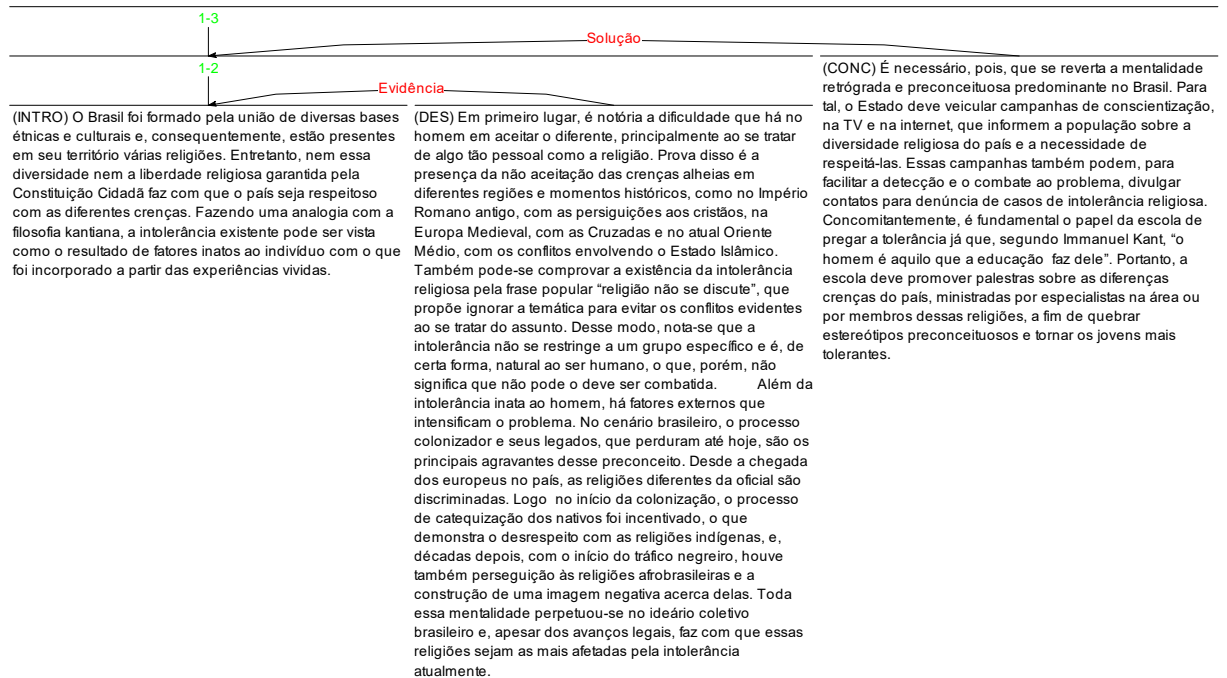
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC





## ENEM2016DMA

### Profecia futurística

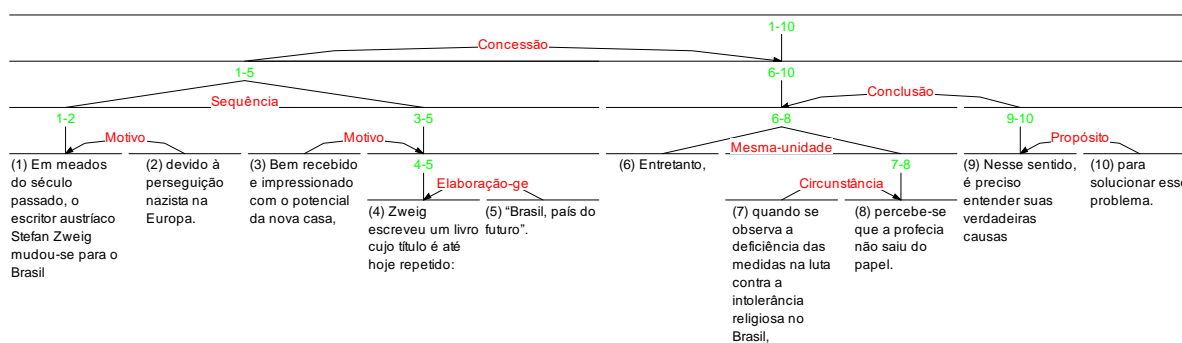
Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.

A princípio, é possível perceber que essa circunstância deve-se a questões políticas-estruturais. Isso se deve ao fato de que, a partir da impunidade em relação a atos que manifestem discriminação religiosa, o seu combate é minimizado e subaproveitado, já que não há interferência para mudar tal situação. Tal conjuntura é ainda intensificada pela insuficiente laicidade do Estado, uma vez que interfere em decisões políticas e sociais, como aprovação de leis e exclusão social. Prova disso, é, infelizmente, a existência de uma “bancada evangélica” no poder público brasileiro. Dessa forma, atitudes agressivas e segregacionistas devido ao preconceito religioso continuam a acontecer, pondo em xeque o direito de liberdade religiosa, o que evidencia falhas nos elementos contra a intolerância religiosa brasileira.

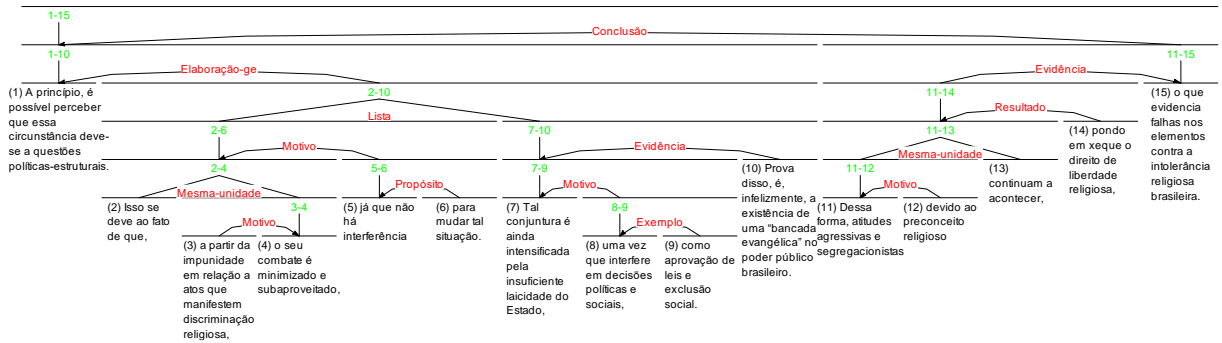
Outrossim, vale ressaltar que essa situação é corroborada por fatores socioculturais. Durante a formação do Estado brasileiro, a escravidão se fez presente em parte significativa do processo, e com ela vieram as discriminações e intolerâncias culturais, derivados de ideologias como superioridade do Homem Branco e Darwinismo Social. Lamentavelmente, tal perspectiva é vista até hoje no território brasileiro. Bom exemplo disso são os índices que indicam que os indivíduos seguidores e pertencentes das religiões afro-brasileiras são os mais afetados. Dentro dessa lógica, nota-se que a dificuldade de prevenção e combate ao desprezo e preconceito religioso mostra-se fruto de heranças coloniais discriminatórias, as quais negligenciam tanto o direito à vida quanto o direito de liberdade de expressão e religião.

Torna-se evidente, portanto, que os caminhos para a luta contra a intolerância religiosa no Brasil apresentam entraves que necessitam ser revertidos. Logo, é necessário que o Governo investigue casos de impunidade por meio de fiscalizações no cumprimento de leis, abertura de mais canais de denúncia e postos policiais. Além disso, é preciso que o poder público busque ser o mais imparcial (religiosamente) possível, a partir de acordos pré-definidos sobre o que deve, ou não, ser debatido na esfera política e disseminado para a população. Ademais, as instituições de ensino, em parceria com a mídia e ONGs, podem fomentar o pensamento crítico por intermédio de pesquisas, projetos, trabalhos, debates e campanhas publicitárias esclarecedoras. Com essas medidas, talvez, a profecia de Zweig torne-se realidade no presente.

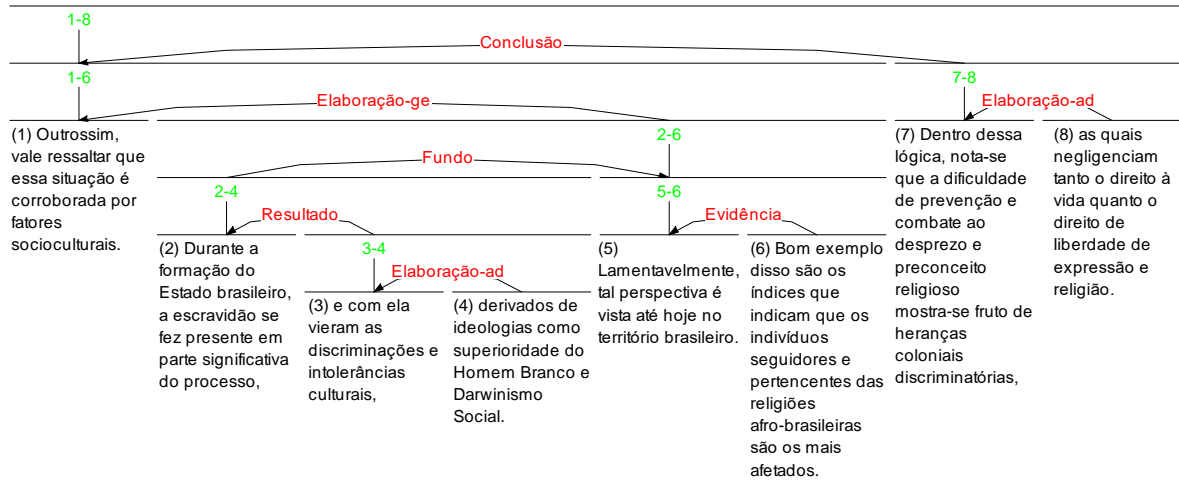
#### PARÁGRAFO 1



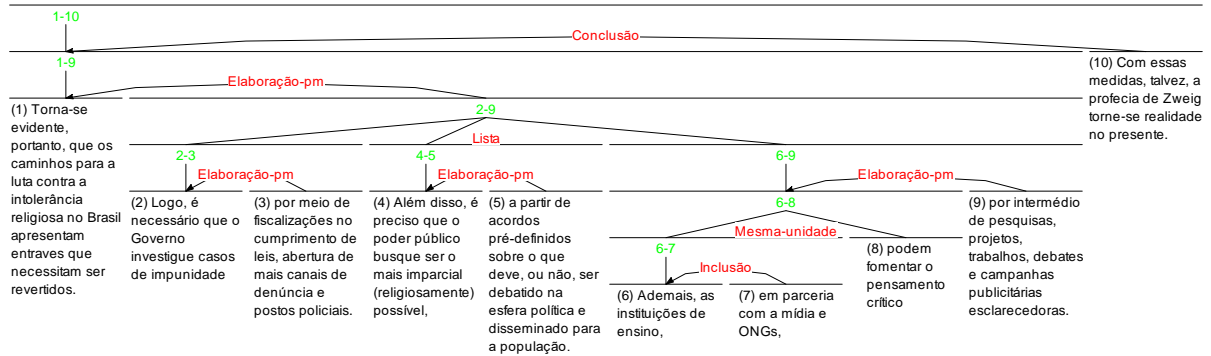
PARÁGRAFO 2



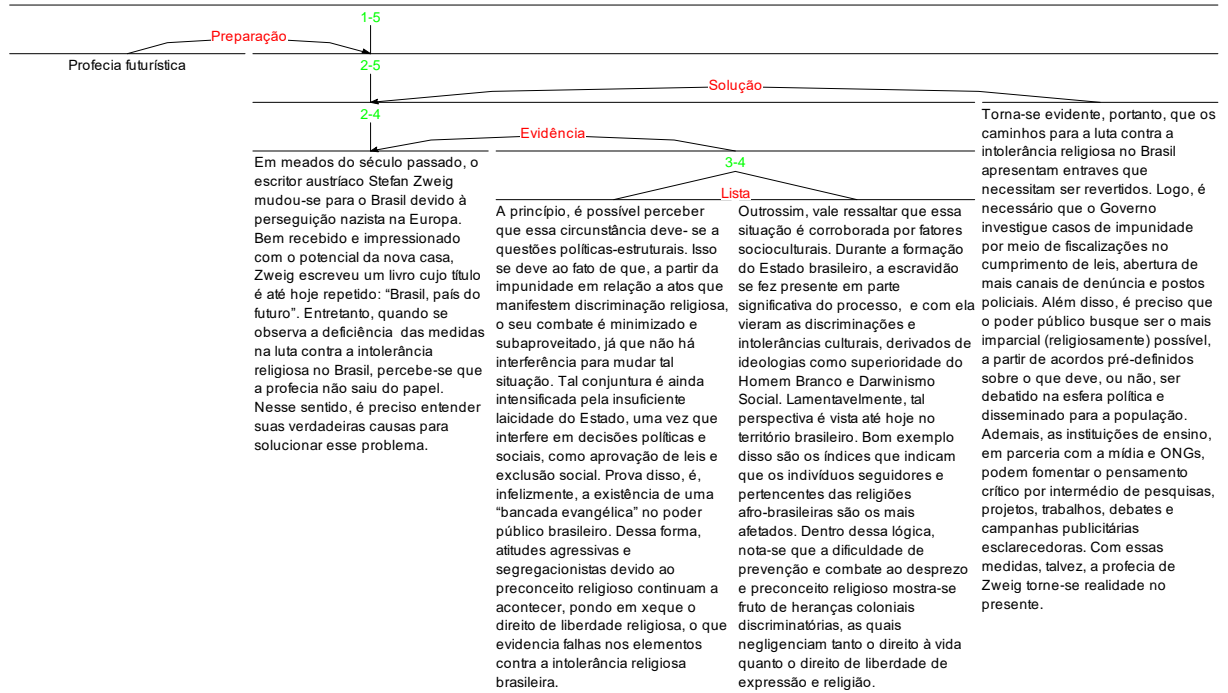
PARÁGRAFO 3



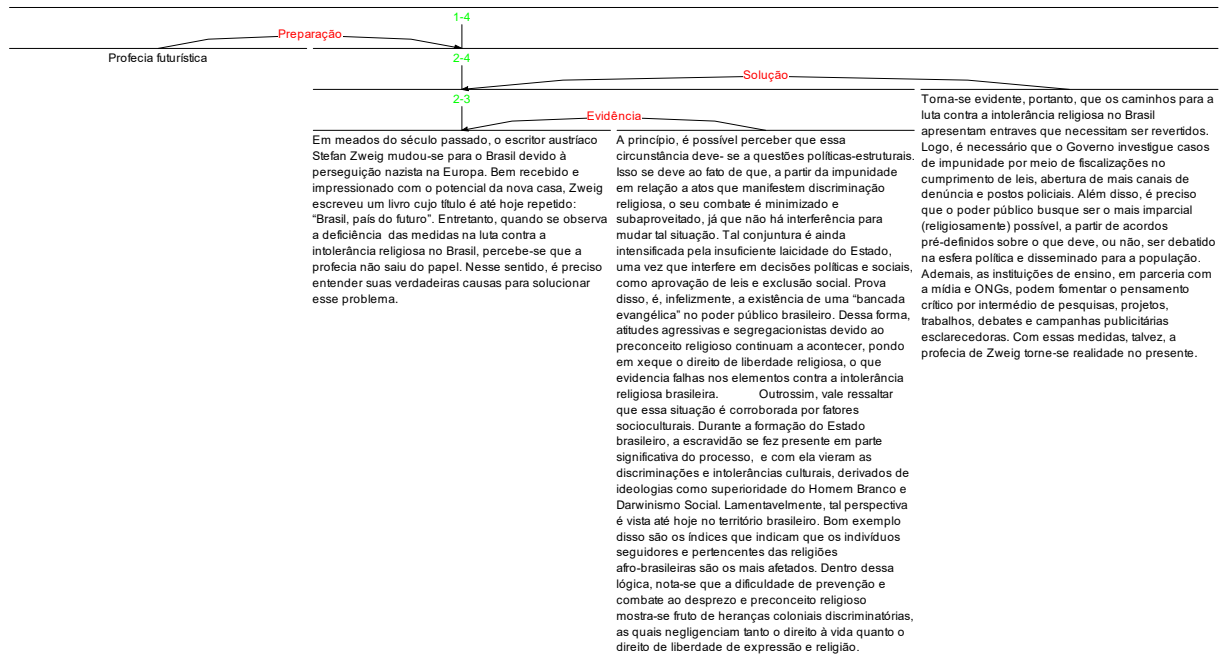
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



## ENEM2016IRSC

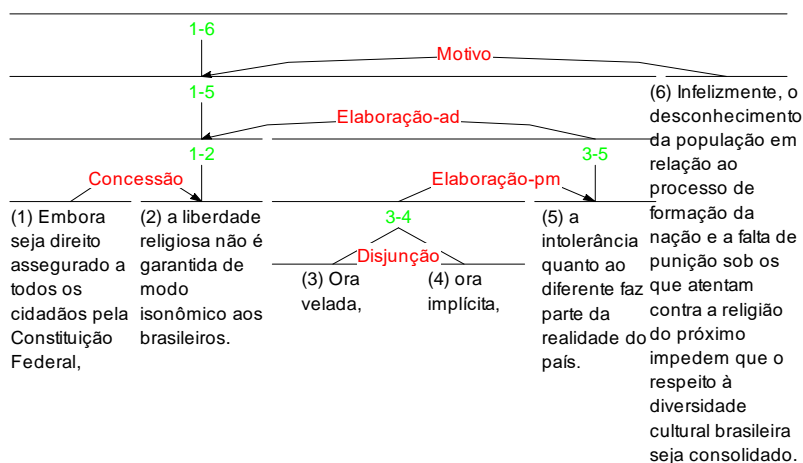
Embora seja direito assegurado a todos os cidadãos pela Constituição Federal, a liberdade religiosa não é garantida de modo isonômico aos brasileiros. Ora velada, ora implícita, a intolerância quanto ao diferente faz parte da realidade do país. Infelizmente, o desconhecimento da população em relação ao processo de formação da nação e a falta de punição sob os que atentam contra a religião do próximo impedem que o respeito à diversidade cultural brasileira seja consolidado.

Segundo os sociólogos da chamada “Geração de 30”, muito importantes para o desenvolvimento da antropologia no país, o Brasil é formado por uma fricção interétnica. Isto é, desde os tempos da colonização, diferentes culturas compartilham o mesmo território. Contudo, tal interação não ocorre de forma harmônica, uma vez que a persistência do pensamento eurocêntrico do século XVI, que considera os costumes de outros povos como inferiores, gera a intolerância religiosa dos dias atuais. Inquestionavelmente, o preconceito quanto às culturas minoritárias ainda é muito marcante no país, o que é responsável por quadros de violência e por conflitos sociais. O caso de apedrejamento de uma menina de onze anos vestida com trajes típicos do candomblé, ocorrido no Rio de Janeiro, é prova da falta de respeito de parte dos brasileiros às diferentes culturas que formam o país.

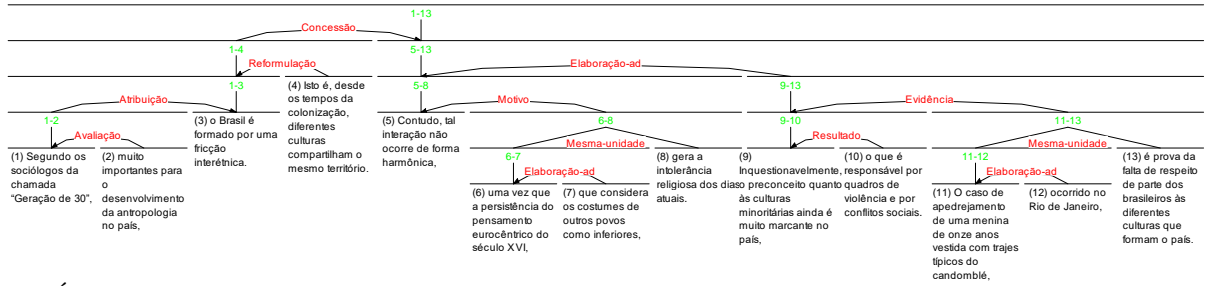
De modo análogo, a certeza da impunidade faz com que crimes de ódio continuem acontecendo. Consoante aos ideais liberais de John Locke, as leis brasileiras caracterizam-se pelo respeito às liberdades individuais, o que é, sem dúvidas, uma grande conquista dos brasileiros. Todavia, o que é proposto pela legislação não é colocado em prática integralmente, contribuindo, assim, para o crescimento do preconceito no país. O crescente número de denúncias relacionadas à intolerância religiosa, constatadas pela Secretaria dos Direitos Humanos, comprova que uma parcela da população brasileira ainda não tem acesso à plena liberdade de culto e religião.

A fim de garantir, portanto, a equidade na garantia de direitos à população, são necessárias transformações na sociedade brasileira. O Ministério da Educação, primeiramente, deve inserir à matriz curricular estudantil debates e estudos antropológicos acerca do processo de formação do país, de modo a valorizar a participação das mais variadas culturas na composição da identidade brasileira. Ademais, cabe ao Ministério do Desenvolvimento Social a realização de palestras, sarais e exposições que exaltem a importância do respeito à diversidade religiosa do Brasil. Por fim, cabe às Secretarias de Segurança Pública a criação de delegacias especializadas na investigação de crimes que envolvam a intolerância religiosa, de modo a intensificar o combate a tal preconceito. Afinal, somente com a cooperação entre Estado e sociedade será possível lutar contra a intolerância, um mal que ameaça o Brasil.

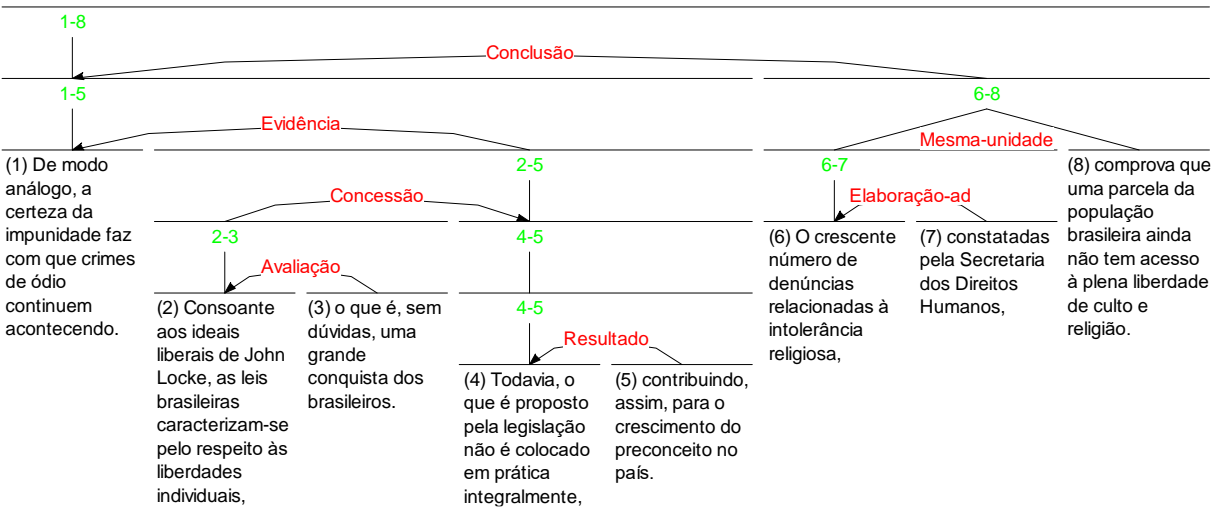
### PARÁGRAFO 1



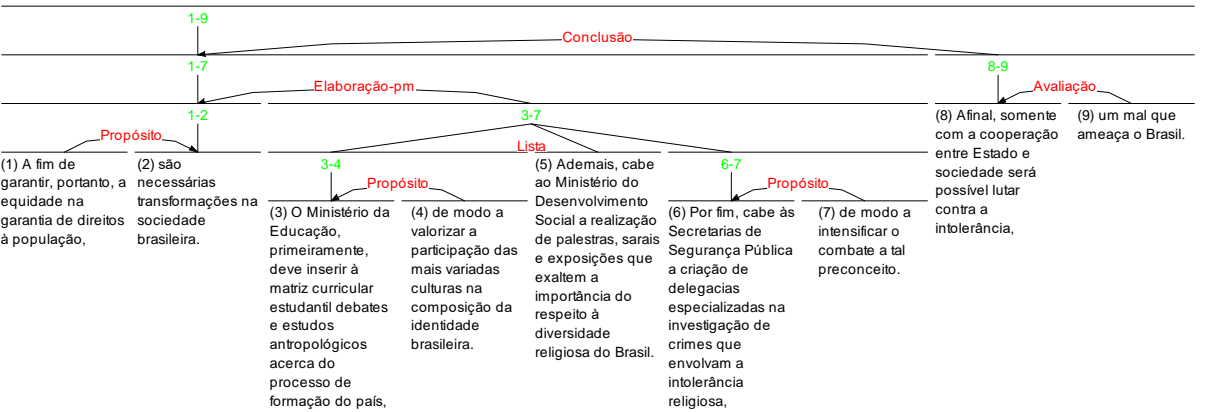
PARÁGRAFO 2



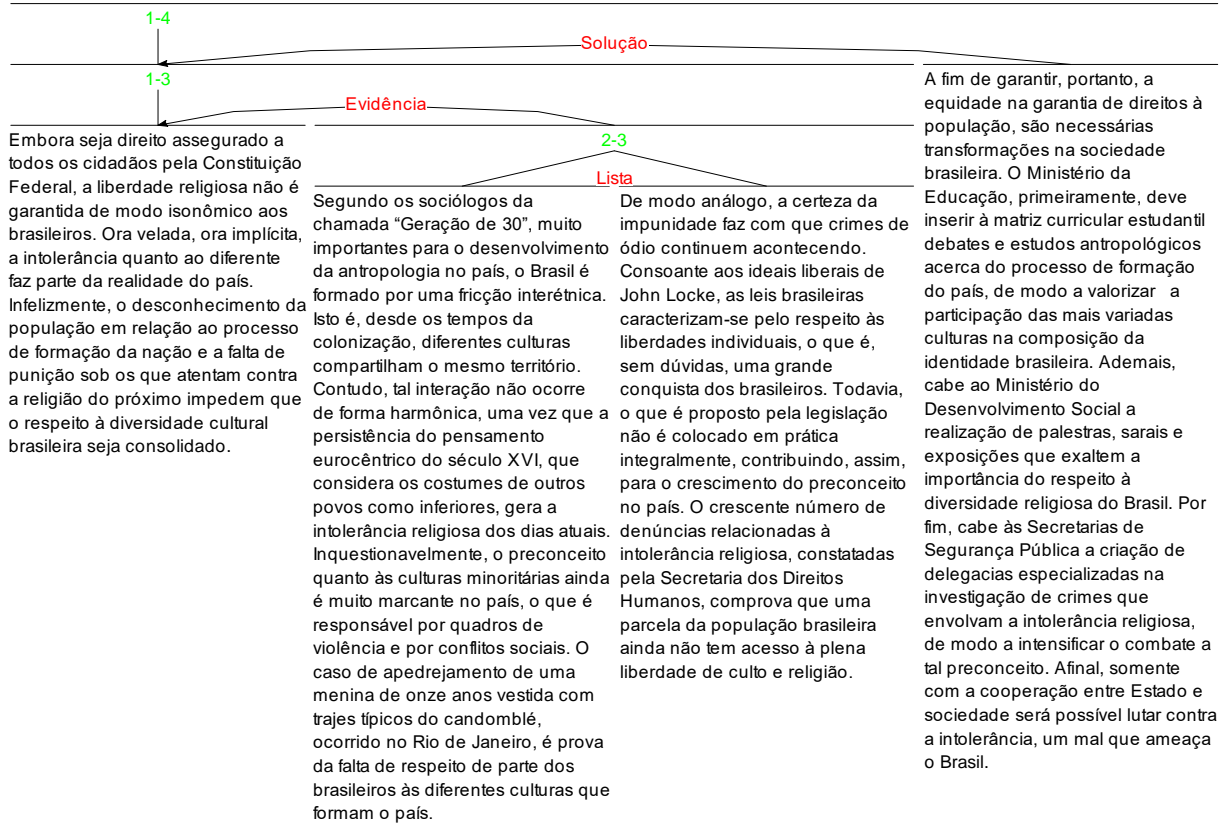
PARÁGRAFO 3



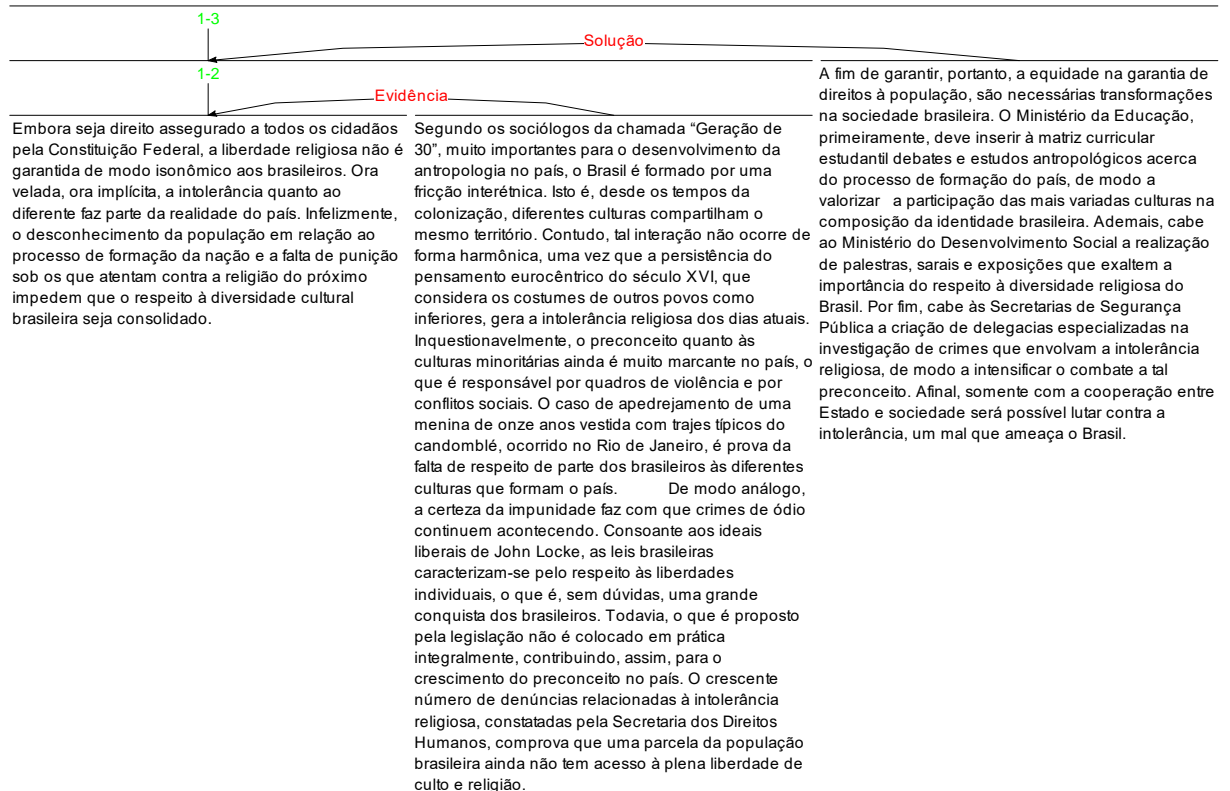
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



**ENEM2016NCVM**

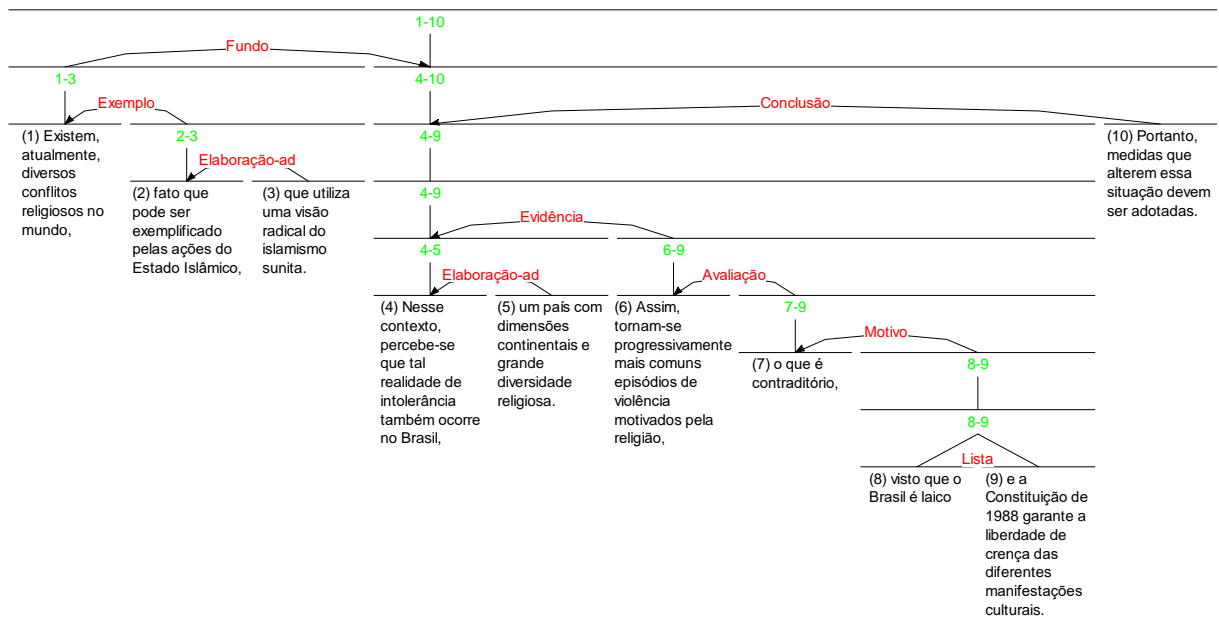
Existem, atualmente, diversos conflitos religiosos no mundo, fato que pode ser exemplificado pelas ações do Estado Islâmico, que utiliza uma visão radical do islamismo sunita. Nesse contexto, percebe-se que tal realidade de intolerância também ocorre no Brasil, um país com dimensões continentais e grande diversidade religiosa. Assim, tornam-se progressivamente mais comuns episódios de violência motivados pela religião, o que é contraditório, visto que o Brasil é laico e a Constituição de 1988 garante a liberdade de crença das diferentes manifestações culturais. Portanto, medidas que alterem essa situação devem ser adotadas.

A globalização é um processo que tende à homogeneização, à cultura de massa. No entanto, ainda existem diversas formas de expressão cultural e artística, assim como de manifestações religiosas. Dessa maneira, surge na população um preconceito latente, que pode evoluir e motivar a prática de atos violentos pelo indivíduo. Essa situação pode ser considerada reflexo da visão etnocêntrica de parte da sociedade, que considera seus costumes e crenças superiores aos hábitos dos demais. A educação brasileira, que, na maioria das vezes, é altamente conservadora, agrava a questão.

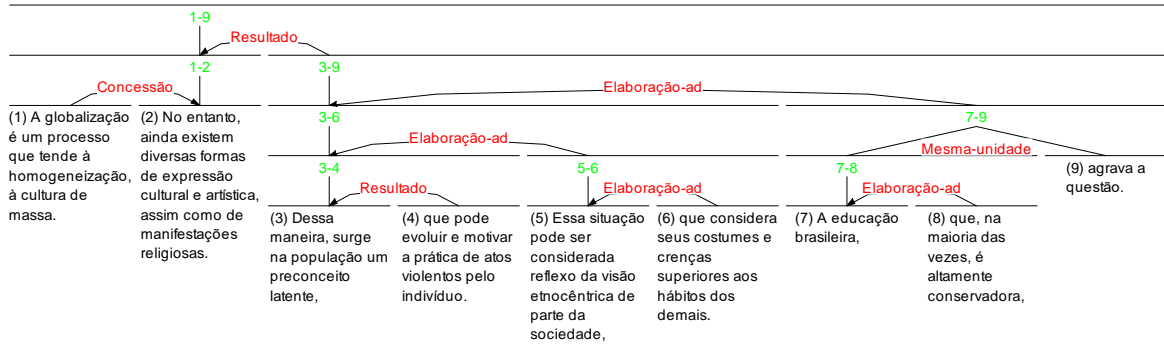
Também é válido ressaltar que o aumento na eleição de políticos conservadores e que assumem uma postura radical na defesa de suas ideologias dificulta a diminuição da intolerância religiosa no Brasil. A ausência de representantes das minorias religiosas impede a implantação de políticas afirmativas e que garantam, de fato, a potencialização da tolerância e da igualdade na manifestação das diversas crenças. Como, segundo Marilena Chauí, a democracia é baseada na igualdade, liberdade e participação, percebe-se que a não participação de toda a sociedade na política, aliada à frágil liberdade religiosa, dificultam a existência de um regime democrático pleno no Brasil.

Portanto, é necessária a criação de cotas, ação que deve ser feita pelo poder público, que garantam a presença de representantes das diversas expressões religiosas na política, o que permitiria a aprovação de medidas afirmativas que reduziriam a intolerância no Brasil. Além disso, é válida a implantação de espaços de discussão nas escolas, direcionadas aos pais e alunos, sobre a diversidade de expressões culturais, o que conscientizaria os futuros cidadãos sobre a legitimidade de cada manifestação religiosa e diminuiria a visão etnocêntrica presente nos indivíduos. Por fim, deve haver a criação de campanhas nas redes sociais, realizadas pela sociedade civil, que amenizem o preconceito presente na população, o que conduziria a uma sociedade progressivamente mais justa, igualitária e democrática.

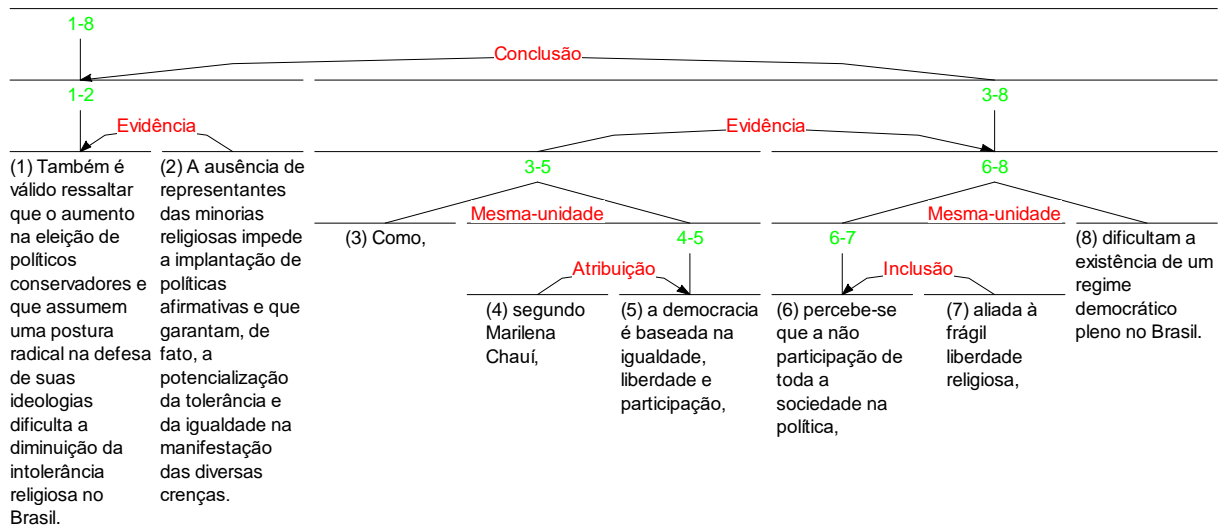
**PARÁGRAFO 1**



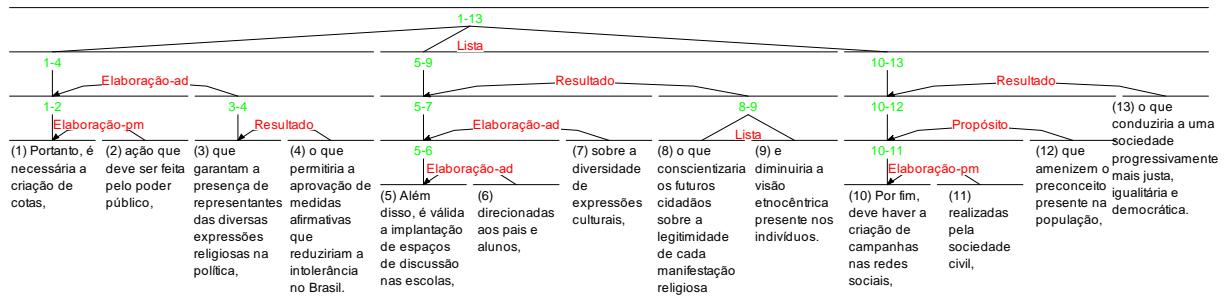
PARÁGRAFO 2



PARÁGRAFO 3

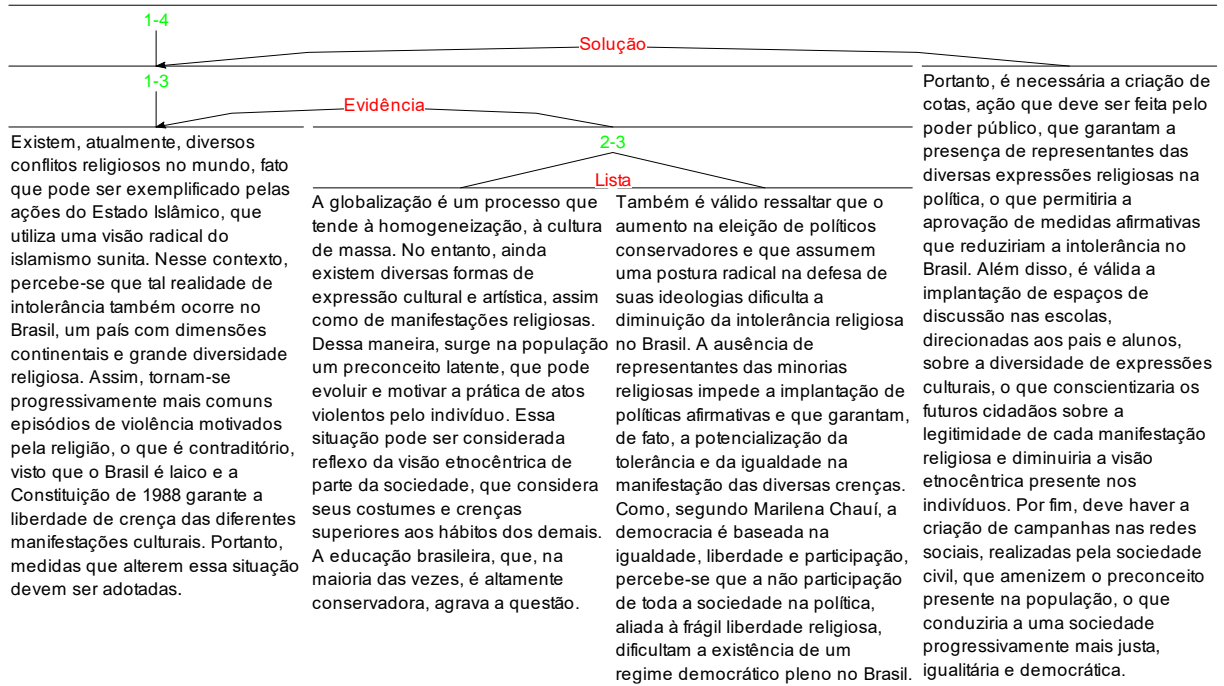


PARÁGRAFO 4

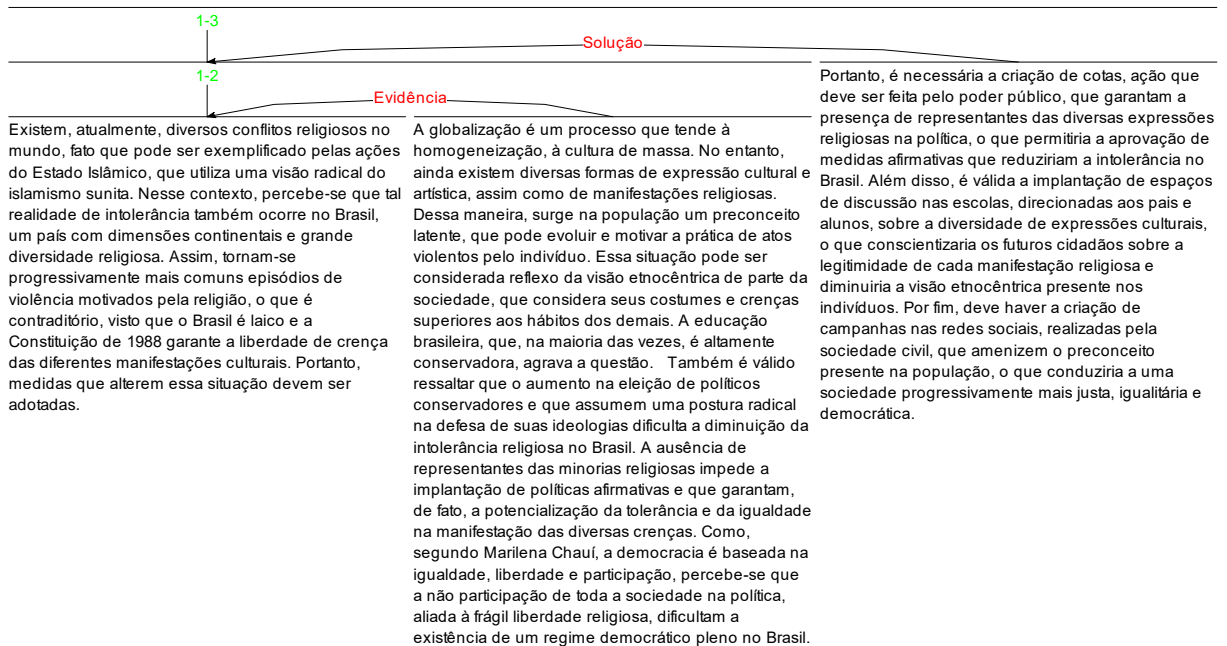




ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



ENEM2017MCM

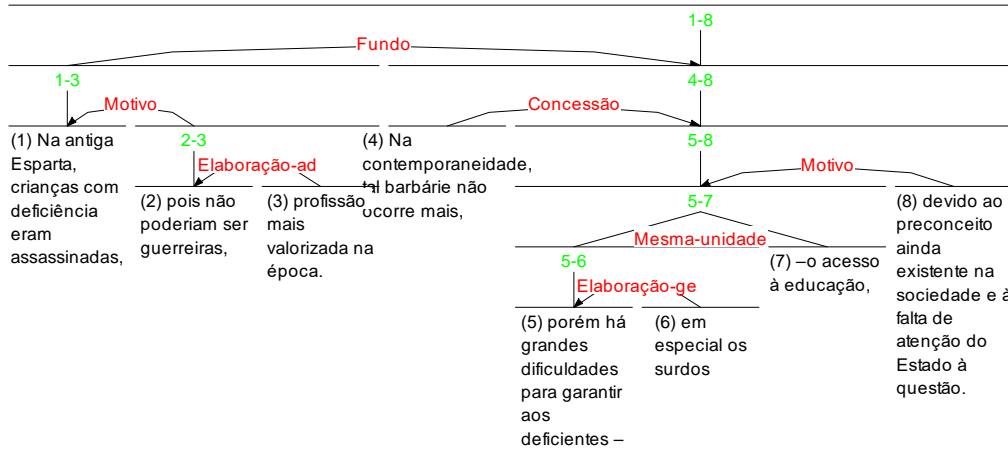
Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, porém há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.

Inicialmente, um entrave é a mentalidade retrógrada de parte da população, que age como se os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar e, posteriormente, exercer uma profissão. De fato, tal atitude se relaciona ao conceito de banalidade do mal, trazido pela socióloga Hannah Arendt: quando uma atitude agressiva ocorre constantemente, as pessoas param de vê-la como errada. Um exemplo disso é a discriminação contra os surdos nas escolas e faculdades – seja por olhares maldosos ou pela falta de recursos para garantir seu aprendizado. Nessa situação, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos educadores, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à margem dos seus direitos – fato que é tão grave e excludente quanto os homicídios praticados em Esparta, apenas mais dissimulado.

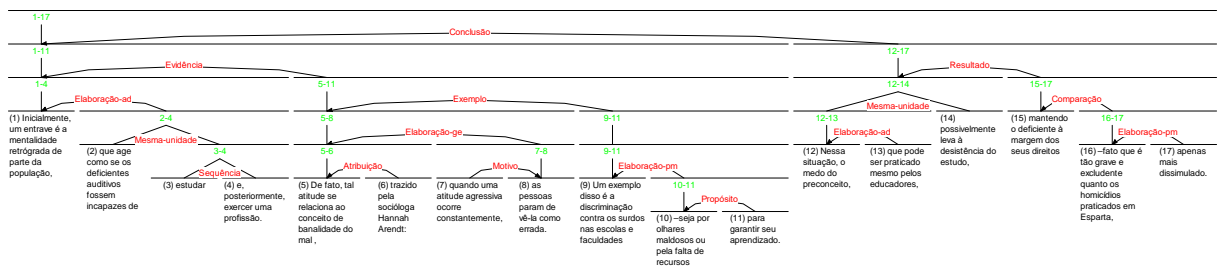
Outro desafio enfrentado pelos portadores de deficiência auditiva é a inobservância estatal, uma vez que o governo nem sempre cobra das instituições de ensino a existência de aulas especializadas para esse grupo – ministradas em Libras – além da avaliação do português escrito como segunda língua. De acordo com Habermas, incluir não é só trazer para perto, mas também respeitar e crescer junto com o outro. A frase do filósofo alemão mostra que, enquanto o Estado e a escola não garantirem direitos iguais na educação dos surdos – com respeito por parte dos professores e colegas – tal minoria ainda estará sofrendo práticas discriminatórias.

Destarte, para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional, é preciso que o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino, promova cursos de Libras para os professores, por meio de oficinas de especialização à noite – horário livre para a maioria dos profissionais – de maneira a garantir que as escolas e universidades possam ter turmas para surdos, facilitando o acesso desse grupo ao estudo. Em adição, o Estado deve divulgar propagandas institucionais ratificando a importância do respeito aos deficientes auditivos, com postagens nas redes sociais, para que a discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão.

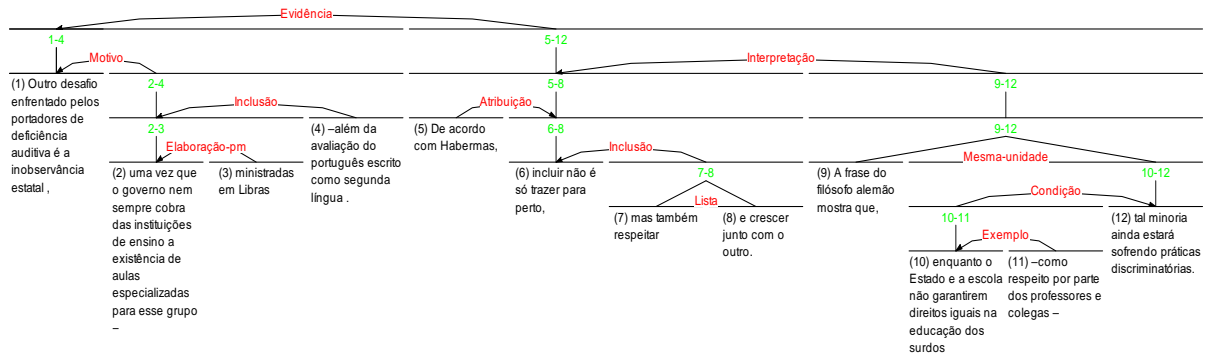
PARÁGRAFO 1



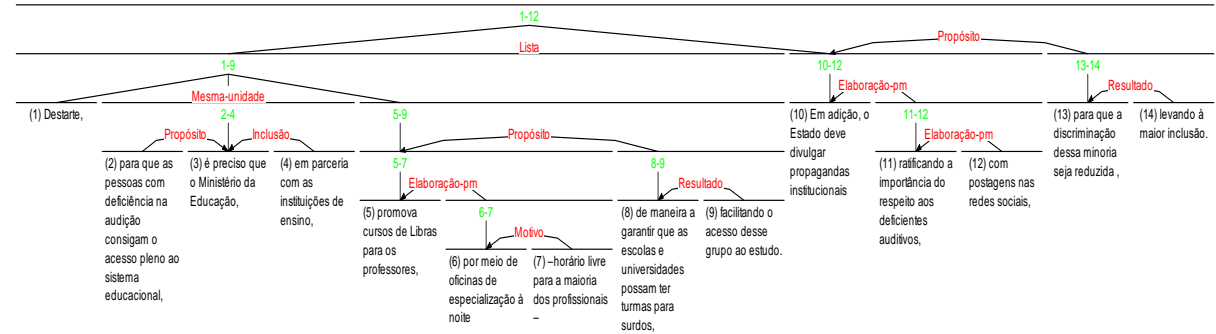
PARÁGRAFO 2



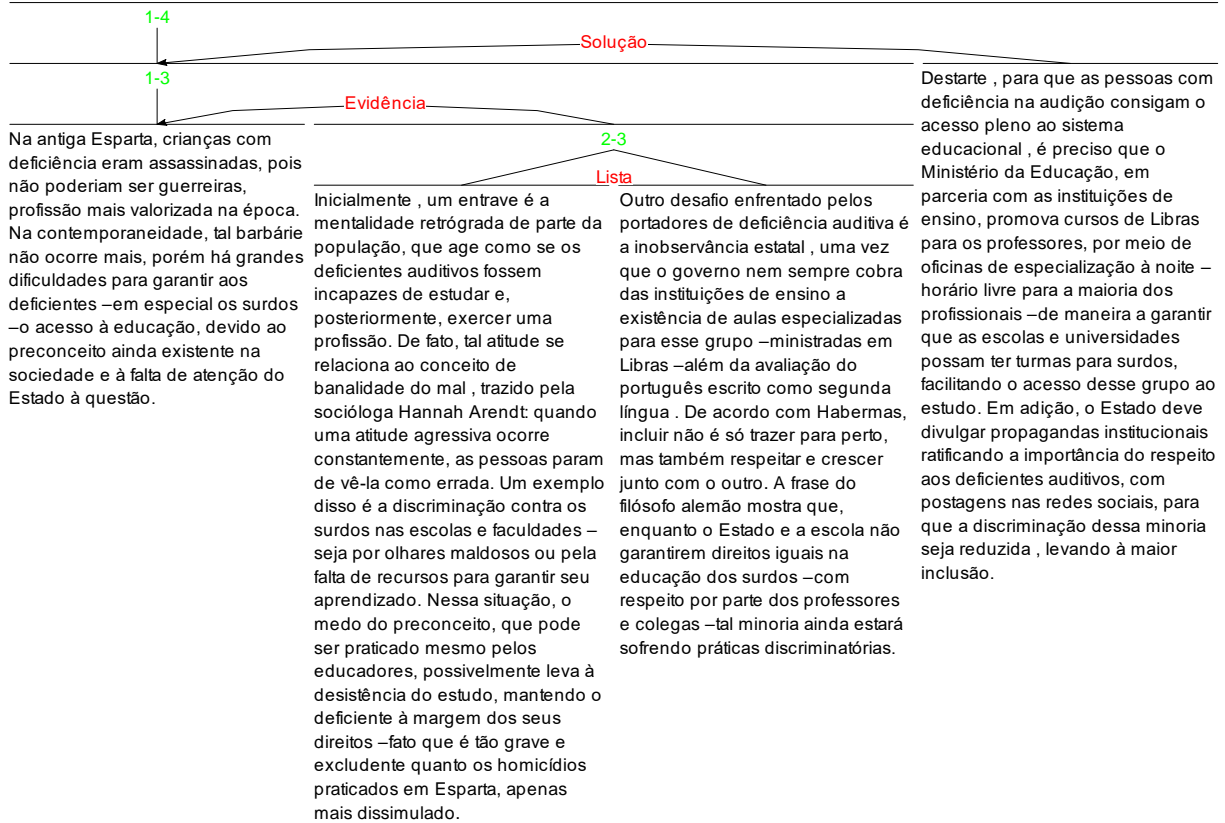
PARÁGRAFO 3



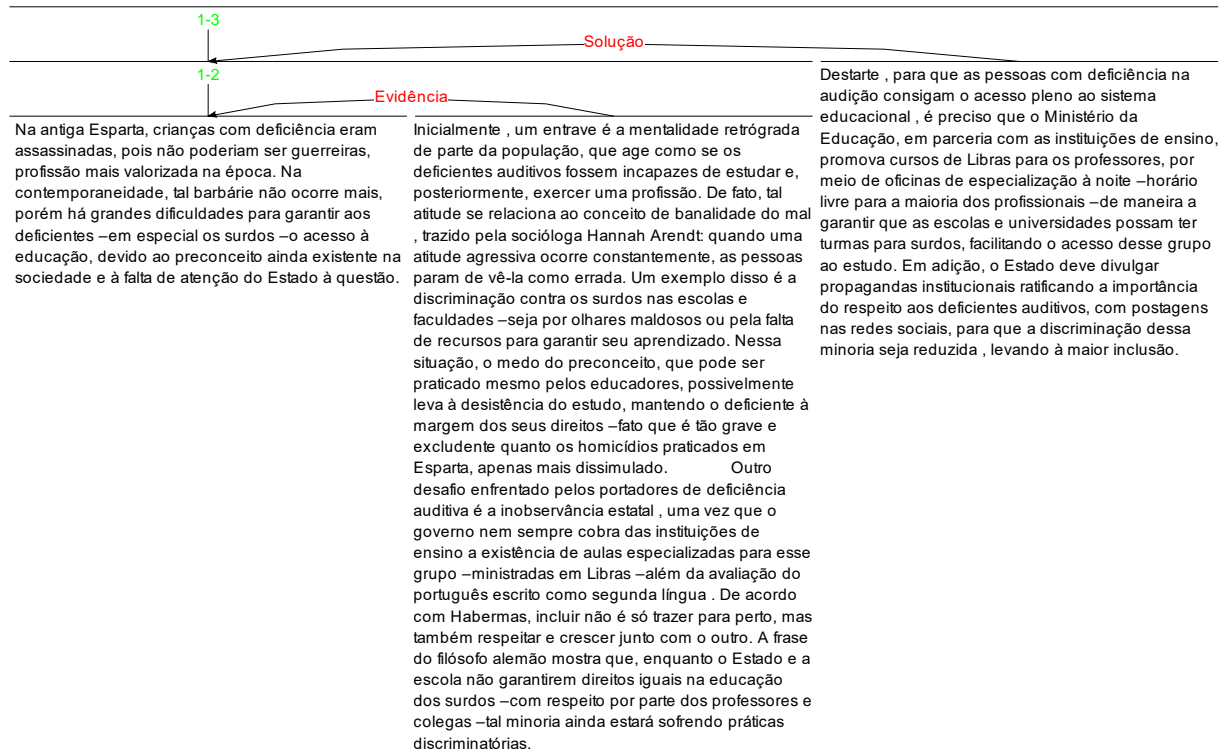
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2017UGH

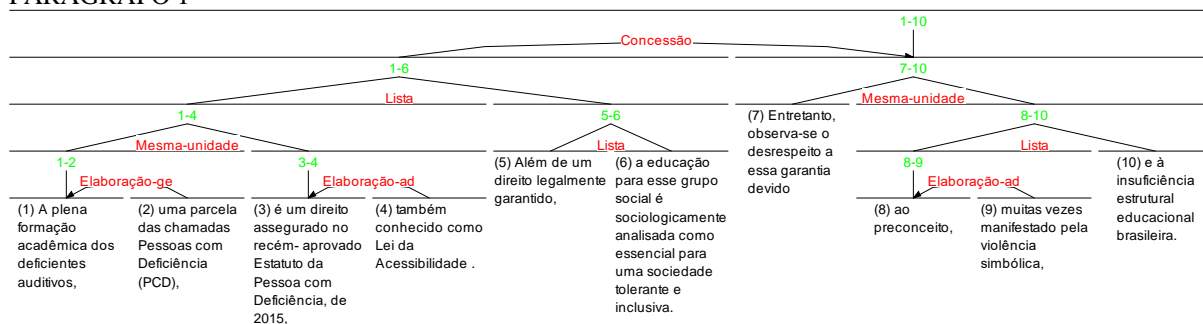
A plena formação acadêmica dos deficientes auditivos, uma parcela das chamadas Pessoas com Deficiência (PCD), é um direito assegurado no recém- aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, também conhecido como Lei da Acessibilidade . Além de um direito legalmente garantido, a educação para esse grupo social é sociologicamente analisada como essencial para uma sociedade tolerante e inclusiva. Entretanto, observa-se o desrespeito a essa garantia devido ao preconceito, muitas vezes manifestado pela violência simbólica, e à insuficiência estrutural educacional brasileira.

Nessa conjuntura, é necessário destacar as principais relevâncias de se garantir aos surdos a plena formação acadêmica. Segundo Hannah Arendt, em sua teoria sobre o Espaço Público, os ambientes e as instituições públicas – inclusive as escolas e as faculdades – têm que ser completamente inclusivas a todos do espectro social para exercer sua total funcionalidade e genuinidade . Analogamente , para atuarem como aparato democrático, tais instituições devem ser preparadas e devem garantir o espaço e a educação para os deficientes auditivos, constituindo, assim, uma sociedade diversificada, tolerante e genuína. Além disso, outra importância é o cumprimento dos direitos à educação e ao desenvolvimento intelectual , assegurados no Estatuto da PCD e na Constituição Federal de 1988, que não discrimina o acesso à cidadania a nenhum grupo social , sendo, dessa forma, uma obrigação constitucional .

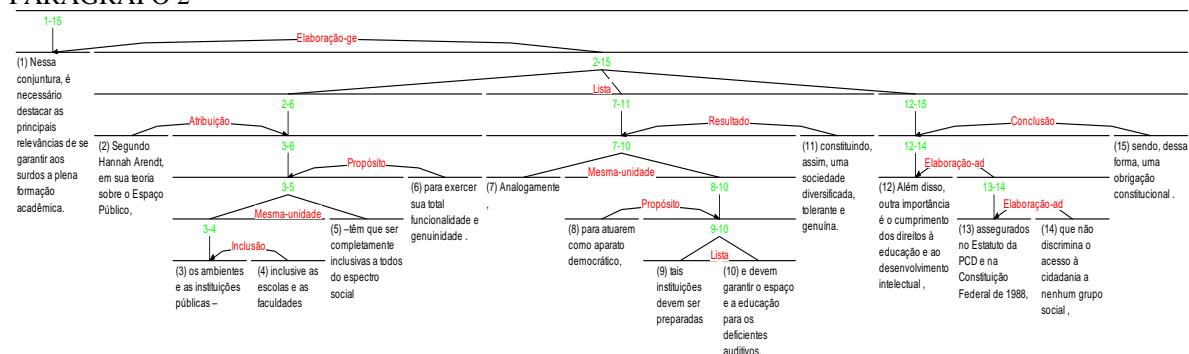
Contudo, observam-se algumas distorções para essa garantia educacional . Infelizmente , os surdos são alvo de preconceito e são vistos erroneamente como incapazes. Isso é frequentemente manifestado na forma de violência simbólica, termo do sociólogo Pierre Bourdieu, que inclui os comportamentos, não necessariamente agressivos física ou verbalmente , que excluíam moralmente grupos minoritários, como a PCD, exemplificados na colocação desses indivíduos em postos de trabalho menos valorizados e menos remunerados. Adicionalmente, nota-se que outra manifestação dessa violência é a falta de uma infraestrutura escolar de qualidade com professores capacitados e com material adequado para garantir a devida formação educacional . Consequentemente , as vítimas dessa agressão simbólica tenderiam a se isolar, gerando, por exemplo, evasão escolar e redução da procura pela qualificação profissional e acadêmica por esses deficientes.

Dessa forma , é necessário que, para garantir o ensino de qualidade e estruturado, o Ministério da Educação leve profissionais educadores especialistas em Libras para capacitar os professores já atuantes acerca do ensino aos deficientes auditivos e da adaptação às suas necessidades particulares na sala de aula. Isso deve ser feito com palestras instrucionais para os docentes de toda a hierarquia pedagógica. Complementarmente , o Ministério da Saúde deve disponibilizar profissionais, como psicólogos, que dêem o apoio e o estímulo para a continuidade educacional dos deficientes e desconstruam, com atividades lúdicas e interativas com todos os alunos, como simulações da surdez, os preconceitos acerca desse grupo social .

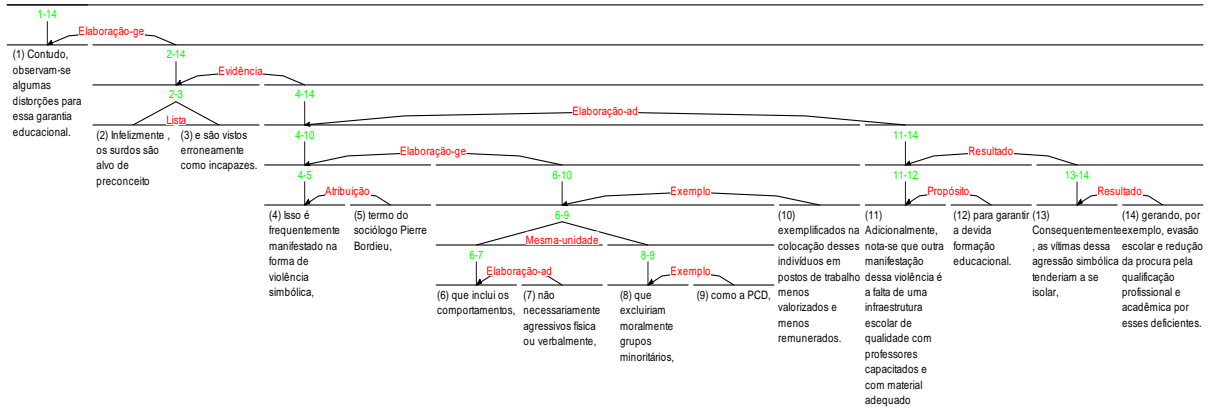
## PARÁGRAFO 1



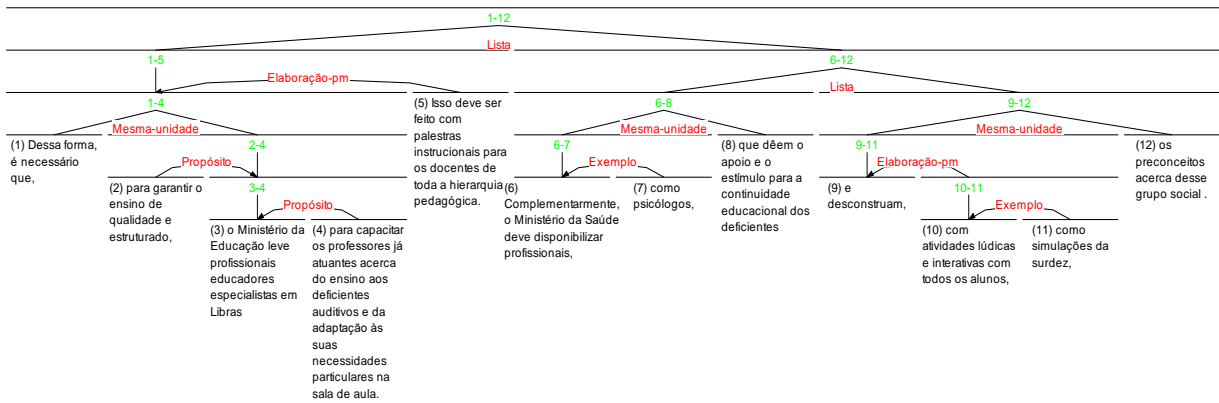
## PARÁGRAFO 2



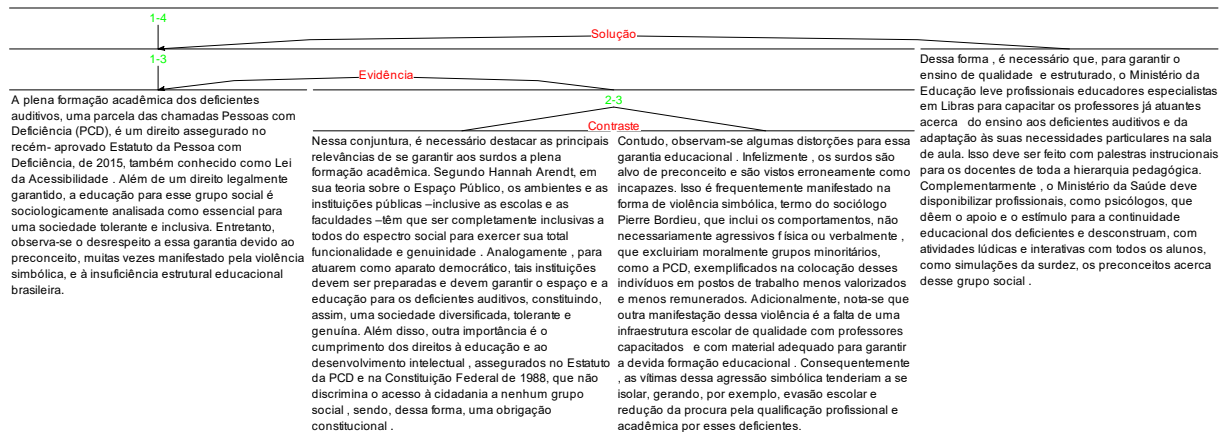
PARÁGRAFO 3



PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC

<p>1-3</p> <p>1-2</p>	<p>Solução</p>	
<p>(INTRO) A plena formação acadêmica dos deficientes auditivos, uma parcela das chamadas Pessoas com Deficiência (PCD), é um direito assegurado no recém-aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, também conhecido como Lei da Acessibilidade. Além de um direito legalmente garantido, a educação para esse grupo social é sociologicamente analisada como essencial para uma sociedade tolerante e inclusiva. Entretanto, observa-se o desrespeito a essa garantia devido ao preconceito, muitas vezes manifestado pela violência simbólica, e à insuficiência estrutural educacional brasileira.</p>	<p>(DES) Nessa conjuntura, é necessário destacar as principais relevâncias de se garantir aos surdos a plena formação acadêmica. Segundo Hannah Arendt, em sua teoria sobre o Espaço Público, os ambientes e as instituições públicas – inclusive as escolas e as faculdades – têm que ser completamente inclusivas a todos do espectro social para exercer sua total funcionalidade e genuinidade. Analogamente, para atuarem como aparato democrático, tais instituições devem ser preparadas e devem garantir o espaço e a educação para os deficientes auditivos, constituindo, assim, uma sociedade diversificada, tolerante e genuína. Além disso, outra importância é o cumprimento dos direitos à educação e ao desenvolvimento intelectual, assegurados no Estatuto da PCD e na Constituição Federal de 1988, que não discrimina o acesso à cidadania a nenhum grupo social, sendo, dessa forma, uma obrigação constitucional. Contudo, observam-se algumas distorções para essa garantia educacional. Infelizmente, os surdos são alvo de preconceito e são vistos erroneamente como incapazes. Isso é frequentemente manifestado na forma de violência simbólica, termo do sociólogo Pierre Bourdieu, que inclui os comportamentos, não necessariamente agressivos física ou verbalmente, que excluíam moralmente grupos minoritários, como a PCD, exemplificados na colocação desses indivíduos em postos de trabalho menos valorizados e menos remunerados. Adicionalmente, nota-se que outra manifestação dessa violência é a falta de uma infraestrutura escolar de qualidade com professores capacitados e com material adequado para garantir a devida formação educacional. Consequentemente, as vítimas dessa agressão simbólica tenderiam a se isolar, gerando, por exemplo, evasão escolar e redução da procura pela qualificação profissional e acadêmica por esses deficientes.</p>	<p>(CONC) Dessa forma, é necessário que, para garantir o ensino de qualidade e estruturado, o Ministério da Educação leve profissionais educadores especialistas em Libras para capacitar os professores já atuantes acerca do ensino aos deficientes auditivos e da adaptação às suas necessidades particulares na sala de aula. Isso deve ser feito com palestras instrucionais para os docentes de toda a hierarquia pedagógica. Complementarmente, o Ministério da Saúde deve disponibilizar profissionais, como psicólogos, que dêem o apoio e o estímulo para a continuidade educacional dos deficientes e desconstruam, com atividades lúdicas e interativas com todos os alunos, como simulações da surdez, os preconceitos acerca desse grupo social.</p>
	<p>Evidência</p>	

## ENEM2017ACN

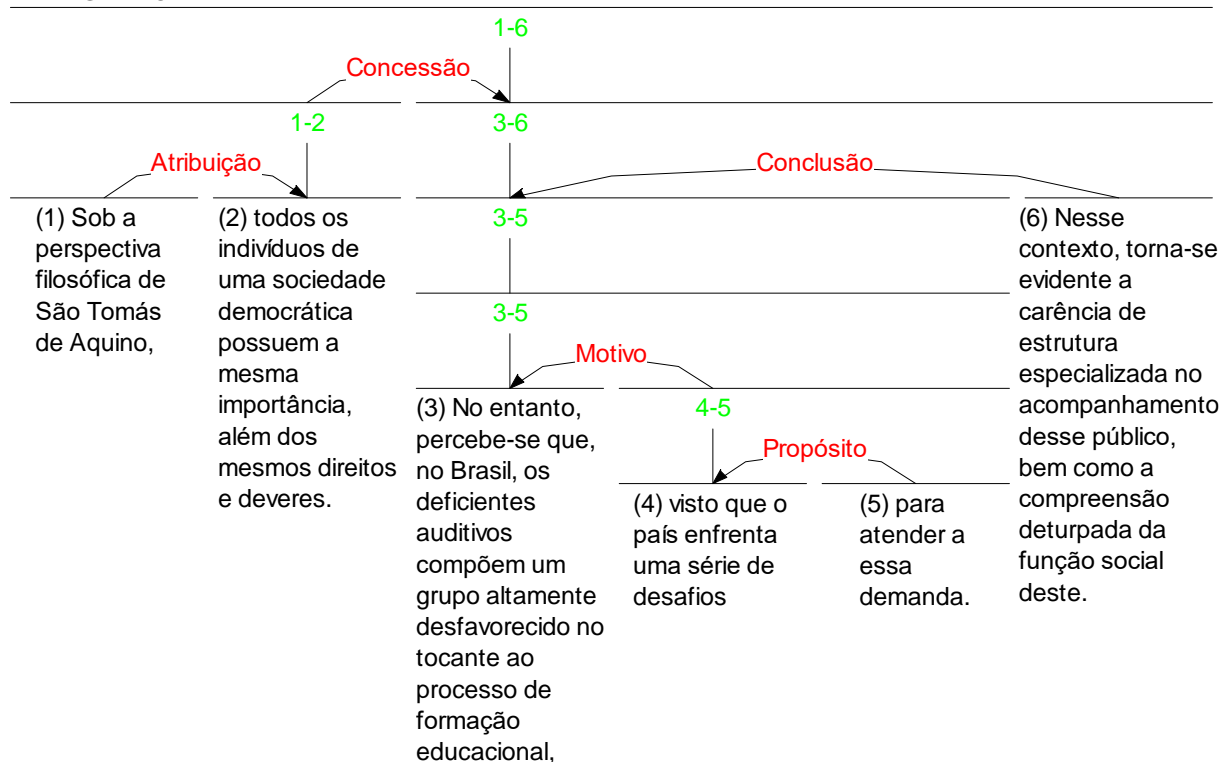
Sob a perspectiva filosófica de São Tomás de Aquino, todos os indivíduos de uma sociedade democrática possuem a mesma importância, além dos mesmos direitos e deveres. No entanto, percebe-se que, no Brasil, os deficientes auditivos compõem um grupo altamente desfavorecido no tocante ao processo de formação educacional, visto que o país enfrenta uma série de desafios para atender a essa demanda. Nesse contexto, torna-se evidente a carência de estrutura especializada no acompanhamento desse público, bem como a compreensão deturpada da função social deste.

O filósofo italiano Norberto Bobbio afirma que a dignidade humana é uma qualidade intrínseca ao homem, capaz de lhe dar direito ao respeito e à consideração por parte do Estado. Nessa lógica, é notável que o poder público não cumpre o seu papel enquanto agente fornecedor de direitos mínimos, uma vez que não proporciona aos surdos o acesso à educação com a qualidade devida, o que caracteriza um irrespeito descomunal a esse público. A lamentável condição de vulnerabilidade à qual são submetidos os deficientes auditivos é percebida no déficit deixado pelo sistema educacional vigente no país, que revela o despreparo da rede de ensino no que tange à inclusão dessa camada, de modo a causar entraves à formação desses indivíduos e, por conseguinte, sua inserção no mercado de trabalho.

Além disso, outra dificuldade enfrentada pelos surdos para alcançar a formação educativa se dá na falta de apoio enfrentada por muitos no âmbito familiar, causada pela ignorância quanto às leis protetoras dos direitos do deficiente, que gera uma letargia social nesse aspecto. Esse desconhecimento produz na sociedade concepções errôneas a respeito do papel social do portador de deficiências: como consequência do descumprimento dos deveres constitucionais do Estado, as famílias – acomodadas pela pouca instrução – alimentam a falsa ideia de que o deficiente auditivo não tem contribuição significativa para a sociedade, o que o afasta da escolaridade e neutraliza a relevância que possui.

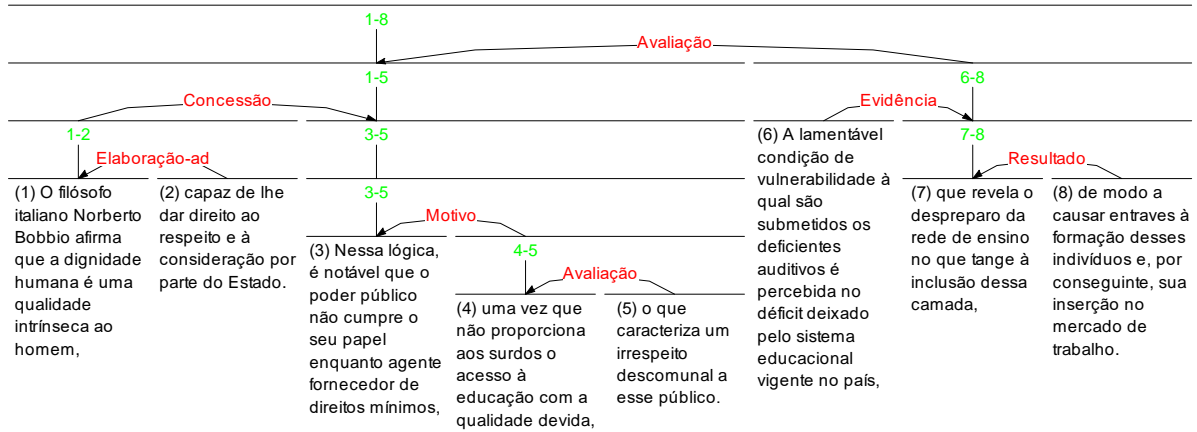
Logo, é necessário que o Ministério da Educação, em parceria com instituições de apoio ao surdo, proporcione a este maiores chances de se inserir no mercado, mediante a implementação do suporte adequado para a formação escolar e acadêmica desse indivíduo – com profissionais especializados em atendê-lo –, a fim de gerar maior igualdade na qualificação e na disputa por emprego. É imprescindível, ainda, que as famílias desses deficientes exijam do poder público a concretude dos princípios constitucionais de proteção a esse grupo, por meio do aprofundamento no conhecimento das leis que protegem essa camada, para que, a partir da obtenção do saber, esse empenho seja fortalecido e, assim, essa parcela receba o acompanhamento necessário para atingir a formação educacional e a contribuição à sociedade.

## PARÁGRAFO 1

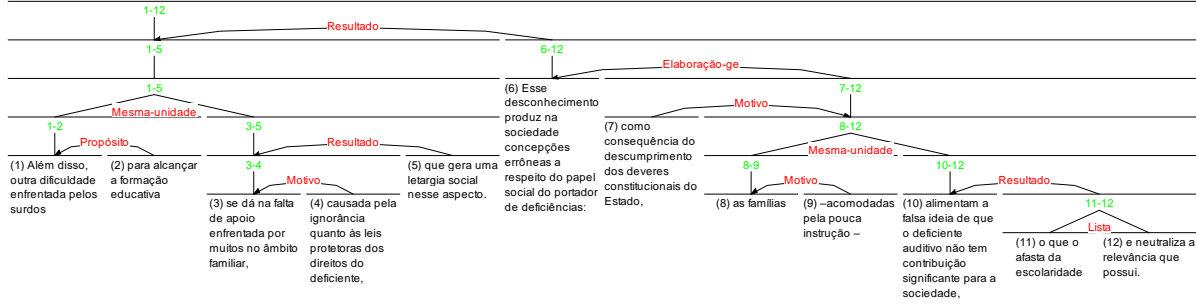




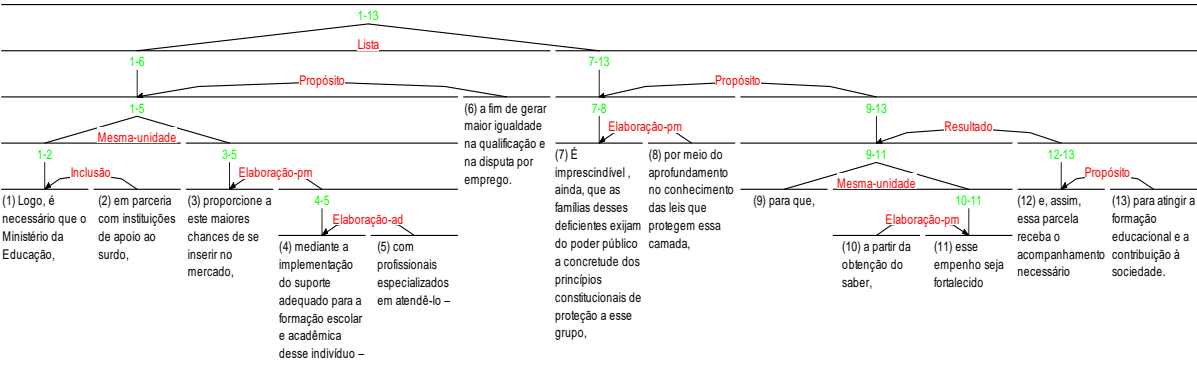
PARÁGRAFO 2



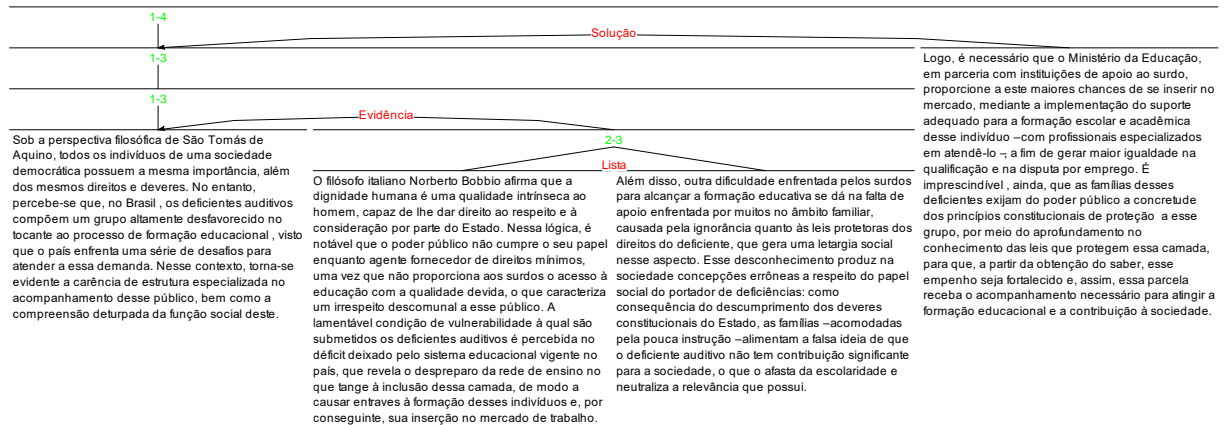
PARÁGRAFO 3



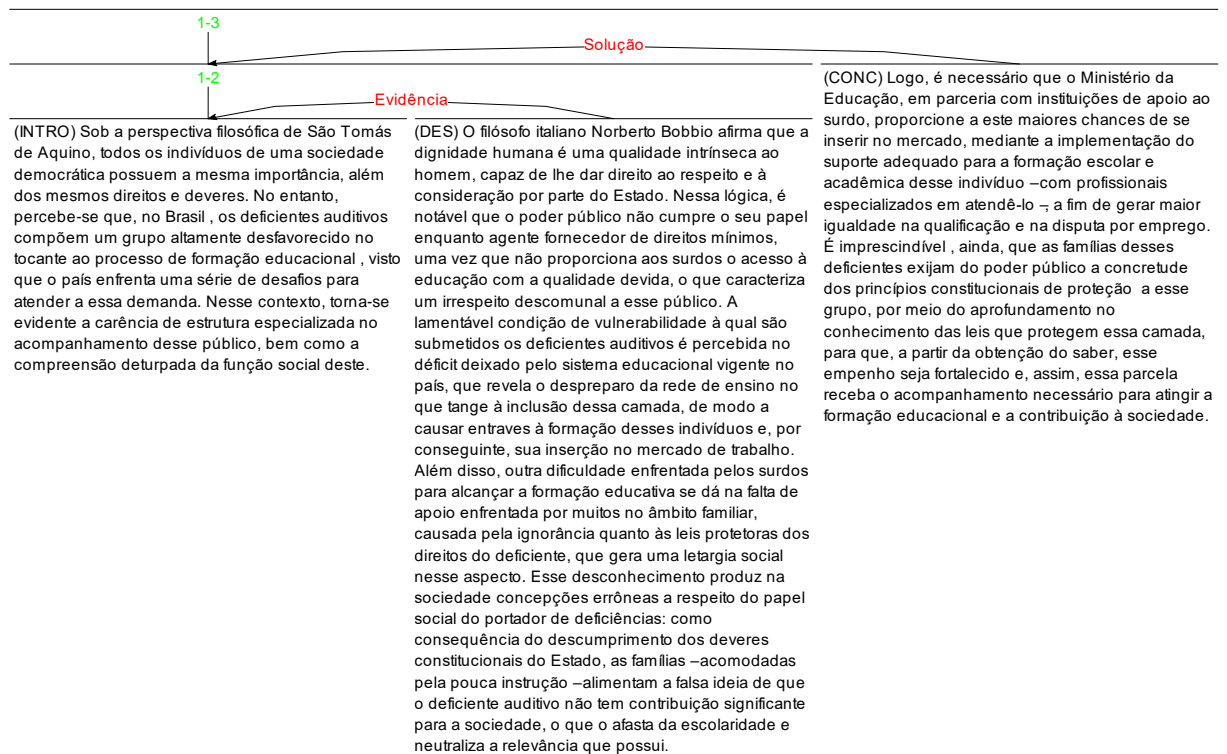
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



**ENEM2017LMM**

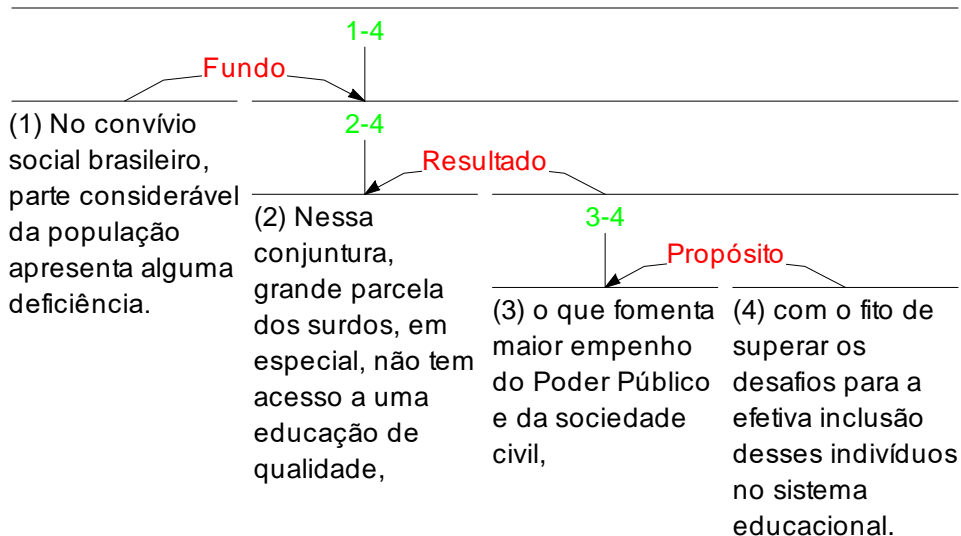
No convívio social brasileiro, parte considerável da população apresenta alguma deficiência. Nessa conjuntura, grande parcela dos surdos, em especial, não tem acesso a uma educação de qualidade, o que fomenta maior empenho do Poder Público e da sociedade civil, com o fito de superar os desafios para a efetiva inclusão desses indivíduos no sistema educacional.

Sob esse viés, muitos deficientes auditivos encontram dificuldades para acessar o Ensino Fundamental, Médio ou Superior, visto que diversas instituições de ensino carecem de uma infraestrutura adaptada a esses indivíduos, como intérpretes da Libras durante as aulas. Tal panorama representa a violação da Constituição Federal de 1988 e do Estado da Pessoa com Deficiência, os quais são mecanismos jurídicos que asseguram o acesso à educação como um direito de todos os deficientes. Isso atesta a ineficiência governamental em cumprir prerrogativas legais que garantem a efetiva inclusão dos surdos na educação.

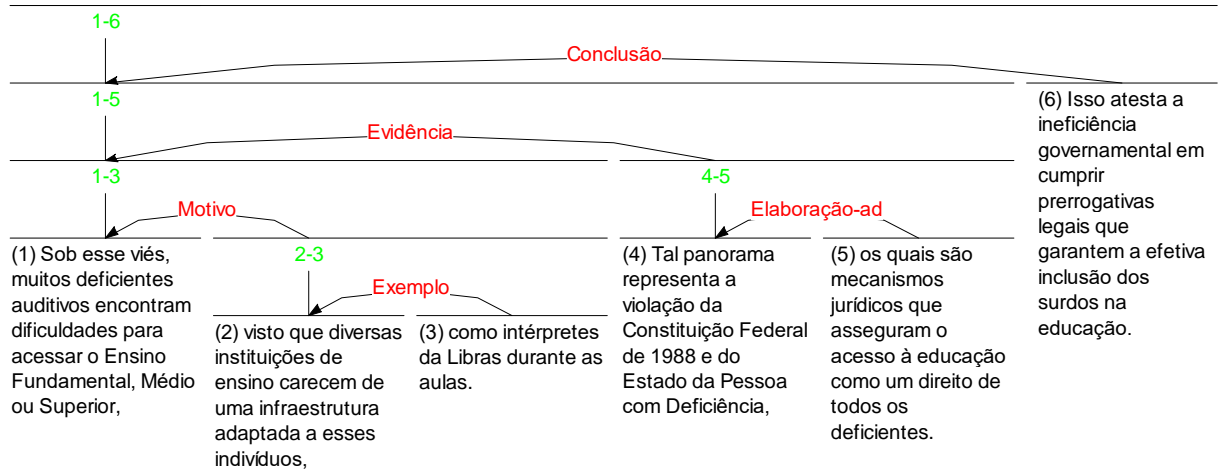
Ademais, em muitas instituições de ensino, deficientes auditivos ainda são vítimas de xingamentos e até de agressões físicas por parte de outros alunos, ações que caracterizam o bullying. Nesse contexto, o filósofo iluminista Voltáire já afirmava: “Preconceito é opinião sem conhecimento”. Tal máxima, mesmo séculos depois, comprova que atos intolerantes são, em geral, consequências de uma formação moral deturpada, a qual não privilegiou princípios, por exemplo, a tolerância e o respeito às diferenças como essenciais para a convivência harmônica em uma sociedade tão heterogênea. Desse modo, verifica-se a ineficácia de famílias e escolas em desestimular, rigorosamente, qualquer ação de caráter discriminatório contra surdos.

Portanto, a fim de garantir que surdos tenham pleno acesso à formação educacional, cabe ao Estado, mediante o redirecionamento de verbas, realizar as adaptações necessárias em todas as escolas e as universidades públicas, como o oferecimento de cursos gratuitos que capacitem profissionais da educação para se comunicarem em Libras e a contratação de mais intérpretes da Libras para atuarem nessas instituições. Outrossim, famílias e escolas, por meio de, respectivamente, diálogos frequentes e palestras, devem debater acerca da aceitação às diferenças como fator essencial para o convívio coletivo, de modo a combater o bullying e a formar um paradigma comportamental de total respeito aos deficientes auditivos.

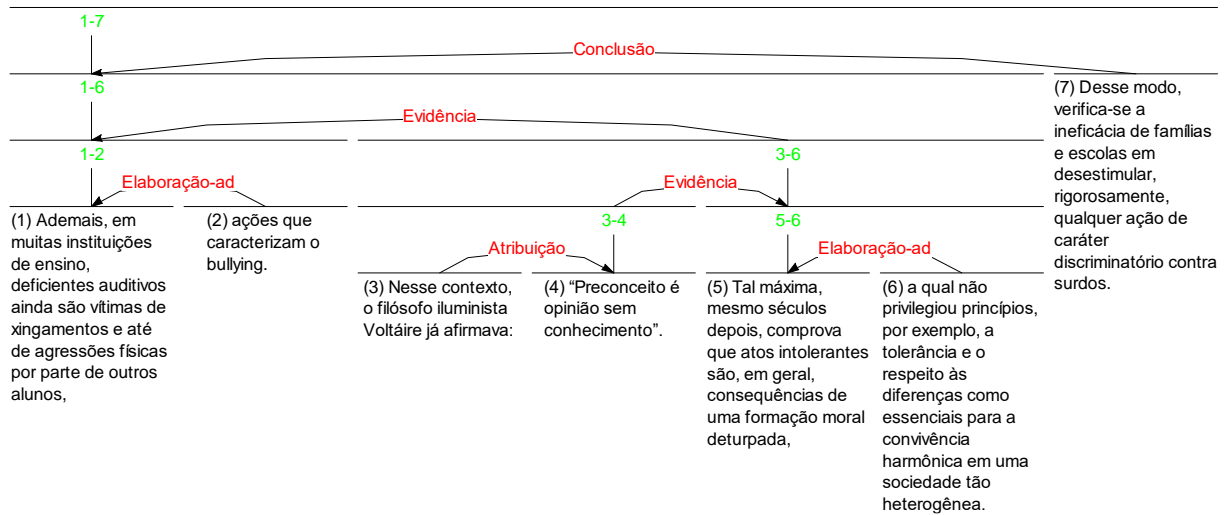
**PARÁGRAFO 1**



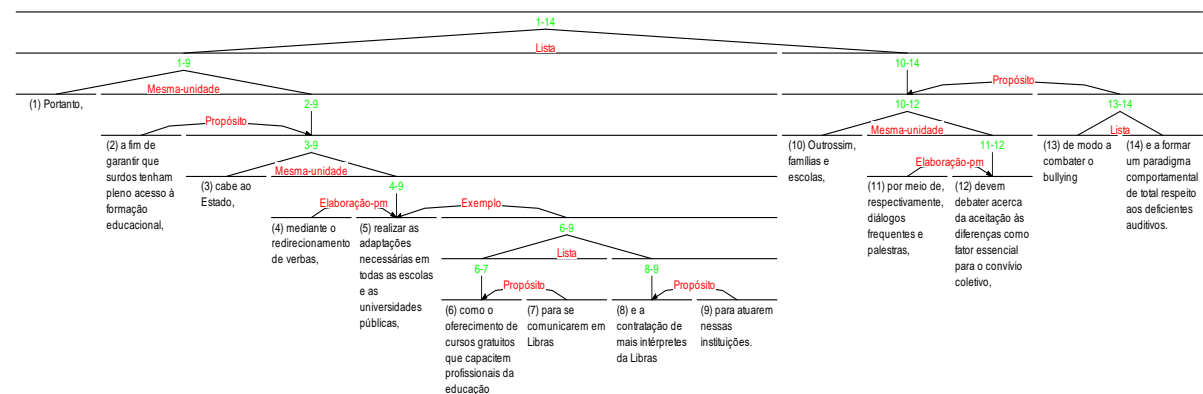
PARÁGRAFO 2



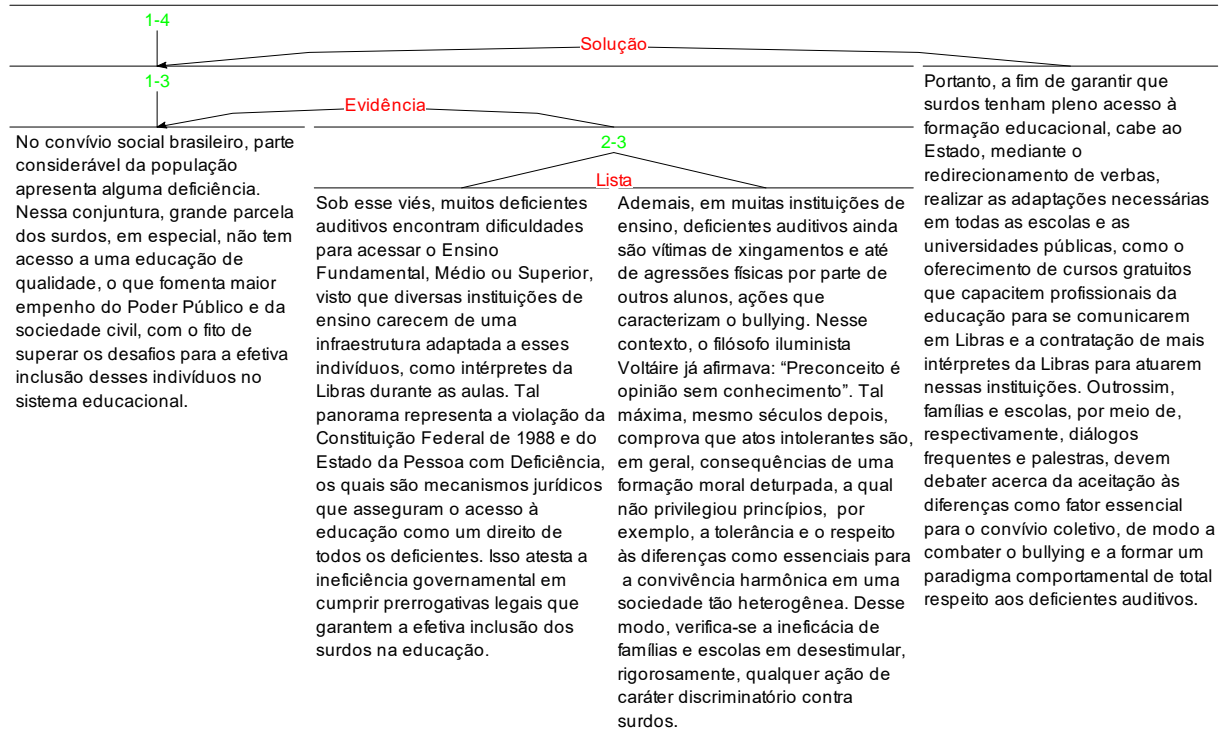
PARÁGRAFO 3



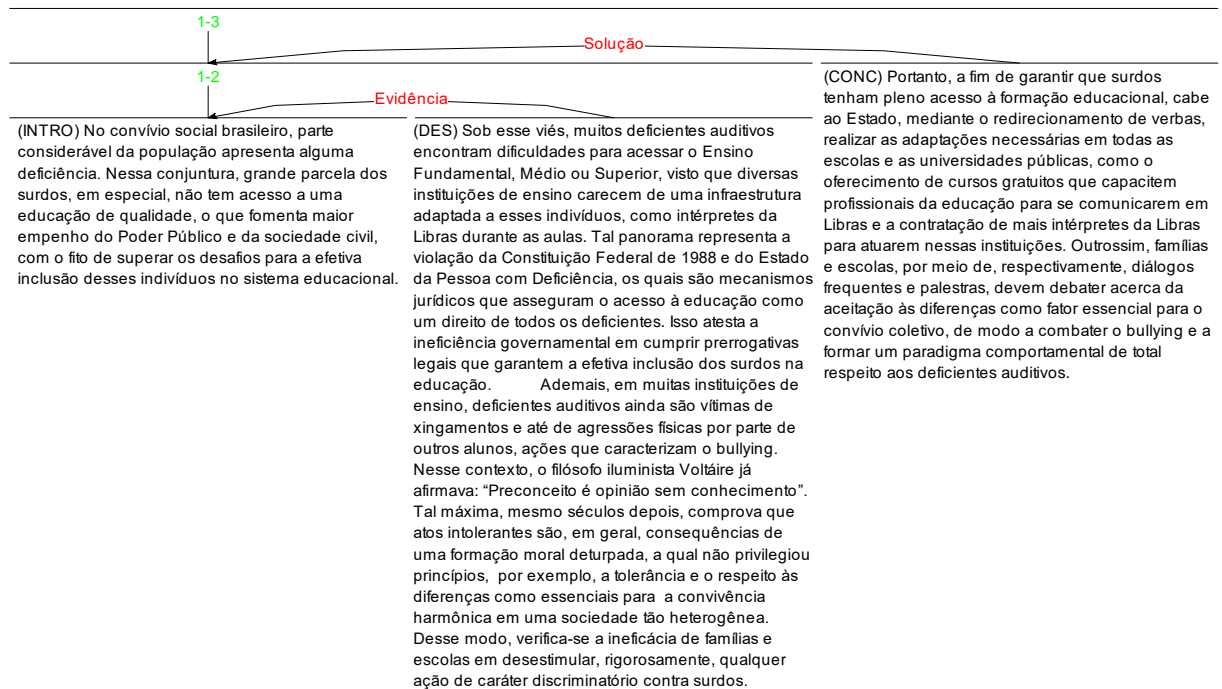
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



ENEM2017JPFB

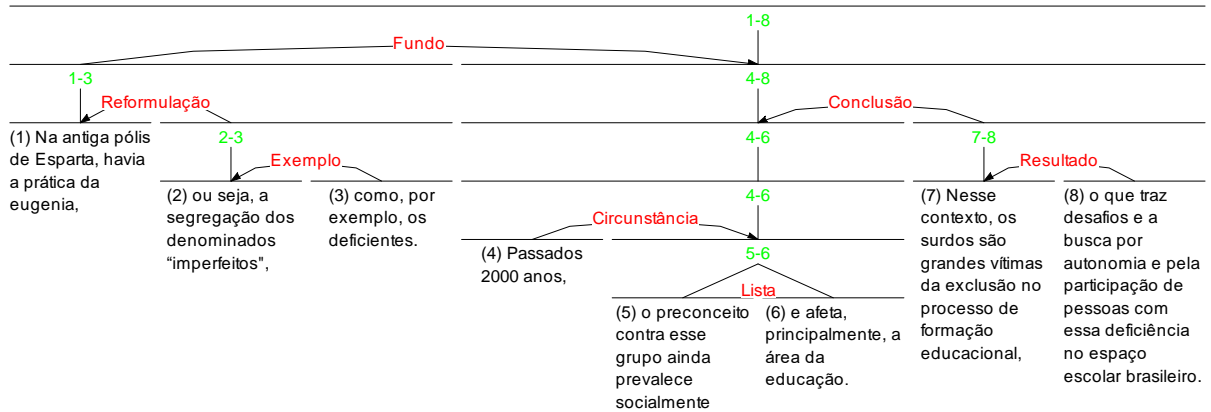
Na antiga pólis de Esparta, havia a prática da eugenia, ou seja, a segregação dos denominados “imperfeitos”, como, por exemplo, os deficientes. Passados 2000 anos, o preconceito contra esse grupo ainda prevalece socialmente e afeta, principalmente, a área da educação. Nesse contexto, os surdos são grandes vítimas da exclusão no processo de formação educacional, o que traz desafios e a busca por autonomia e pela participação de pessoas com essa deficiência no espaço escolar brasileiro.

Para o filósofo francês Voltaire, a lei essencial para a prática da igualdade é a tolerância. Porém, nas escolas, onde as diferenças aparecem, essa característica não se concretiza. Nesse ambiente, a surdez se torna motivo para discriminação e para o bullying, contrariando o objetivo da educação de elevar e emancipar o indivíduo, como defende o sociólogo Paulo Freire, idealizador da educação brasileira. Dessa forma, os surdos, segregados, encontram um alicerce frágil, para alcançar o desenvolvimento de seus talentos e habilidades.

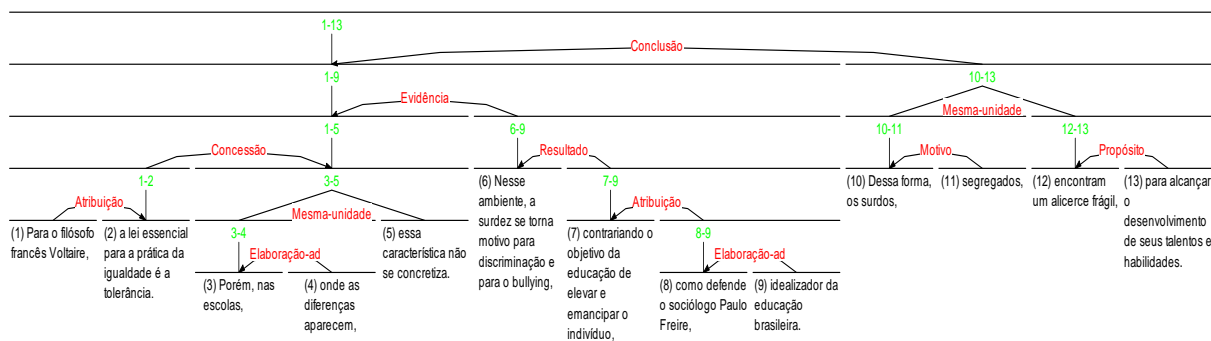
Além disso, nota-se que as instituições escolares não oferecem suporte adequado para os deficientes auditivos. Com isso, a independência e a participação desses indivíduos são comprometidas, o que acentua as desigualdades. Essa ideia se torna paradoxal quando comparada à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição Federal (1988), documentos de alta hierarquia, comprovando a necessidade de incluir e assistir a população surda nos processos educacionais brasileiros.

Portanto, conclui-se que deve-se tomar medidas que incluam os surdos na educação, assegurando o desenvolvimento desse grupo. As escolas devem, então, promover a assistência a esses deficientes, por meio da disponibilização de voluntários que dominem a linguagem de Libras, principal forma de comunicação da população surda, com o objetivo de inserir as pessoas com essa deficiência nas salas de aula, facilitando também o aprendizado. A mídia deve, ainda, mostrar, com exemplos, a igualdade que deve prevalecer no ambiente escolar, acabando com o preconceito e com o bullying. Com essas medidas, a eugenia social será minimizada e os deficientes auditivos serão incluídos nos processos educacionais brasileiros.

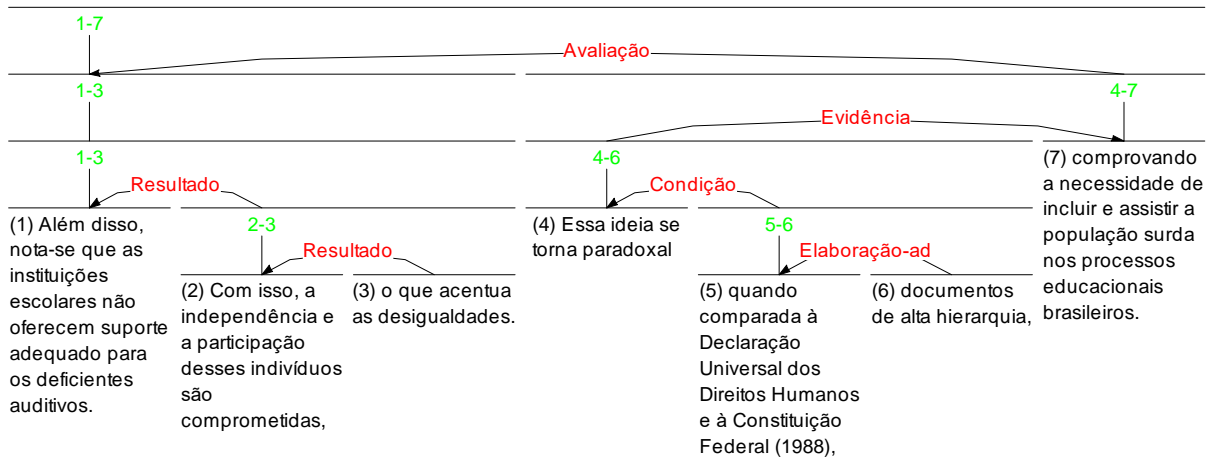
PARÁGRAFO 1



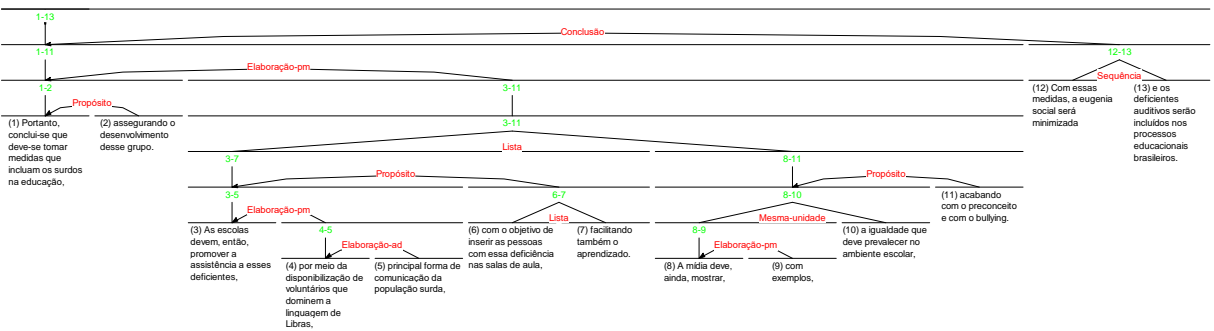
PARÁGRAFO 2



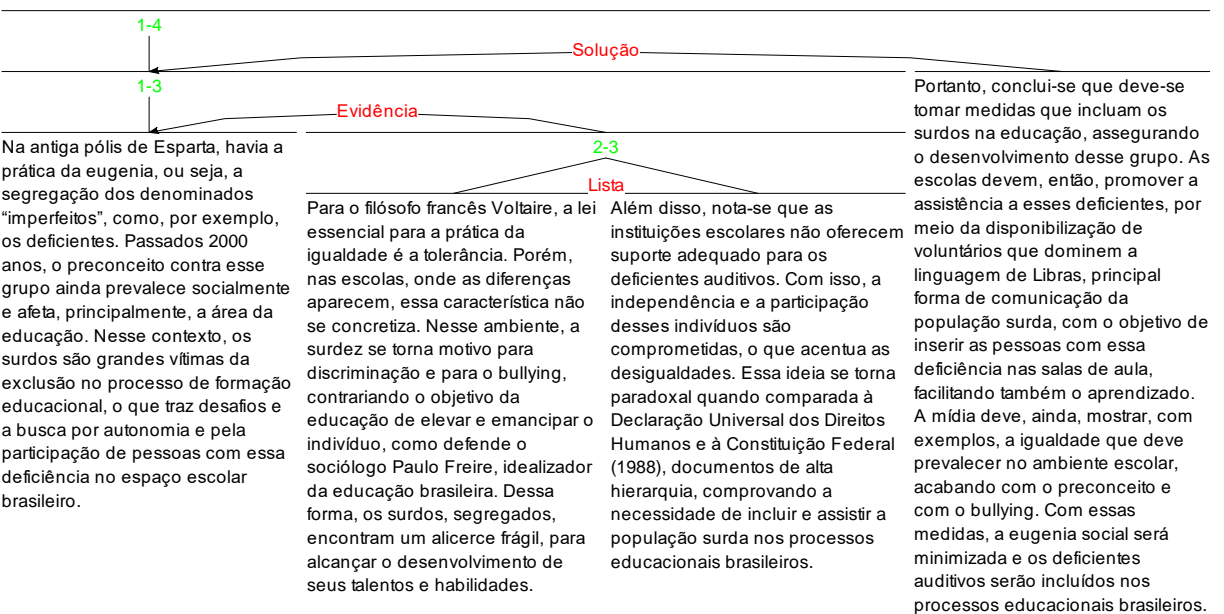
PARÁGRAFO 3



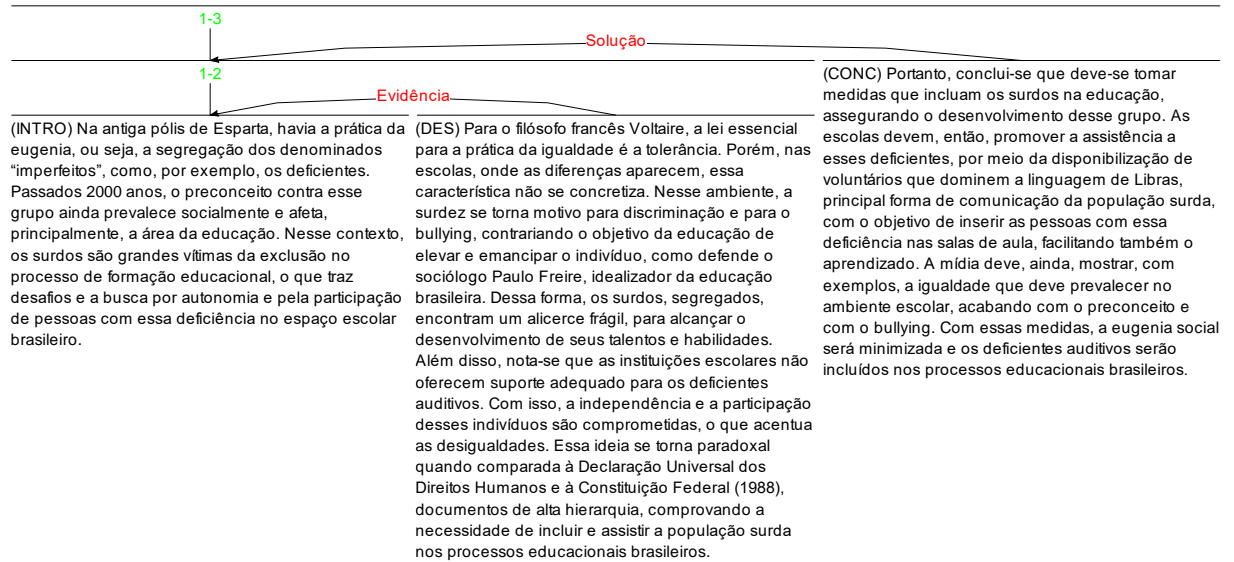
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC





## ENEM2017EJDJS

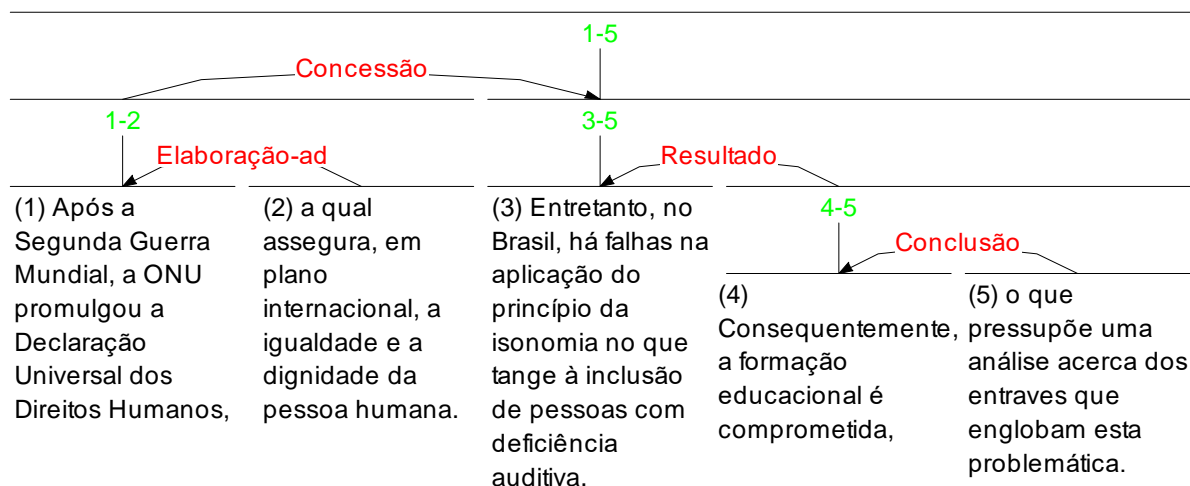
Após a Segunda Guerra Mundial, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual assegura, em plano internacional, a igualdade e a dignidade da pessoa humana. Entretanto, no Brasil, há falhas na aplicação do princípio da isonomia no que tange à inclusão de pessoas com deficiência auditiva. Consequentemente, a formação educacional é comprometida, o que pressupõe uma análise acerca dos entraves que englobam esta problemática.

Em primeiro lugar, cabe pontuar que as instituições de ensino apresentam, em sua maioria, um sistema pouco inclusivo. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) atenda a Convenção do Direito da Pessoa com Deficiência, realizada em 2006 pela ONU, sua finalidade encontra obstáculos, seja na estrutura escolar vigente, seja na falta de preparo do corpo docente. Prova disso são as escolas regulares e as universidades que não se adequaram à comunicação em Libras, bem como exames avaliatórios que não garantem tal acessibilidade. Nesse sentido, os surdos recebem uma educação frágil, desigual e excludente.

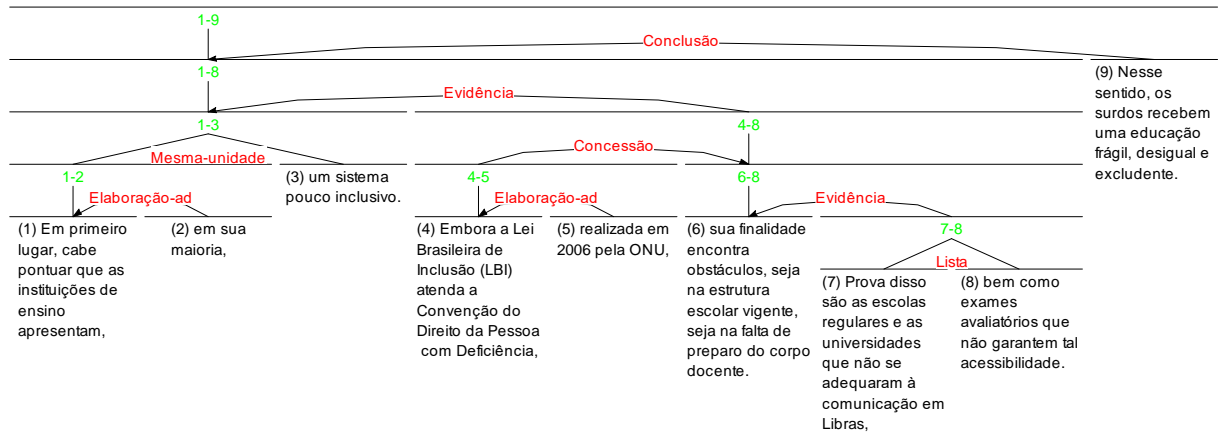
Além disso, a ineficiente integração no âmbito escolar/acadêmico resulta em efeitos fora dele. Conforme afirmou Aristóteles, é preciso tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida exata de suas desigualdades. Contudo, a instrução de aristotélica não é vista na prática, uma vez que o mercado de trabalho oferece poucas oportunidades, ainda que o deficiente auditivo tenha concluído o ensino superior. Paralelamente a isso, o comportamento contemporâneo, o qual prioriza o individualismo e a competição, intensifica a exclusão visto que a deficiência em questão é alvo de uma visão equivocada de incapacidade funcional. Desse modo, as implicações de uma educação que não se adapta às diferenças são visíveis.

Diante do exposto, faz-se necessária uma complementação nas instituições sociais secundárias a fim de promover uma formação educacional coerente com as leis e as resoluções. Para tanto, o Ministério da Educação deve impor diretrizes de um projeto pedagógico inclusivo, como a obrigatoriedade de aulas de Libras na graduação de professores, bem como cursos para os formados. Ademais, o Estado, através do corpo legislativo, deve propor incentivos fiscais às grandes empresas que instituírem um percentual proporcional na contratação de pessoas com alguma restrição física, incluindo a auditiva. Assim, os direitos básicos inerentes à vida e à liberdade, consagrados na Carta Magna, poderão ser cumpridos.

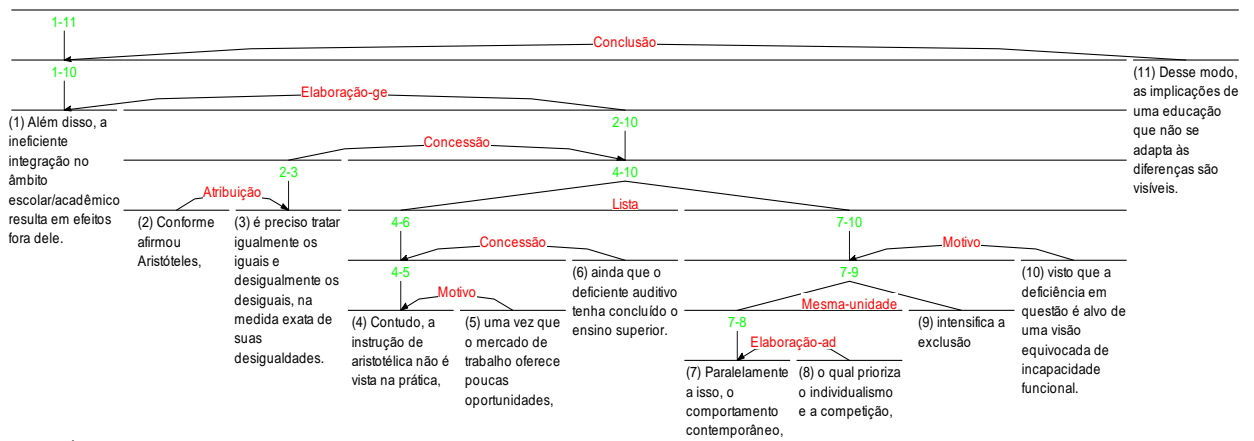
### PARÁGRAFO 1



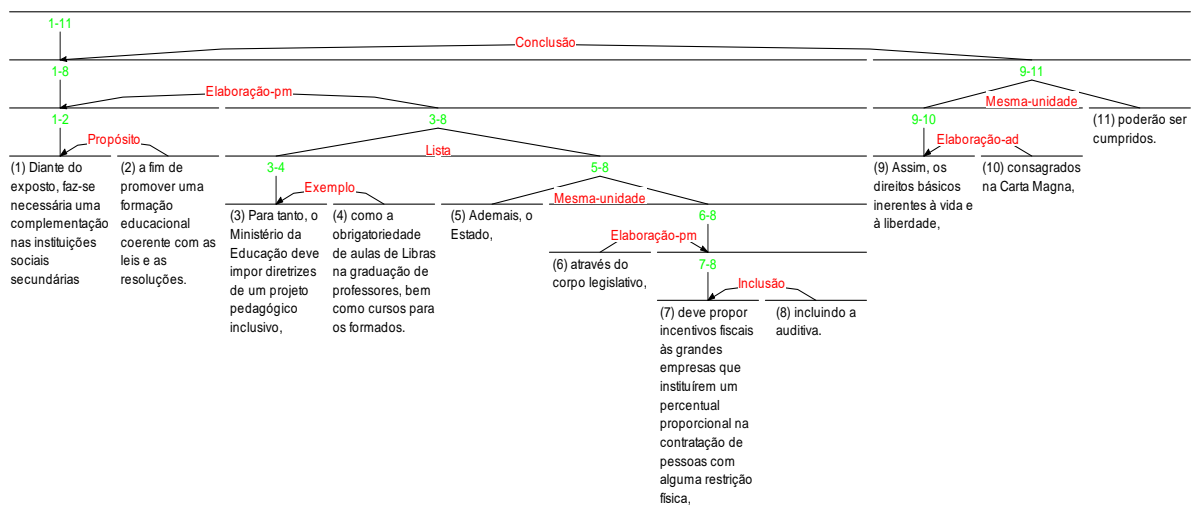
PARÁGRAFO 2



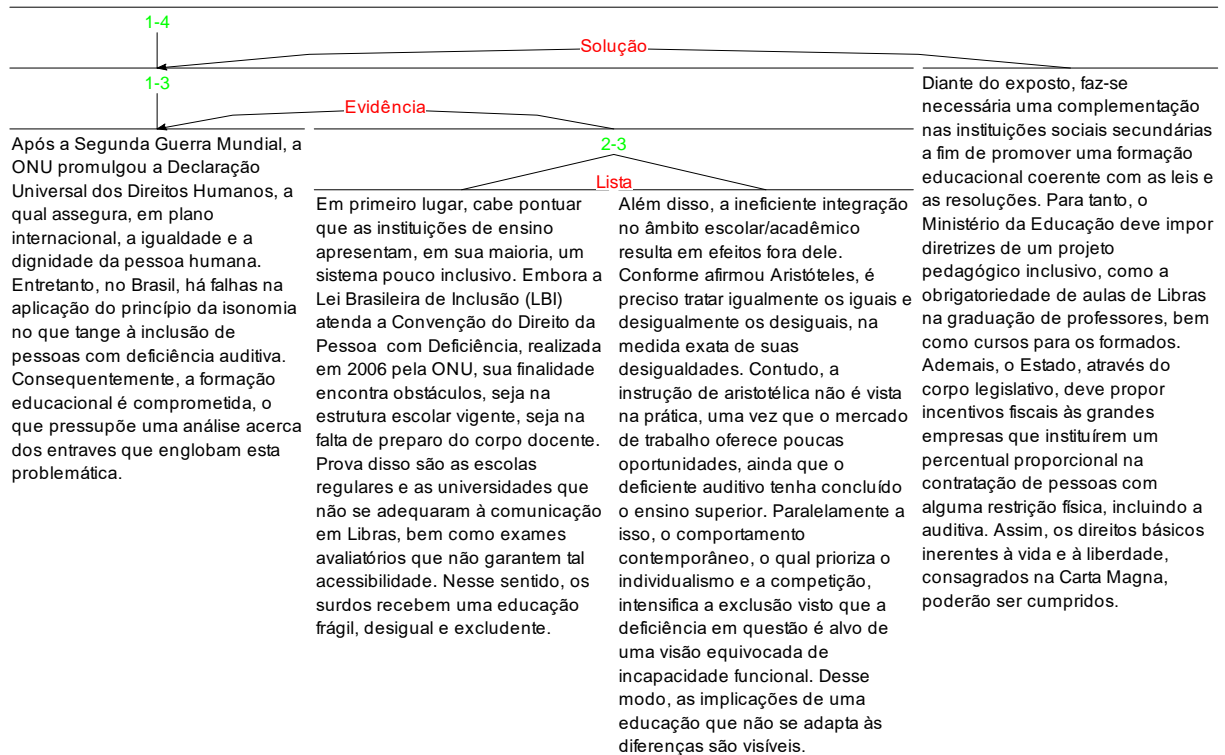
PARÁGRAFO 3



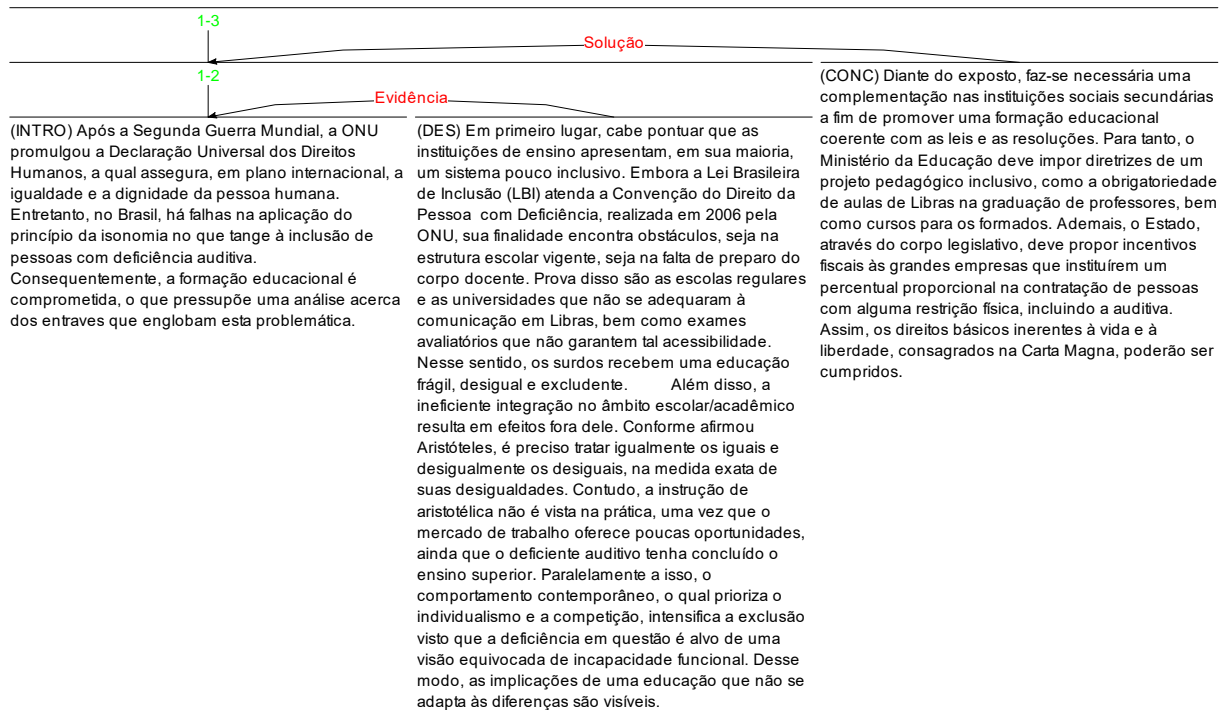
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2017YLR

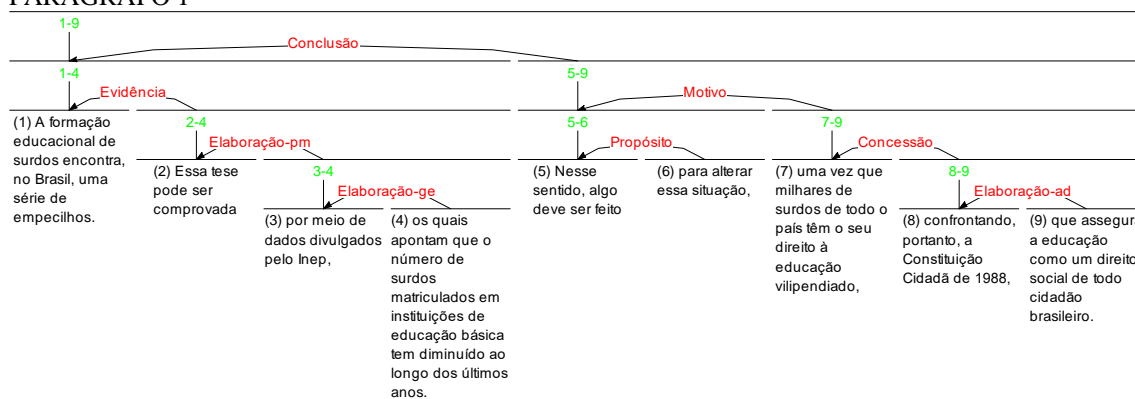
A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, algo deve ser feito para alterar essa situação, uma vez que milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, confrontando, portanto, a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo cidadão brasileiro.

Em primeira análise, o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos mostra-se como um dos desafios à consolidação dessa formação. Isso porque poucos recursos são destinados pelo Estado à construção de escolas especializadas na educação de pessoas surdas, bem como à capacitação de profissionais para atenderem às necessidades especiais desses alunos. Ademais, poucas escolas são adeptas do uso de libras, segunda língua oficial do Brasil, a qual é primordial para a inclusão de alunos surdos em instituições de ensino. Dessa forma, a negligência do Estado, ao investir minimamente na educação de pessoas especiais, dificulta a universalização desse direito social tão importante.

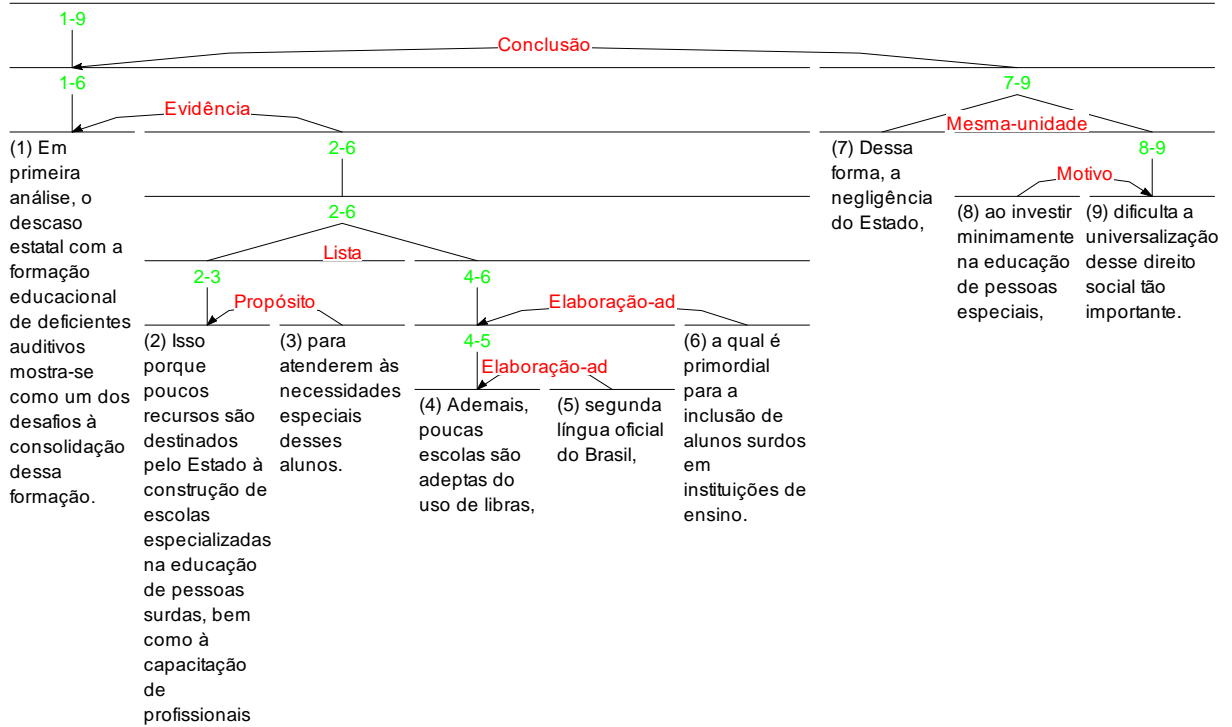
Em segunda análise, o preconceito da sociedade com os deficientes apresenta-se como outro fator preponderante para a dificuldade na efetivação da educação de pessoas surdas. Essa forma de preconceito não é algo recente na história da humanidade: ainda no Império Romano, crianças deficientes eram sentenciadas à morte, sendo jogadas de penhascos. O preconceito ao deficiente auditivo, no entanto, reverbera na sociedade atual, calcada na ética utilitarista, que considera inútil pessoas que, aparentemente menos capacitadas, têm pouca serventia à comunidade, como é o caso dos surdos. Os deficientes auditivos, desse modo, são muitas vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo excluídos pelos demais, o que dificulta aos surdos não somente o acesso à educação, mas também à posterior entrada no mercado de trabalho.

Nesse sentido, urge que o Estado, por meio do envio de recursos ao Ministério da Educação, promova a construção de escolas especializadas em deficientes auditivos e a capacitação de profissionais para atuarem não apenas nessas escolas, mas em instituições de ensino comuns também, objetivando a ampliação do acesso à educação aos surdos, assegurando a estes, por fim, o acesso a um direito garantido constitucionalmente. Outrossim, ONGs devem promover, através da mídia, campanhas que conscientizem a população acerca da importância do deficiente auditivo para a sociedade, enfatizando em mostrar a capacidade cognitiva e intelectual do surdo, o qual seria capaz de participar da população economicamente ativa (PEA), caso fosse concedido a este o direito à educação e à equidade de tratamentos, por meio da difusão do uso de libras. Dessa forma, o Brasil poderia superar os desafios à consolidação da formação educacional de surdos.

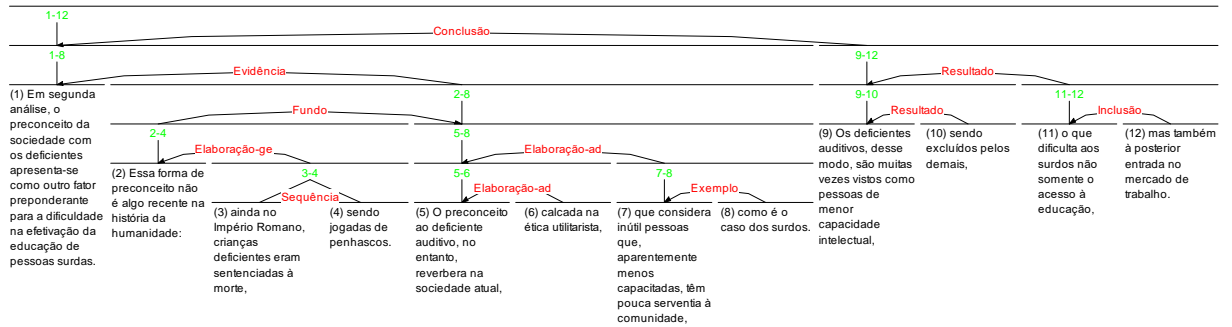
### PARÁGRAFO 1



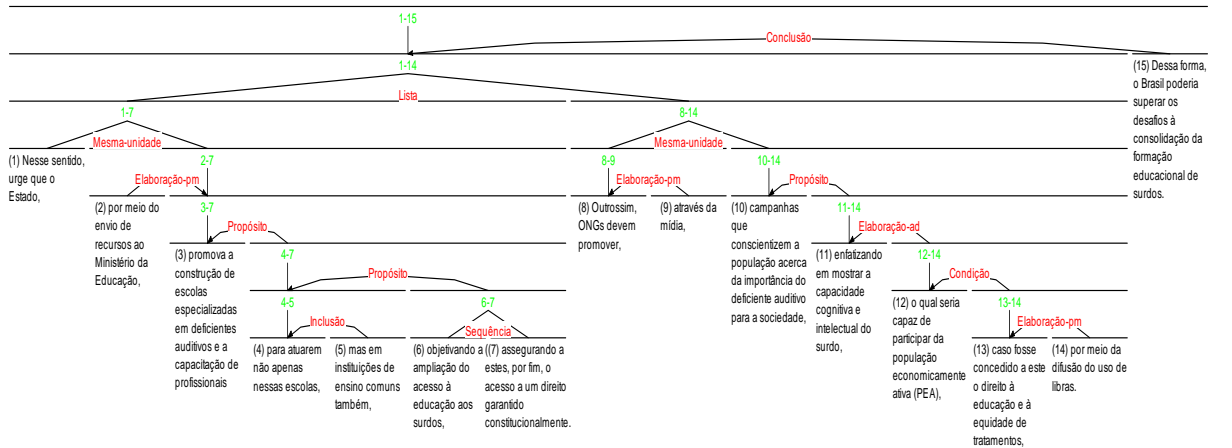
PARÁGRAFO 2



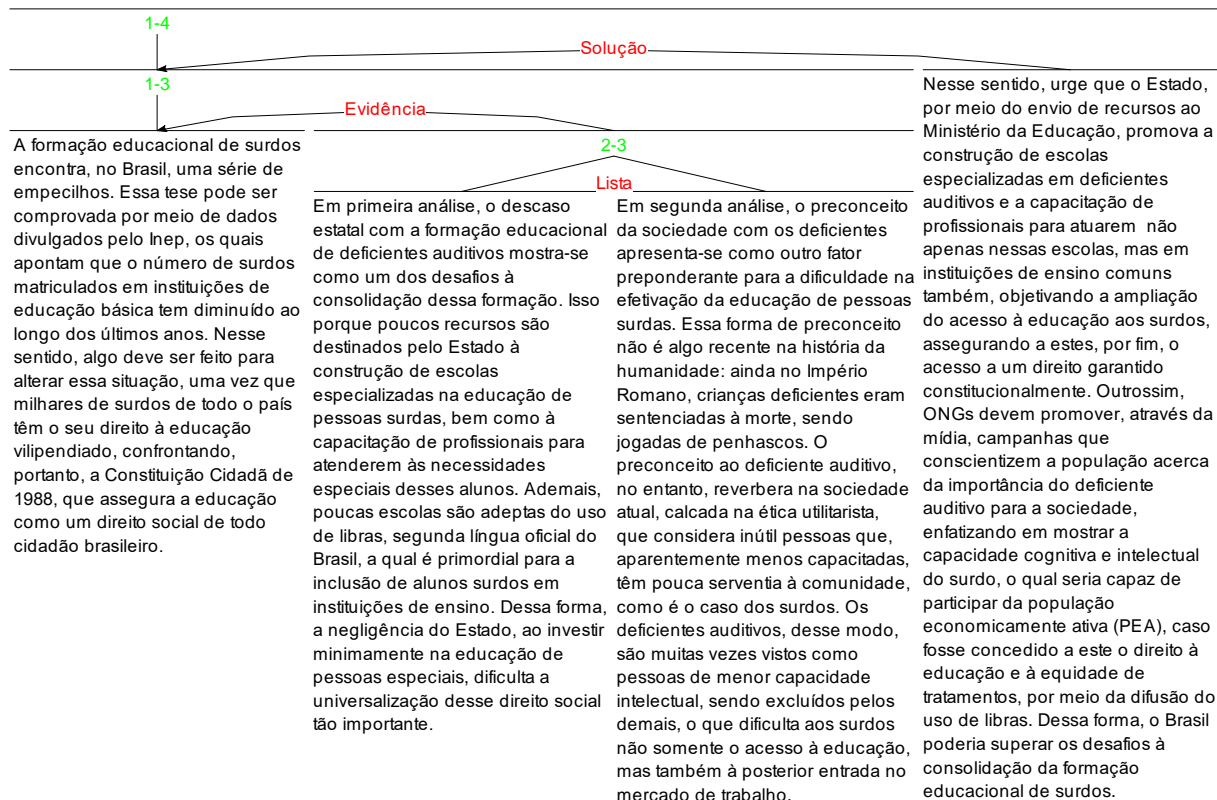
PARÁGRAFO 3



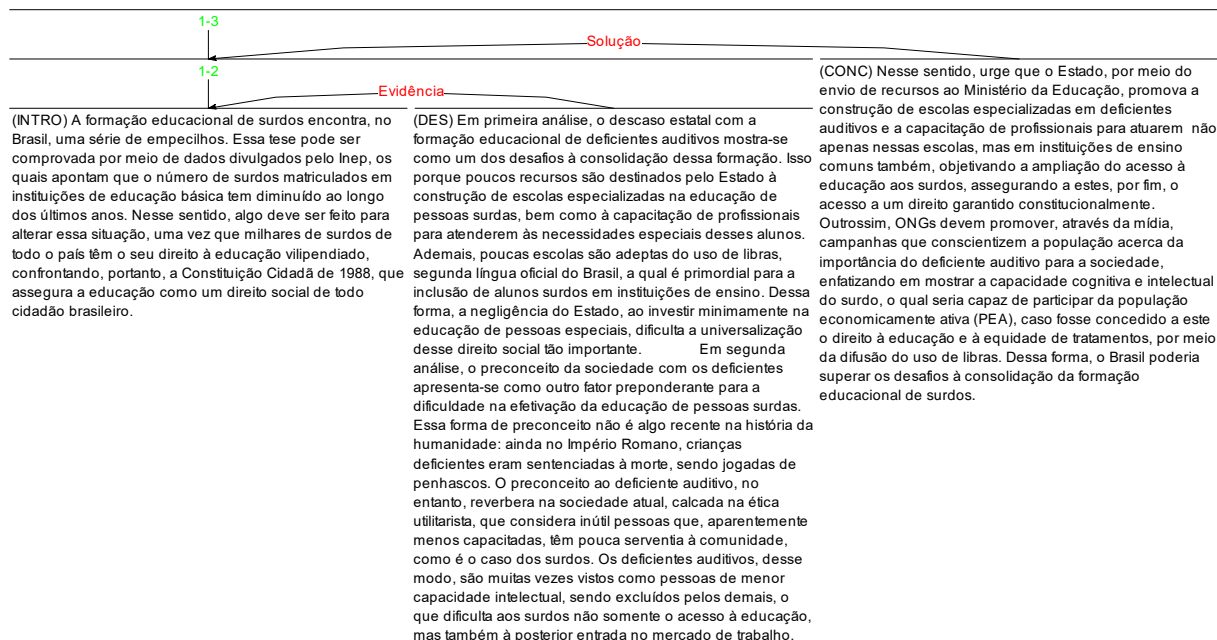
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2017BAS

### Educação inclusiva

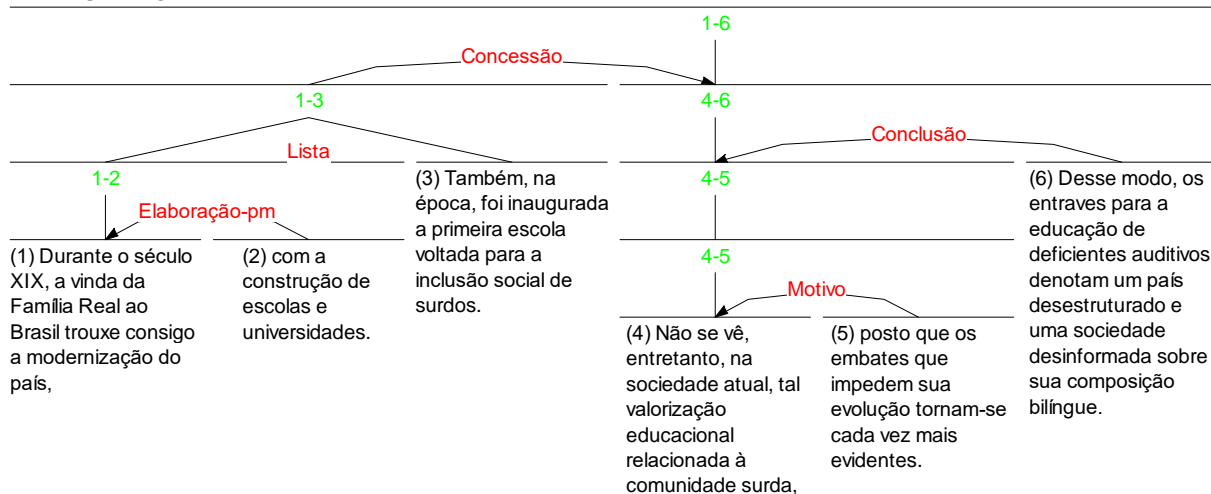
Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção de escolas e universidades. Também, na época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos. Não se vê, entretanto, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda, posto que os embates que impedem sua evolução tornam-se cada vez mais evidentes. Desse modo, os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue.

A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador de surdez com a base educacional necessária para a evolução social. O Estado e a sociedade hodierna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, pois a falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre surdos e ouvintes, condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Vê-se, pois, o paradoxo que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade.

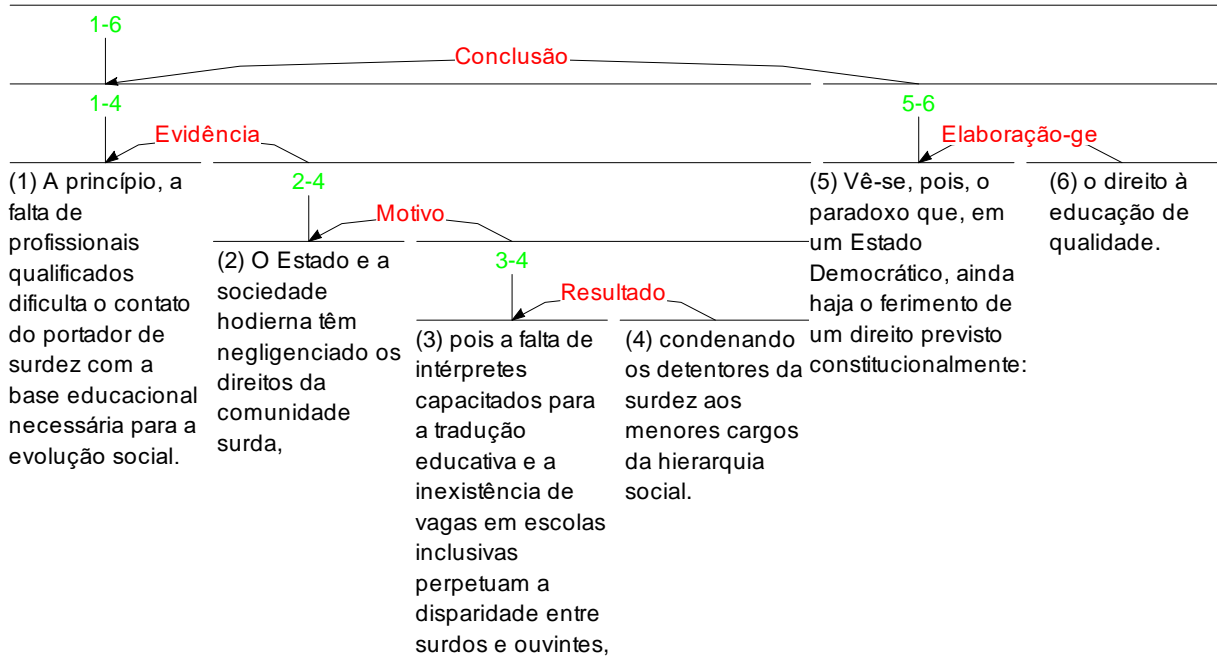
Além disso, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma barreira para a capacitação pedagógica do surdo. Helen Keller – primeira mulher surdo-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como o maior presente de uma boa educação. O pensamento de Helen não tem se aplicado à sociedade brasileira, haja vista que não se tem utilizado a educação para que se torne comum ao cidadão a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como aulas de LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil. Dessa forma, torna-se evidente o distanciamento causado pela inexperiência dos indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem.

Infere-se, portanto, que é imprescindível a mitigação dos desafios para a capacitação educacional dos surdos. Para que isso ocorra, o Ministério da Educação e Cultura deve viabilizar a inserção de deficientes auditivos nas escolas, por meio da contratação de intérpretes e disponibilização de vagas em instituições inclusivas, com o objetivo de efetivar a inclusão social dos indivíduos surdos, haja vista que a escola é a máquina socializadora do Estado. Ademais, a escola deve preparar surdos e ouvintes para uma convivência harmoniosa, com a introdução de aulas de LIBRAS na grade curricular, a fim de uniformizar o corpo social e, também, cumprir com a máxima de Nelson Mandela que constitui a educação como o segredo para transformar o mundo. Poder-se-á, assim, visar a uma educação, de fato, inclusiva no Brasil.

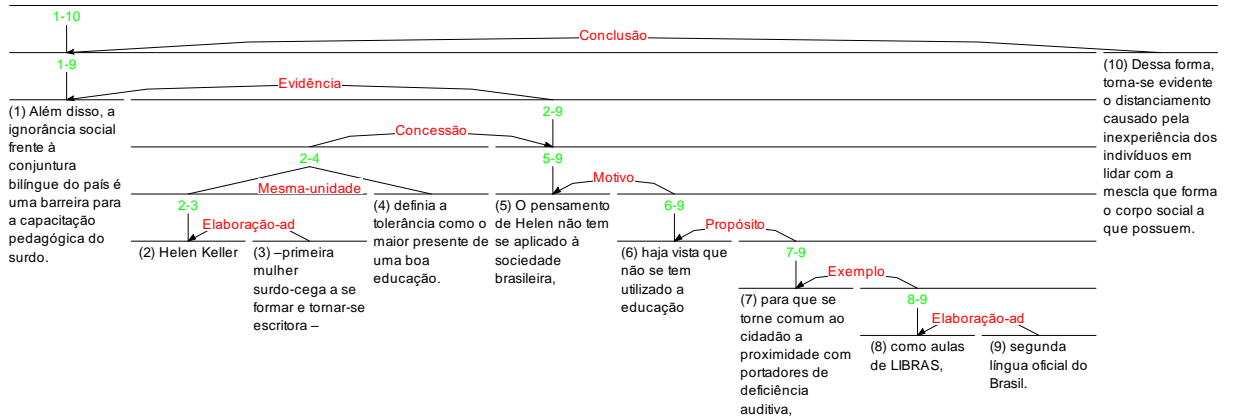
#### PARÁGRAFO 1



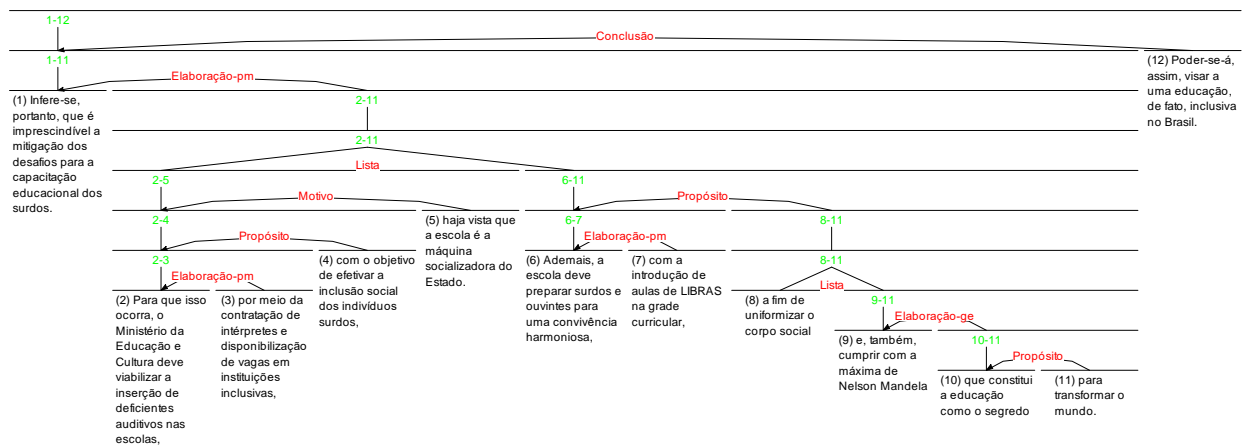
PARÁGRAFO 2



PARÁGRAFO 3

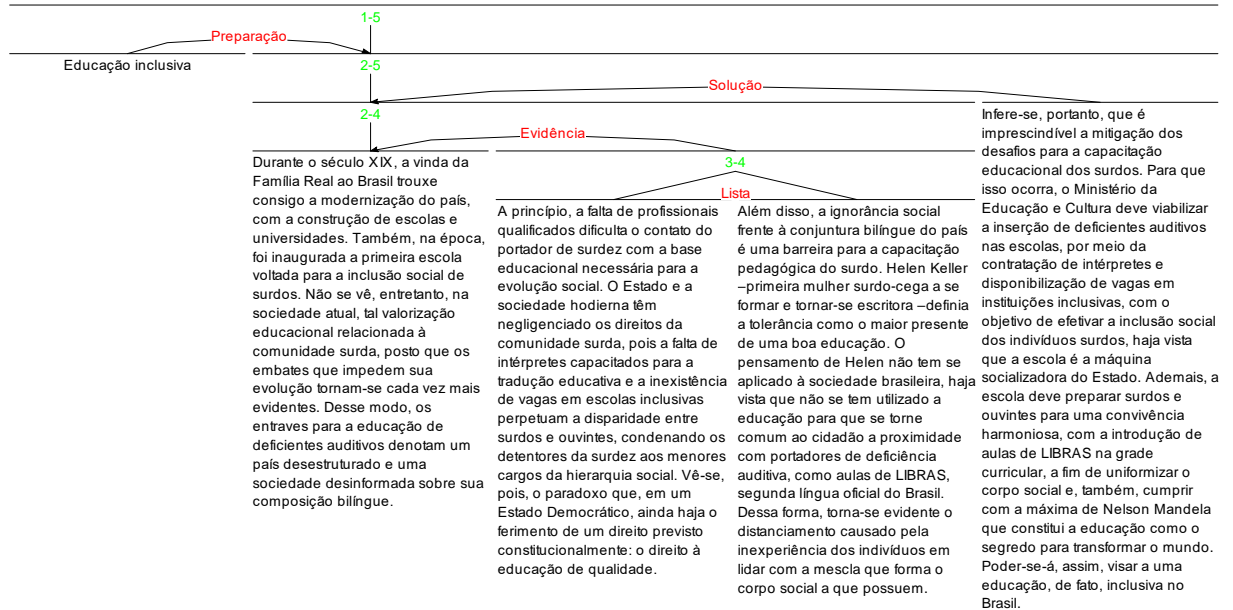


PARÁGRAFO 4

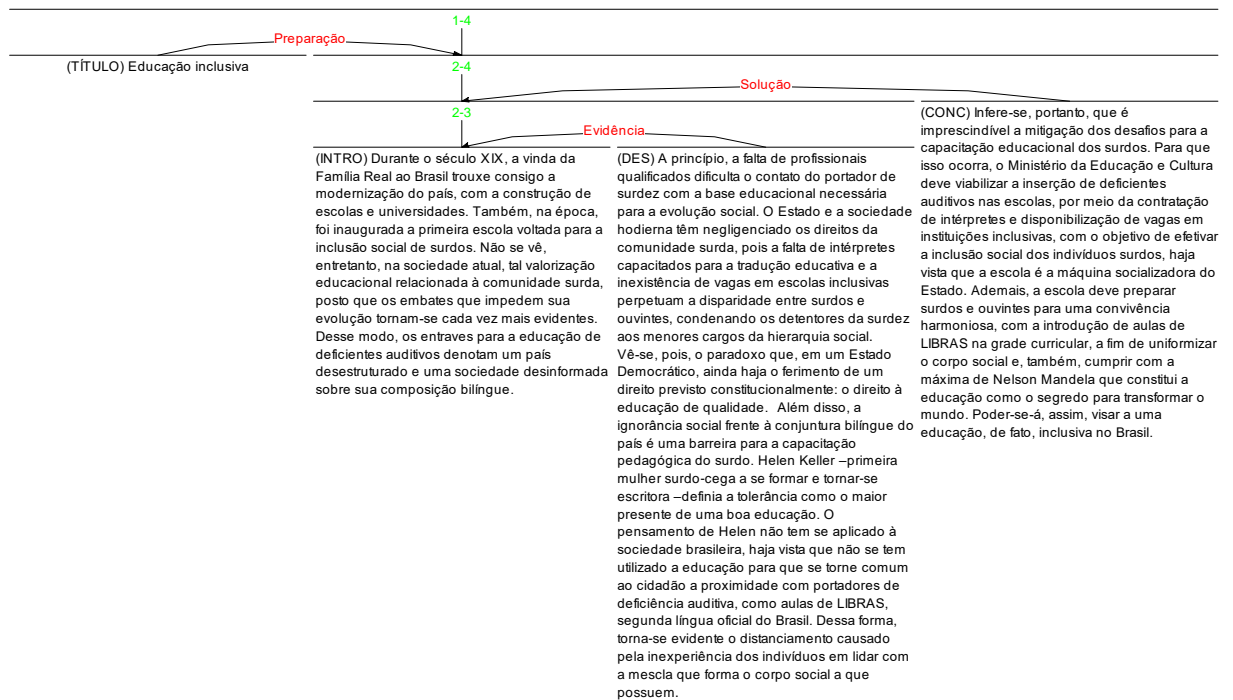




ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



## ENEM2017MJBC

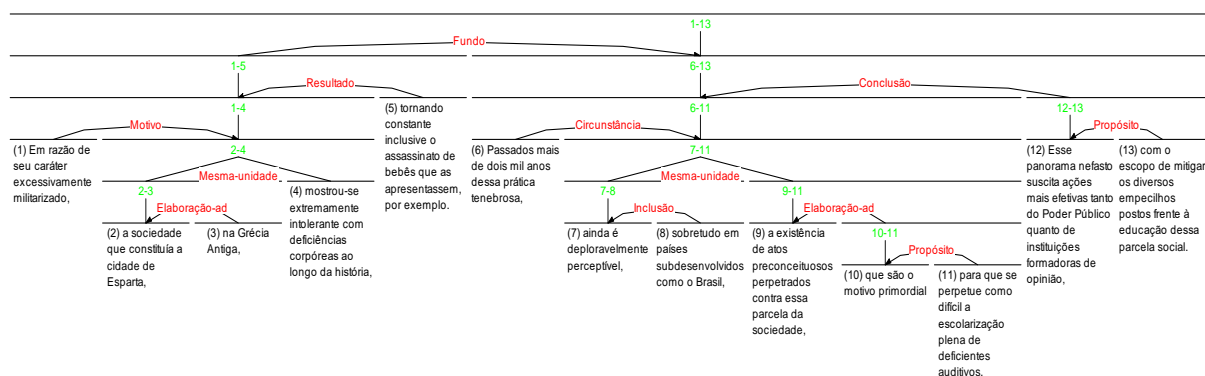
Em razão de seu caráter excessivamente militarizado, a sociedade que constituía a cidade de Esparta, na Grécia Antiga, mostrou-se extremamente intolerante com deficiências corpóreas ao longo da história, tornando constante inclusive o assassinato de bebês que as apresentassem, por exemplo. Passados mais de dois mil anos dessa prática tenebrosa, ainda é deploravelmente perceptível, sobretudo em países subdesenvolvidos como o Brasil, a existência de atos preconceituosos perpetrados contra essa parcela da sociedade, que são o motivo primordial para que se perpetue como difícil a escolarização plena de deficientes auditivos. Esse panorama nefasto suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quanto de instituições formadoras de opinião, com o escopo de mitigar os diversos empecilhos postos frente à educação dessa parcela social.

É indubitável, de fato, que muitos avanços já foram conquistados no que tange à efetivação dos direitos constitucionais garantidos aos surdos brasileiros. Pode-se mencionar, por exemplo, a classificação da Libras – Língua Brasileira de Sinais – como segundo idioma oficial da nação em 2002, a existência de escolas especiais para surdos no território do Brasil e as iniciativas privadas que incluem esses cidadãos como partícipes de eventos como no caso da plataforma do Youtube Educação, cujas aulas sempre apresentam um profissional que traduz a fala de um professor para a língua de sinais. Apenas medidas flagrantemente pontuais como essas, contudo, são incapazes de tornar a educação de surdos efetiva e acessível a todos que necessitam dela, visto que não só a maioria dos centros educacionais está mal distribuída no país, mas também a disponibilidade de professores específicos ainda é escassa, além de a linguagem de sinais ainda ser desconhecida por grande parte dos brasileiros.

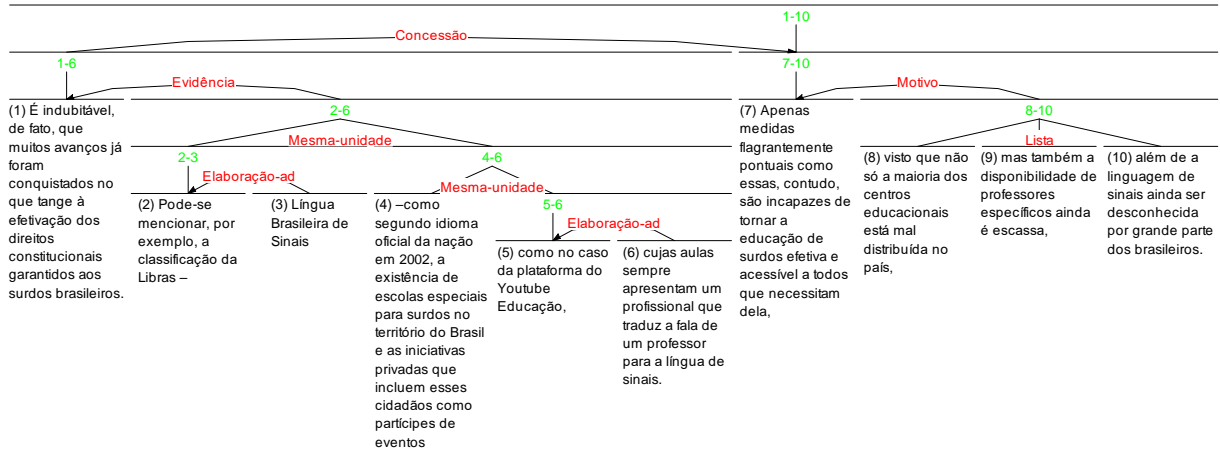
No que tange à sociedade civil, nota-se a existência de comportamentos e de ideologias altamente preconceituosas contra os surdos brasileiros. A título de ilustração, é comum que pais de estudantes ditos “normais” dificultem o ingresso de alunos portadores de deficiência auditiva em classes não específicas a eles, alegando que tal parcela tornará o “ritmo” da aula mais lento; que colegas de sala difundam piadas e atitudes maldosas e que empresas os considerem inaptos à comunicação com outros funcionários. Essas atitudes deploravelmente constantes no Brasil ratificam a máxima atribuída ao filósofo Voltaire: “Os preconceitos são a razão dos imbecis”.

Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta, que o Estado construa mais escolas para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros e promova cursos de Libras a professores da rede pública – por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação e da realização de palestras com especialistas na educação de surdos –, em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva. Outrossim, é mister que instituições formadoras de opinião como escolas, universidades e famílias socialmente engajadas – promovam debates amplos e constantes acerca da importância de garantir o respeito e a igualdade de oportunidades a essa parcela social, a partir de diálogos nos lares, de seminários e de feiras culturais em ambientes educacionais. Assim, reduzir-se-ão os empecilhos existentes hoje em relação à educação de surdos na Nação e formar-se-ão cidadãos mais aptos a compreender a necessidade de respeito a eles, afinal, segundo o filósofo Immanuel Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

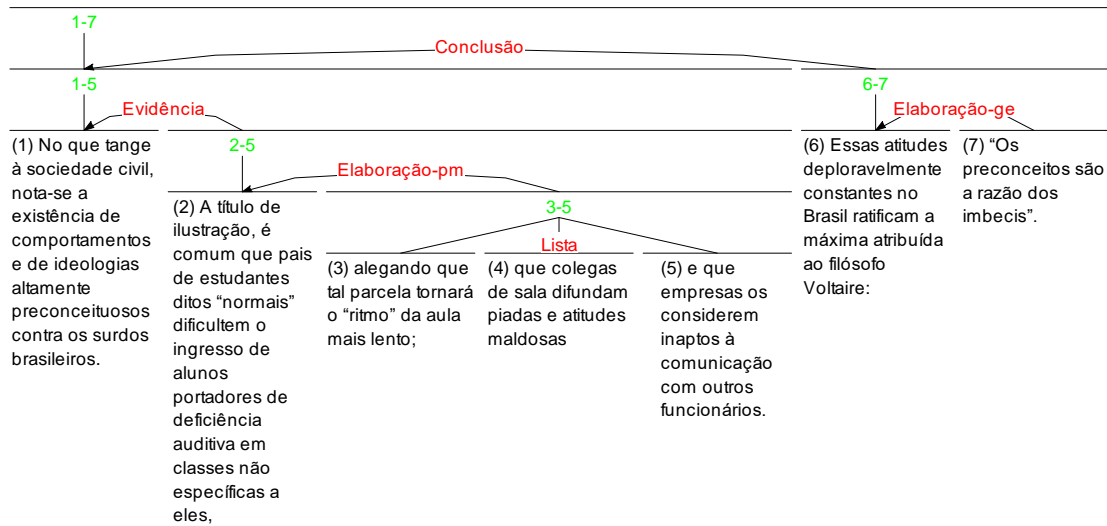
## PARÁGRAFO 1



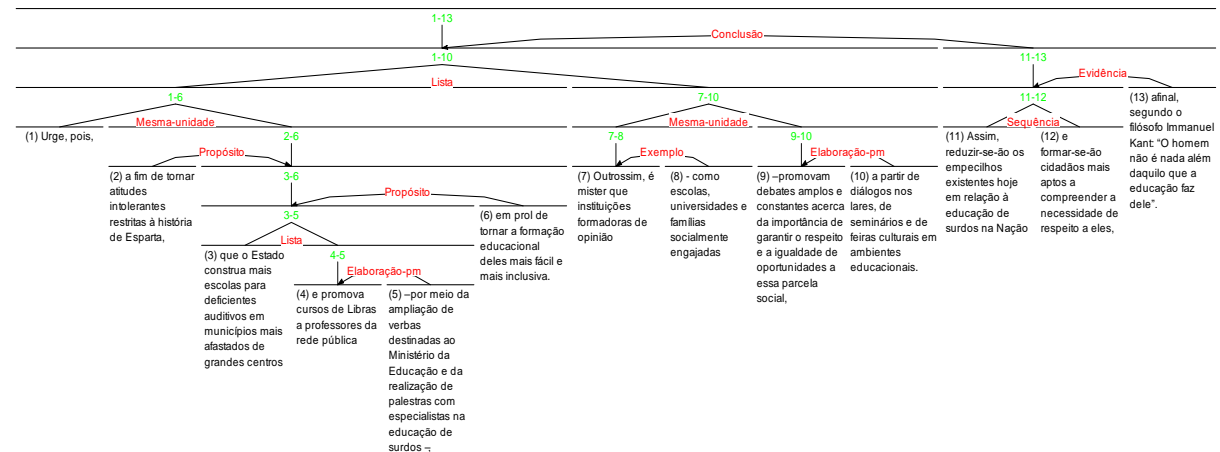
PARÁGRAFO 2



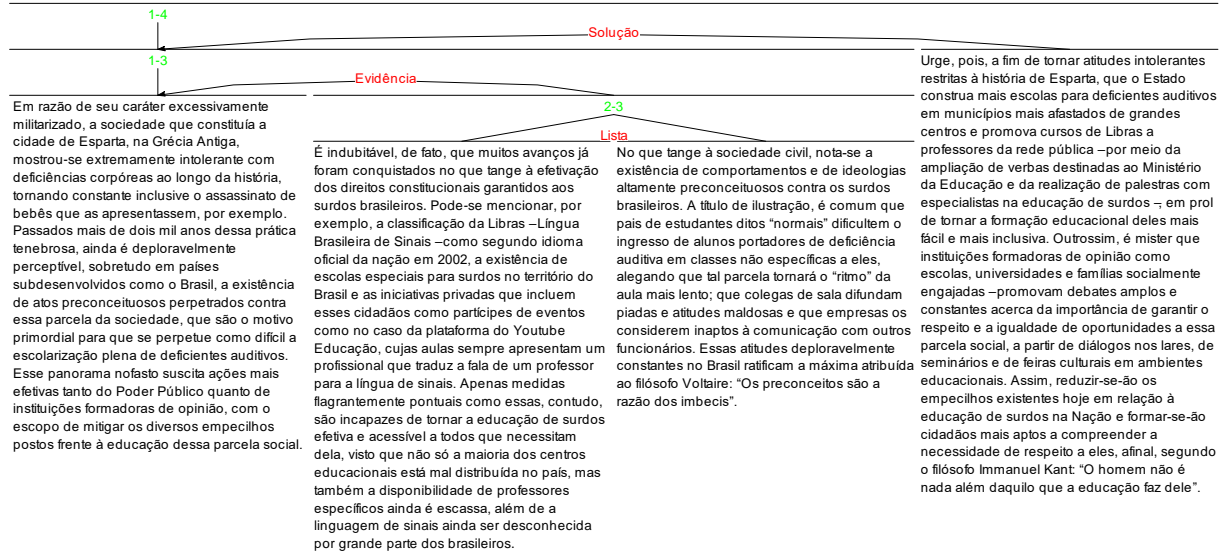
PARÁGRAFO 3



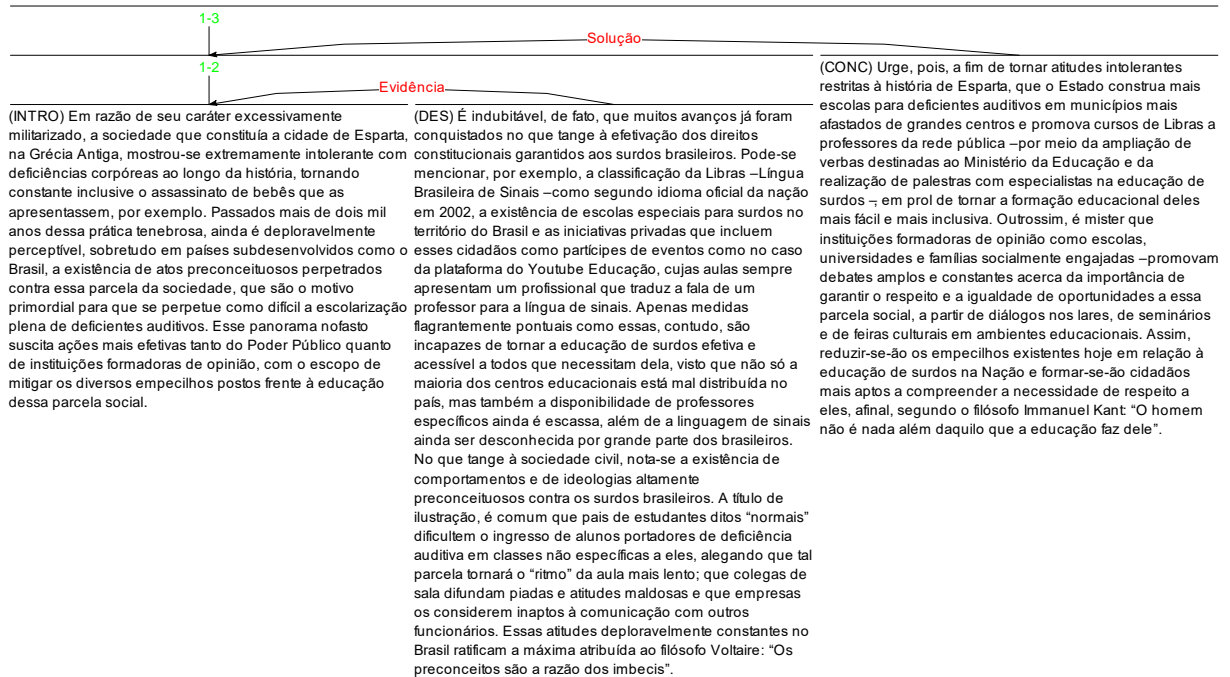
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2018CMP

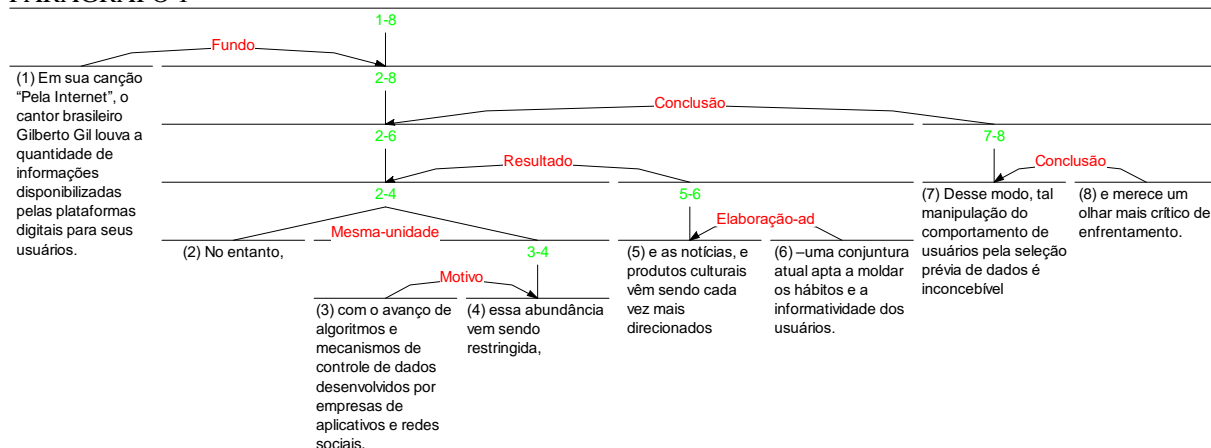
Em sua canção “Pela Internet”, o cantor brasileiro Gilberto Gil louva a quantidade de informações disponibilizadas pelas plataformas digitais para seus usuários. No entanto, com o avanço de algoritmos e mecanismos de controle de dados desenvolvidos por empresas de aplicativos e redes sociais, essa abundância vem sendo restringida e as notícias, e produtos culturais vêm sendo cada vez mais direcionados – uma conjuntura atual apta a moldar os hábitos e a informatividade dos usuários. Desse modo, tal manipulação do comportamento de usuários pela seleção prévia de dados é inconcebível e merece um olhar mais crítico de enfrentamento.

Em primeiro lugar, é válido reconhecer como esse panorama supracitado é capaz de limitar a própria cidadania do indivíduo. Acerca disso, é pertinente trazer o discurso do filósofo Jürgen Habermas, no qual ele conceitua a ação comunicativa: esta consiste na capacidade de uma pessoa em defender seus interesses e demonstrar o que acha melhor para a comunidade, demandando ampla informatividade prévia. Assim, sabendo que a cidadania consiste na luta pelo bem-estar social, caso os sujeitos não possuam um pleno conhecimento da realidade na qual estão inseridos e de como seu próximo pode desfrutar do bem comum – já que suas fontes de informação estão direcionadas –, eles serão incapazes de assumir plena defesa pelo coletivo. Logo, a manipulação do comportamento não pode ser aceita em nome do combate, também, ao individualismo e do zelo pelo bem grupal.

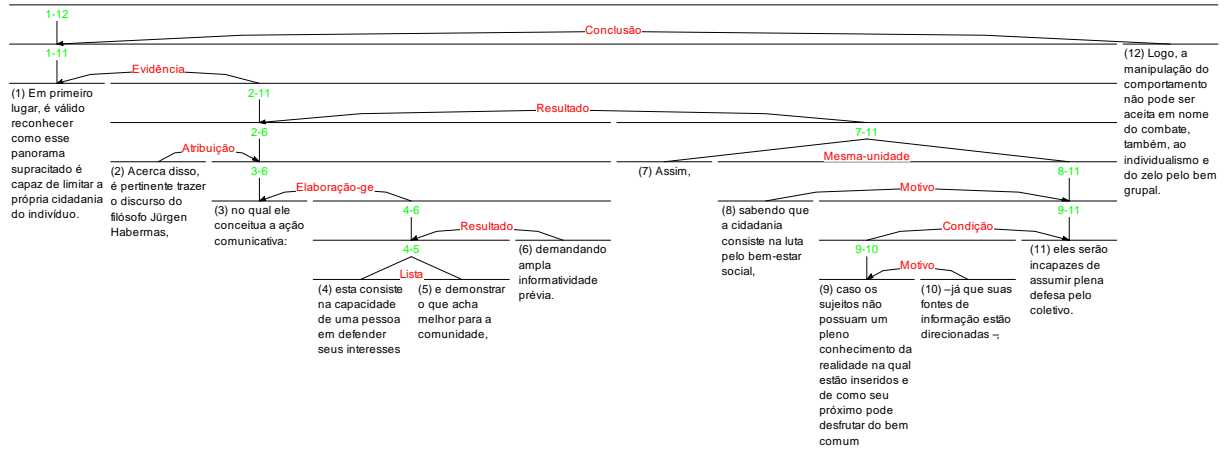
Em segundo lugar, vale salientar como o controle de dados pela internet vai de encontro à concepção do indivíduo pós-moderno. Isso porque, de acordo com o filósofo pós-estruturalista Stuart-Hall, o sujeito inserido na pós-modernidade é dotado de múltiplas identidades. Sendo assim, as preferências e ideias das pessoas estão em constante interação, o que pode ser limitado pela prévia seleção de informações, comerciais, produtos, entre outros. Por fim, seria negligente não notar como a tentativa de tais algoritmos de criar universos culturais adequados a um gosto de seu usuário criam uma falsa sensação de livre-arbítrio e tolhe os múltiplos interesses e identidades que um sujeito poderia assumir.

Portanto, são necessárias medidas capazes de mitigar essa problemática. Para tanto, as instituições escolares são responsáveis pela educação digital e emancipação de seus alunos, com o intuito de deixá-los cientes dos mecanismos utilizados pelas novas tecnologias de comunicação e informação e torná-los mais críticos. Isso pode ser feito pela abordagem da temática, desde o ensino fundamental – uma vez que as gerações estão, cada vez mais cedo, imersas na realidade das novas tecnologias –, de maneira lúdica e adaptada à faixa etária, contando com a capacitação prévia dos professores acerca dos novos meios comunicativos. Por meio, também, de palestras com profissionais das áreas da informática que expliquem como os alunos poderão ampliar seu meio de informações e demonstrem como lidar com tais seletividades, haverá um caminho traçado para uma sociedade emancipada.

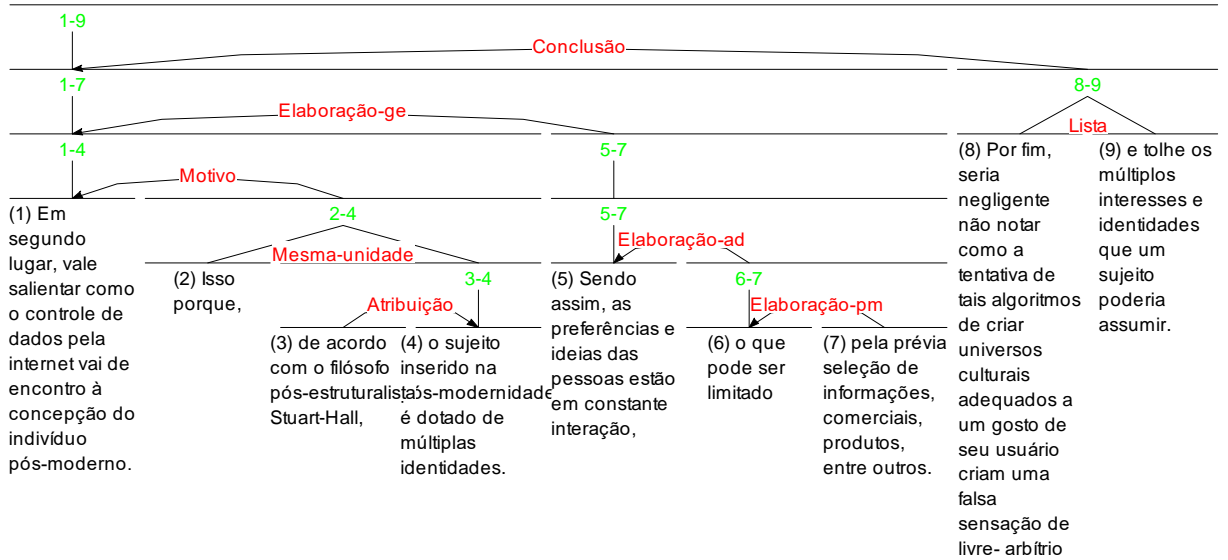
## PARÁGRAFO 1



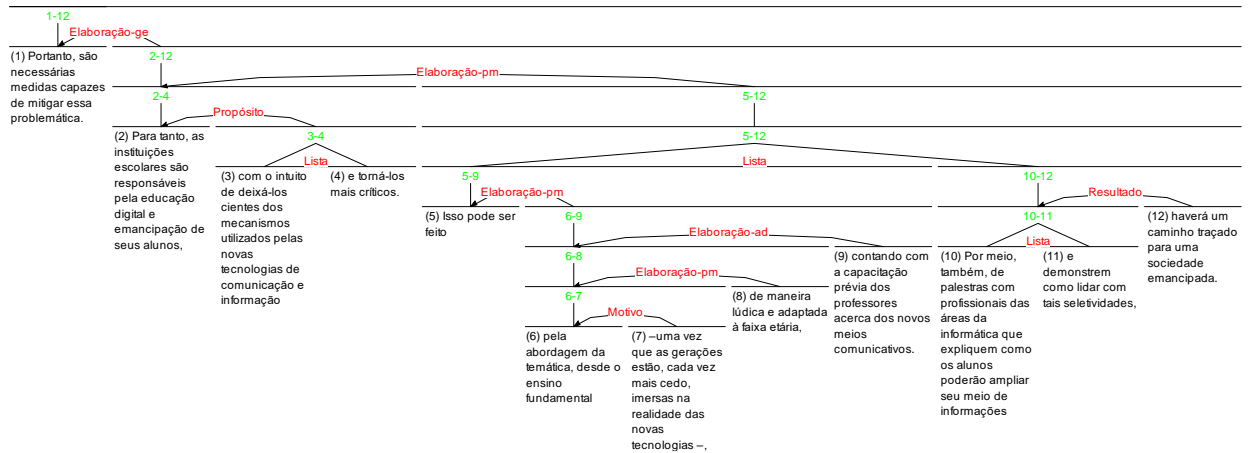
PARÁGRAFO 2



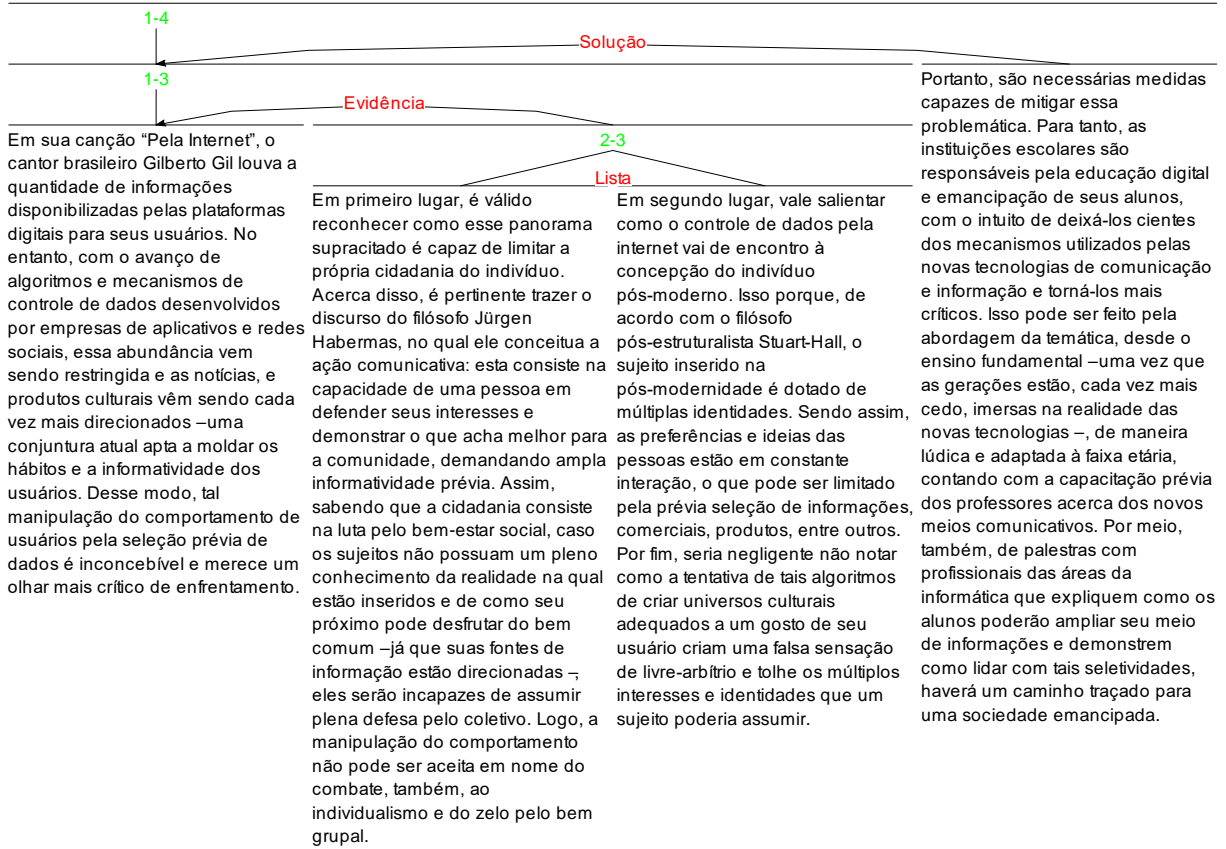
PARÁGRAFO 3



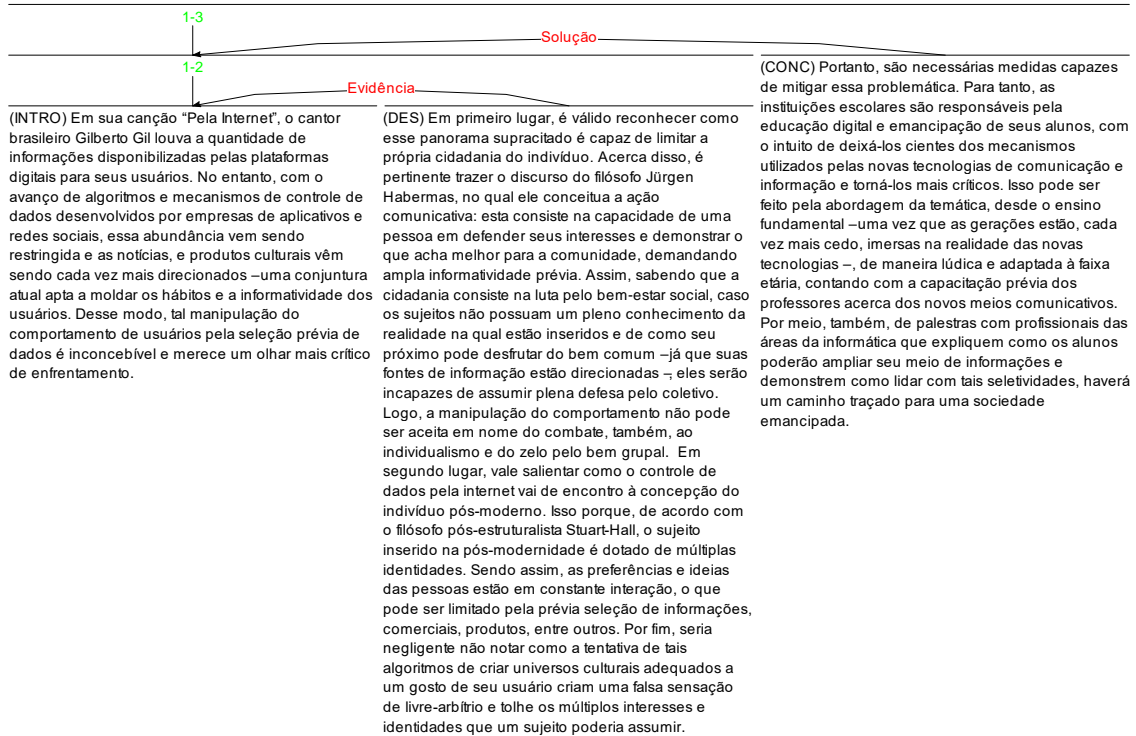
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC





ENEM2018MMWC

O advento da internet possibilitou um avanço das formas de comunicação e permitiu um maior acesso à informação. No entanto, a venda de dados particulares de usuários se mostra um grande problema. Apesar dos esforços para coibir essa prática, o combate à manipulação de usuários por meio de controle de dados representa um enorme desafio. Pode-se dizer, então, que a negligência por parte do governo e a forte mentalidade individualista dos empresários são os principais responsáveis pelo quadro.

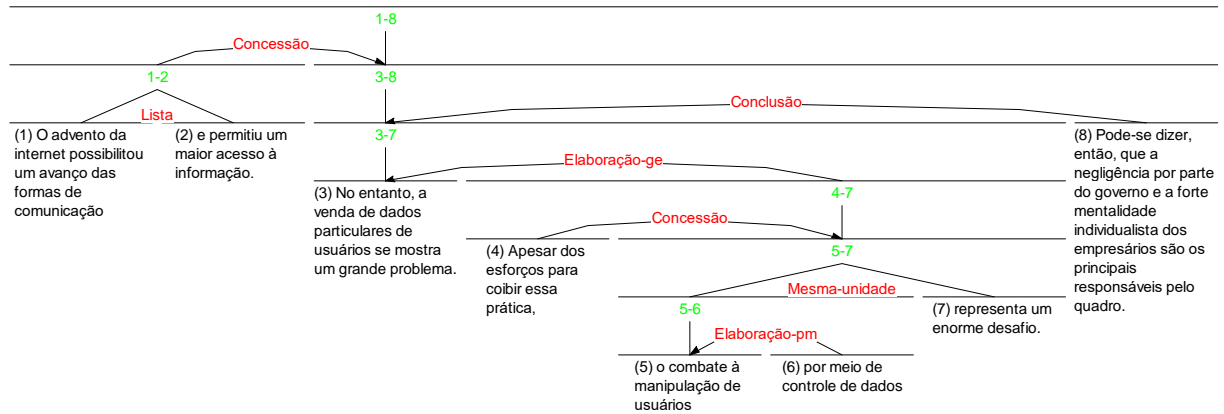
Em primeiro lugar, deve-se ressaltar a ausência de medidas governamentais para combater a venda de dados pessoais e a manipulação do comportamento nas redes. Segundo o pensador Thomas Hobbes, o Estado é responsável por garantir o bem-estar da população, entretanto, isso não ocorre no Brasil. Devido à falta de atuação das autoridades, grandes empresas sentem-se livres para invadir a privacidade dos usuários e vender informações pessoais para empresários que desejam direcionar suas propagandas. Dessa forma, a opinião dos consumidores é influenciada, e o direito à liberdade de escolha é ameaçado.

Outrossim, a busca pelo ganho pessoal acima de tudo também pode ser apontado como responsável pelo problema. De acordo com o pensamento marxista, priorizar o bem pessoal em detrimento do coletivo gera inúmeras dificuldades para a sociedade. Ao vender dados particulares e manipular o comportamento de usuários, empresas invadem a privacidade dos indivíduos e ferem importantes direitos da população em nome de interesse individuais. Desse modo, a união da sociedade é essencial para garantir o bem-estar coletivo e combater o controle de dados e a manipulação do comportamento no meio digital.

Inferre-se, portanto, que assegurar a privacidade e a liberdade de escolha na internet é um grande desafio no Brasil. Sendo assim, o Governo Federal, como instância máxima de administração executiva, deve atuar em favor da população, através da criação de leis que proíbam a venda de dados dos usuários, a fim de que empresas que utilizam essa prática sejam punidas e a privacidade dos usuários seja assegurada. Além disso, a sociedade, como conjunto de indivíduos que compartilham valores culturais e sociais, deve atuar em conjunto e combater a manipulação e o controle de informações, por meio de boicotes e campanhas de mobilização, para que os empresários sintam-se pressionados pela população e sejam obrigados a abandonar a prática.

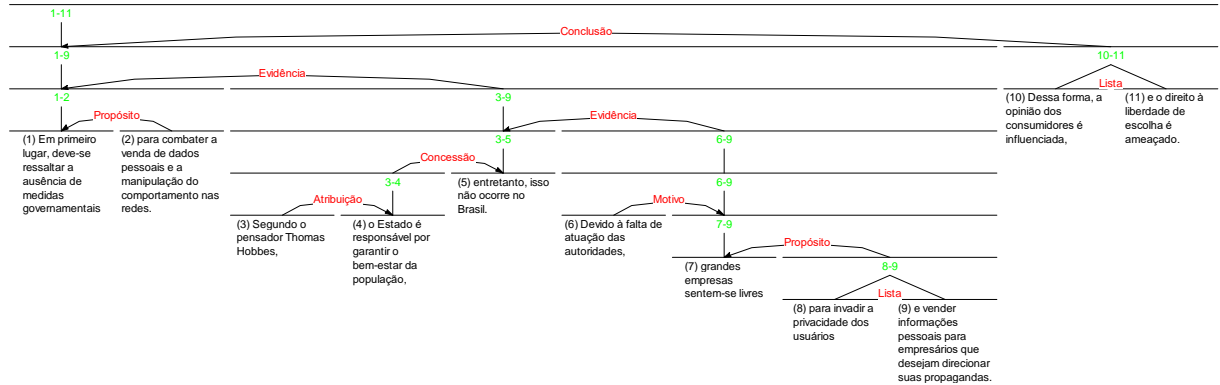
Afinal, conforme afirmou Rousseau: “a vontade geral deve emanar de todos para ser aplicada a todos”.

PARÁGRAFO 1

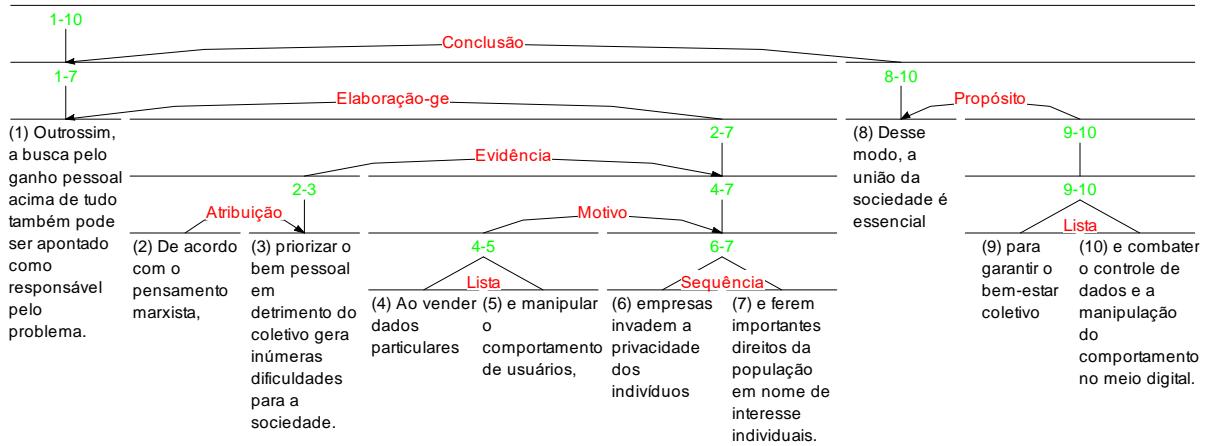




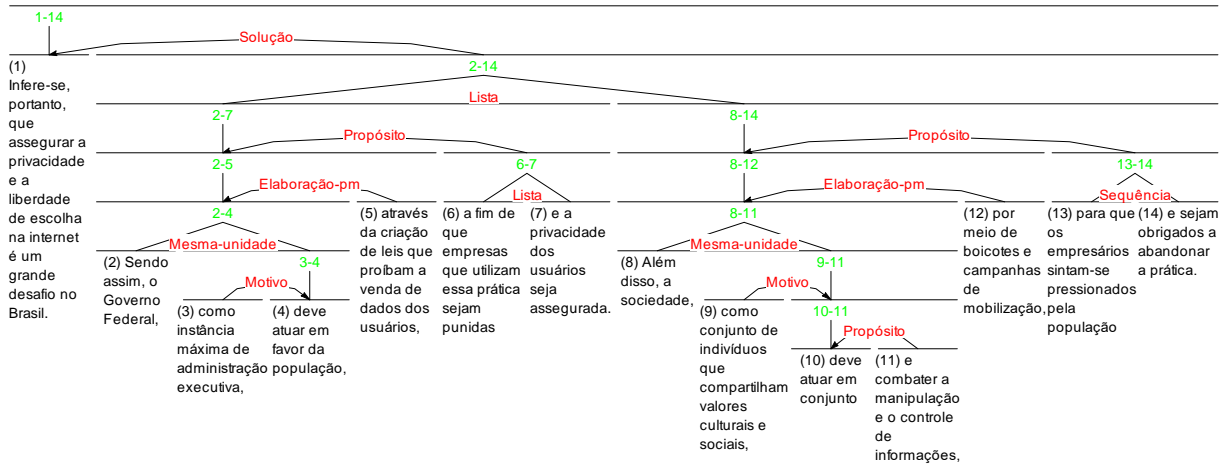
PARÁGRAFO 2



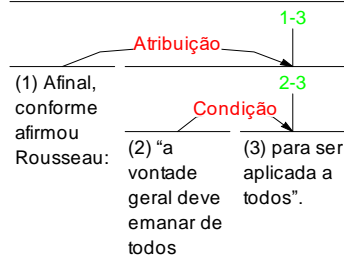
PARÁGRAFO 3



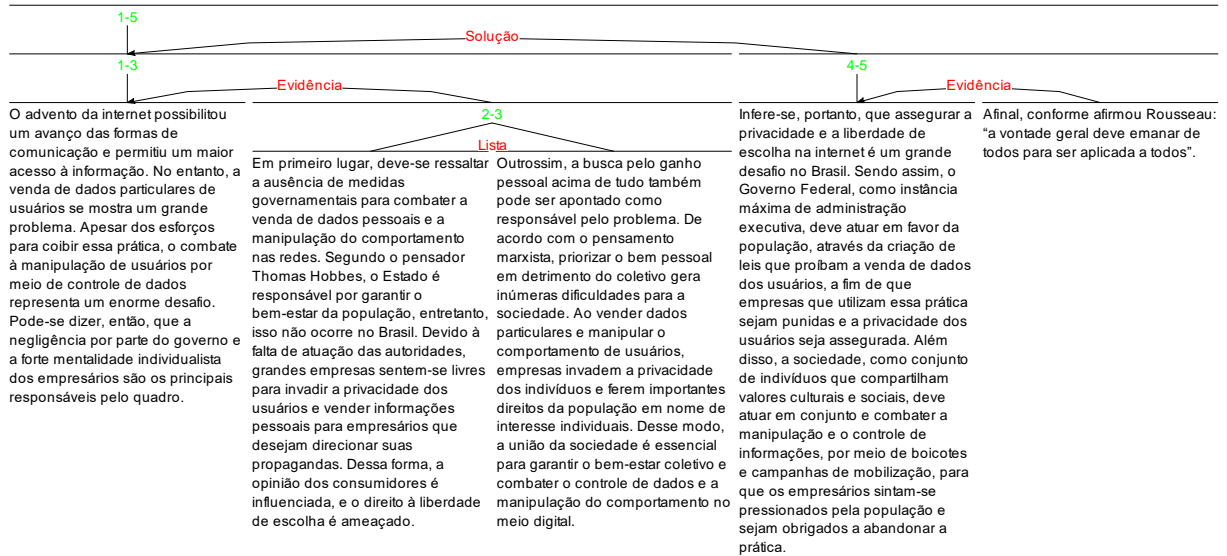
PARÁGRAFO 4



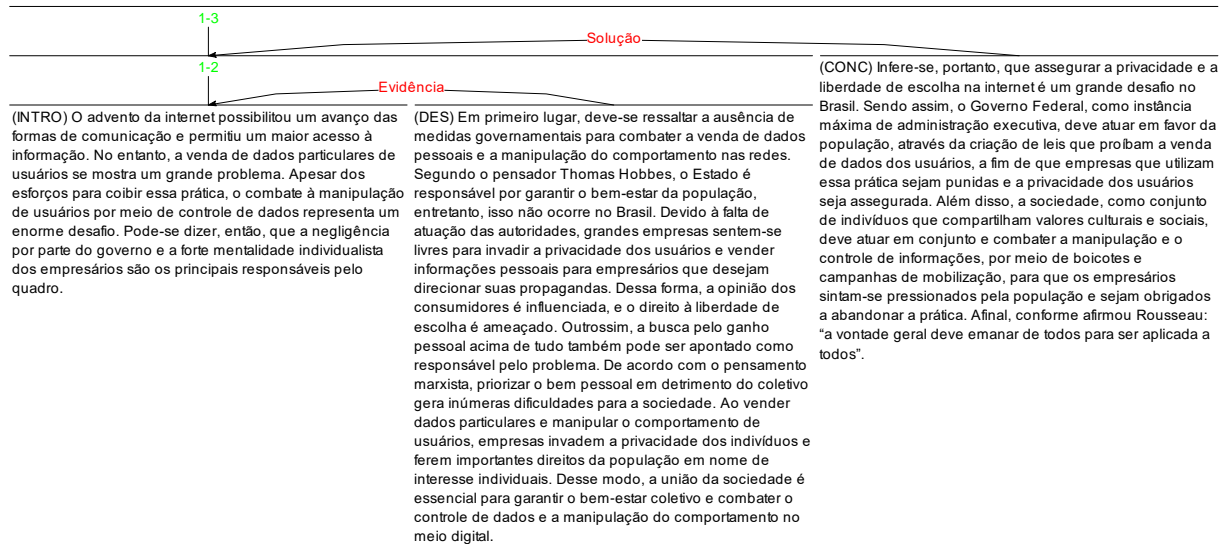
PARÁGRAFO 5



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



**ENEM2018LSLL**

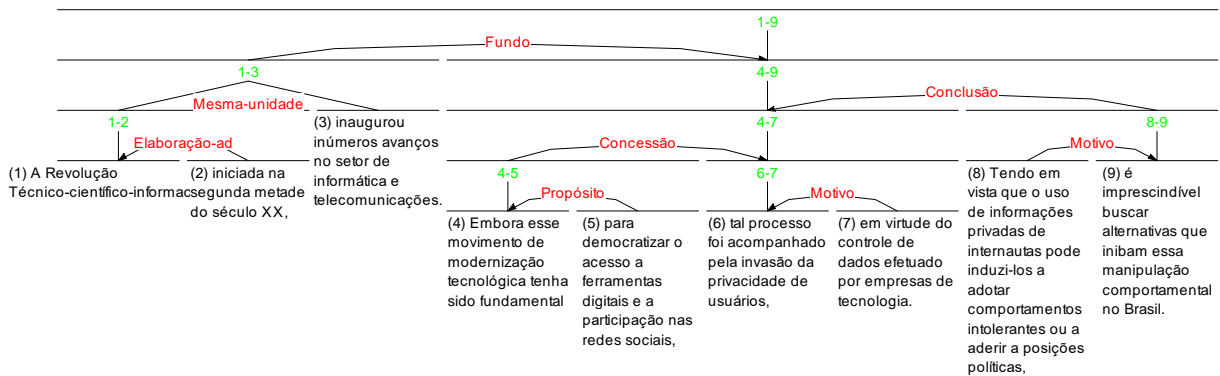
A Revolução Técnico-científico-informacional, iniciada na segunda metade do século XX, inaugurou inúmeros avanços no setor de informática e telecomunicações. Embora esse movimento de modernização tecnológica tenha sido fundamental para democratizar o acesso a ferramentas digitais e a participação nas redes sociais, tal processo foi acompanhado pela invasão da privacidade de usuários, em virtude do controle de dados efetuado por empresas de tecnologia. Tendo em vista que o uso de informações privadas de internautas pode induzi-los a adotar comportamentos intolerantes ou a aderir a posições políticas, é imprescindível buscar alternativas que inibam essa manipulação comportamental no Brasil.

A princípio, é necessário avaliar como o uso de dados pessoais por servidores de tecnologia contribui para fomentar condutas intolerantes nas redes sociais. Em consonância com a filósofa Hannah Arendt, pode-se considerar a diversidade como inerente à condição humana, de modo que os indivíduos deveriam estar habituados à convivência com o diferente. Todavia, a filtragem de informações efetivada pelas redes digitais inibe o contato do usuário com conteúdos que divergem dos seus pontos de vista, uma vez que os algoritmos utilizados favorecem publicações compatíveis com o perfil do internauta. Observam-se, por consequência, restrições ao debate e à confrontação de opiniões, que, por sua vez, favorecem a segmentação da comunidade virtual. Esse cenário dificulta o exercício da convivência com a diferença, conforme defendido por Arendt, o que reforça condutas intransigentes como a discriminação.

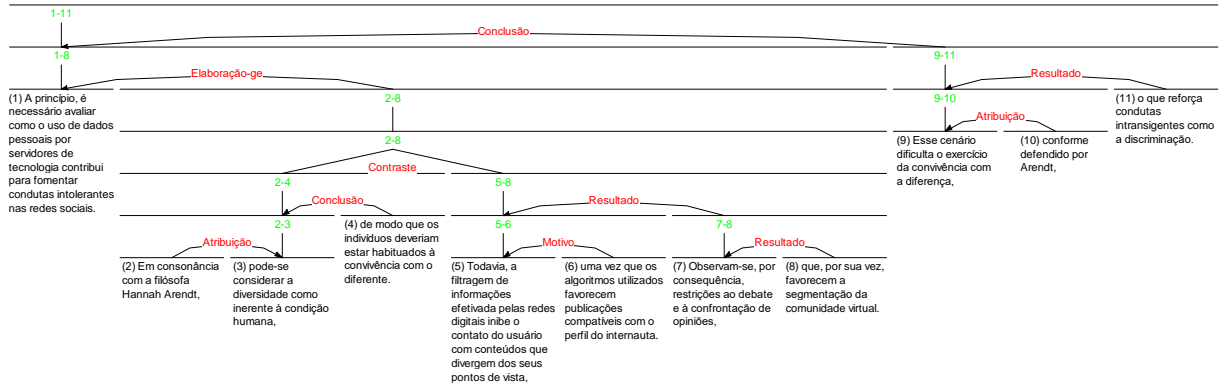
Em seguida, é relevante examinar como o controle sobre o conteúdo que é veiculado em sites favorece a adesão dos internautas a certo viés ideológico. Tendo em vista que os servidores de redes sociais como “Facebook” e “Twitter” traçam o perfil de usuários com base nas páginas por eles visitadas, torna-se possível a identificação das tendências de posicionamento político do indivíduo. Em posse dessa informação, as empresas de tecnologia podem privilegiar a veiculação de notícias, inclusive daquelas de procedência não confirmada, com o fito de reforçar as posições políticas do usuário, ou, ainda, de modificá-las para que se adequem aos interesses da companhia. Constata-se, assim, a possibilidade de manipulação ideológica na rede.

Portanto, fica evidente a necessidade de combater o uso de informações pessoais por empresas de tecnologia. Para tanto, é dever do Poder Legislativo aplicar medidas de caráter punitivo às companhias que utilizarem dados privados para a filtragem de conteúdos em suas redes. Isso seria efetivado por meio da criação de uma legislação específica e da formação de uma comissão parlamentar, que avaliará as situações do uso indevido de informações pessoais. Essa proposta tem por finalidade evitar a manipulação comportamental de usuários e, caso aprovada, certamente contribuirá para otimizar a experiência dos brasileiros na internet.

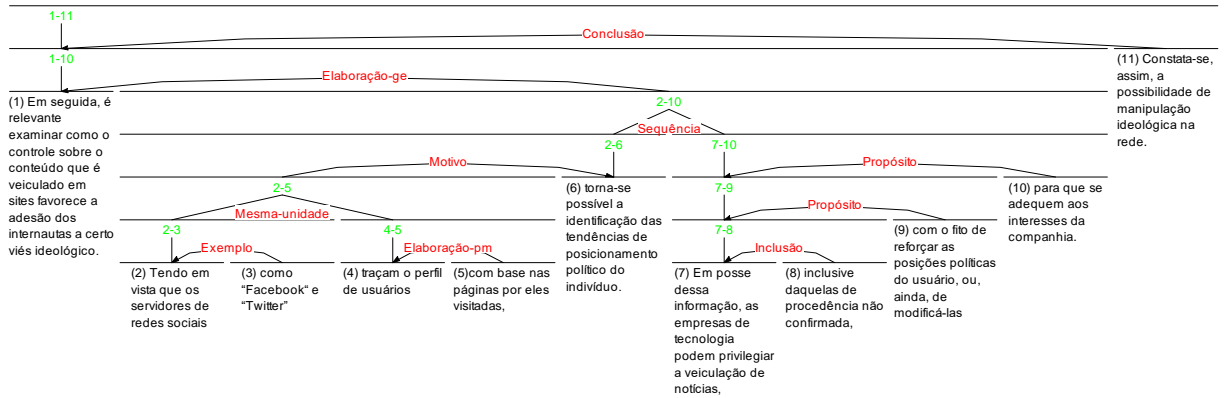
**PARÁGRAFO 1**



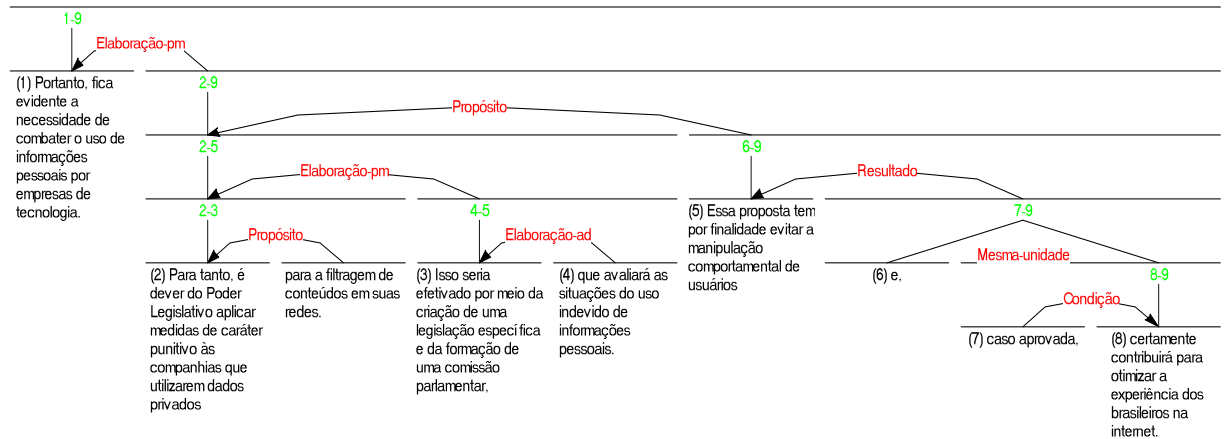
PARÁGRAFO 2



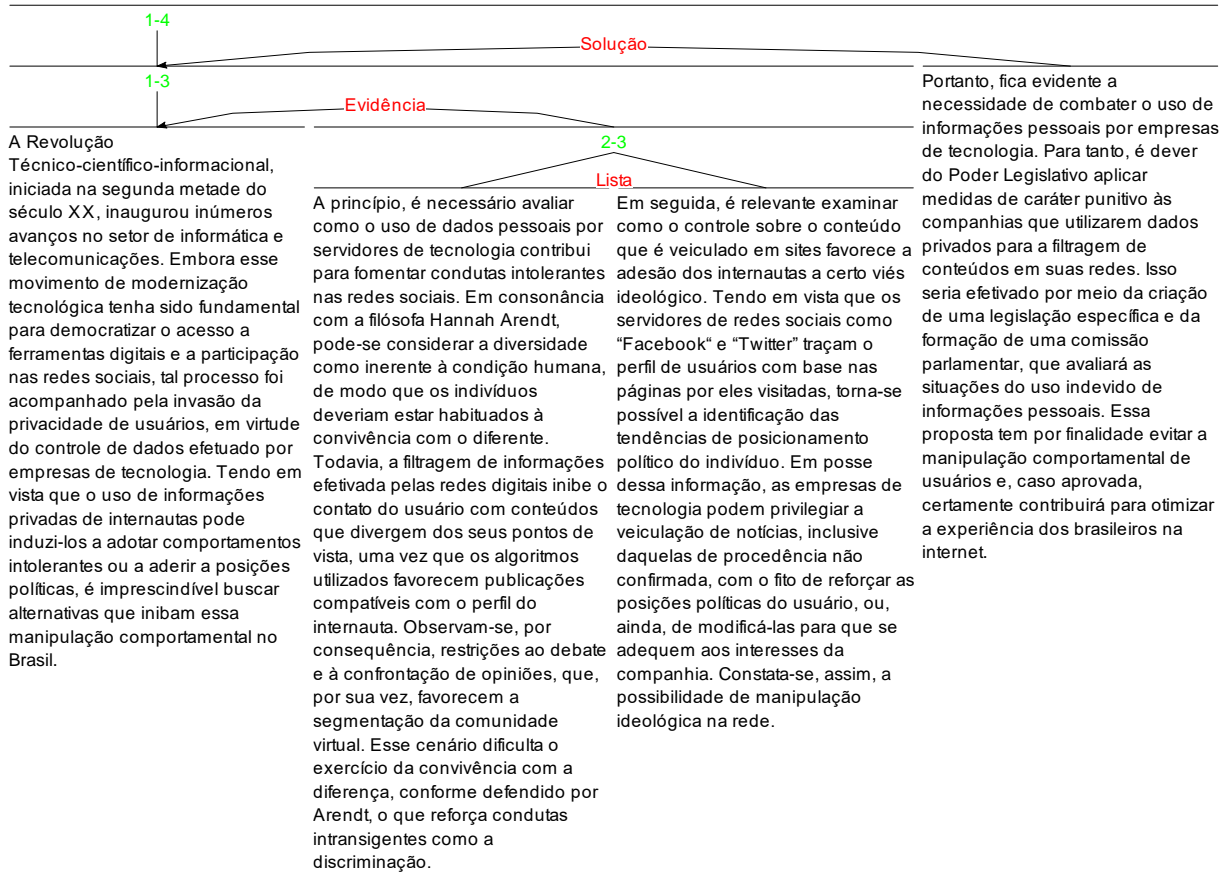
PARÁGRAFO 3



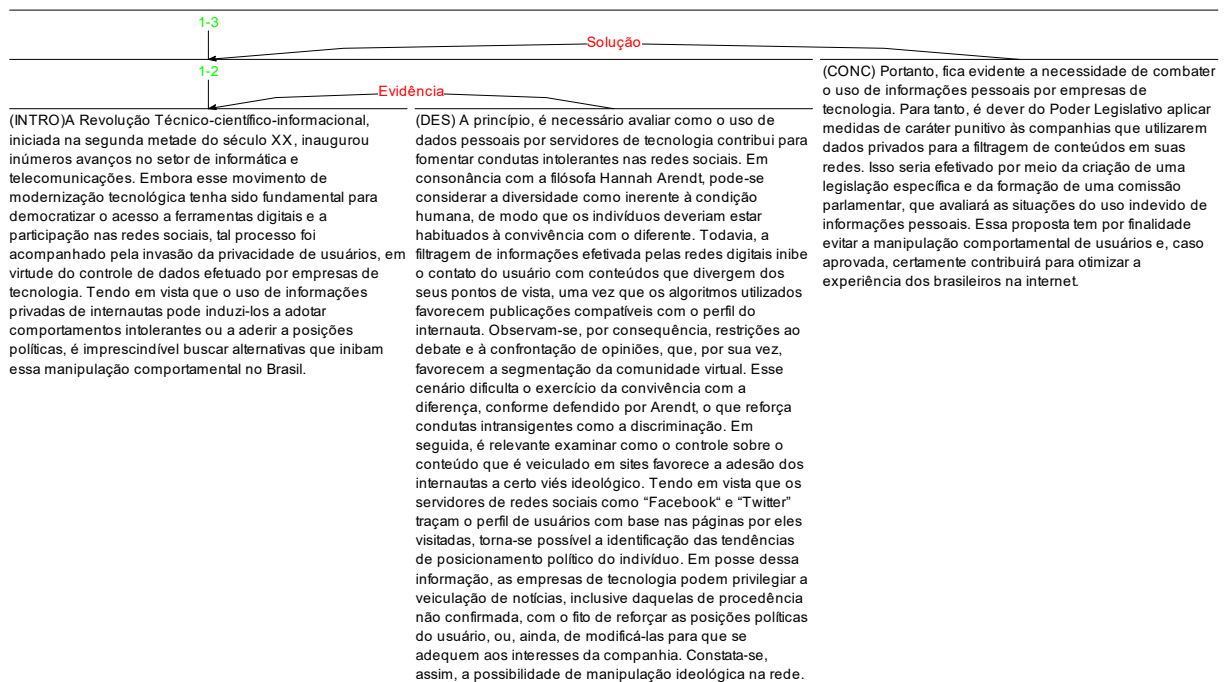
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2018JPC

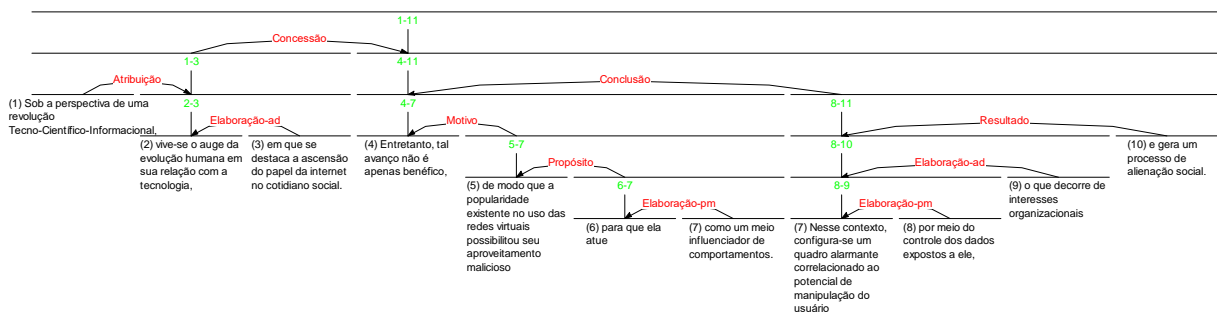
Sob a perspectiva de uma revolução Tecno-Científico-Informacional, vive-se o auge da evolução humana em sua relação com a tecnologia, em que se destaca a ascensão do papel da internet no cotidiano social. Entretanto, tal avanço não é apenas benéfico, de modo que a popularidade existente no uso das redes virtuais possibilitou seu aproveitamento malicioso para que ela atue como um meio influenciador de comportamentos. Nesse contexto, configura-se um quadro alarmante correlacionado ao potencial de manipulação do usuário por meio do controle dos dados expostos a ele, o que decorre de interesses organizacionais e gera um processo de alienação social.

Em um primeiro plano, é imperioso ressaltar que a busca por adesão a um interesse financeiro ou ideológico intensifica o controle da internet como um formador comportamental. De acordo com as pesquisas dos sociólogos Adorno e Horkheimer sobre Indústria Cultural, as mídias digitais possuem uma grande capacidade de atuar como formadoras e moldadoras de opinião. Assim, com o aumento abrupto do uso das redes virtuais, diversas organizações usufruem desse poder em prol de atingir sua causa com a imposição de informações selecionadas as quais limitam a escolha do usuário. Essa seleção permite que empresas comerciais, por exemplo, atraiam um mercado consumidor maior e ampliem suas vendas ao restringir as opções de compra ao perfil do indivíduo, que, em vez de escolher, apenas obedece ao sistema. Ademais, governos autoritários também se aproveitam do potencial manipulador para permitir que somente notícias favoráveis a sua ideologia possam ser acessadas pelos seus cidadãos, o que evita rebeliões. Depreende-se, pois, a privação da liberdade pessoal pelo direcionamento de comportamentos no meio digital.

Sob outro prisma, é válido analisar que o controle de dados na internet fomenta a alienação da sociedade. Essa problemática ocorre porque, quando conteúdos previamente selecionados, descontextualizados ou alterados são a maior parte das informações acessíveis ao público, este passa a reproduzir os comportamentos esperados pelos órgãos manipuladores e influencia as pessoas ao seu redor por apresentar tais fatos como verdades, o que gera um estado de desinformação. Nesse viés, percebe-se que a seleção informacional como um meio alienante antecede a internet, de modo a ser visto, por exemplo, no período ditatorial do Brasil, que, ao censurar notícias negativas sobre o panorama do país, criou a ideia de uma nação livre de problemas sociais, econômicos e de segurança. Infere-se, então, que o uso maléfico da internet na moldagem de opiniões por meio de ações controladoras propicia uma redução na capacidade de senso crítico da comunidade.

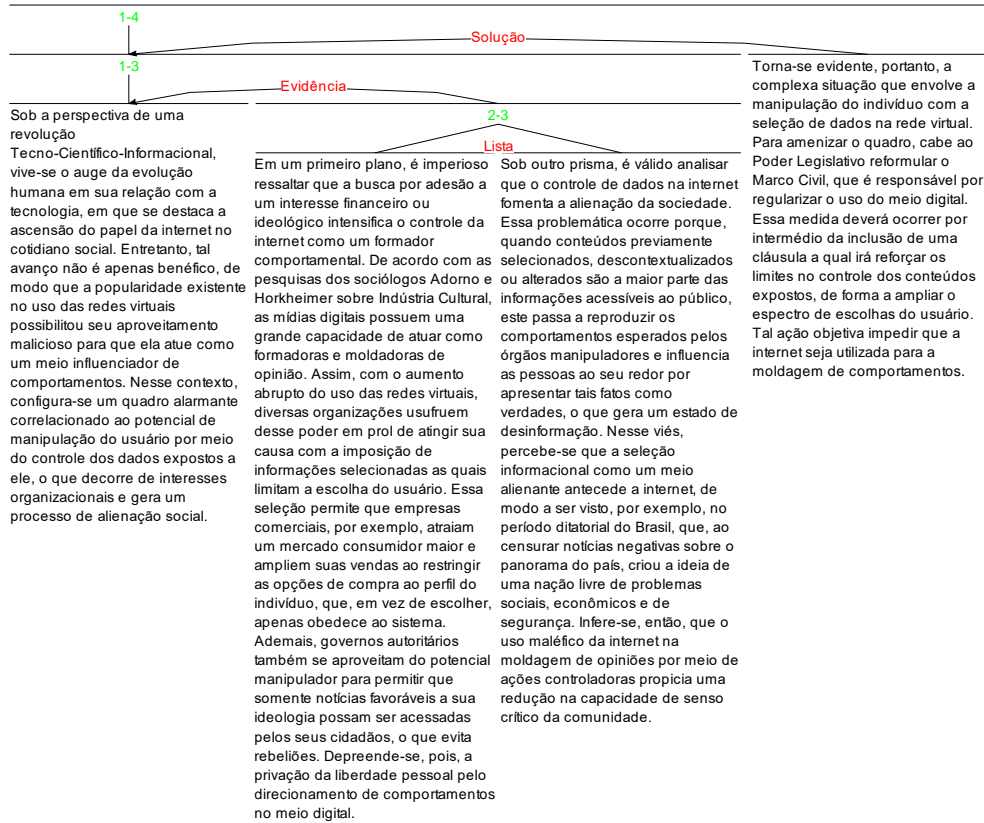
Torna-se evidente, portanto, a complexa situação que envolve a manipulação do indivíduo com a seleção de dados na rede virtual. Para amenizar o quadro, cabe ao Poder Legislativo reformular o Marco Civil, que é responsável por regularizar o uso do meio digital. Essa medida deverá ocorrer por intermédio da inclusão de uma cláusula a qual irá reforçar os limites no controle dos conteúdos expostos, de forma a ampliar o espectro de escolhas do usuário. Tal ação objetiva impedir que a internet seja utilizada para a moldagem de comportamentos.

## PARÁGRAFO 1

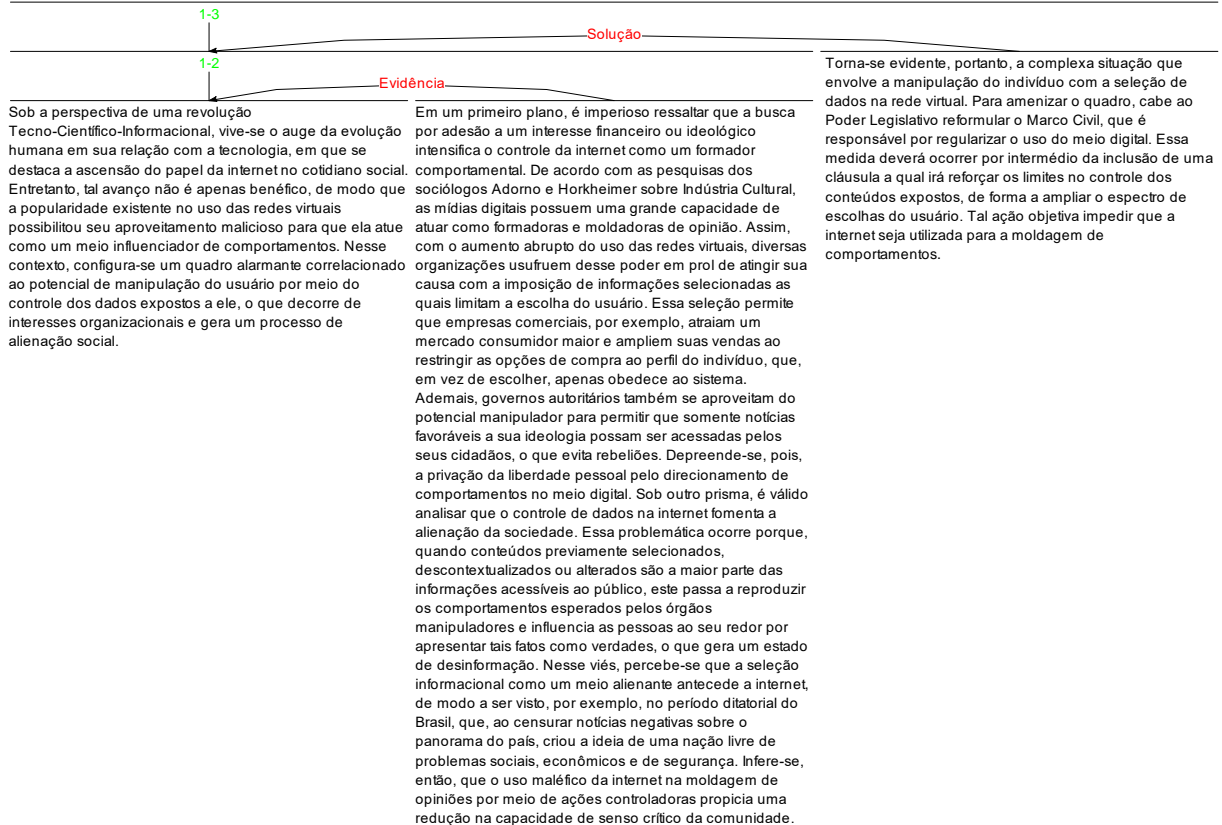




## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC





## ENEM2018NCPS

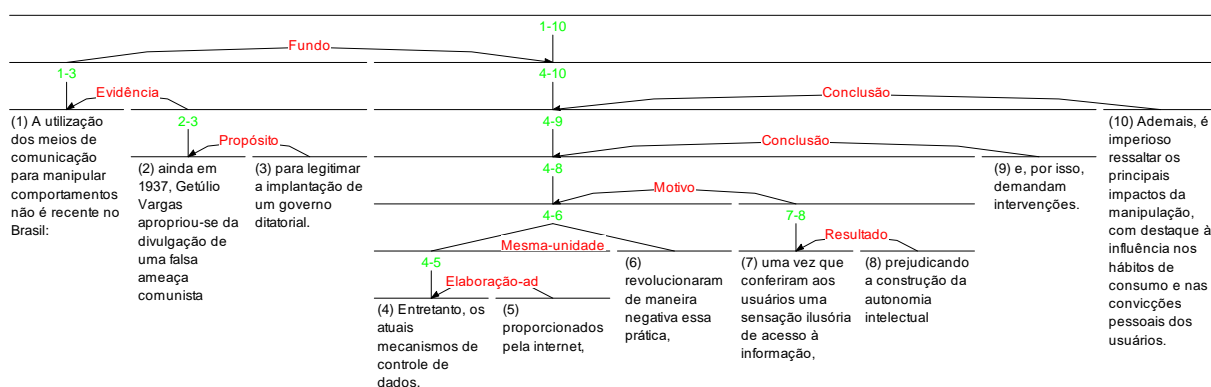
A utilização dos meios de comunicação para manipular comportamentos não é recente no Brasil: ainda em 1937, Getúlio Vargas apropriou-se da divulgação de uma falsa ameaça comunista para legitimar a implantação de um governo ditatorial. Entretanto, os atuais mecanismos de controle de dados, proporcionados pela internet, revolucionaram de maneira negativa essa prática, uma vez que conferiram aos usuários uma sensação ilusória de acesso à informação, prejudicando a construção da autonomia intelectual e, por isso, demandam intervenções. Ademais, é imperioso ressaltar os principais impactos da manipulação, com destaque à influência nos hábitos de consumo e nas convicções pessoais dos usuários.

Nesse contexto, as plataformas digitais, associadas aos algoritmos de filtragem de dados, proporcionaram um terreno fértil para a evolução dos anúncios publicitários. Isso ocorre porque, ao selecionar os interesses de consumo do internauta, baseado em publicações feitas por este, o sistema reorganiza as informações que chegam até ele, de modo a priorizar os anúncios complacentes ao gosto do usuário. Nesse viés, há uma pretensa sensação de liberdade de escolha, teorizada pela Escola de Frankfurt, já que todos os dados adquiridos estão sujeitos à coerção econômica. Dessa forma, há um bombardeio de propagandas que influenciam os hábitos de consumo de quem é atingido, visto que, na maioria das vezes, resultam na aquisição do produto anunciado.

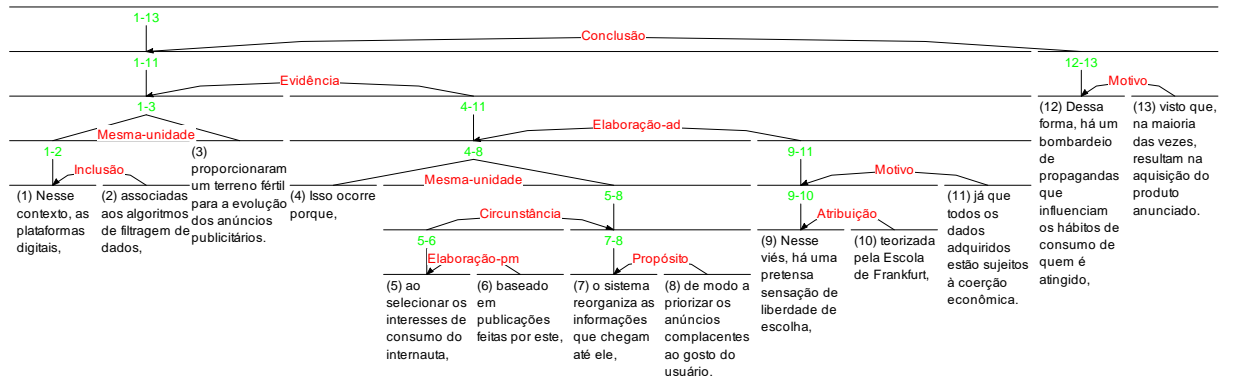
Somado a isso, tendo em vista a capacidade dos algoritmos de selecionar o que vai ou não ser lido, estes podem ser usados para moldar interesses pessoais dos leitores, a fim de alcançar objetivos políticos e/ou econômicos. Nesse cenário, a divulgação de notícias falsas é utilizada como artifício para dispersar ideologias, contaminando o espaço de autonomia previsto pelo sociólogo Manuel Castells, o qual caracteriza a internet como ambiente importante para a amplitude da democracia, devido ao seu caráter informativo e deliberativo. Desse modo, o controle de dados torna-se nocivo ao desenvolvimento da consciência crítica dos usuários, bem como à possibilidade de uso da internet como instrumento de politização.

Evidencia-se, portanto, que a manipulação advinda do controle de dados na internet é um obstáculo para a consolidação de uma educação libertadora. Por conseguinte, cabe ao Ministério da Educação investir em educação digital nas escolas, por meio da inclusão de disciplinas facultativas, as quais orientarão aos alunos sobre as informações pessoais publicadas na internet, a fim de mitigar a influência exercida pelos algoritmos e, conseqüentemente, fomentar o uso mais consciente das plataformas digitais. Além disso, é necessário que o Ministério da Justiça, em parceria com empresas de tecnologia, crie canais de denúncia de “fake news”, mediante a implementação de indicadores de confiabilidade nas notícias veiculadas – como o projeto “The Trust Project” nos Estados Unidos – com o intuito de minimizar o compartilhamento de informações falsas e o impacto destas na sociedade. Feito isso, a sociedade brasileira poderá se proteger contra a manipulação e a desinformação.

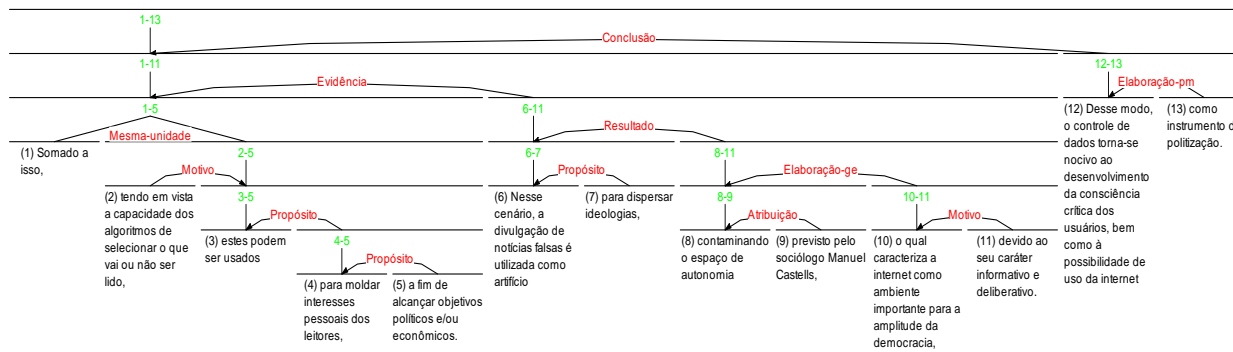
### PARÁGRAFO 1



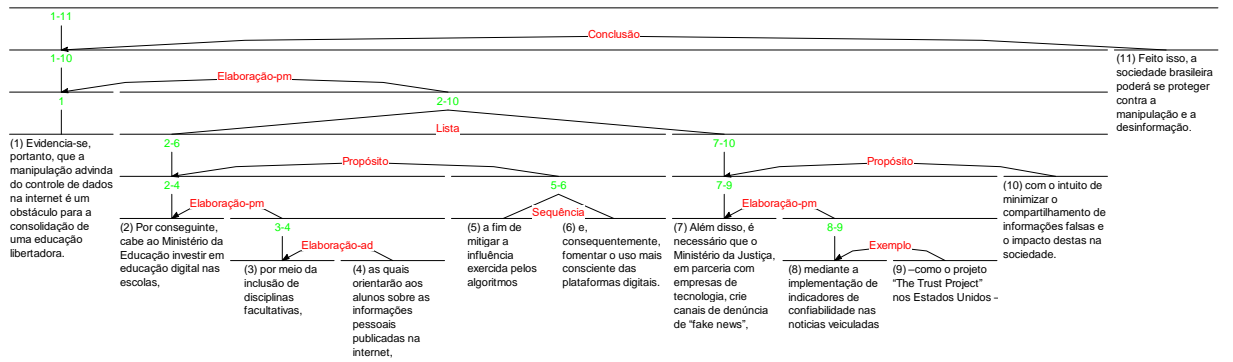
PARÁGRAFO 2



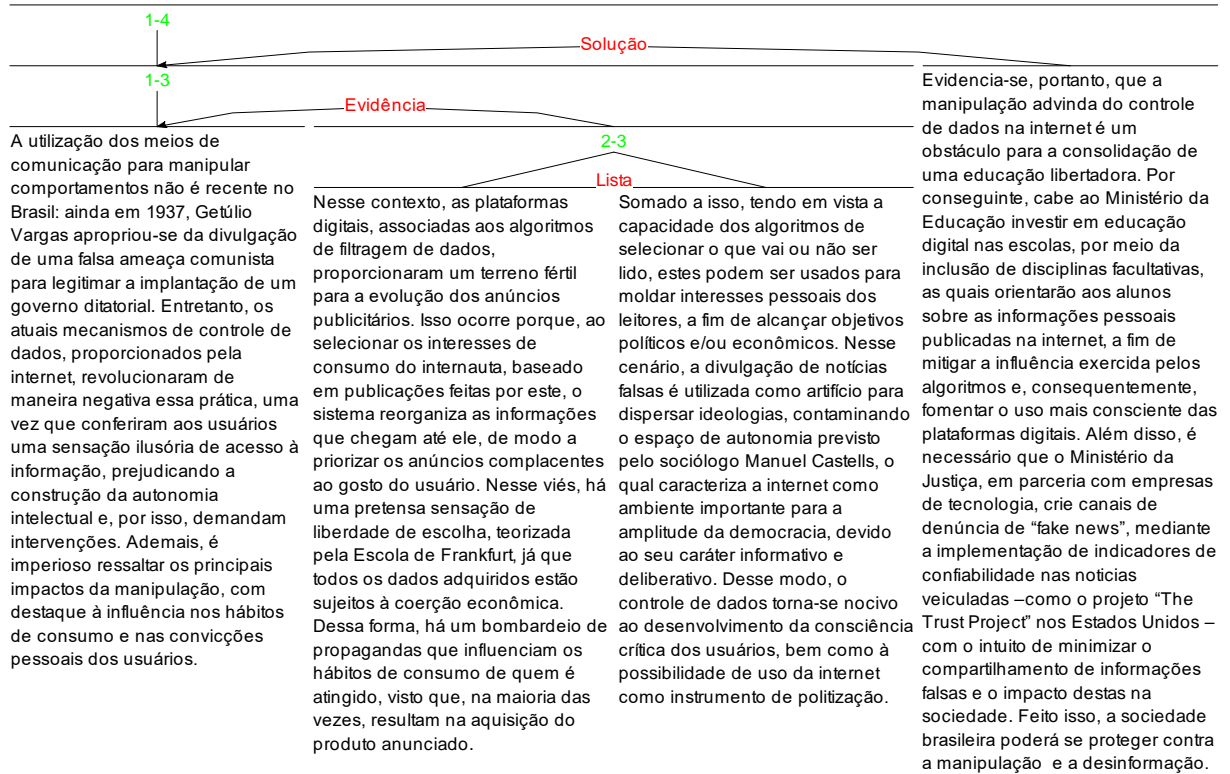
PARÁGRAFO 3



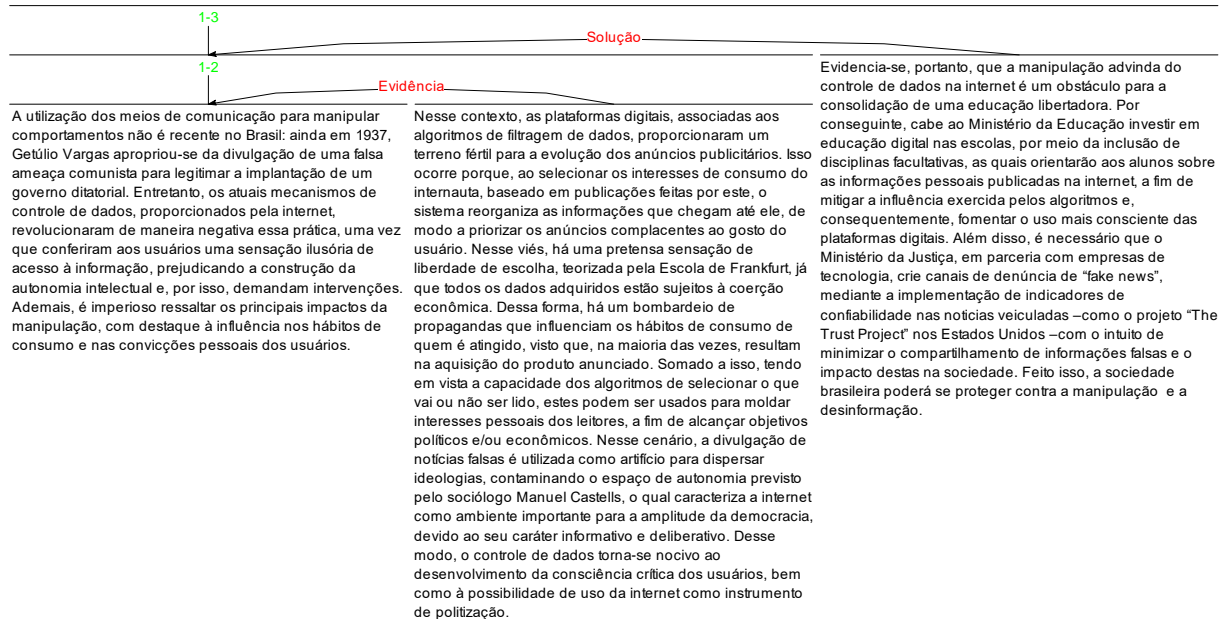
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2018PASMR

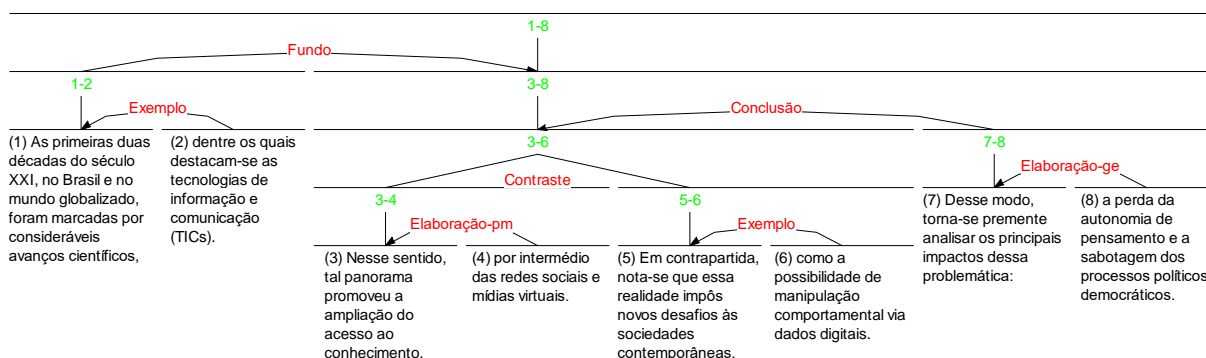
As primeiras duas décadas do século XXI, no Brasil e no mundo globalizado, foram marcadas por consideráveis avanços científicos, dentre os quais destacam-se as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Nesse sentido, tal panorama promoveu a ampliação do acesso ao conhecimento, por intermédio das redes sociais e mídias virtuais. Em contrapartida, nota-se que essa realidade impôs novos desafios às sociedades contemporâneas, como a possibilidade de manipulação comportamental via dados digitais. Desse modo, torna-se premente analisar os principais impactos dessa problemática: a perda da autonomia de pensamento e a sabotagem dos processos políticos democráticos.

Em primeira análise, é lícito postular que a informação é um bem de valor social, o qual é responsável por modular a cosmovisão antropológica pessoal e influenciar os processos de decisão humana. Nesse raciocínio, as notícias e acontecimentos que chegam a um indivíduo exercem forte poder sobre tal, estimulando ou suprimindo sentimentos como empatia, medo e insegurança. É factual, portanto, que a capacidade de selecionar – via algoritmos – as reportagens e artigos que serão vistos por determinado público constitui uma ameaça à liberdade de pensamento crítico. Evidenciando o supracitado, há o livro “Rápido e devagar: duas formas de pensar”, do especialista comportamental Daniel Kahneman, no qual esse expõe e comprova – por meio de décadas de experimentos socioculturais – a incisiva influência dos meios de comunicação no julgamento humano. Torna-se clara, por dedução analítica, a potencial relação negativa entre a manipulação digital por dados e a autonomia psicológica e racional da população.

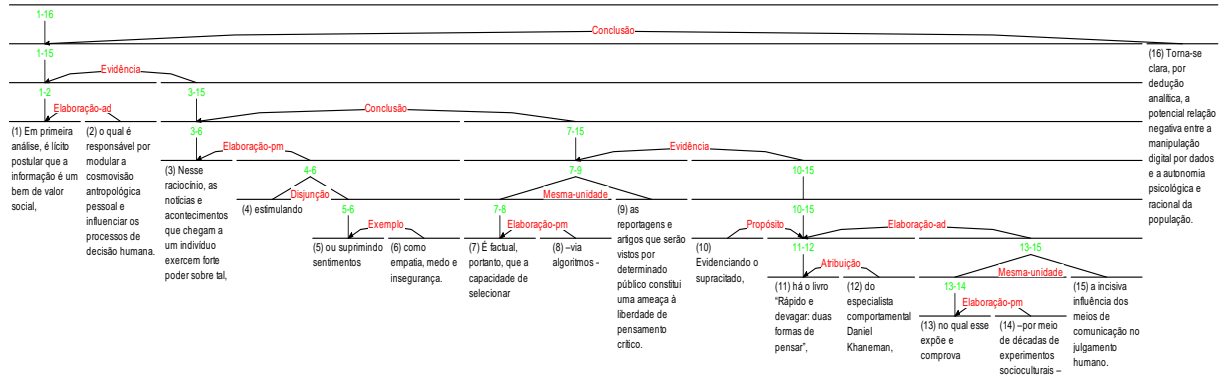
Ademais, é preciso compreender tal fenômeno patológico como um atentado às instituições democráticas. Isso porque a perspectiva de mundo dos indivíduos coordena suas escolhas em eleições e plebiscitos públicos. Dessa maneira, o povo tende a agir segundo o conceito de menoridade, do filósofo iluminista Immanuel Kant, no qual as decisões pessoais são tomadas pelo intelecto e influência de outro. Evidencia-se, assim, que o domínio da seletividade de informações nas redes sociais, como Facebook e Twitter, pode representar uma sabotagem ao Estado Democrático.

Em suma, a manipulação comportamental pelo uso de dados é um complexo desafio hodierno e precisa ser combatida. Dessarte, as instituições escolares – responsáveis por estimular o pensamento crítico na população – devem buscar fortalecer a capacidade de julgamento e posicionamento racional nos jovens. Isso pode ser feito por meio de palestras, aulas e distribuição de materiais didáticos sobre a filosofia criticista e sociologia, visando aprimorar o raciocínio autônomo livre de influências. Em paralelo, as grandes redes sociais, interessadas na plenitude de seus usuários, precisam restringir o uso indevido de dados privilegiados. Tal ação é viável por intermédio da restrição do acesso, por parte de entidades políticas, aos algoritmos e informações privadas de preferências pessoais, objetivando proteger a privacidade do indivíduo e o exercício da democracia plena. Desse modo, atenuar-se-á, em médio e longo prazo, o impacto nocivo do controle comportamental moderno, e a sociedade alcançará o estágio da maioridade kantiana.

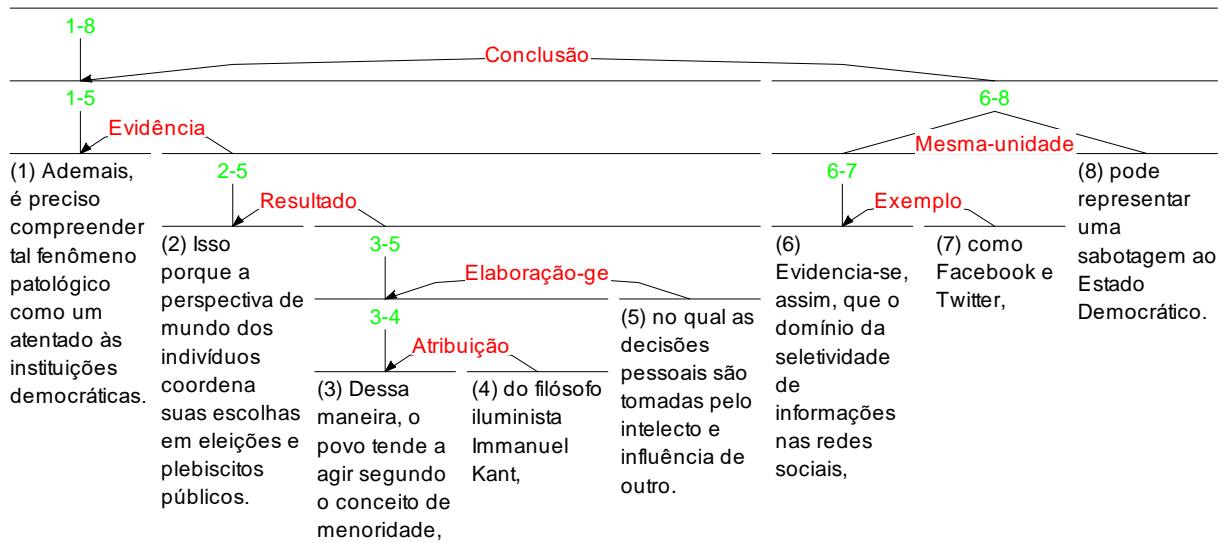
### PARÁGRAFO 1



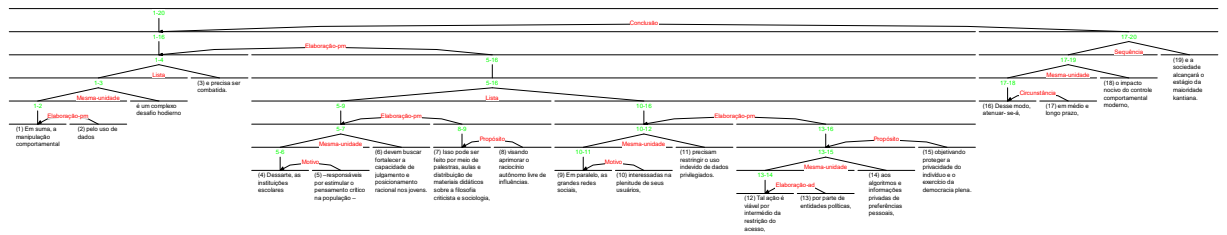
PARÁGRAFO 2



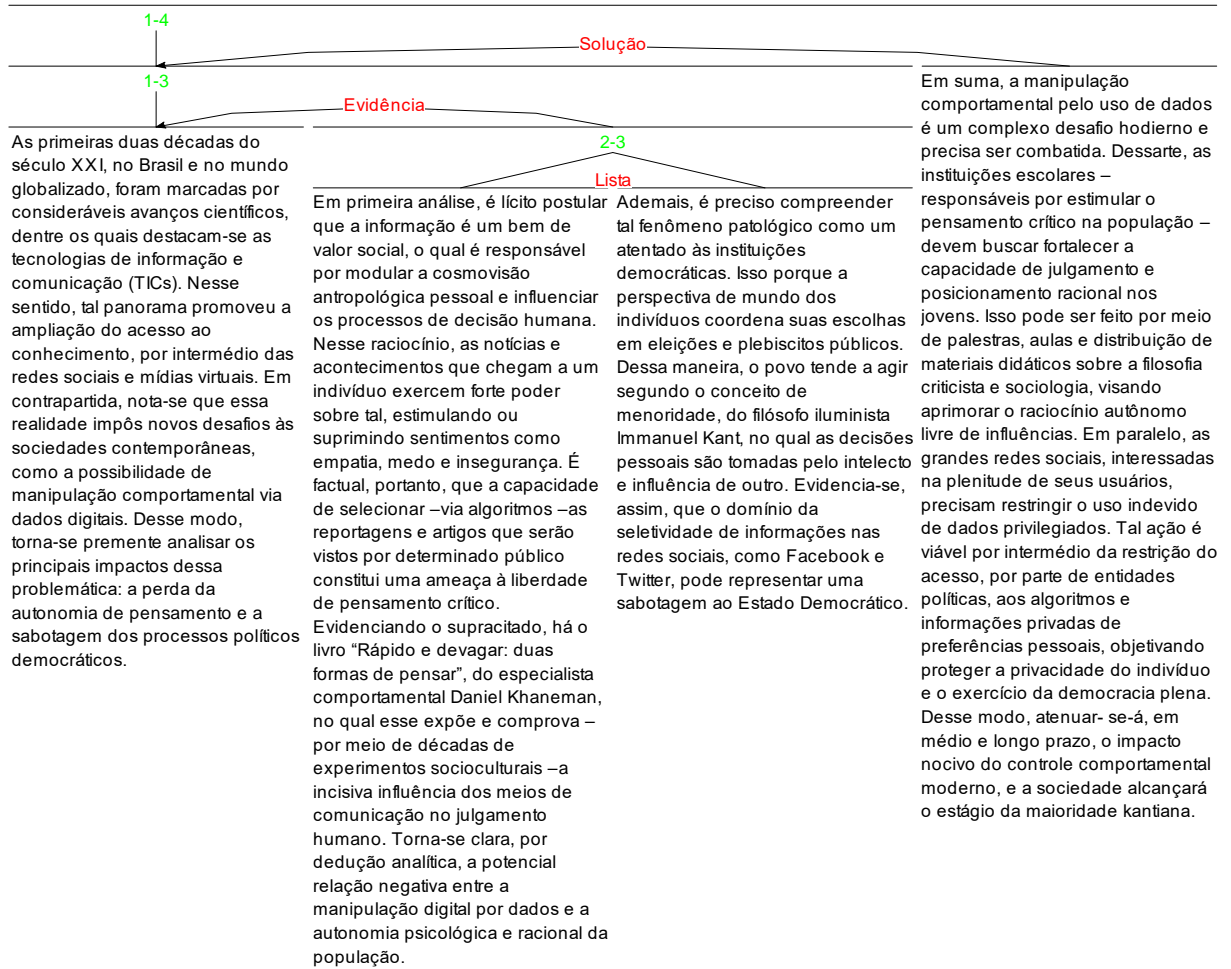
PARÁGRAFO 3



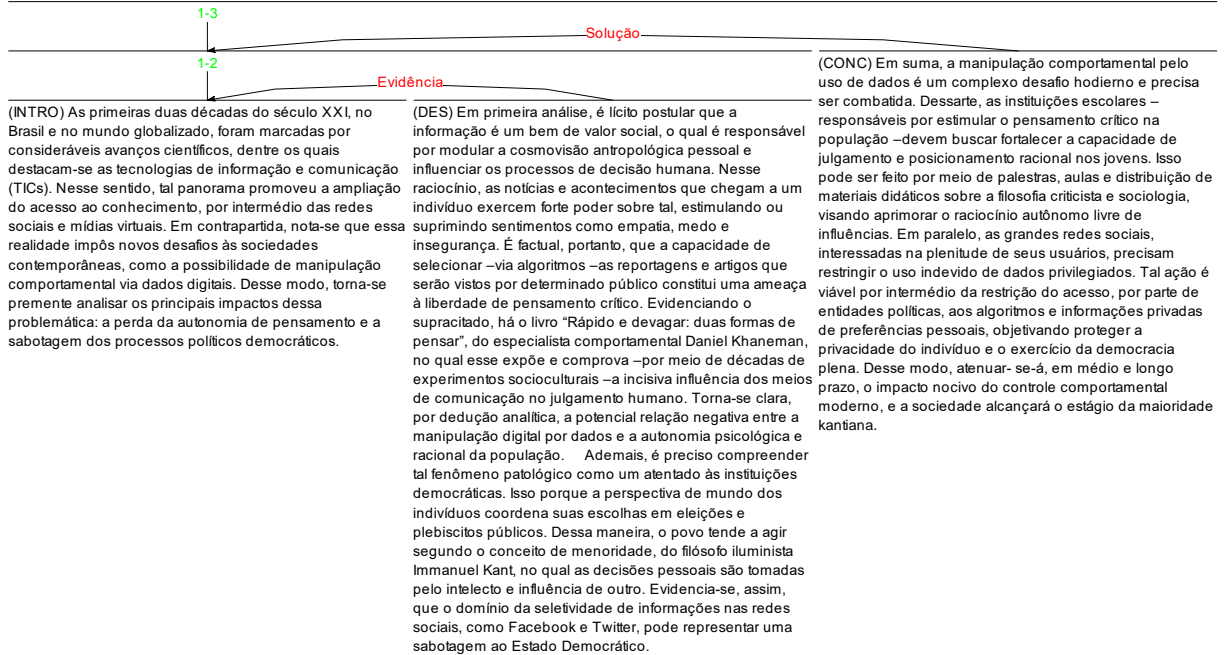
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



## ENEM2018FCSTD

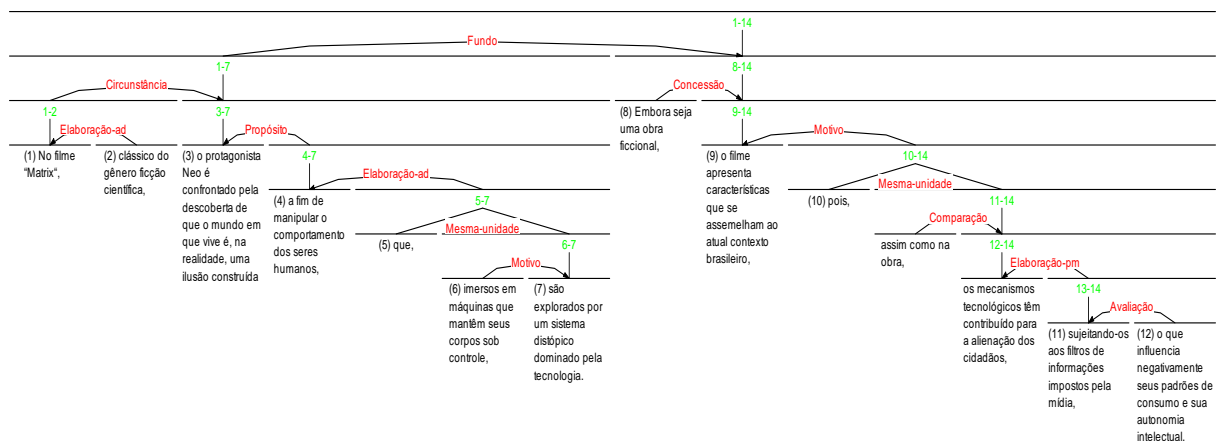
No filme “Matrix“, clássico do gênero ficção científica, o protagonista Neo é confrontado pela descoberta de que o mundo em que vive é, na realidade, uma ilusão construída a fim de manipular o comportamento dos seres humanos, que, imersos em máquinas que mantêm seus corpos sob controle, são explorados por um sistema distópico dominado pela tecnologia. Embora seja uma obra ficcional, o filme apresenta características que se assemelham ao atual contexto brasileiro, pois, assim como na obra, os mecanismos tecnológicos têm contribuído para a alienação dos cidadãos, sujeitando-os aos filtros de informações impostos pela mídia, o que influencia negativamente seus padrões de consumo e sua autonomia intelectual.

Em princípio, cabe analisar o papel da internet no controle do comportamento sob a perspectiva do sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman. Segundo o autor, o crescente desenvolvimento tecnológico, aliado ao incentivo ao consumo desenfreado, resulta numa sociedade que anseia constantemente por produtos novos e por informações atualizadas. Nesse contexto, possibilita-se a ascensão, no meio virtual, de empresas que se utilizam de algoritmos programados para selecionar o conteúdo a ser exibido aos internautas com base em seu perfil socioeconômico, oferecendo anúncios de produtos e de serviços condizentes com suas recentes pesquisas em sites de busca ou de compras. Verifica-se, portanto, o impacto da mídia virtual na criação de necessidades que fomentam o consumo entre os cidadãos.

Ademais, a influência do meio virtual atinge também o âmbito intelectual. Isso ocorre na medida em que, ao ter acesso apenas ao conteúdo previamente selecionado de acordo com seu perfil na internet, o indivíduo perde contato com pontos de vista que divergem do seu, o que compromete significativamente a construção de seu senso crítico e de sua capacidade de diálogo. Dessa maneira, surge uma massa de internautas alienados e despreocupados em checar a procedência das informações que recebem, o que torna ambiente virtual propício à disseminação das chamadas “fake news”.

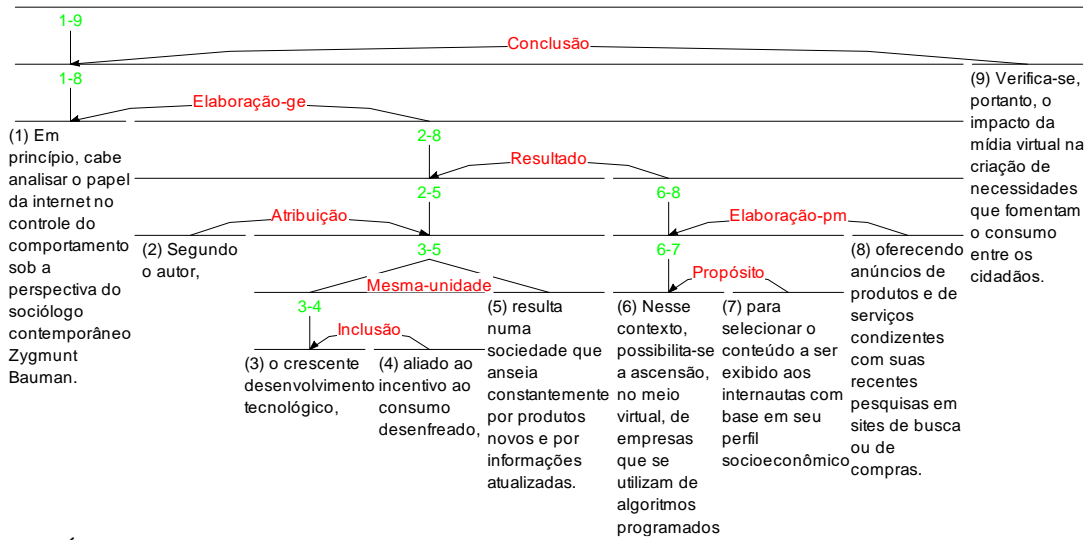
Assim, faz-se necessária a atuação do Ministério da Educação, em parceria com a mídia, na educação da população — especialmente dos jovens, público mais atingido pela influência digital — acerca da necessidade do posicionamento crítico quanto ao conteúdo exposto e sugerido na internet. Isso deve ocorrer por meio da promoção de palestras, que, ao serem ministradas em escolas e universidades, orientem os brasileiros no sentido de buscar informação em fontes variadas, possibilitando a construção de senso crítico. Além disso, cabe às entidades em governamentais a elaboração de medidas que minimizem os efeitos das propagandas que visam incentivar o consumismo. Dessa forma, será possível tornar o meio virtual um ambiente mais seguro e democrático para a população brasileira.

## PARÁGRAFO 1

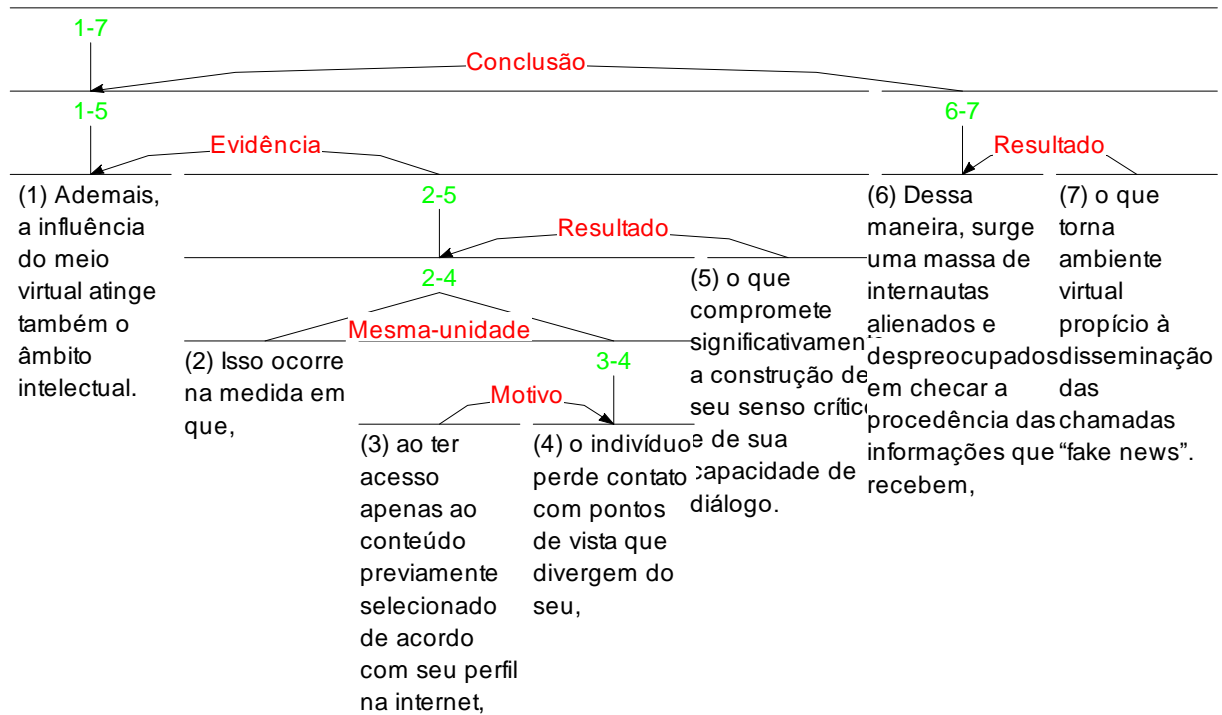




PARÁGRAFO 2



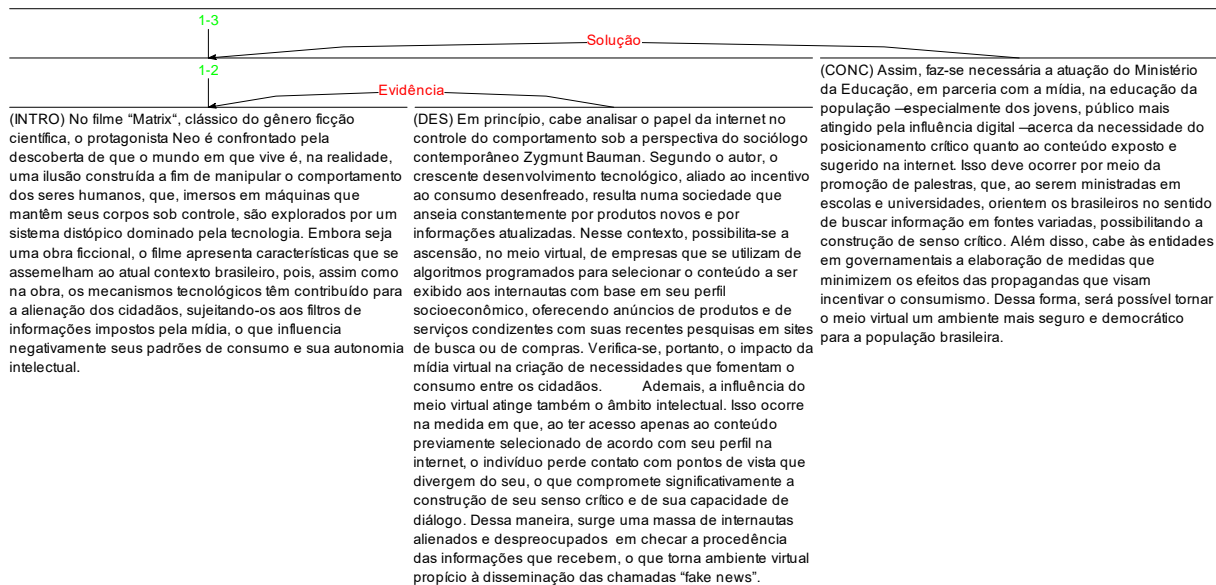
PARÁGRAFO 3







## ESTRUTURA URC



ENEM2019GMCN

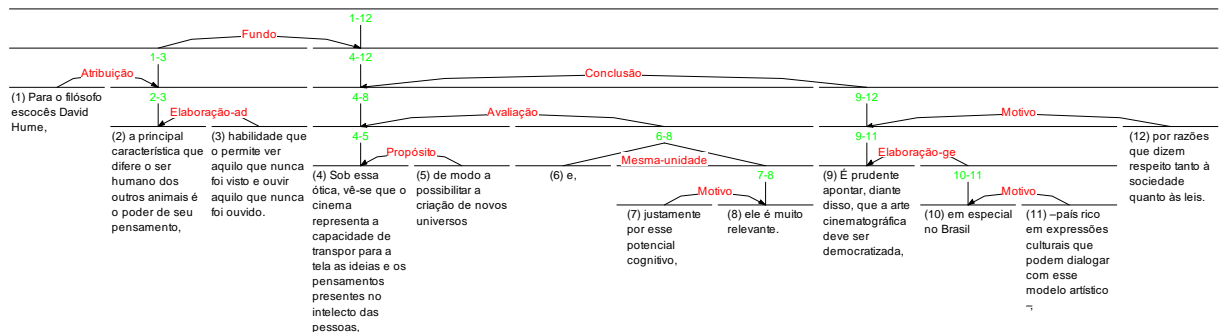
Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido. Sob essa ótica, vê-se que o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos e, justamente por esse potencial cognitivo, ele é muito relevante. É prudente apontar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil – país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico –, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

Em primeiro lugar, é válido frisar que o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, conseqüentemente, não pode ser deixada em segundo plano. Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro “Homo Ludens”, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar. É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias, de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade.

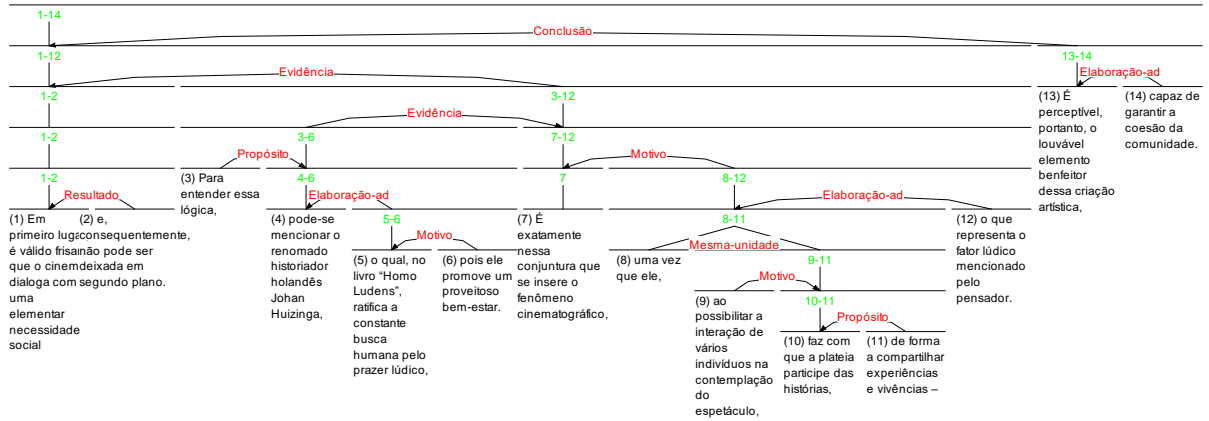
Em segundo lugar, é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema –, uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “A Divina Comédia”: “As leis existem, mas quem as aplica?”. Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.

Por fim, caminhos devem ser elucidados para democratizar o acesso ao cinema no Brasil, levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas. Sendo assim, cabe ao Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, de modo a instituir ações como a criação de semanas culturais nacionais, bem como o desenvolvimento de atividades artísticas públicas. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos –, os quais devem executar periódicos eventos, ancorados por atores e diretores, que visem exibir filmes gratuitos para a comunidade civil. Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo. Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição. Assim, felizmente, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística.

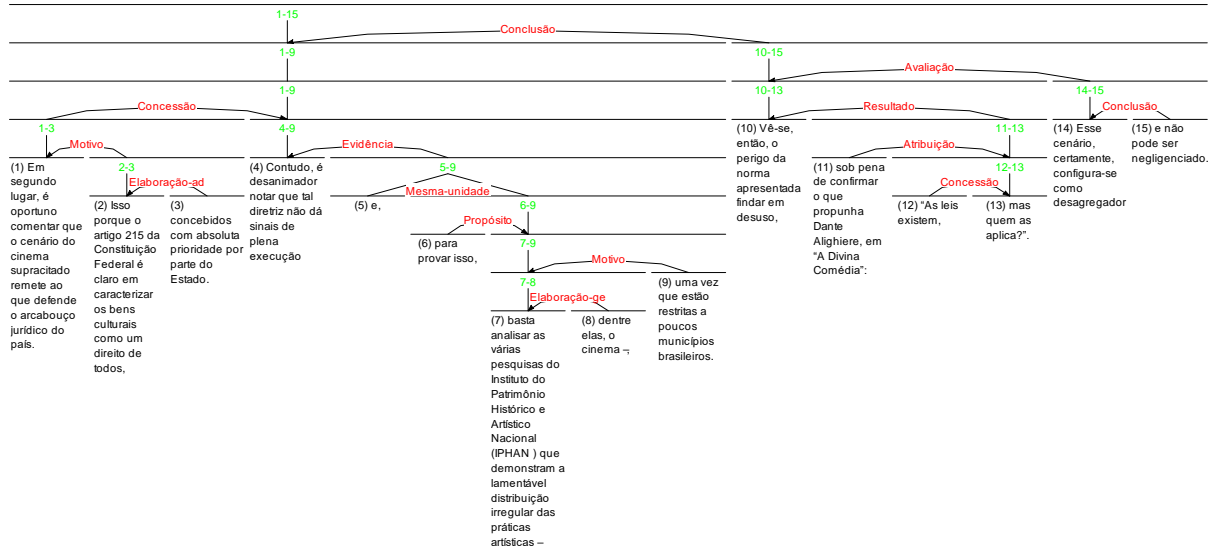
PARÁGRAFO 1



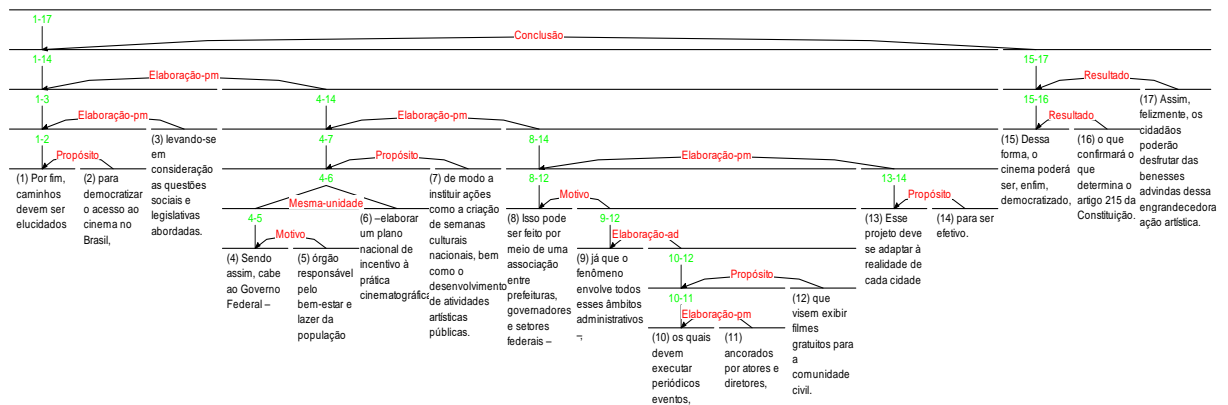
PARÁGRAFO 2



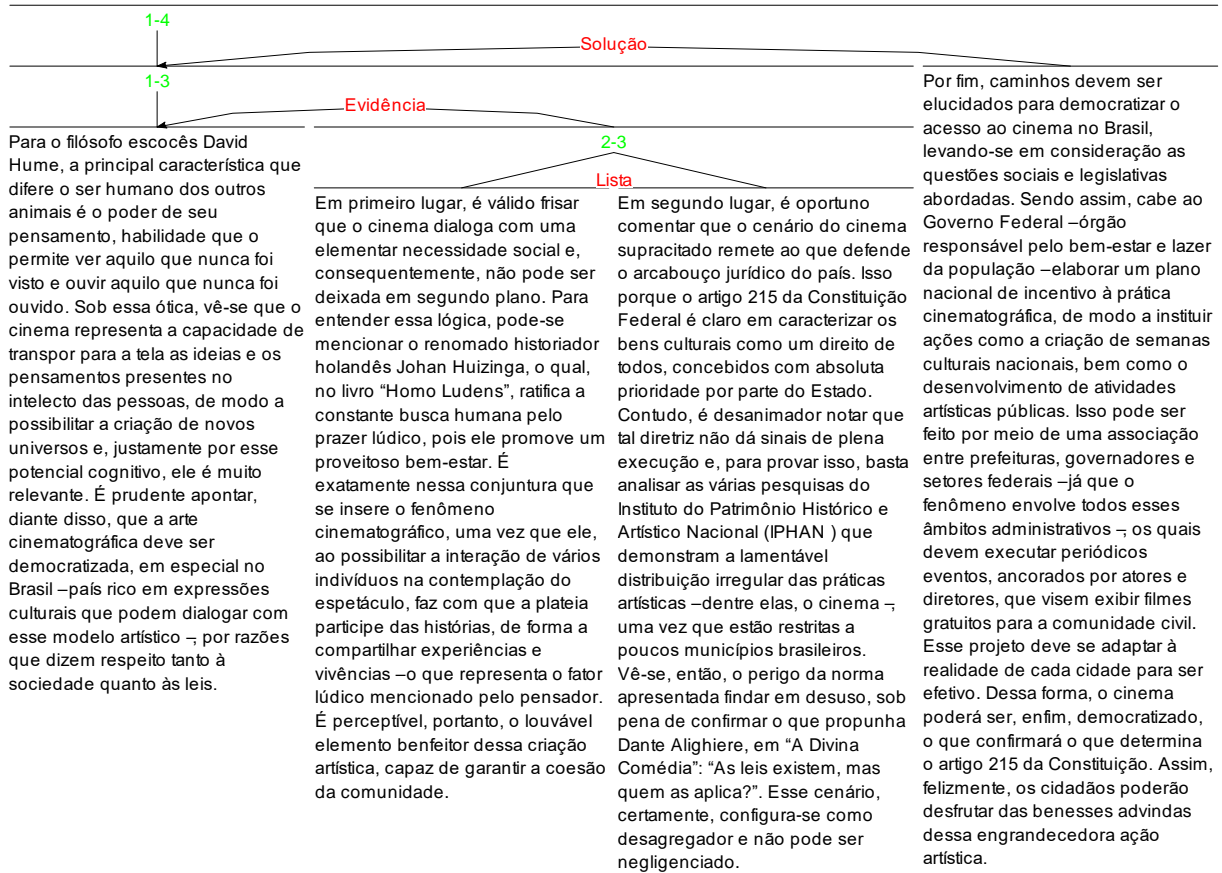
PARÁGRAFO 3



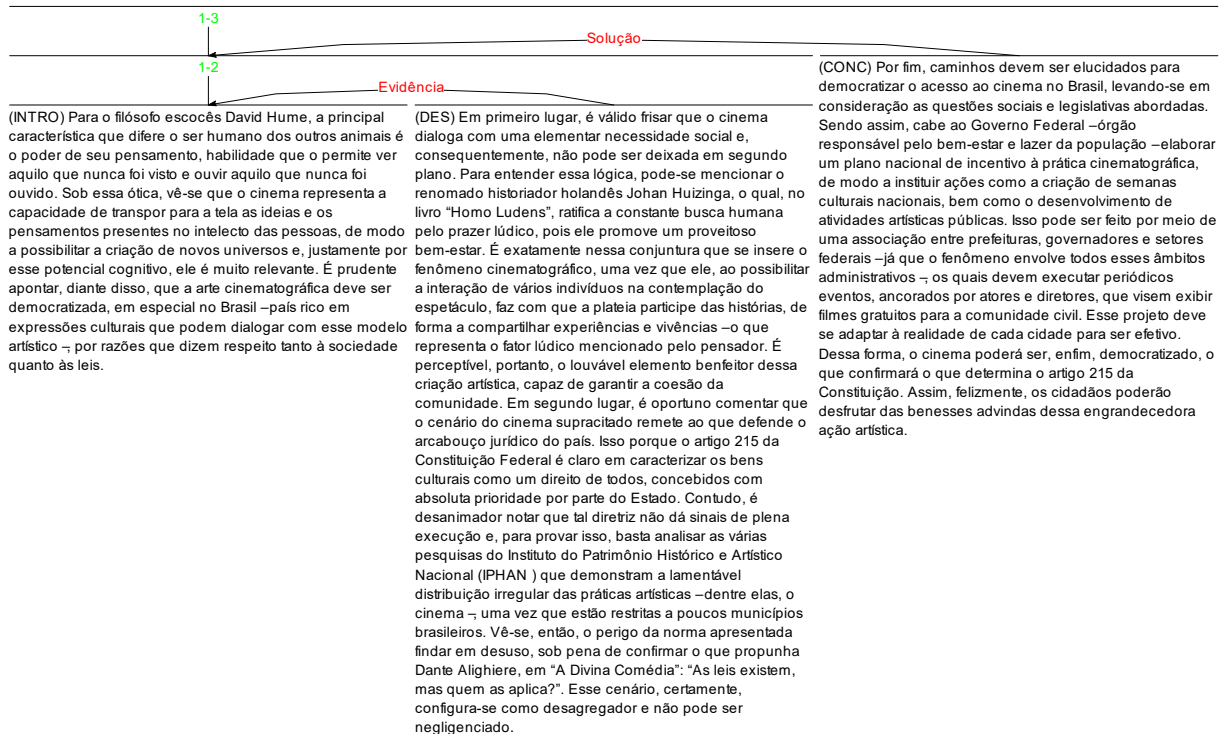
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC



## ENEM2019MALB

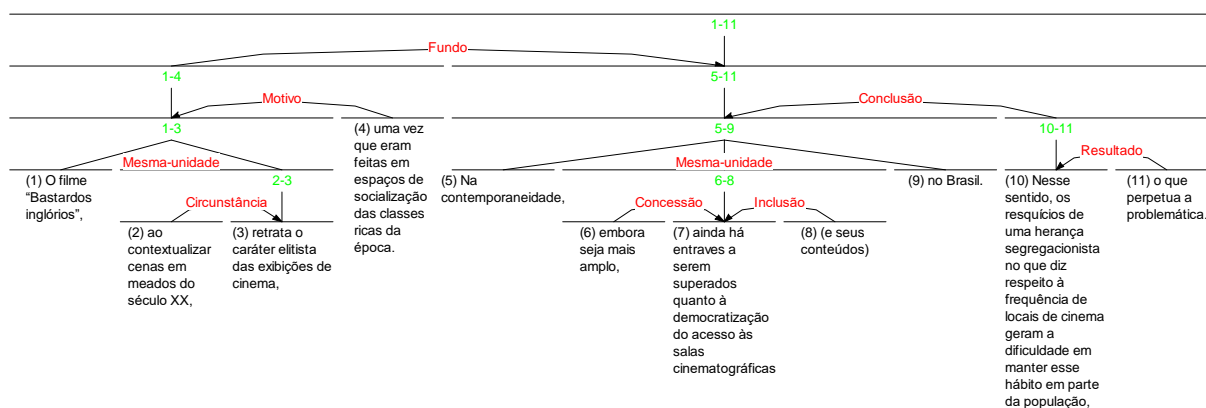
O filme “Bastardos inglórios”, ao contextualizar cenas em meados do século XX, retrata o caráter elitista das exhibições de cinema, uma vez que eram feitas em espaços de socialização das classes ricas da época. Na contemporaneidade, embora seja mais amplo, ainda há entraves a serem superados quanto à democratização do acesso às salas cinematográficas (e seus conteúdos) no Brasil. Nesse sentido, os resquícios de uma herança segregacionista no que diz respeito à frequência de locais de cinema geram a dificuldade em manter esse hábito em parte da população, o que perpetua a problemática.

Nessa linha de raciocínio, é fundamental ressaltar que a urbanização tardia e a constante gentrificação de espaços citadinos brasileiros são responsáveis pela permanência de costumes elitistas. Com efeito, o geógrafo Milton Santos, ao estudar a organização das cidades do Brasil, postula que o processo rápido e desorganizado de construção urbana provocou a marginalização de grande parte dos cidadãos. Desse modo, o acesso a shopping centers e demais espaços de lazer, como os cinemas, ficou restrito àqueles que possuem meios para tal, ou seja, à parcela da população que mora perto desses locais centrais – a elite –, ou que possui recursos para consumir esses produtos culturais – também a elite. Assim, no que tange à exibição de filmes, há resquícios de um caráter segregacionista, visto que a marginalização e a gentrificação excluem a massa populacional dos espaços cinematográficos, mantendo, estruturalmente, a problemática na sociedade brasileira.

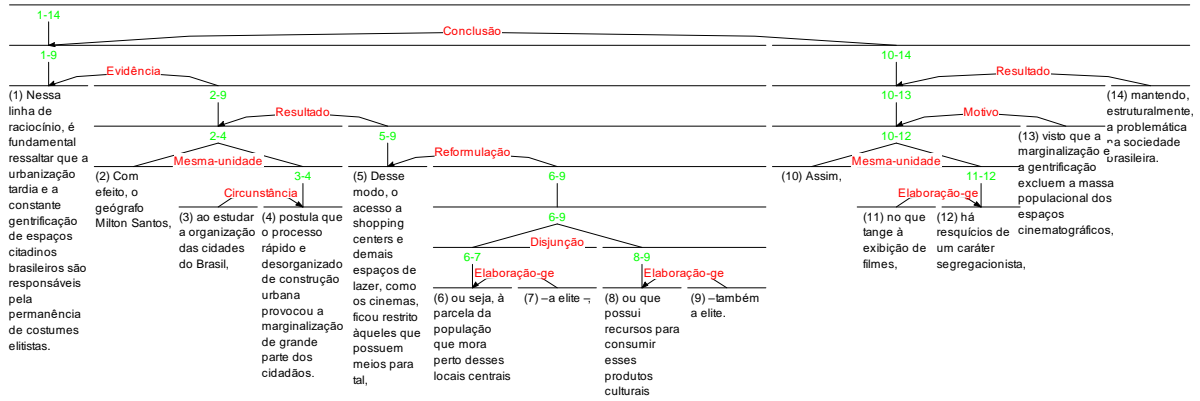
Consequentemente, a dificuldade de manter o hábito de frequentar tais locais impede a plena democratização do acesso ao cinema. Nesse aspecto, a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu acerca do “capital cultural” vai ao encontro da realidade discutida. Em seus postulados, Bourdieu discute a influência das referências socioespaciais nos costumes do indivíduo, concluindo que o desenvolvimento de valores que incluam certas culturas é imprescindível à manutenção dos costumes referentes a elas. Sendo assim, a herança segregacionista de frequência às salas cinematográficas e demais plataformas de exibição impede a construção de um capital cultural em parte da população do país, prejudicando sua democratização. Um exemplo disso é o relato da autora Carolina Maria de Jesus, em seu livro “Quarto de despejo”, no qual ela conta que, por residir na periferia, o dinheiro que seus filhos gostariam para assistir aos longas no cinema não seria suficiente nem para pagar seus deslocamentos.

Portanto, visando mitigar os entraves à resolução da problemática, algumas medidas são necessárias. Primeiramente, cabe ao Governo Federal criar programas de apoio à cultura cinematográfica, por meio de sistemas de assistência às famílias carentes e especialmente distantes dos centros de lazer, como “vales cultura”, junto a “vales transporte”, para que os processos conceituados por Milton Santos (como gentrificação, que é a expulsão de indivíduos de uma área para a construção de espaços elitizados) não interfiram no acesso populacional ao cinema. Por fim, é dever das escolas promover formas de desenvolvimento de valores referentes à cultura cinematográfica, através de exhibições extra-classe, como em gincanas e trabalhos lúdicos, a fim de que tanto os alunos quanto os pais possam construir o “capital” postulado por Bourdieu, de modo que tenham interesse de frequentar os espaços de plataformas de filmes, ampliando, então, o acesso a elas. Enfim, o cenário retratado no longa “Bastardos inglórios” não será reproduzido no Brasil, haja vista que o aporte ao cinema será democratizado.

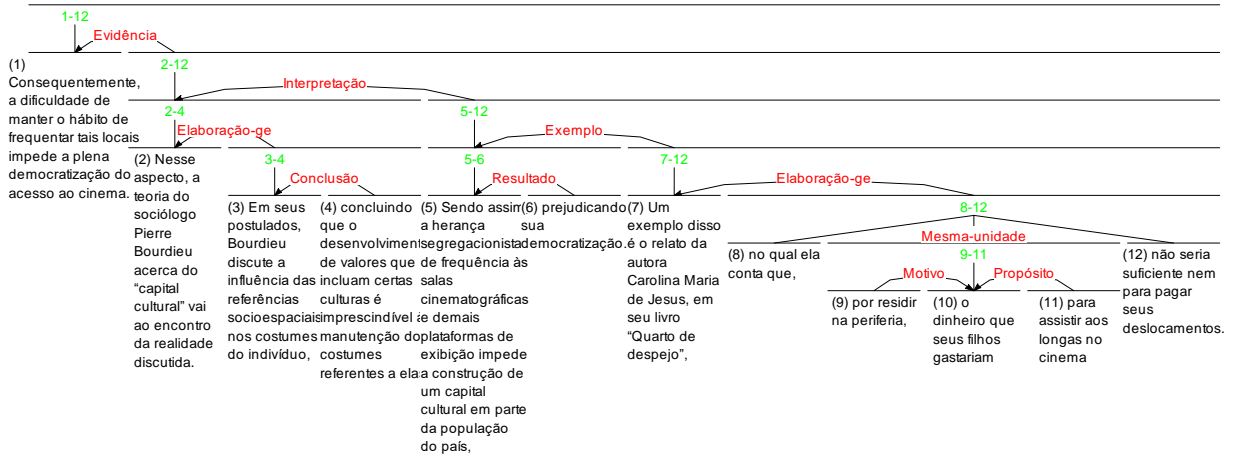
## PARÁGRAFO 1



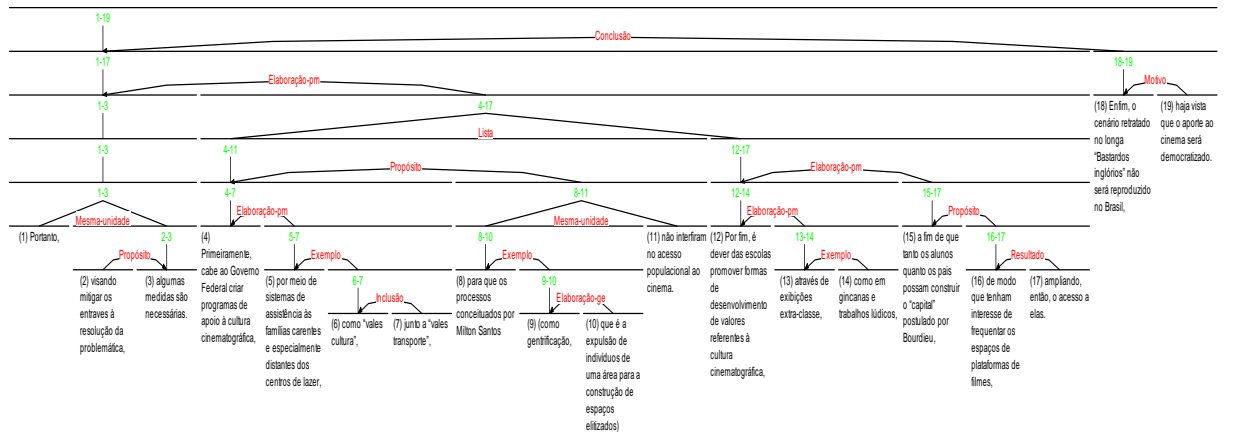
PARÁGRAFO 2



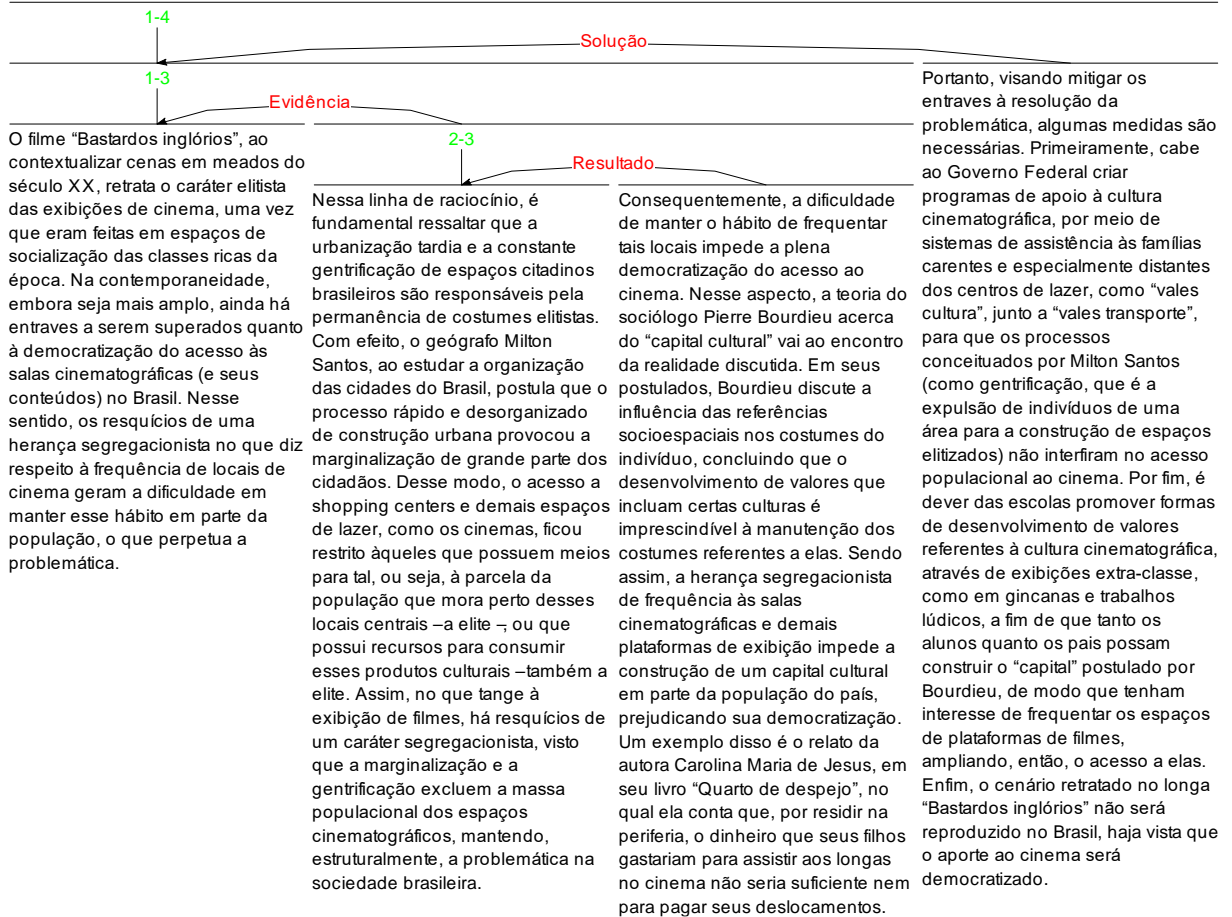
PARÁGRAFO 3



PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG





## ESTRUTURA URC

<p>1-3</p> <p>1-2</p>	<p>Solução</p>	<p>Portanto, visando mitigar os entraves à resolução da problemática, algumas medidas são necessárias.</p>
<p>O filme "Bastardos Inglórios", ao contextualizar cenas em meados do século XX, retrata o caráter elitista das exibições de cinema, uma vez que eram feitas em espaços de socialização das classes ricas da época. Na contemporaneidade, embora seja mais amplo, ainda há entraves a serem superados quanto à democratização do acesso às salas cinematográficas (e seus conteúdos) no Brasil. Nesse sentido, os resquícios de uma herança segregacionista no que diz respeito à frequência de locais de cinema geram a dificuldade em manter esse hábito em parte da população, o que perpetua a problemática.</p>	<p>Evidência</p> <p>Nessa linha de raciocínio, é fundamental ressaltar que a urbanização tardia e a constante gentrificação de espaços citadinos brasileiros são responsáveis pela permanência de costumes elitistas. Com efeito, o geógrafo Milton Santos, ao estudar a organização das cidades do Brasil, postula que o processo rápido e desorganizado de construção urbana provocou a marginalização de grande parte dos cidadãos. Desse modo, o acesso a shopping centers e demais espaços de lazer, como os cinemas, ficou restrito àqueles que possuem meios para tal, ou seja, à parcela da população que mora perto desses locais centrais –a elite – ou que possui recursos para consumir esses produtos culturais –também a elite. Assim, no que tange à exibição de filmes, há resquícios de um caráter segregacionista, visto que a marginalização e a gentrificação excluem a massa populacional dos espaços cinematográficos, mantendo, estruturalmente, a problemática na sociedade brasileira. Consequentemente, a dificuldade de manter o hábito de frequentar tais locais impede a plena democratização do acesso ao cinema. Nesse aspecto, a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu acerca do "capital cultural" vai ao encontro da realidade discutida. Em seus postulados, Bourdieu discute a influência das referências socioespaciais nos costumes do indivíduo, concluindo que o desenvolvimento de valores que incluam certas culturas é imprescindível à manutenção dos costumes referentes a elas. Sendo assim, a herança segregacionista de frequência às salas cinematográficas e demais plataformas de exibição impede a construção de um capital cultural em parte da população do país, prejudicando sua democratização. Um exemplo disso é o relato da autora Carolina Maria de Jesus, em seu livro "Quarto de despejo", no qual ela conta que, por residir na periferia, o dinheiro que seus filhos gastariam para assistir aos longas no cinema não seria suficiente nem para pagar seus deslocamentos.</p>	<p>Primeiramente, cabe ao Governo Federal criar programas de apoio à cultura cinematográfica, por meio de sistemas de assistência às famílias carentes e especialmente distantes dos centros de lazer, como "vales cultura", junto a "vales transporte", para que os processos conceituados por Milton Santos (como gentrificação, que é a expulsão de indivíduos de uma área para a construção de espaços elitizados) não interfiram no acesso populacional ao cinema. Por fim, é dever das escolas promover formas de desenvolvimento de valores referentes à cultura cinematográfica, através de exibições extra-classe, como em gincanas e trabalhos lúdicos, a fim de que tanto os alunos quanto os pais possam construir o "capital" postulado por Bourdieu, de modo que tenham interesse de frequentar os espaços de plataformas de filmes, ampliando, então, o acesso a elas. Enfim, o cenário retratado no longa "Bastardos Inglórios" não será reproduzido no Brasil, haja vista que o aporte ao cinema será democratizado.</p>

ENEM2019STL

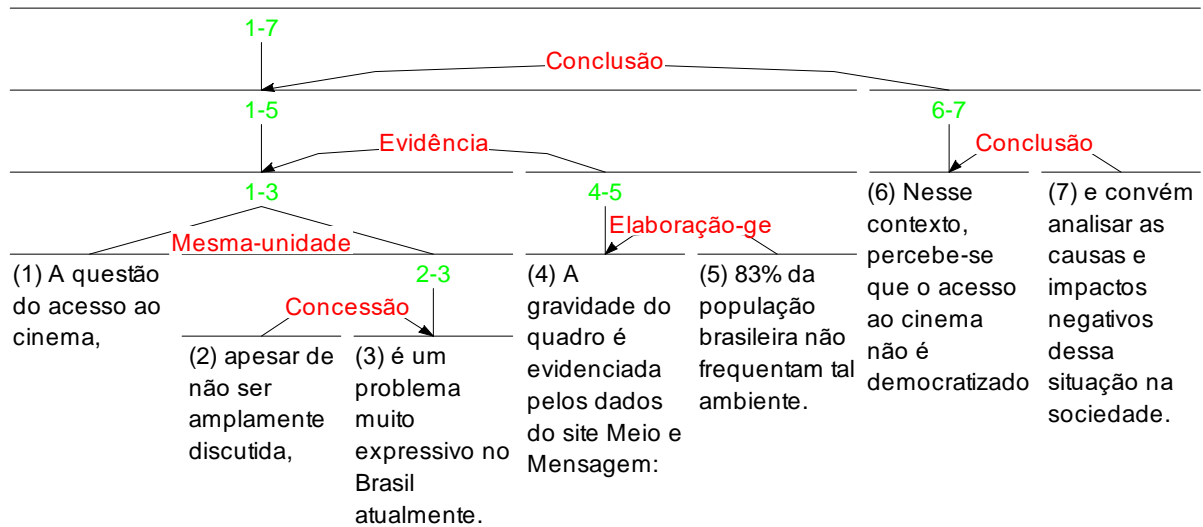
A questão do acesso ao cinema, apesar de não ser amplamente discutida, é um problema muito expressivo no Brasil atualmente. A gravidade do quadro é evidenciada pelos dados do site Meio e Mensagem: 83% da população brasileira não frequentam tal ambiente. Nesse contexto, percebe-se que o acesso ao cinema não é democratizado e convém analisar as causas e impactos negativos dessa situação na sociedade.

Em primeiro lugar, é preciso compreender as causas dessa problemática. Em um mundo marcado pelo capitalismo, é comum que, cada vez mais, seja fortalecido o sistema de mercantilização do lazer, ou seja, este passa a ser vendido por empresas em forma de mercadoria. Nesse sentido, nota-se que, muitas vezes, parcelas da população com condições financeiras mais baixas acabam não conseguindo ter acesso às atividades de lazer, como o cinema, devido aos preços, geralmente, inacessíveis. Além disso, outro fator que contribui para a falta do amplo acesso da população ao cinema é a localização no interior dos shoppings, os quais, normalmente, estão situados nos centros das grandes cidades, o que acaba dificultando o acesso de moradores de bairros mais afastados. Dessa forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado.

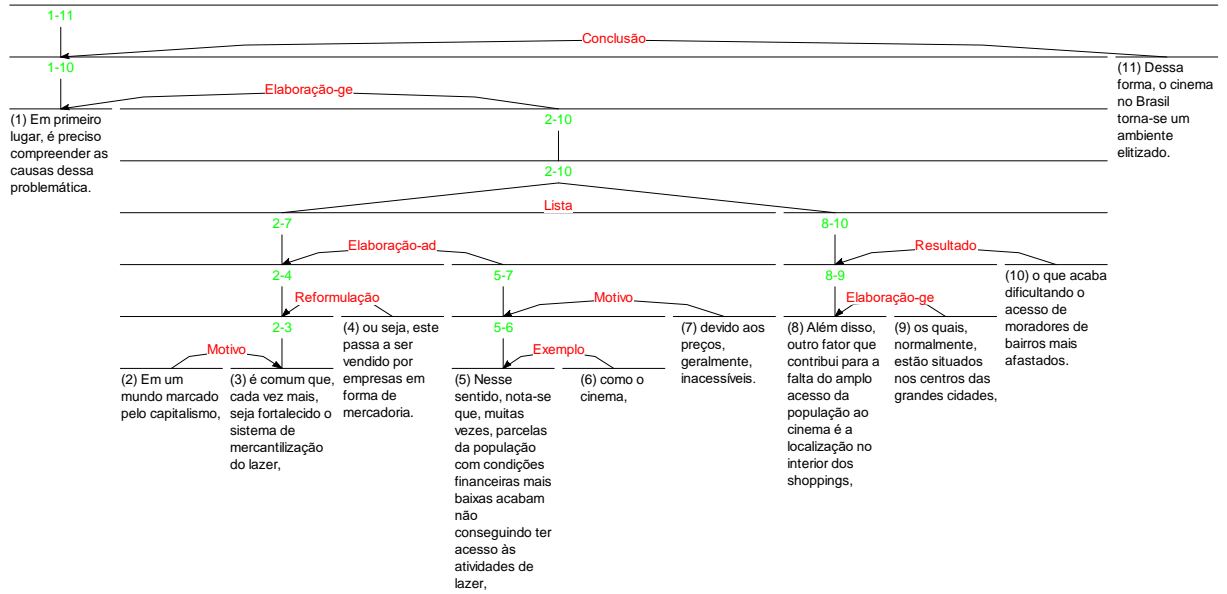
Em segundo lugar, é importante salientar os impactos negativos desse quadro na sociedade. Tendo em vista que a parcela mais pobre da população, geralmente, não consegue arcar com os custos de frequentar o cinema e sabendo que o acesso ao lazer é um direito garantido pela Constituição Federal, percebe-se a ocorrência da “Cidadania de papel”, termo cunhado pelo escritor paulista Gilberto Dimenstein, que diz respeito à existência de direitos na teoria (Constituição), os quais não ocorrem, de fato, na prática. Sob essa perspectiva, nota-se que a falta de democratização do acesso ao cinema gera exclusão social das camadas menos favorecidas e impede que elas possam usufruir de seus direitos.

Portanto, é mister que o Ministério da Infraestrutura, em parceria com o Ministério da Cultura, construa cinemas públicos, por meio da utilização de verbas governamentais, a fim de atender a população que não pode pagar por esse serviço, fazendo com que, assim, o acesso ao cinema seja democratizado e essa parcela da sociedade deixe de usufruir apenas de uma “Cidadania de papel”.

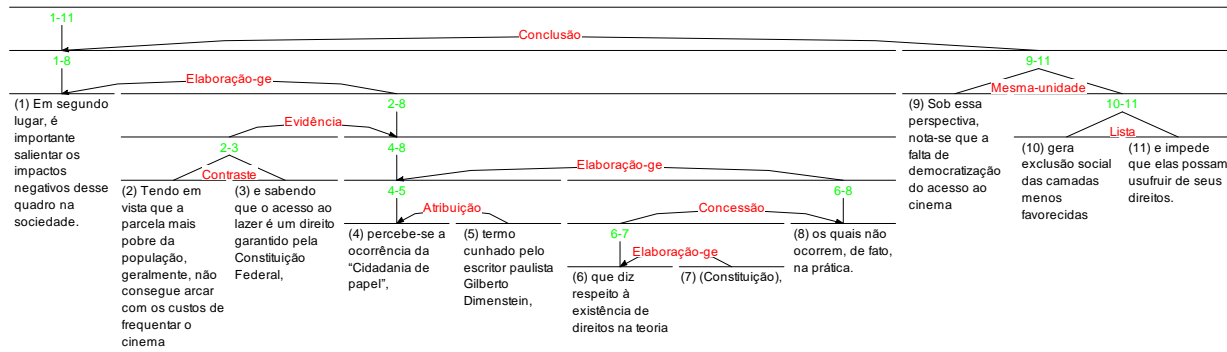
PARÁGRAFO 1



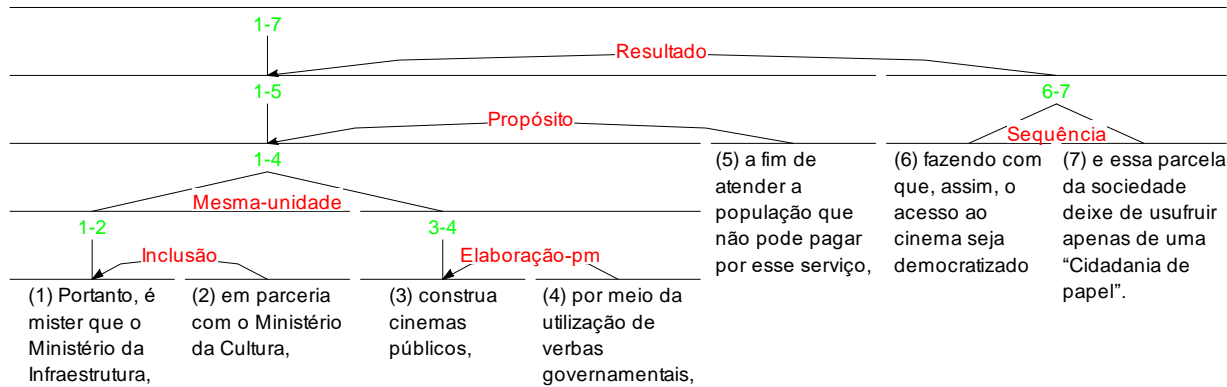
PARÁGRAFO 2



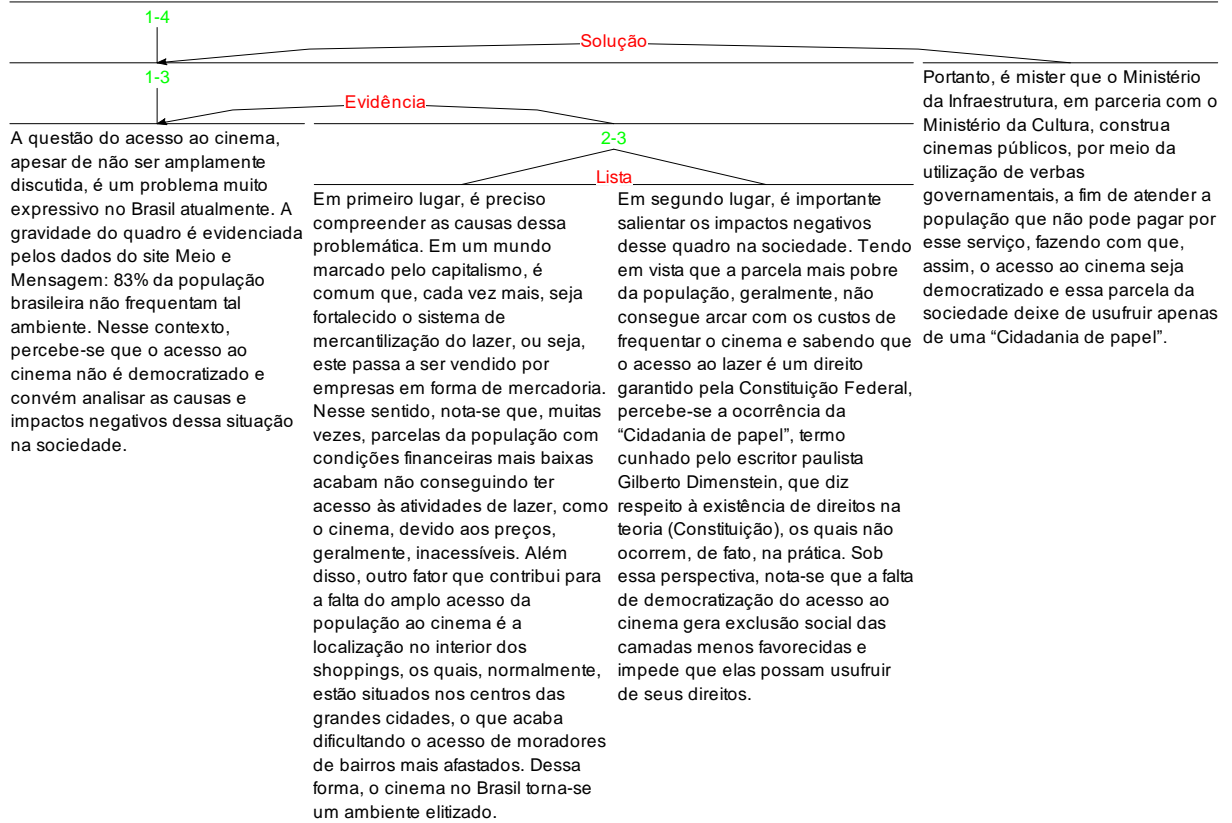
PARÁGRAFO 3



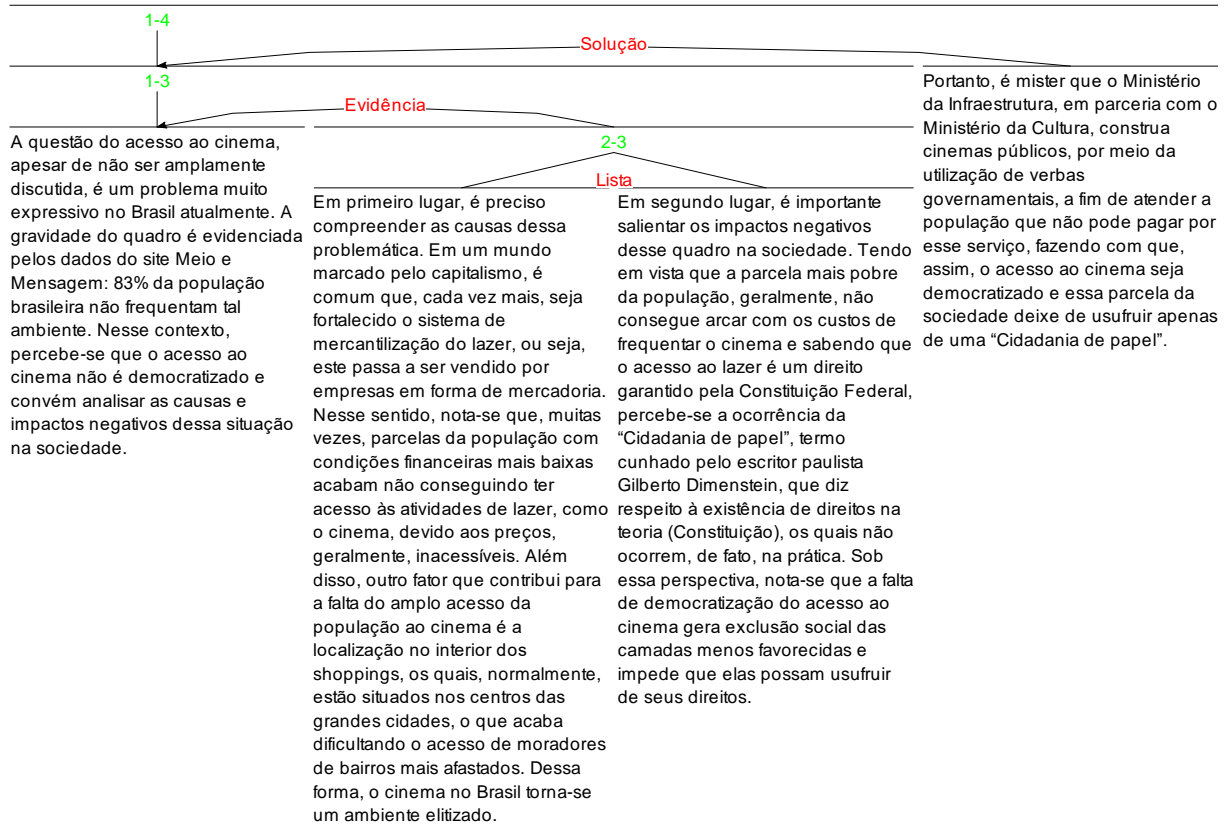
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



## ENEM2019GM

Na obra “A Invenção de Hugo Cabret”, é narrada a relação entre um dos pais do cinema, Georges Méliés, e um menino órfão, Hugo Cabret. A ficção, inspirada na realidade do começo do século XX, tem como um de seus pontos centrais o lazer proporcionado pelo cinema, que encanta o garoto. No contexto brasileiro atual, o acesso a essa forma de arte não é democratizado, o que prejudica a disponibilidade de formas de lazer à população. Esse problema advém da centralização das salas exibidoras em zonas metropolitanas e do alto custo das sessões para as classes de menor renda.

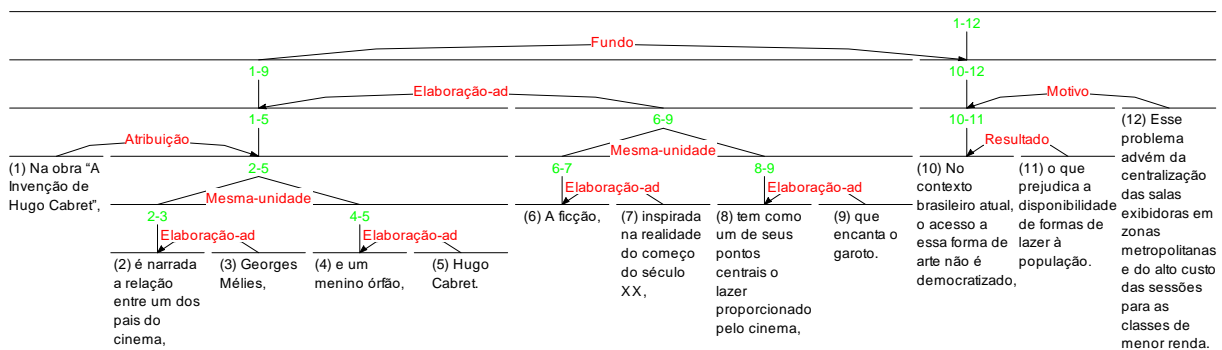
Primeiramente, o direito ao lazer está assegurado na Constituição de 1988, mas o cinema, como meio de garantir isso, não tem penetração em todo território brasileiro. O crescimento urbano no século XX atraiu as salas de cinema para as grandes cidades, centralizando progressivamente a exibição de filmes. Como indicativo desse processo, há menos salas hoje do que em 1975, de acordo com a Agência Nacional de Cinema (Ancine). Tal fato se deve à falta de incentivo governamental – seja no âmbito fiscal ou de investimento – à disseminação do cinema, o que ocasionou a redução do parque exibidor interiorano. Sendo assim, a democratização do acesso ao cinema é prejudicada em zonas periféricas ou rurais.

Ademais, o problema existe também em locais onde há salas de cinema, uma vez que o custo das sessões é inacessível às classes de renda baixa. Isso se deve ao fato de o mercado ser dominado por poucas empresas exibidoras. Conforme teorizou inicialmente o pensador inglês

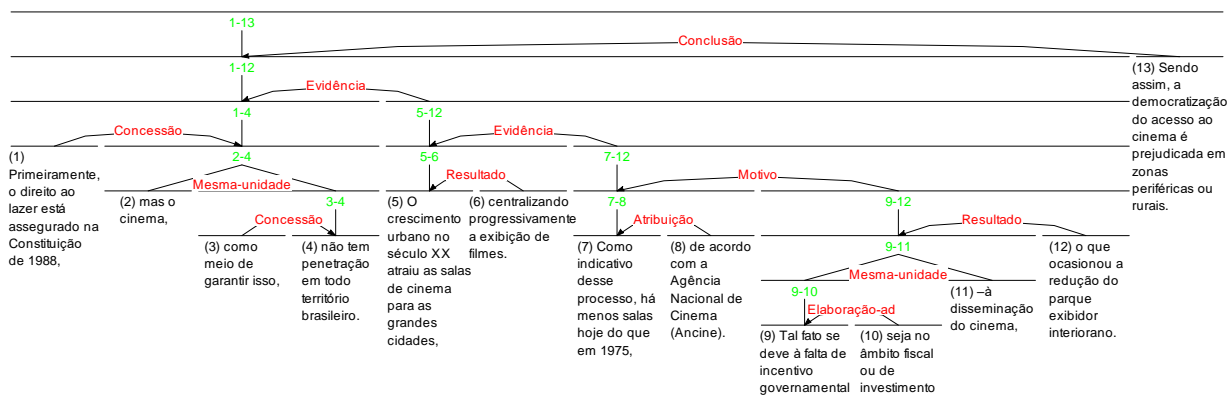
Adam Smith, o preço decorre da concorrência: a competitividade força a redução dos preços, enquanto os oligopólios favorecem seu aumento. Nesse sentido, a baixa concorrência dificulta o amplo acesso ao cinema no Brasil.

Portanto, a democratização do cinema depende da disseminação e do jogo de mercado. A fim de levar os filmes a zonas periféricas, as prefeituras dessas regiões devem promover a interiorização dos cinemas, por meio de investimentos no lazer e incentivos fiscais. Além disso, visando reduzir o custo das sessões, cabe ao Ministério da Fazenda ampliar a concorrência entre as empresas exibidoras, o que pode ser feito pela regulamentação e fiscalização das relações entre elas, atraindo novas empresas para o Brasil. Isso impediria a formação de oligopólios, consequentemente aumentando a concorrência. Com essas medidas, o cinema será democratizado, possibilitando a toda a população brasileira o mesmo encanto que tinha Hugo Cabret com os filmes.

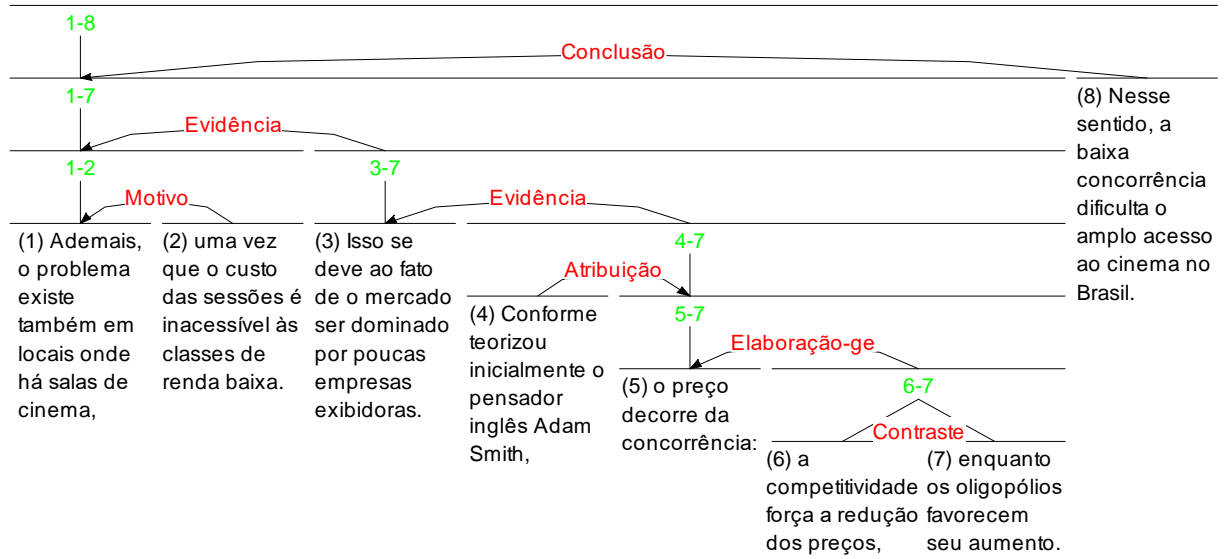
## PARÁGRAFO 1



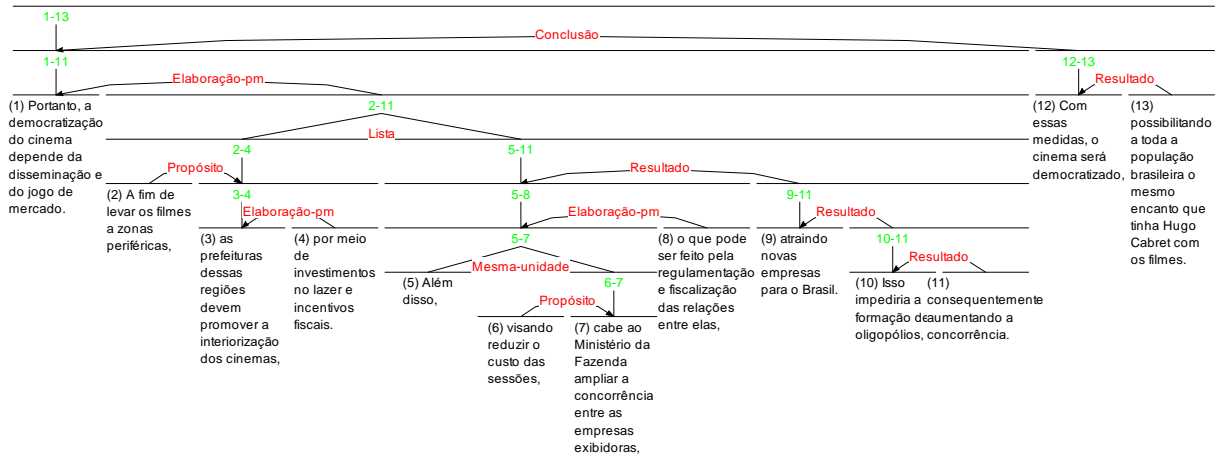
## PARÁGRAFO 2



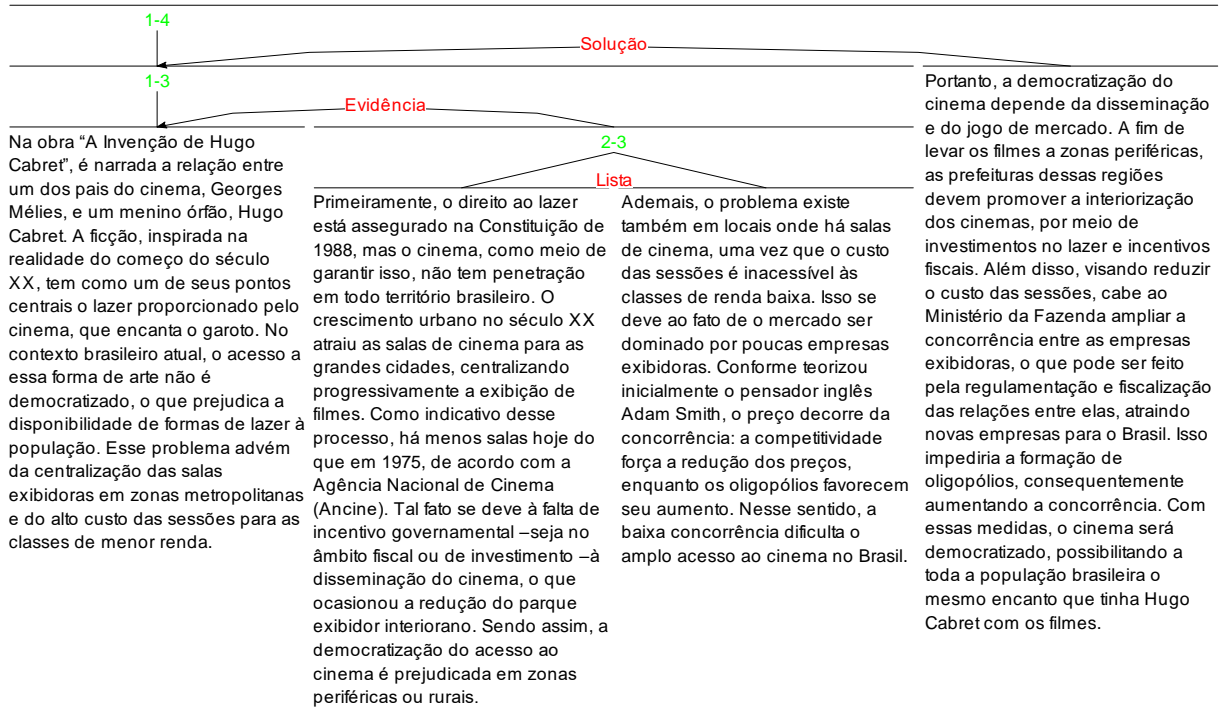
PARÁGRAFO 3



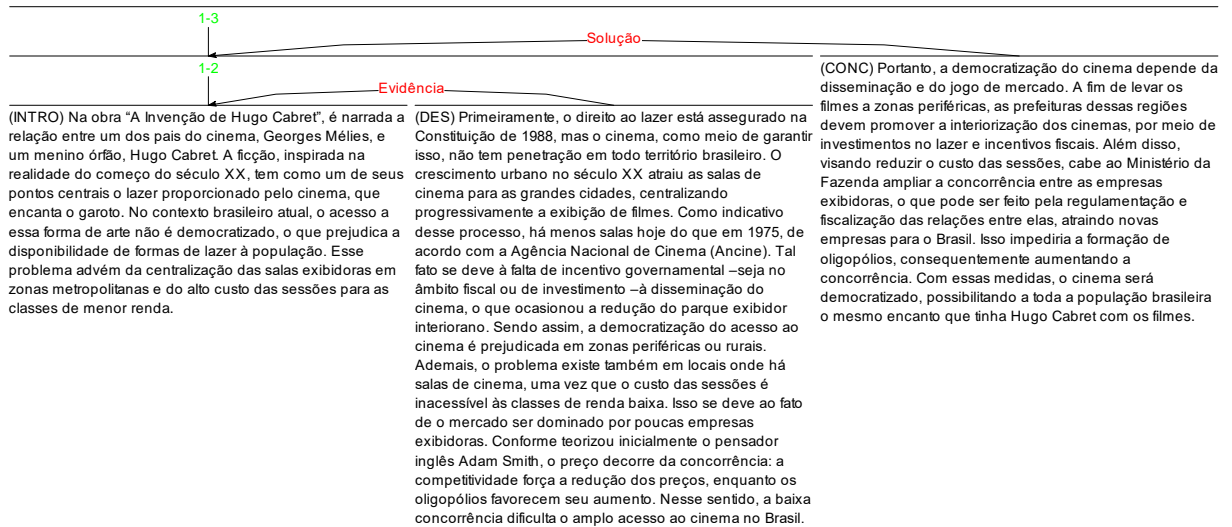
PARÁGRAFO 4



## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC





ENEM2019GLT

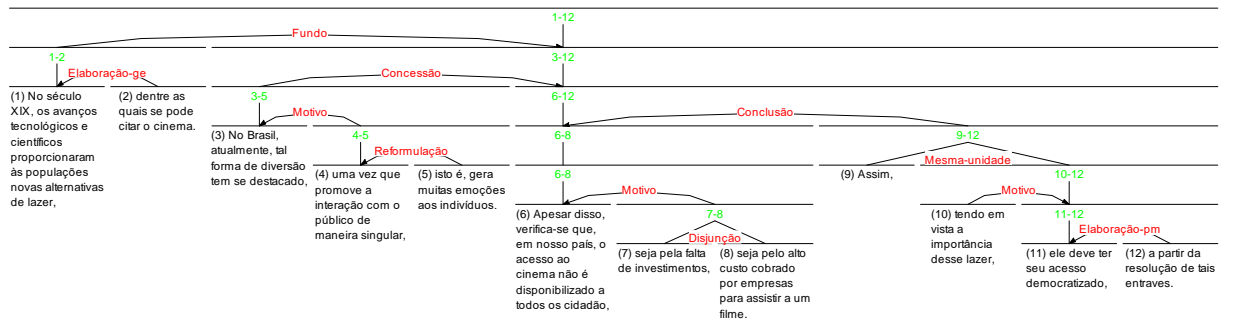
No século XIX, os avanços tecnológicos e científicos proporcionaram às populações novas alternativas de lazer, dentre as quais se pode citar o cinema. No Brasil, atualmente, tal forma de diversão tem se destacado, uma vez que promove a interação com o público de maneira singular, isto é, gera muitas emoções aos indivíduos. Apesar disso, verifica-se que, em nosso país, o acesso ao cinema não é disponibilizado a todos os cidadãos, seja pela falta de investimentos, seja pelo alto custo cobrado por empresas para assistir a um filme. Assim, tendo em vista a importância desse lazer, ele deve ter seu acesso democratizado, a partir da resolução de tais entraves.

Sob esse viés, pode-se apontar as poucas verbas direcionadas à construção e à manutenção de cinemas, especialmente nas pequenas cidades brasileiras, como uma das causas do problema em questão. Acerca disso, sabe-se que boa parte da população que vive em áreas rurais ou suburbanas sofre com a falta de acessibilidade a tal meio de diversão. Prova dessa realidade é o filme “Cine Hollyúde”, lançado no Brasil, o qual mostra a dificuldade das pessoas que habitam no interior em assistir à primeira obra cinematográfica da cidade, devido à precariedade estrutural do cinema local. Tal cenário também é observado fora da ficção, visto que, por causa dos poucos investimentos, indivíduos das regiões pobres do país possuem mínima ou nenhuma interação com essa forma de lazer.

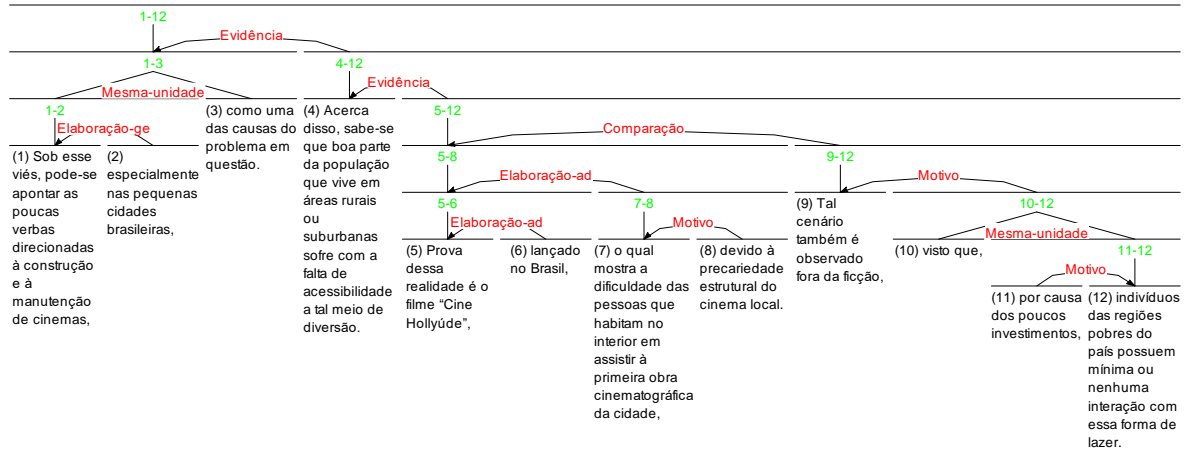
Ademais, nota-se, ainda, uma intensa elitização dos cinemas, porquanto o preço cobrado pelo ingresso de uma sessão é alto, o que limita a ida a esses lugares de exibição de filmes. Sobre isso, percebe-se que, como a busca por tal lazer aumentou, de acordo com dados do “site” “Meio e mensagem”, as empresas exibidoras estão cada vez mais visando ao lucro em detrimento de uma diversão e interação pública. Isso ocorre, segundo o pensador Karl Marx, graças à busca excessiva por capital (dinheiro), tornando o cinema apenas como um “lugar lucrativo”. Desse modo, a democratização do acesso a esses locais torna-se distante da realidade vivida.

Portanto, cabe ao Governo investir em projetos que facilitem o acesso ao cinema, principalmente nas regiões interioranas, por intermédio do auxílio financeiro a empresas exibidoras, a fim de descentralizar os lugares em que há transmissões de filmes. Outrossim, compete às ONGs, como organizações que visam suprir as necessidades populacionais, realizar campanhas em prol de salas bem estruturadas e de reduções do preço cobrado pelos ingressos das sessões cinematográficas, por meio das redes sociais e dos outros veículos de comunicação, com o objetivo de democratizar a ida ao cinema e de, dessa maneira, afastar-se da realidade narrada no filme “Cine Hollyúde”.

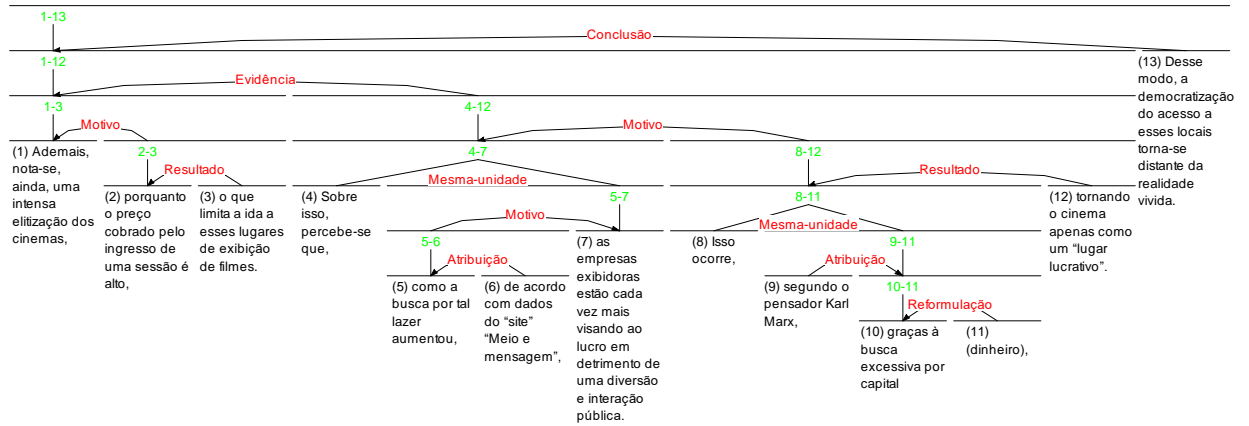
PARÁGRAFO 1



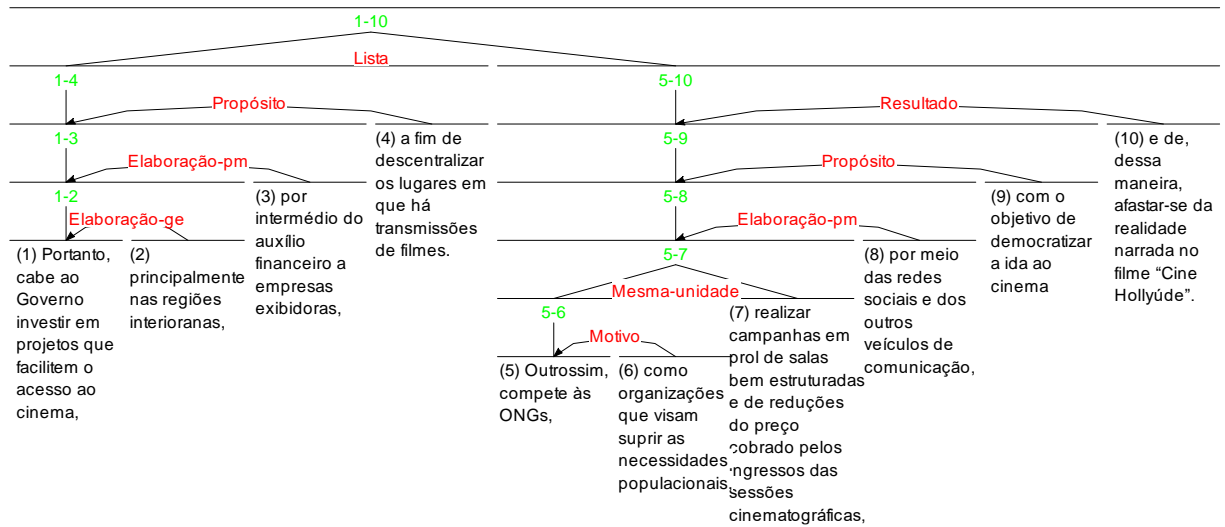
PARÁGRAFO 2



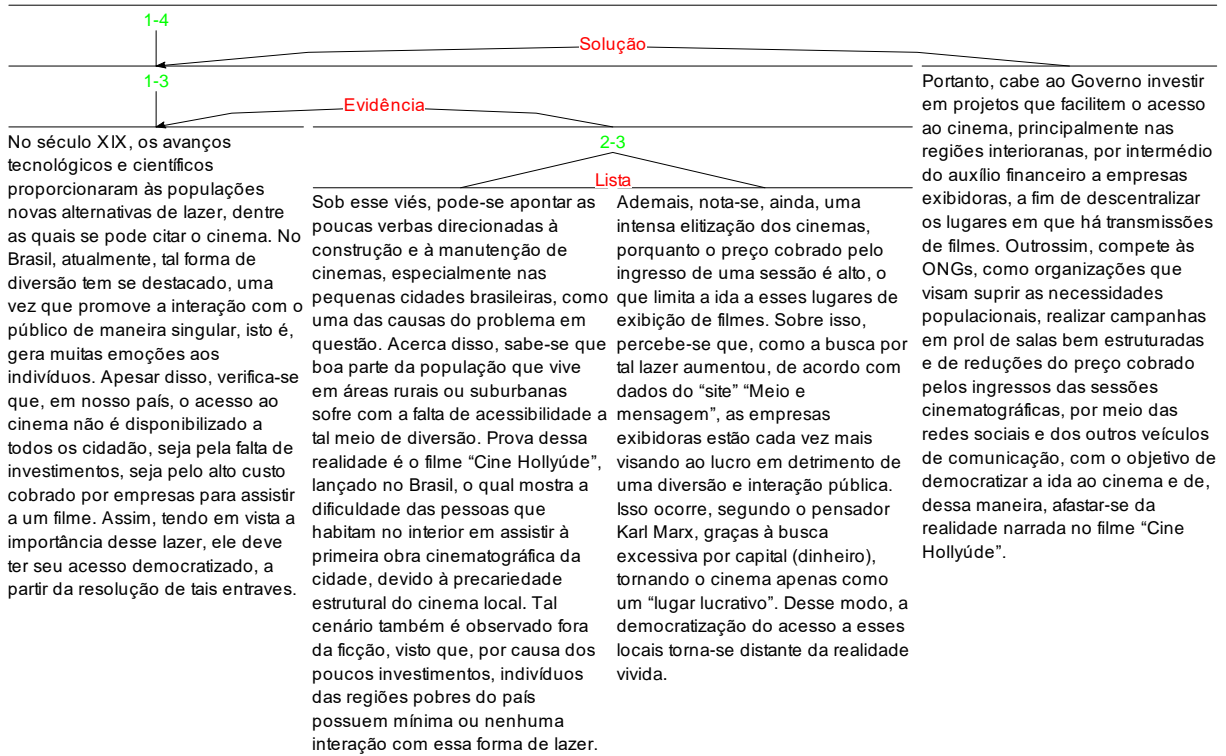
PARÁGRAFO 3



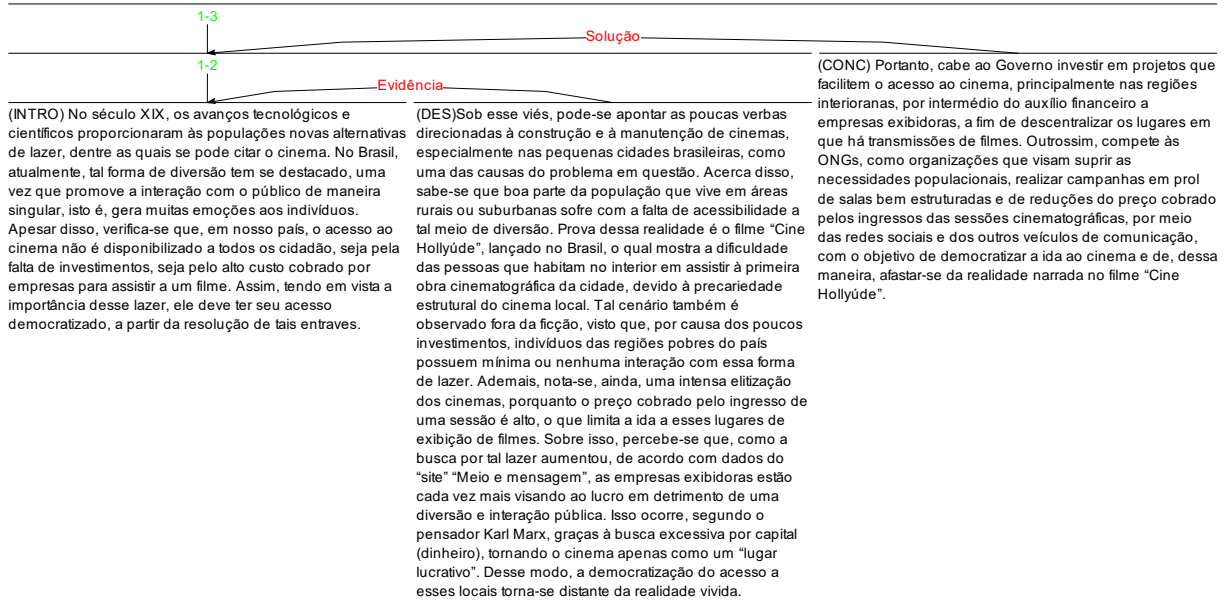
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



## ENEM2019AFS

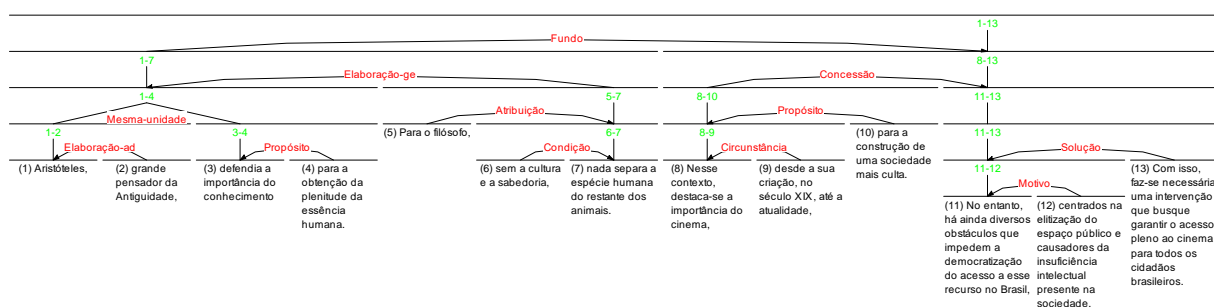
Aristóteles, grande pensador da Antiguidade, defendia a importância do conhecimento para a obtenção da plenitude da essência humana. Para o filósofo, sem a cultura e a sabedoria, nada separa a espécie humana do restante dos animais. Nesse contexto, destaca-se a importância do cinema, desde a sua criação, no século XIX, até a atualidade, para a construção de uma sociedade mais culta. No entanto, há ainda diversos obstáculos que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil, centrados na elitização do espaço público e causadores da insuficiência intelectual presente na sociedade. Com isso, faz-se necessária uma intervenção que busque garantir o acesso pleno ao cinema para todos os cidadãos brasileiros.

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

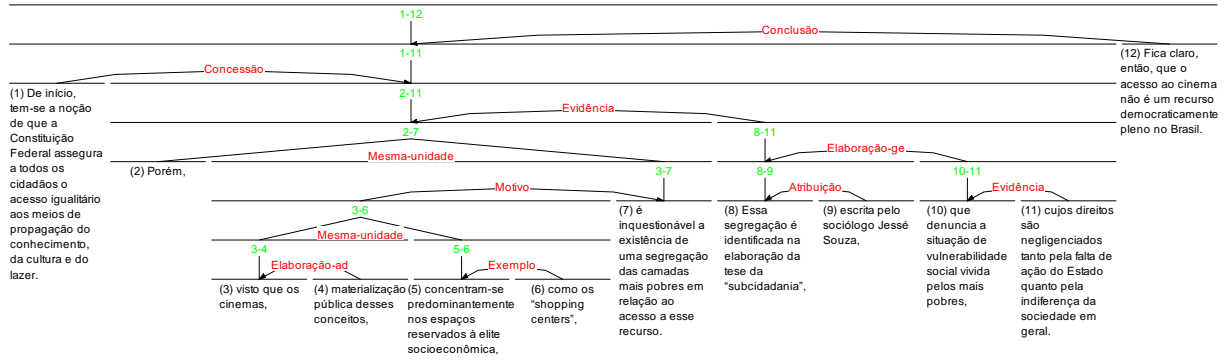
Como consequência dessa elitização dos espaços públicos, que promove a exclusão das camadas mais periféricas, é observado um bloqueio intelectual imposto a essa parte da população. Nesse sentido, assuntos pertinentes ao saber coletivo, que, por vezes, não são ensinados nas instituições formais de ensino,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

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

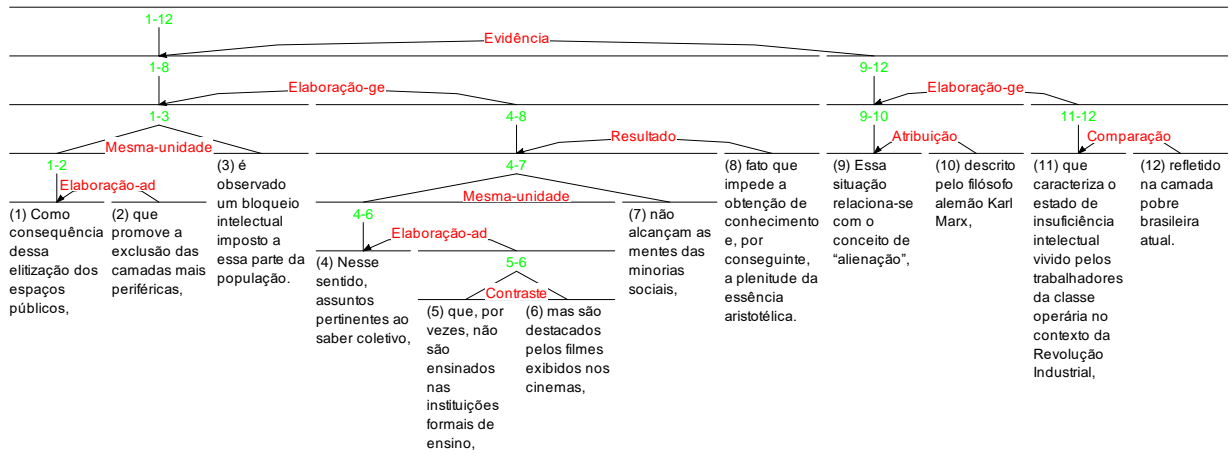
### PARÁGRAFO 1



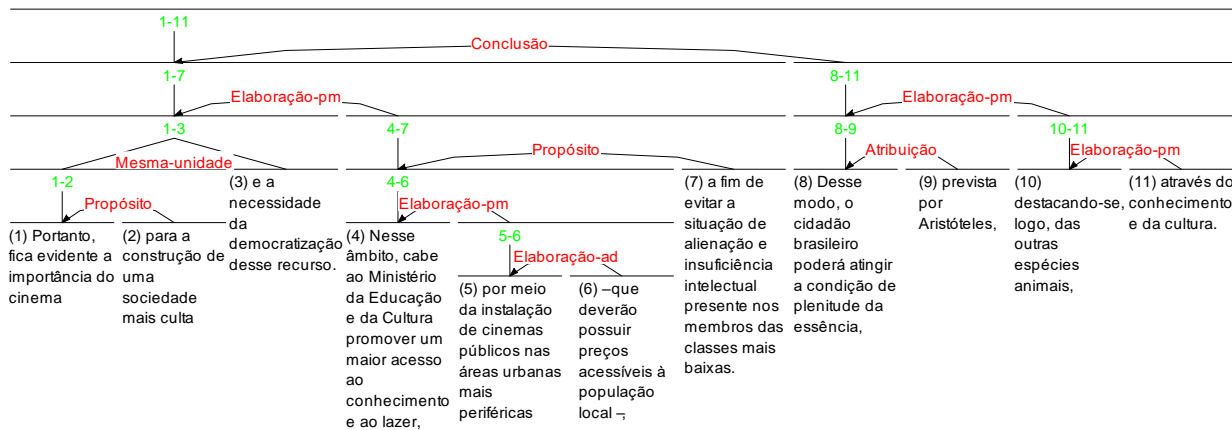
PARÁGRAFO 2



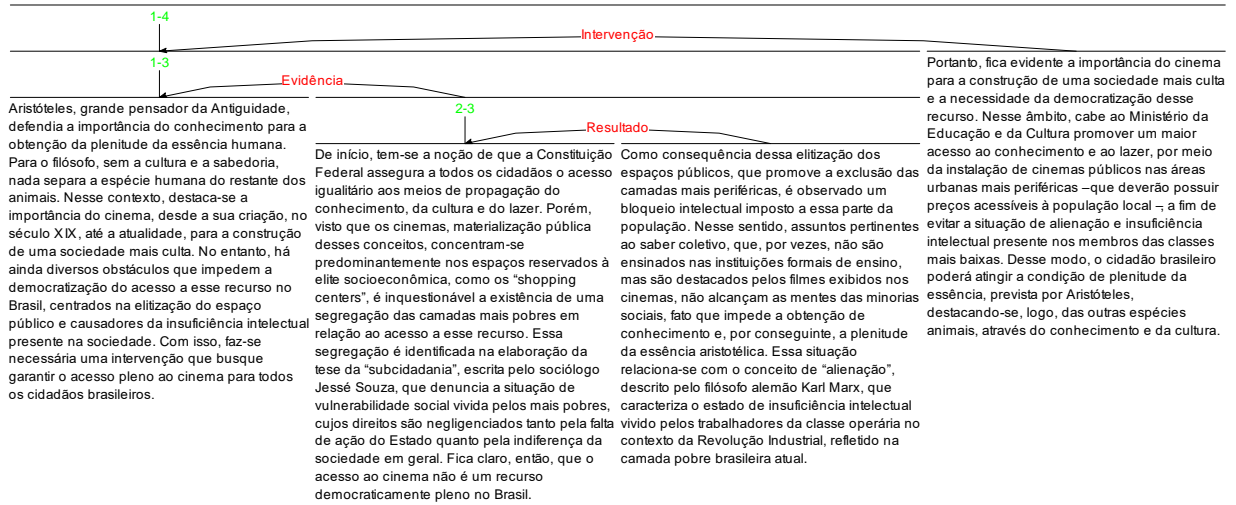
PARÁGRAFO 3



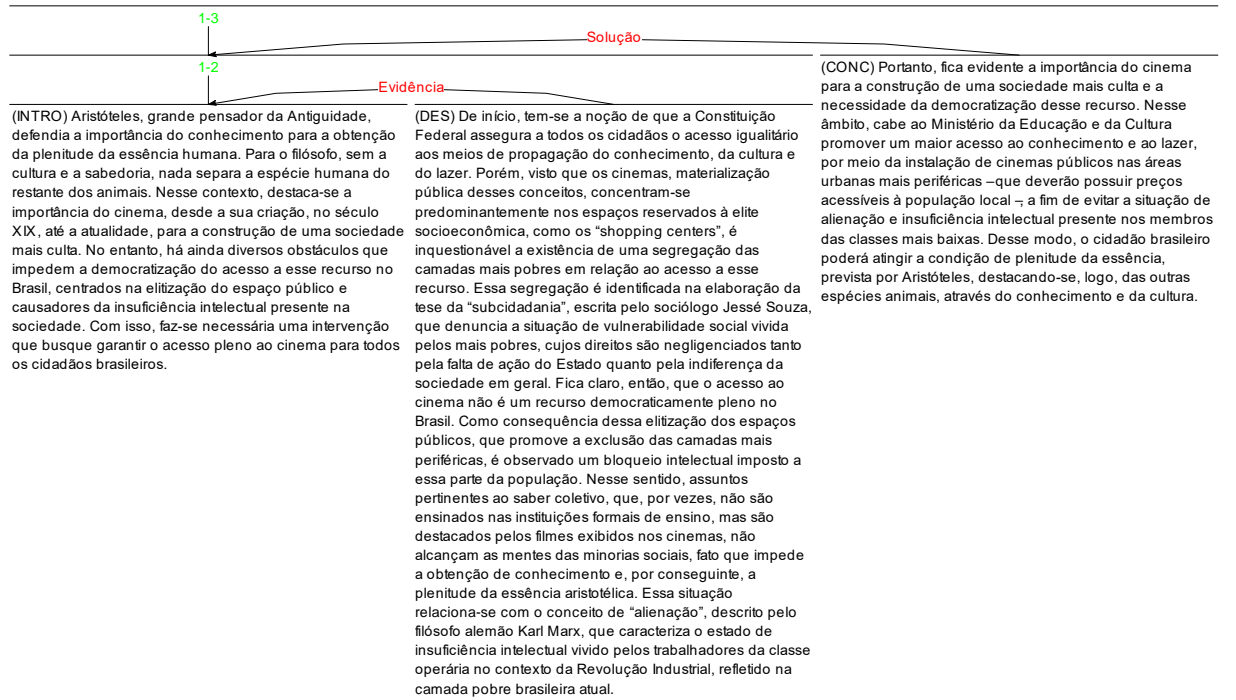
PARÁGRAFO 4



ESTRUTURA PARÁG



ESTRUTURA URC



## ENEM2019IOC

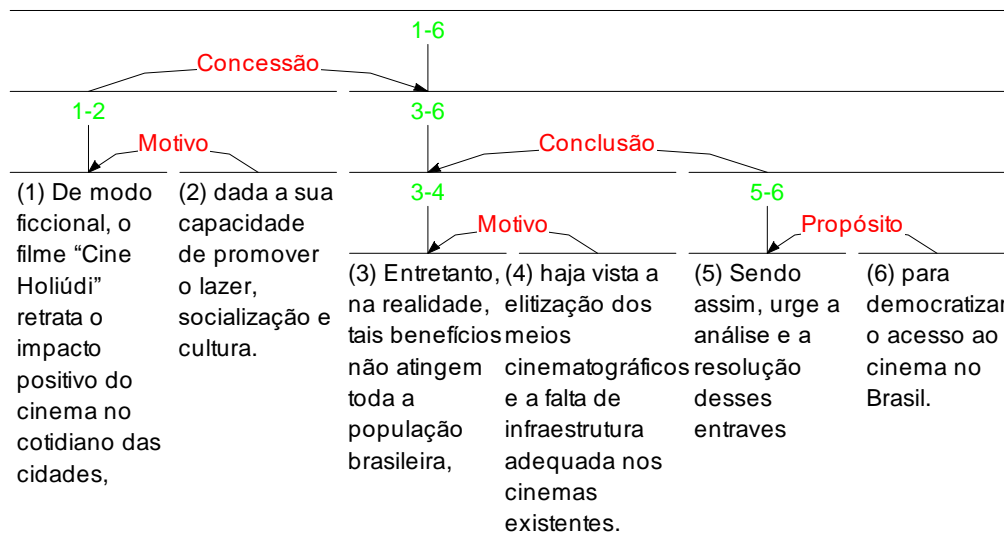
De modo ficcional, o filme “Cine Holiúdi” retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. Entretanto, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. Sendo assim, urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil.

A princípio, é lícito destacar que a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema. Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra “Por que a voz importa?”, a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação. A par disso, é indubitável que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry. Nesse viés, poucos são os indivíduos que desfrutam do direito ao lazer e à cultura promovido pela cinematografia, o qual está previsto na Constituição e deve ser garantido a todos pelo Estado.

Ademais, vale postular que a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. Conquanto a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes, não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais. À luz dessa perspectiva, é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.

Por fim, diante dos desafios supramencionados, é necessária a ação conjunta do Estado e da sociedade para mitigá-los. Nesse âmbito, cabe ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas – por meio de cartilhas virtuais e curta-metragens a serem veiculadas nas mídias sociais – a fim de orientar a população e as empresas de cinema a valorizar o meio cinematográfico e ampliar a acessibilidade das salas. Por sua vez, as empresas devem colaborar com a democratização do acesso ao cinema pela cobrança de valores mais acessíveis e pela construção de salas adaptadas. Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme “Cine Holiúdi”.

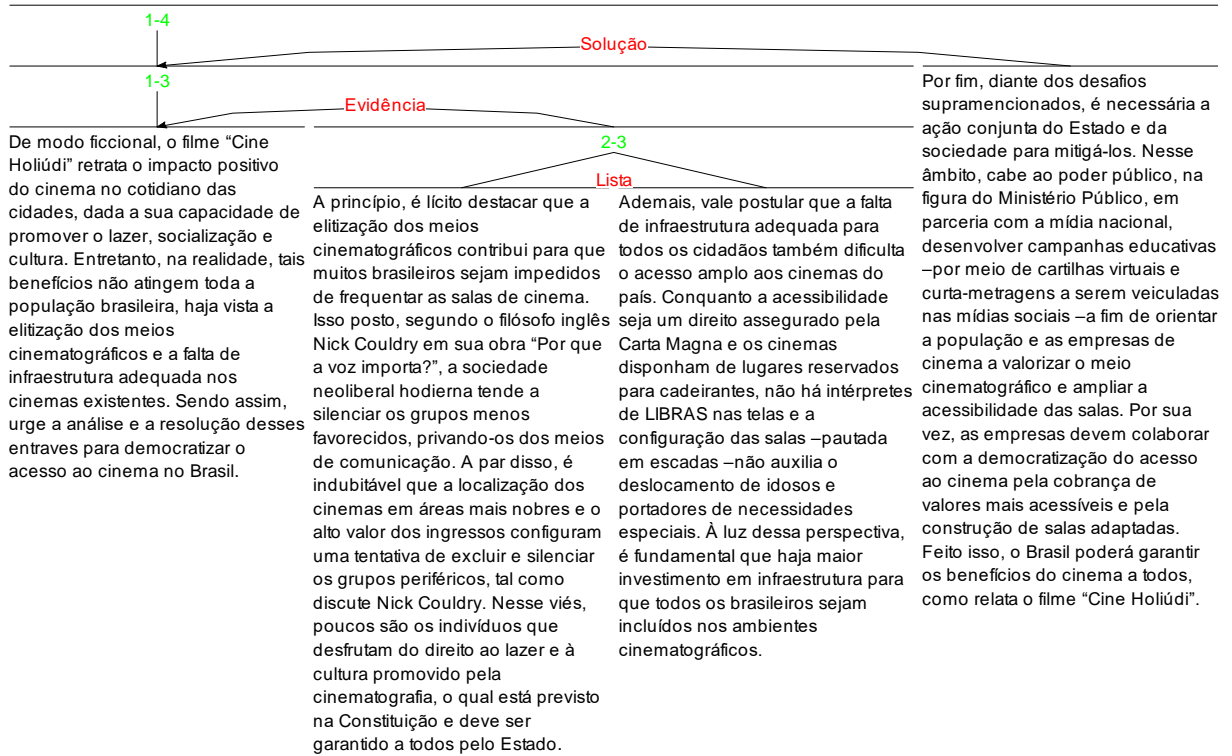
### PARÁGRAFO 1







## ESTRUTURA PARÁG



## ESTRUTURA URC

