

## A (DES)ORGANIZAÇÃO TÓPICA DE REDAÇÕES ESCOLARES

Jacqueline Costa Sanches VIGNOLI\*

*ABSTRACT: The current paper joins to the Textual Linguistics with a sociocognitive – interacting approach, choosing as study goal the text, seen as the interaction place. The theoretical clipping is justified by the comparative analysis of the production conditions and the resulting texts, therefore joining the process and the product. The goal is to find clues in the school productions that rely on the classroom orientation, that is, we seek for signs from the composition classes. So that we observed classes in a private school and enrolled the directions given to textual production – linguistics, interactive, encyclopedic and about the global textual models – as described by the sociocognitivist running of Textual Linguistics, to which we added another knowledge – about topical organization, regulated by the properties of “centration” and “organicity”. The collected texts were analysed in the category of discursive topic, with the intention of observing the topical (dis)organization in the school compositions.*

*Key words: interaction; discursive topic; topical organization; knowledge systems; school composition.*

### 1. Introdução

O presente artigo aborda, de maneira sucinta, a descrição feita em dissertação intitulada “*Os alunos não sabem escrever*”: a (des)organização tópica de redações escolares, defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, no ano de 2007. O presente texto apresenta uma parte da discussão teórica desenvolvida, apresentando a análise de dois textos representativos para o entendimento da questão da organização tópica em textos escolares.

A decisão por analisar redações escolares, deveu-se, em grande parte, às reiteradas falas de professores de Língua Portuguesa: “meus alunos não sabem escrever” “nada daquilo que eu explico em minhas aulas aparece nos textos escolares de meus alunos”, entre outras. Assim, decidimos procurar nos textos dos alunos pistas que denunciasses a situação comunicativa em que as redações foram produzidas ou, em última instância, perceber como as orientações do professor emergiam na superfície textual. Para tanto, optamos pela constituição de um corpus composto pelos textos escritos produzidos em sala e relatórios de observação das aulas de que eles resultaram.

A análise, assim, deu-se em dois níveis. O primeiro, textual propriamente dito, em que observamos a composição dos textos efetivamente produzidos, descrevendo seus elementos constituintes. E o segundo, em que procuramos uma explicação para as escolhas feitas pelos alunos a partir do modo como as aulas foram conduzidas.

Para realizarmos nosso intento, precisávamos definir primeiro quais características seriam necessárias para que um texto fosse julgado competente comunicativamente. Assim, adotamos os quatro sistemas de conhecimento pertencentes à abordagem teórica do Sociocognitívismo, descritos por Heinemann & Viehweger (1991, apud Koch, 2004) como necessários para que haja produção e compreensão textual, sendo eles os sistemas de conhecimento linguístico, enciclopédico, interacional e de modelos textuais globais. Nossa

---

\* Mestre; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR).  
Agradeço à Fundação Araucária pelo apoio financeiro.

análise, portanto, partiu da tentativa de encontrar orientações sobre esses saberes nas aulas e seu reflexo na produção textual dos alunos.

Além dos quatro sistemas, acrescentamos um outro pertencente ao quadro teórico da perspectiva textual-interativa, o conhecimento sobre organização tópica. O tópico discursivo é uma categoria abstrata de análise e sua adoção se deve, em especial, por sua relação intrínseca com fatores de coerência e progressão textuais, ambos essenciais para a aquisição da competência comunicativa. Como o aluno planeja e desenvolve topicamente seu texto, bem como quais as informações sobre topicalidade passadas pelos professores são questões de suma importância para entendermos a atuação das orientações em aula nos textos escolares.

Podemos dizer, então, que o objetivo geral desse trabalho é determinar, a partir do contraste entre os textos e os relatos de observação de aulas, quais os sistemas de conhecimentos orientados pelo professor nas aulas de redação e como eles aparecem no texto dos alunos.

Os objetivos específicos são analisar topicamente os textos coletados, além de apontar quais os sistemas de conhecimentos envolvidos nas aulas e na correção dos textos. Ambos os objetivos estão intrinsecamente legados para a execução de nosso objetivo geral, já que se constituem dos passos necessários para a visualização da influência das aulas no texto escolares.

A adoção desses cinco sistemas de conhecimento para a determinação do que seria um texto comunicativamente competente justifica a eleição de uma abordagem sociocognitivista-interacional, já que se objetiva fazer uma análise e descrição dos elementos constituintes de textos. Para tanto, organizamos a exposição de nosso trabalho em três seções: fundamentação teórica, análises do corpus e conclusão.

## 2. Fundamentação teórica

Parece bastante óbvio, para aqueles que seguem os caminhos da Linguística Textual, em especial, em uma perspectiva textual-interativa, dizer que o texto é o objeto de estudo. Contudo, para que efetuassemos as análises, a definição de uma unidade de análise foi necessária para delimitarmos os processos de organização de textos. Assim, selecionamos uma unidade de análise de estatuto textual, definida como tópico discursivo.

O Grupo de Organização Textual-Interativa do PGPF abordou a questão da topicalidade em textos falados. Contudo, como ressalta Jubran “a topicalidade é um processo constitutivo do texto” (JUBRAN, 2006b, p. 40) e, por isso, deve dar conta de diferentes gêneros de textos, sejam eles falados ou escritos.

Seguiremos com a explanação de alguns conceitos teóricos sobre o tópico discursivo.

O tópico discursivo, segundo Jubran “constitui-se como uma categoria abstrata, primitiva, operacionalizável em uma análise com base em suas propriedades de contração e organicidade” (JUBRAN, 2006, p.90).

A primeira propriedade, contração, envolve:

- a) Concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes;
- b) Relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) Pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento do texto falado (JUBRAN, 2006, p.92)

Quanto à propriedade da organicidade, sua manifestação decorre das relações de interdependência tópica que se estabelecem nos planos hierárquico e linear.

Sobre o plano hierárquico, Jubran nos diz:

As relações de interdependência entre tópicos, de acordo com o âmbito maior ou menor com que o assunto em pauta é desenvolvido, configuram níveis de hierarquização na estruturação tópica, vista no seu recorte vertical. Há como que camadas de organização, indo desde um tópico amplo, passando por tópicos sucessivamente particularizadores, até se alcançarem constituintes tópicos mínimos, definíveis pelo maior grau de particularização do assunto em relevância. (JUBRAN, 2006, p.95)

A partir das relações de interdependência entre os níveis hierárquicos, é possível visualizar os Quadros Tópicos (QTs) que são caracterizados pela centração em um tópico mais abrangente, chamado Supertópico (ST), e pela divisão interna do Supertópico em tópicos co-constituintes, os Subtópicos (SbT). Podem ocorrer também subdivisões no interior de cada Subtópico, que se constituirá como um Supertópico em relação aos seus tópicos co-constituintes, formando assim, com eles, um Quadro Tópico de nível inferior na hierarquia tópica.

Já sobre o plano linear, dois são os fenômenos característicos: a continuidade e a descontinuidade. Jubran (2006, p. 97) define continuidade tópica como “uma relação de adjacência entre segmentos tópicos, que ocorre na circunstância específica de esgotamento do tópico anterior e mudança para um novo tópico”.

Descontinuidade tópica, por sua vez, é vista como uma perturbação da sequência linear e pode ocorrer quando há suspensão definitiva do tópico, intercalação no seu interior de outros tópicos e expansão posterior de um tópico apenas anunciado anteriormente.

Além dos processos de continuidade e descontinuidade, podem ocorrer também três outros procedimentos de passagem de tópico a outro: a transição de tópicos (passagem gradual de um tópico a outro), superposição de tópicos (dois tópicos diferentes convivem temporariamente) e movimento tópico (deslizamento de um para outro aspecto de um mesmo tópico).

A descrição dos princípios do tópico discursivo é de essencial importância para esse trabalho, já que operaremos com essa unidade de análise em nosso corpus. A justificativa para essa eleição se deve ao fato de entendermos a questão da topicalidade como fulcral para o processamento textual, já que é por meio dela que o produtor realiza a progressão de seu texto de forma coerente. Nesse sentido, Koch (2004) ressalta a relação direta existente entre progressão tópica e coerência.

Para que um texto possa ser considerado coerente, contudo, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível sequencial ou hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento [...] para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venha a ser prejudicada. Isto é, a topicalidade constitui um princípio organizador do discurso. (KOCH, 2004, p.99)

Com “a virada cognitivista” nos estudos do texto, ganharam destaque os sistemas de conhecimento envolvidos na construção textual, particularmente o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o de modelos textuais globais, descritos por Koch (2003) a partir dos estudos de Heinemann & Viehweger (1991). Contudo, podemos falar que, perpassando todos os outros sistemas de conhecimento, está a questão da topicalidade, uma vez que, sem organização tópica, não é possível construir textos. Mesmo que um produtor

domine os quatro sistemas de conhecimento (linguístico, enciclopédico, interacional e de modelos textuais globais), é preciso que ele seja competente para organizar topicamente seu texto.

Para essa dissertação, selecionamos apenas o saber sobre organização tópica, pois escolhemos a questão da organização tópica como parâmetro para analisarmos a competência comunicativa dos textos coletados. Essa opção não é aleatória, uma vez que, como já dissemos, a topicalidade é um conhecimento que perpassa os demais no momento de produção efetiva de textos.

Dessa forma, podemos afirmar que a competência textual, tanto na produção quanto na recepção de textos, está vinculada à mobilização de estratégias que requerem os vários sistemas de conhecimentos acima abordados. Contudo, restringimos nossa atenção apenas à questão da topicalidade, já que nosso foco está no contraponto entre a condução das aulas quanto à orientação tópica para a produção textual (situação comunicativa imediata) e o produto dessa interação escolar, ou seja, as produções textuais.

Assim, justifica-se a proposta inicial dessa dissertação: procurar em textos escritos em ambiente escolar marcas que nos conduzam para o modo como a situação de produção ocorreu, já que a noção de textos norteadora desse trabalho não se limita ao produto acabado, o texto, importando também saber como as condições de produção influenciaram as produções textuais.

Por esse motivo, optamos por uma abordagem teórica que contemple aspectos tanto da visão cognitivista de texto como da perspectiva textual-interativa, já que utilizamos ferramentas provindas de ambas as teorias para a análise de nosso corpus. Dessa forma, propomos uma abordagem sociocognitivo-interacional.

### **3. Análise do corpus**

#### **3.1. Condições de produção**

A natureza do material a ser trabalhado e a metodologia de coleta está de acordo com a perspectiva sociocognitivo-interacional que fundamenta a pesquisa, uma vez que, para se analisar um texto, deve-se olhar também para suas condições de produção. A fim de realizarmos uma análise que conjugue o produto e o processo das redações escolares, estabelecemos, como material de pesquisa, textos produzidos por alunos do terceiro ano do Ensino Médio uma escola particular e dados relativos à metodologia de ensino de redação obtidos de observações de aulas.

Os textos produzidos pelos alunos foram coletados em aula não dirigida pela presente pesquisa, para que não houvesse nenhuma interferência externa à situação de produção textual no contexto criado pelo professor. A observação de aulas na escola ocorreu no período compreendido entre os meses de fevereiro a junho de 2006. As aulas eram dadas em regime de “laboratório de redação”, ou seja, eram específicas para a produção textual e realizadas fora do período normal de permanência na escola.

Pela necessidade de restringirmos o corpus, selecionamos apenas uma aula preparatória para dissertação escolar. A professora M.L. organizou como material de apoio vários textos, dos mais diversos gêneros, e projetou-os para os alunos, não havendo material impresso a ser distribuído. M.L. atuou como mediadora da discussão, propondo questões a serem debatidas e gerenciando as intervenções dos alunos.

A aula durou 90 minutos, tempo utilizado apenas com as orientações dadas pela professora M.L., uma vez que a produção textual não foi feita em ambiente escolar. O prazo estipulado para a entrega do texto foi de uma semana e a atividade era avaliativa.

Considerando que a construção de um texto requer não só conhecimentos a respeito do tópico discursivo a ser desenvolvido, como também conhecimentos sobre formas de interação por meio da linguagem, sobre processos de construção textual e estruturas linguísticas, sistematizamos os dados obtidos da observação das aulas preparatórias em cinco itens: orientações temáticas, orientações linguísticas, orientações interacionais, orientações sobre estrutura textual e orientações sobre tópico discursivo.

A decisão por essa forma de organização dos dados tem sua raiz nos quatro sistemas de conhecimentos necessários, citados por Koch (2004), para que se tenha competência textual: sistema linguístico, enciclopédico, sócio-interacional e sobre estruturas ou modelos textuais globais. Além desses, acrescentamos o conhecimento sobre tópico discursivo e progressão tópica, visto ser a topicalidade um aspecto constitutivo do texto.

Importa frisar que, nas aulas, essas modalidades de orientação não foram discernidas da forma como as apresentamos aqui. Contudo, decidimos por separar tanto quanto possível essas orientações, já que percebemos uma grande preocupação em informar os alunos sobre os diversos fatos de nossa sociedade relacionados com o tema proposto, como se a falta de competência textual residisse apenas no fato de os alunos não terem o que dizer. Aliás, faz parte do senso comum dizer que o alunado em geral “não tem ideias” e por isso a necessidade de se fornecer coletâneas de apoio, bem como da discussão em sala de aula sobre o tema a ser tratado no texto a ser produzido.

### **3.1.1 Orientações linguísticas**

Entendemos como orientações linguísticas aquelas relacionadas à apropriação de recursos linguísticos para produção textual. Não percebemos qualquer observação da professora M.L. nesse sentido, até porque, na referida escola, bem como na maioria de outras escolas particulares, o ensino de redação é desvinculado do ensino da língua propriamente dito, havendo um espaço específico para “aulas de gramática” e outro para “aulas de redação”.

### **3.1.2. Orientações interacionais**

As orientações interacionais são aqui classificadas como aquelas voltadas para as relações interacionais que o produtor pretende estabelecer com seu interlocutor, em um contexto específico de interlocução. Por esse motivo, incluiremos, neste item, questões referentes a eventuais orientações sobre a contextualização da atividade de construção textual proposta aos alunos.

Percebemos que não houve qualquer preocupação da professora M.L. em contextualizar a produção, uma vez que o papel do interlocutor /leitor foi apagado, restando apenas a missão de escrever um texto para avaliação posterior.

Interessante ressaltar o papel do professor nesse momento, já que, na relação interacional, cabe a ele o papel de leitor. Contudo, essa posição é desempenhada de forma problemática, já que a função primeira do texto não é a de interagir, mas de servir como suporte para avaliação / repressão do produtor.

Todos os conhecimentos envolvidos no jogo discursivo são abalados, pois o produtor escreve para um “leitor” pouco colaborativo, que na verdade procura as falhas argumentativas. Além disso, o produtor sente-se pressionado a repetir as informações citadas em sala de aula como forma de demonstrar sua participação. Ao aluno, cabe organizar a discussão feita no momento anterior à escritura, tendo em vista o cumprimento de uma tarefa a ele determinada.

### 3.1.3. Orientações de modelos textuais globais

Nessa categoria estão as informações sobre o tipo ou gênero de texto necessário para a produção textual. Separamos os conhecimentos interacionais dos textuais globais para seguir a divisão proposta por Koch (2004). Contudo, não é possível pensar em modelos textuais sem que a perspectiva interacional venha à tona, uma vez que a noção de gêneros textuais está intrinsecamente ligada à interação dos interlocutores, já que corresponde à função social exercida por dado texto em um determinado contexto.

Assim, começamos a descrição pela proposta de texto feita pela professora M.L., ou seja, a comanda dada para a realização da redação. Segundo a professora, os alunos deveriam discutir um dos temas apresentados em aula. Isso demonstra que a professora percebeu o quão fragmentada estava sua aula em termos de tópicos possíveis a serem desenvolvidos, mas a ideia da escolha de um dos tópicos não ficou clara aos alunos, como veremos posteriormente nas análises das redações produzidas.

Na proposta, questões pertinentes a modelo textual não foram abordadas, restando aos alunos apenas a tarefa de “refletirem” sobre um dos aspectos trabalhados, como se essa orientação bastasse para que os produtores escrevessem de forma competente. Além disso, foi dito aos alunos que esses não deveriam se posicionar a respeito da doação de órgãos, ou seja, não deveriam se dizer contrários ou favoráveis à doação.

Outra questão está na seleção do material exposto, ou seja, na escolha dos textos de apoio trazidos para a sala de aula. Foram exibidos textos de diversos gêneros, sem que a professora M.L. chamasse a atenção dos alunos para esse fato. Cada texto apresentado possuía funções sociais diferentes, mas essas diferenças não foram apontadas pela professora. As questões relativas à produção textual como: para quem estou escrevendo? para que estou escrevendo? não foram levadas em conta, não propiciando, assim, condições possíveis de produção textual.

Cabe citar que a professora M.L., quando falava das definições do dicionário, lembrou os alunos de uma das formas de se iniciar um texto dissertativo: a definição, retomando uma aula anterior em que foi entregue aos alunos uma lista com 11 maneiras diferentes de se iniciar um texto. Essa orientação foi dada de forma superficial, como um lembrete de algo já estudado e que deveria ser do conhecimento dos alunos.

Além disso, a professora M.L. deu alguns exemplos de como os alunos poderiam iniciar seus textos. Citou o provérbio: “O que os olhos não vêem, o coração não sente” como forma de começo possível para textos que discutissem a questão da doação de partes externas do corpo, justificando pela possível deformação dos doadores a negativa da família em permitir a doação de partes visíveis em um velório.

### 3.1.3. Orientações tópicas

Entendemos como orientações tópicas quaisquer comentários que colaborassem para que os alunos conseguissem elaborar seus textos a partir da delimitação de um Supertópico organizador de um Quadro Tópico coeso e coerente. Vale ressaltar que o conhecimento sobre tópico discursivo está relacionado aos demais sistemas de conhecimento, uma vez que diz respeito à organização e à progressão textual.

Na aula observada, não houve qualquer comentário a respeito de tópico discursivo, o que pode ser comprovado pela ausência de orientação a cerca do tema central a ser desenvolvido no texto cobrado dos alunos. A professora M.L. abordou vários possíveis Supertópicos, sem qualquer organização, mas pediu aos alunos um texto em que refletissem

sobre um único aspecto, ou seja, não orientou sobre organização e progressão tópica, mas exigiu que o texto apresentado pelos alunos contemplasse esses aspectos.

### Orientações sobre centração tópica:

A propriedade da centração tópica é primordial para que um tópico discursivo possa ser desenvolvido, pois é, a partir dessa característica, que um conjunto de enunciados ganha sentido e unidade. Três são os quesitos necessários na centração tópica: a concernência semântica entre os enunciados, a relevância das informações e a pontualização do conjunto de referentes formado em um dado momento do texto.

No contexto das redações escolares, entendemos que a questão da centração tópica abarque questões relativas principalmente ao tema proposto para a produção dos textos. Não se pretende dizer com isso que a propriedade da centração esteja voltada exclusivamente para a função referencial da linguagem, já que, segundo uma perspectiva textual-interativa, a interação é inerente a todo e qualquer texto. O produtor textual realiza suas escolhas pautado pelo interlocutor envolvido na situação comunicativa mediada pelo texto e, por esse motivo, a propriedade da centração é, última instância, orientada pelo processo interacional.

Contudo, observamos que as orientações sobre centração tópica estão restritas à apresentação de forma ampla do tema proposto para a produção textual. A presença de coletâneas de apoio e de discussão do assunto proposto para a prática de redação são ações voltadas para suprir uma “carência” de informação, diagnóstico muitas vezes apontado para a falta de competência comunicativa apresentada nas produções escritas escolares.

Na aula observada, ressaltamos a predominância de orientações temáticas voltadas para aspectos próprios ao tema central, no caso a questão da doação de órgãos, tópico da produção textual exigida dos alunos. Relacionamos aqui os comentários feitos a respeito da discussão do assunto a ser tratado, comentários esses provenientes tanto do professor quanto dos alunos.

Para efeito de melhor organização das informações, dividimos a análise nos vários aspectos do tema discutidos em sala de aula, embora na sequência temporal dos acontecimentos, a aula não tenha se desenrolado assim. A divisão antecipa, de certa forma, os recortes que os alunos fizeram das diferentes possibilidades de abordagem do tema central, a eles oferecidas e se justifica, analiticamente, por permitir a apreensão da articulação entre os comentários sobre o tema, no momento de preparação da redação, e os tópicos discursivos encontrados, posteriormente, nos textos produzidos pelos alunos.

#### a) Doadores x Não-doadores

A professora M.L. introduz o tema da doação de órgãos perguntando quais alunos eram possíveis doadores, e a grande maioria se posicionou favorável à doação. Diante da posição dos alunos, a professora lança outra pergunta, uma “contradição aparente” nas palavras dela: “se tantos são possíveis doadores por que as filas ainda são tão grandes?” Os alunos respondem ao questionamento elencando causas como: relutância da família e religião (tópicos discutidos abaixo).

Como material selecionado, o professor exibiu algumas propagandas institucionais, tanto televisivas como escritas, mostrando que as campanhas possuem como foco a emoção das pessoas, já que, segundo ela, as “propagandas mais emocionam que informam”.

#### b) Família.

A questão da família é introduzida como sendo uma das causas para a falta de doadores, já que depende da aprovação dos familiares a retirada de órgãos de possíveis doadores. A professora M.L. questiona se os alunos já conversaram com os pais a respeito da doação. A maioria disse que não, embora desejasse que seus órgãos fossem doados.

Ainda tratando da relutância familiar em decidir pela doação de órgãos, a professora diz aos alunos que a palavra “cadáver” é uma abreviação da expressão “carne dada aos vermes”. Dessa forma, a professora diz que todos os órgãos não aproveitados em doações apodrecem e se perdem.

Além disso, os alunos observaram que os familiares sempre se apoiam na esperança de que haja alguma salvação para seus entes e, por isso, não autorizam a doação.

Vale à pena ressaltar que as campanhas exibidas para a doação tinham como principal enfoque o convencimento dos familiares de possíveis doadores.

#### c) Tráfico de órgãos

Um dos alunos levanta a questão do tráfico de órgãos, dizendo que havia visto o fato em um filme. A professora concorda que realmente pode haver, mas que não tem notícias a respeito de denúncias nesse sentido. Esse tema interessa sobremaneira os alunos e continuam discutindo a presença ou não do tráfico.

#### d) Religião

Outro aluno ressalta que muitas pessoas não são doadoras por motivos religiosos. A professora M.L. diz que algumas seitas acreditam que o corpo deve ser preservado para uma futura ressurreição e, por isso, não permitem a doação de órgãos. Os alunos citam algumas dessas seitas, elencando exemplos de fatos cotidianos noticiados, muitas vezes, pelos meios de comunicação.

#### e) Doação de partes externas do corpo

Depois, os alunos são questionados sobre transplantes de partes complexas do corpo, como face e mãos, realizados pela ciência. Há a projeção de textos sobre o transplante de face de um chinês atacado por um urso. Os alunos levantam questões sobre o modo de velar corpos sem partes externas, opinando que, nesses casos, se deveria lacrar o caixão ou cremar o doador. Essa questão impressiona muito os alunos. A professora M.L. diz que nesse caso poderia ser usado o provérbio: “o que os olhos não veem o coração não sente”, já que o transplante de partes internas não é percebido no velório do corpo.

Posteriormente, a professora M.L. projeta a definição dada por dois dicionários brasileiros, Aurélio Buarque de Hollanda e Houaiss, sobre transplante. O enfoque dado era a abrangência das definições ante os avanços da ciência, já que os conceitos não contemplavam a doação de partes externas do corpo.

Pela descrição apresentada acima, é possível perceber que as orientações não foram dadas de forma a garantir a centração tópica nas produções dos alunos, já que o grande leque de recortes possíveis a partir de um assunto tão extenso ocasionou sérios problemas de concernência, relevância e pontualização, como serão vistos nas análises das redações na seção seguinte.

### Orientações sobre organização tópica:

A organicidade tópica está pautada por relações de interdependência tópica estabelecida em dois planos: linear, adjacência de tópicos na linha do discurso, e hierárquica, relações de superordenação entre tópicos. Não foram dadas quaisquer orientações acerca da necessidade de organização hierárquica de tópicos para a constituição textual.

### **3.2. Análise tópica das redações escolares**

Iniciamos os procedimentos analíticos com a decomposição dos textos em tópicos de forma a visualizar a organização linear e hierárquica das redações. Nossa intenção era categorizar os textos a partir de sua organização tópica, ou seja, pretendíamos separar as redações de acordo com a competência de construção e encadeamento de tópicos dos produtores.

Contudo, essa separação rígida não foi possível, embora tenha nos auxiliado em um primeiro momento analítico, já que tivemos muitas dificuldades em realizar a segmentação tópica nos textos. A principal causa para os problemas com a delimitação tópica está no descumprimento da propriedade da centração, uma vez que não havia concernência entre os enunciados em vários textos.

Optamos, dessa forma, pelo estabelecimento de uma noção de gradiência em relação à organização tópica dos textos, pois podemos dizer que alguns se mostram mais organizados que outros. Seria possível falar em uma escala de organização tópica, já que as redações se posicionam entre os extremos da máxima e mínima organização textual.

Diante disso, apresentaremos duas análises a partir de um maior para um menor grau de organização tópica. Vale ressaltar que o texto considerado mais próximo da organização tópica desejável apresenta, na verdade, indícios de uma tentativa de organização do produtor de acordo com os princípios da centração e da organicidade, já que para que haja atribuição de sentido, é preciso que os textos em geral estejam organizados topicamente, ou seja, é preciso que os tópicos centrem-se em um tópico organizador (supertópico). Quando isso não ocorre, há problemas com a interdependência tópica, prejudicando a progressão dos tópicos e a construção de uma unidade textual coesa e coerente.

Notamos também que os vários problemas com a centração tópica se davam pelo estabelecimento de um possível tópico que não se constituía, ou seja, percebemos que muitas vezes os alunos apenas citam possíveis tópicos, mas não os desenvolvem, deixando-os latentes no texto. Para esse fato linguístico, apresentamos a denominação proto-tópico, isto é, um possível tópico que na verdade não se estabelece, uma vez que não é expandido.

Quanto à organicidade, observamos o aparecimento de justaposições de tópico sem qualquer encadeamento entre eles, isto é, trata-se da construção de vários tópicos sem que haja, no entanto, um supertópico organizador, sem que o texto em questão se construa como um quadro tópico. Nesse caso, os vários tópicos são estabelecidos, mas sem qualquer ligação entre eles.

O primeiro texto analisado apresentou certa organização tópica, mesmo que haja ainda problemas de textualidade. Realizamos a segmentação tópica linear, como podemos ver a seguir.

### 3.2.1 Texto 01

O avanço da ciência na doação de órgãos.

1 Sabe-se que, atualmente, com o avanço da ciência, estão sendo implantadas novas técnicas para o transplante de órgãos.

3 A utilização de órgãos exteriores do corpo humano como a pele, orelha e nariz, está sendo usada nos transplantes para pessoas que necessitam de uma parte nova, em consequência de acidentes ou cirurgias, dos quais perderam essas partes.

6 No entanto, há contradições em relação as pessoas que são registradas como “doadoras de órgãos”, posto que, antes somente era implícito que seriam doados os órgãos internos e agora, com os avanços e novas técnicas de cirurgia, também serão doados os órgãos externos, caindo assim em uma situação crítica, pois na hora do velório de uma pessoa que foi doadora dos órgãos externos, terá que fechar o caixão.

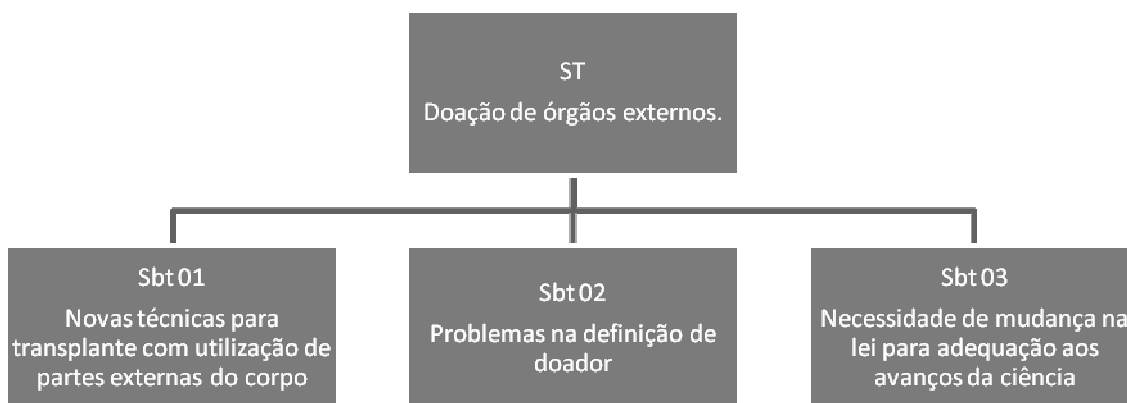
11 Em relação a isso, há alguns questionamentos e terá que haver mudanças nessa lei, pois existem pessoas que querem ser somente doadoras de órgãos internos, ou somente dos órgãos externos, ou até mesmo, dos dois.

14 Portanto, é preciso que aja uma mudança nas condições de doação, pois a ciência está avançando e evoluindo cada vez mais rápido, precisando assim de um acompanhamento nas decisões dos transplantes de órgãos.

A princípio, segmentamos topicamente o texto em um plano linear:

- Tópico 01: (1-5) novas técnicas para transplante com utilização de partes externas do corpo;
- Tópico 02: (6-10) problemas na definição de doador (partes internas e externas),
- Tópico 03: (11–16) necessidade de mudança na lei para adequação aos avanços da ciência.

Posteriormente, em um plano hierárquico, estabelecemos o quadro tópico (QT) formado pelo agrupamento de segmentos tópicos subordinados a um supertópico (ST). Nesse texto é possível delimitar de forma implícita o supertópico: doação de órgãos externos como tópico organizador do texto.



O primeiro tópico é constituído pela questão da doação de partes externas do corpo humano como forma de refazer estruturas perdidas. O produtor utiliza dois parágrafos nessa tarefa, já que, pelo princípio da contração, não é possível dizer que o primeiro parágrafo seja

um tópico, mas uma introdução de tópico, uma vez que se utiliza de uma nomeação genérica “novas técnicas para o transplante de órgãos” que será especificada apenas no próximo parágrafo, a doação de partes externas.

Interessante ressaltar que, embora possamos falar na constituição de um tópico pleno, o produtor dividiu-o em dois parágrafos, o que dificulta a construção de sentido da redação, já que a paragrafação do texto escrito é um importante recurso para a delimitação tópica, visto não haver marcas como a hesitação, a entonação, a repetição, próprias do texto falado. Esse fato é, inclusive, reiterado pelo senso comum, que diz ser necessário um outro parágrafo a cada troca de assunto.

A presença desse primeiro parágrafo introdutor de tópico, utilizando para isso uma informação genérica, é recorrente nas produções pertencentes ao corpus. Não notamos, durante a observação das aulas, qualquer orientação nesse sentido, indicando um possível conhecimento estrutural absorvido pelos alunos durante todo o processo de escolarização.

O próximo tópico, marcado pela mudança de parágrafo, como pelo uso do marcador discursivo “no entanto”, trata do problema da definição de doadores, já que é possível doar partes internas e externas. A introdução do tópico pelo articulador auxilia a progressão tópica, já que estabelece relação intertópica, ou seja, promove a ligação entre os tópicos, mantendo a estruturação do quadro tópico.

O terceiro tópico inicia-se na linha 11, indo até o final do texto, e explora a questão da necessidade de mudança nas leis de transplantes para que haja adaptação às mudanças provocadas pelo avanço da ciência. O tópico se realiza em dois parágrafo, embora dessa vez, não seja um caso de introdução de tópico, mas de paráfrase, uma vez que, o produtor repete as mesmas informações de duas maneiras diferentes.

O produtor utiliza o articulador “em relação a isso” como forma de sequenciação textual, embora não seja possível realizar a anáfora proposta pelo demonstrativo “isso”, posto que não se sabe se o produtor se refere a todo o tópico anterior (problema na definição de doadores de partes externas e internas) ou ao fato de lacrar o caixão em caso de doação de órgãos externos.

Na linha 14, embora haja a mudança de parágrafo, o tópico “necessidades de mudanças na lei para adequação aos avanços da ciência” ainda é desenvolvido, como dito anteriormente, o que demonstra uma certa dificuldade do produtor em restringir cada tópico a um parágrafo. A causa para tal fato talvez seja a recomendação geral e cristalizada de que o texto dissertativo deva terminar com um parágrafo conclusivo, geralmente iniciado por um articulador conclusivo. O produtor escolhe “portanto”, exemplo prototípico de conclusão, obedecendo, de certa forma, a determinados padrões disseminados pelo ensino de modo geral. Assim, o “portanto” é antes um recurso de ligação intratópica, uma vez que ele introduz um parágrafo, mas dá continuidade ao tópico em curso no parágrafo precedente.

Como pôde ser visto, o produtor do texto acima mobilizou outros conhecimentos além do enciclopédico, apesar de não ter havido orientação para isso. Percebemos que, apesar de alguns problemas de delimitação de parágrafos, o aluno utiliza em seu texto conhecimentos sobre a estrutura textual do texto dissertativo, em especial do tipo realizado em contexto escolar, já que assume uma estrutura tradicional, em que o texto se inicia com uma afirmação genérica do tema e termina com uma proposta de resolução para o problema apresentado. Além disso, a restrição a um único supertópico bem como a construção de um quadro tópico coeso e coerente sinalizam para um conhecimento tópico, embora não sistematizado pelas aulas de orientação.

O próximo texto apresenta justaposição de porções textuais, sem que haja, entre elas, unidade de sentido. Além disso, observaremos um texto composto pela junção desordenada de proto-tópicos.

### 3.2.1. Texto 02

1. A doação de órgãos é ultimamente uma das questões mais polêmicas de todas.
2. A questão de ser ou não doador mexe com as pessoas na hora em que seus parentes em uma morte onde é possível doar seus órgãos.
4. As vezes a pessoa que faleceu era doador e a família resolve não doar.
5. A esperança das pessoas que estão na fila nunca desaparece principalmente se esse alguém for uma mãe na qual a ultima oportunidade de seu filho se salvar é o transplante.
8. Muitas mães na hora de doar os órgãos de seus filhos pensam que dessa maneira possam manter seus filhos vivos através de outras pessoas ou melhor ainda poder salvar a vida de outra pessoa, ver a alegria no rosto das pessoas, nova vida e até mesmo a esperança de uma nova oportunidade.
12. Por esse motivo somos a favor a doação de órgãos.

O texto acima é um exemplo claro de problema de construção de sentido gerado pela falta de progressão tópica. Percebe-se que em cada um dos parágrafos, o produtor dá relevância a um aspecto do tema “Doação de órgãos”, sem que haja, no entanto, a progressão de nenhum dos fatores, ou seja, em cada parágrafo o produtor lança um proto-tópico, sem que desenvolva nenhum deles.

Inicialmente, o produtor faz uma constatação acerca da doação de órgãos, dizendo se tratar de “uma das questões mais polêmicas de todas”. Sem levar em conta a validade da afirmação, percebe-se que há o estabelecimento de um possível princípio organizador do texto. O que se espera, então, é que o aluno desenvolva seu texto de modo a comprovar a polemicidade da doação de órgãos, isto é, a adoção do proto-tópico 01 “doação de órgãos é um tema polêmico” como supertópico de um quadro tópico a ser construído com as razões que explicariam a afirmação inicial.

Esse caso é um exemplo de início de texto dissertativo com uma afirmação genérica, como exposto nas análises anteriores. O produtor lança mão de um fragmento de significado amplo como se fosse um princípio organizador do texto dissertativo.

Posteriormente, o produtor “lança” os seguintes proto-tópicos, sem, contudo, estabelecer relações lógico-semânticas entre eles:

- Proto-tópico 01 (2 – 3): decisão dos parentes ante a doação de órgãos de um parente;
- Proto-tópico 02 (4): a não obediência da vontade de um possível doador pela família;
- Proto-tópico 03 (5 – 7): esperança de possíveis receptores e seus familiares de ocorrer um transplante;
- Proto-tópico 04 (8 – 11): sensação de continuação da vida pelos familiares de doadores;
- Proto-tópico 05 (12): posicionamento do produtor a favor da doação de órgãos.

O que se percebe é uma “colcha de retalhos” feita pelo produtor com todos os insumos dados em sala de aula. A comanda de refletir sobre um dos aspectos discutidos em sala não foi cumprida, já que o produtor abordou todos, sem se ater a nenhum. Não é possível, desta forma, traçar um quadro tópico, visto que os princípios de centração e organicidade foram desrespeitados.

O aluno, no desenvolvimento da dissertação, anuncia vários tópicos, sem desenvolvê-los, como se pode depreender da lista das ideias apresentadas acima. A segmentação só foi possível com base em mudanças de possíveis tópicos – daí o desrespeito pela propriedade da centração: não há a construção, para cada tópico anunciado, de um conjunto referencial relevante, com base em enunciados concernentes entre si, ou seja, o tópico não se constitui plenamente.

Além de não construir os tópicos meramente anunciados, o aluno não estabelece nenhuma relação de sentido entre as porções textuais do desenvolvimento. Como não há construção de tópicos e não há relações entre as porções textuais, não há a constituição de supertópicos e subtópicos – o que mostra a desorganização no plano da hierarquia tópica.

Contudo, apesar da falta de progressão tópica, o produtor utiliza no último parágrafo o marcador discursivo “por esse motivo”. Dessa forma, a conclusão textual é marcada com a instrução de que o leitor retome o motivo (ou motivos) anteriormente citado(s) para concluir em concordância com o produtor pelo caráter positivo da doação de órgãos.

É, entretanto, impossível seguir a orientação do produtor, visto que o texto não apresenta explicitamente os motivos que induziriam o leitor a ser um doador de órgãos. Essa ocorrência sinaliza um clichê da estrutura textual dissertativa, uma vez que, mesmo sem progressão tópica, o produtor se utiliza de um recurso para marcar a conclusão de seu texto.

Interessante notar que, além de não promover articulação textual com o sinalizador de conclusão “por esse motivo”, o produtor não utiliza nenhum outro recurso para “amarrar” suas ideias, fato que colabora para o agravamento dos problemas de coesão e coerência gerados no texto.

Por fim, podemos citar a questão da paragrafação, já que o produtor segue a regra geral de que cada ideia deve aparecer em um parágrafo, facilitando, ao menos, a delimitação dos proto-tópicos.

#### 4. Conclusão

Observamos uma orientação centrada nos conhecimentos enciclopédicos, já que a professora visava ao fornecimento do maior número de informações possíveis sobre o tema tratado, utilizando para isso, inclusive, diversos gêneros textuais.

Aos alunos cabia a tarefa de gerenciar o grande número de dados e escolher apenas um dos aspectos do tema tratado. Contudo, a grande parte dos textos apresentou uma miscelânea de assuntos (tópicos ou proto-tópicos), reflexo do modo como a aula foi dada. Essa prática resulta da crença que os alunos não escrevem porque não possuem informação, como se encher a “cabeça” de adolescentes sobre determinado tema fosse o suficiente para produzir bons textos.

A utilização do tópico discursivo para analisar os textos denunciou de forma clara que nem mesmo o princípio básico de construção textual é obedecido no ambiente escolar, ou seja, a maioria dos textos não apresentava um supertópico organizador, o que acarretou textos sem unidade e com graves problemas de coerência. Orientar sobre topicalidade é, em última análise, orientar para que os alunos tratem de um mesmo tema durante toda a redação.

Essa falta de informação sobre tópico pode ser sentida na dificuldade encontrada pelos alunos na escola A quando, na atividade de pós-produção, precisavam encontrar o “fio condutor” do texto do colega, ou seja, precisavam evidenciar qual o supertópico do texto lido. No papel de leitores, os alunos puderam observar que os textos por eles produzidos eram, na verdade, listas de tópicos ou proto-tópicos, sem qualquer unidade de sentido.

Acreditamos que o problema resida no fato de o aluno estar deslocado de seu papel de produtor de texto, já que a redação escolar, via de regra, não cumpre qualquer papel social e,

portanto, não se constitui em um texto no sentido lato da palavra. Essa constatação é antiga, mas a prática do ensino de redação ainda não absorveu a necessidade de se ensinar os alunos a produzir textos de forma autônoma e inseridos em um contexto social.

## Referências

- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-285.
- GERALDI J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V. (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil – construção do texto falado*. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- JUBRAN, C.C.A.S. Introdução – a perspectiva textual interativa. In: JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V. (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil – construção do texto falado*. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p.27-36.
- \_\_\_\_\_. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V. (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil – construção do texto falado*. Vol. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p.89-132.
- \_\_\_\_\_. Revisitando a noção de tópico discursivo. In: KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; REZENDE, R.C. (org.) *O Tópico Discursivo. Caderno de Estudos Linguísticos*. Universidade estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 48(1), 2006, p. 33-41.
- KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; REZENDE, R.C. (org.) *O Tópico Discursivo. Caderno de Estudos Linguísticos*. Universidade estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 48(1), 2006.
- KOCH, I.G.V. Estratégias pragmáticas de processamento textual. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n.30, p. 355-42, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PINHEIRO, C. L., O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. In: KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; REZENDE, R.C. (org.) *O Tópico Discursivo. Caderno de Estudos Linguísticos*. Universidade estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 48(1), 2006, p. 43 – 51.