

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Bruna Amarante de Mendonça Cohen

**A TEXTUALIZAÇÃO ARGUMENTATIVA
DE REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM**

Belo Horizonte

2022

Bruna Amarante de Mendonça Cohen

**A TEXTUALIZAÇÃO ARGUMENTATIVA
DE REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística do texto e do discurso.

Linha: Estudos do texto e da textualização.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Belo Horizonte

2022

C678t

Cohen, Bruna Amarante de Mendonça.

A textualização argumentativa de redações nota 1000 do Enem [manuscrito] / Bruna Amarante de Mendonça Cohen. – 2022.
177 f., enc.: il., grafs, color, p&b.

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Estudos do Texto e da Textualização.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 155-159.

Apêndices: f. 160-163.

Anexos: f. 164-177.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Produção de textos – Teses. 4. Estratégia discursiva – Teses. 5. Estratégia textual – Teses. 6. Redação – Avaliação – Teses. 7. Comunicação escrita – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

A textualização argumentativa de redações nota 1000 do Enem

BRUNA AMARANTE DE MENDONÇA COHEN

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Estudos do Texto e da Textualização.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Regina Lucia Peret Dell Isola Denardi - Orientadora
UFMG

Prof(a). Joelma Rezende Xavier
CEFET-MG

Prof(a). Luiz Antônio dos Prazeres
UFOP

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Servidor(a)**, em 01/03/2022, às 12:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joelma Rezende Xavier, Usuário Externo**, em 03/03/2022, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Antônio dos Prazeres, Usuário Externo**, em 15/03/2022, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1215687** e o código CRC **73E59700**.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Escrever esta dissertação não foi uma tarefa fácil, ainda mais em plena pandemia. Incertezas, pouco contato presencial, pesquisa sempre dentro de casa. Para mim, foi um verdadeiro exercício de superação. E é claro que esse caminho não percorri sozinha: felizmente, pude contar com o apoio, direto ou indireto, de diversas pessoas e instituições, às quais gostaria de agradecer.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Péret Dell’Isola, minha orientadora e amiga já há mais de dez anos, desde o início de minha graduação em Letras. Obrigada por ter me introduzido à pesquisa científica há tantos anos! É claro que só você poderia ser minha orientadora neste mestrado! Agradeço muito pela orientação, pelas discussões, pelos momentos divertidos, e, enfim, pela verdadeira confiança em mim e em meu trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Gustavo Ximenes, que gentilmente aceitou ser o parecerista de meu projeto de pesquisa definitivo e fez ponderações tão fundamentais para a escrita desta dissertação.

Agradeço a todos os professores das disciplinas que cursei durante o mestrado, que me mostraram o caminho que eu deveria percorrer. Em especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Helcira Lima pelos ensinamentos e aconselhamentos sobre o fazer científico e sobre argumentação; ao Prof. Dr. Wander Emediato por abrir meus olhos e direcionar meu olhar também dentro dos estudos de argumentação; e à Prof.^a Dr.^a Luana Amaral por gentilmente ter me aceitado como ouvinte em sua disciplina ministrada para o curso de graduação em Letras sobre aspectos textuais e discursivos da redação Enem, cujas discussões foram tão pertinentes e produtivas para a escrita deste trabalho.

Agradeço a todos os colegas discentes do Poslin que me ajudaram nessa jornada, em especial ao Stener Carvalho pelas discussões e parcerias tão interessantes que fizemos nas disciplinas que cursamos juntos. Obrigada por se interessar pela minha pesquisa e pela oportunidade de falar sobre meu trabalho na disciplina que ministrou na graduação.

Agradeço à Laís Zampol e ao Vairson Cassio, que gentilmente aceitaram fazer a tradução do resumo desta dissertação para o francês e para o espanhol.

Agradeço à Alanna Mátar, que dispôs de seu tempo para me ajudar nessa caminhada de todas as vezes que a procurei, com indicações de bibliografias tão valiosas para meu trabalho e ponderações tão importantes sobre o tema.

Agradeço à Jana Rabelo e sua equipe, em especial à coordenadora Mariana Raabe, por todo o apoio pessoal e profissional ao longo desse processo, além do contato constante com meu objeto de estudo.

Agradeço à minha mãe, Tilah Cohen, pelo amor, pelo carinho, pelo incentivo, por acreditar em meu potencial, pelas discussões sempre tão interessantes, desde as conversas linguísticas durante o almoço, até as recomendações sobre o mestrado e a dissertação. Obrigada por ser uma ouvinte e leitora tão atenta, por me ajudar em todos os momentos em que precisei, por vibrar comigo e por mim. Que sorte a minha de ter uma mãe tão carinhosa como você, que além de tudo é também uma grande professora doutora em linguística e orientadora experiente e tão querida! Fico emocionada com seu amor à linguística e com sua luta de uma vida inteira pelos ideais em que acredita dentro dessa área! Com a garra e força que você tem de ser, com maestria, mulher, mãe e pesquisadora! Me inspiro diariamente em você, mamãe! Te amo muito, e muito obrigada!

Agradeço ao meu pai, Aba Cohen, a pessoa mais otimista que conheço, por todo amor, carinho e incentivo. Obrigada por sempre me ouvir, por se interessar pelo meu mestrado e pela minha dissertação, por querer entender meu trabalho e, com sua experiência de professor e doutor, me fazer perceber como, de repente, pesquisar é parecido em qualquer área, seja em linguística ou em física, que é a sua. Obrigada, papai, por sempre me ajudar a ver o lado bom da vida, a ter vontade de estudar, de descobrir, de viver. Te amo muito!

Agradeço às minhas queridas irmãs, Sarah e Suzana, minhas melhores amigas, por todo o amor, todo o apoio e todo o interesse pelo meu trabalho. Foram vocês que desde o início me mostraram o caminho das pedras, quiseram saber do andamento da minha pesquisa, me contaram de seus processos de escrita no mestrado e no doutorado. Obrigada pela amizade, pelos conselhos, pelas risadas, por vibrarem comigo! Amo vocês! Tenho tantas saudades!

Agradeço à minha querida e amada sobrinha Nina Rosa, que chegou como um raio de luz e me mostrou o milagre da vida!

Agradeço à minha tia, Eliana Amarante, por todo amor e pelo interesse em meu mestrado, e a todos os familiares e pessoas que estiveram próximas e me apoiaram. Em especial, agradeço à Fernanda Amarante pela amizade, e à Isabel Ferreira, que, como

sempre, cuidou tão bem de mim. Agradeço também à minha linda Bolota Joaquina, companheirinha de todas as horas.

Agradeço ao meu querido Raphael Leroy pelo amor, pelo carinho, pela compreensão, pelo companheirismo, pelas risadas, pelo incentivo, pela confiança em mim, por sempre me ouvir, por me dar ideias, por vibrar comigo, por comemorar minhas conquistas. Que bom é amar e ser amada! Agradeço também à sua família, em especial à Sueli Leroy, por todo o carinho que sempre teve comigo.

Agradeço à Rafaela Carvalho, cujo apoio foi fundamental para meu processo de escrita e para minha vida. Obrigada por me ouvir, por me incentivar, por me aconselhar, por sempre perguntar sobre o mestrado. Sem você, tudo teria sido muito mais difícil.

Agradeço aos meus amigos pelo apoio, incentivo e interesse em minha pesquisa. Em especial, a Laís Zampol, Letícia Balabram, Déborah Goldemberg, Eduardo Dias, Marcelo Brugger, Mariana Raabe, Valesca Rennó e Ana Carolina Kerr. Agradeço também, é claro, aos “Amiantos” — meus revisores e corretores de plantão, que tanto me ajudaram em raciocínios e em dúvidas de normalização —, aos “Wlads” e aos amigos do “Boteco KM”.

Aos amigos da Escola Theodor Herzl, em especial à coordenadora Natalie Cohen, agradeço por todo o apoio e pela confiança em meu trabalho.

Aos amigos da Federação de Krav Magá Israeli System, em especial ao professor Beny Schickler, agradeço por me ajudarem a me superar e por me mostrarem que sou capaz.

Agradeço aos amigos do Coral da Medicina UFMG, em especial à maestrina Riane Menezes e ao preparador vocal Carlos Morais, por continuarem a proporcionar a música, o canto e a arte em minha vida.

ESCAFANDRO

*Pesquisar
É fazer
Um mergulho
Solitário*

*É ter coragem
De pular
Sozinho
Em mar aberto
E aprender
No ato
A mergulhar*

*É ir mais fundo
E conviver com incertezas,
Descobrir as mil belezas
Que só tu conhecerás.*

*E quando emergires
Tu bem contarás
Dos naufrágios descobertos
Dos peixinhos avistados
Lindas cores e corais
Das algas e estrelas
Das conchas, águas-vivas
Dos tubarões e fossas
Abissais*

*Mas ninguém
Realmente
Saberá:
Do desafio,
Da emoção
Do frio, empolgação,
Do desespero, do prazer
Da alegria, do querer.
Enfim, da sensação
Que foi a
De mergulhar
Tão sozinho
Em mar aberto,*

*De nadar
Por um caminho
Que só tu
Percorrerás.*

(Bruna Cohen, nov./2021)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o processo de argumentação na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), exame de grande relevância para o país. Esta prova coloca em evidência a importância da escrita argumentativa no contexto acadêmico e na vida profissional de um indivíduo, por isso, realizou-se esta investigação, buscando-se contribuir para o ensino de Argumentação com base em competências descritas na matriz de referência do exame. Com o objetivo de evidenciar como se dão os processos de textualização da argumentação manifestados em redações avaliadas com nota máxima na edição de 2019 do Enem, realizou-se a presente pesquisa, que teve como fundamentação teórica a Teoria da Argumentação na Língua de Anscombe e Ducrot (1994), também tratada por Cabral (2010) e Koch (2011), bem como as noções de argumentação por autoridade de Ducrot (1987) e de recursos coesivos de Ducrot (1983), Koch (2020) e Koch e Elias (2016). A base metodológica que orientou a análise das redações do Enem disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e selecionadas como *corpus* de nossa investigação foi a tipologia sequencial de Adam (2019) a partir da qual foi levantado o processo de textualização de cada um dos textos. Os resultados desta pesquisa apontam para o fato de que a argumentação nas redações analisadas é realizada não apenas por meio de sequências argumentativas, mas também por meio de sequências explicativas e descritivas, que, juntamente ao mecanismo de argumentação por autoridade e aos recursos coesivos, compõem sua textualização argumentativa.

Palavras-chave: Argumentação. Textualização. Tipologia sequencial. Mecanismos argumentativos. Redação do Enem.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to discuss the argumentation process in essays of National High School Exam (Enem), an exam of great relevance for the country. The exam's essay evidences the importance of argumentative writing in both academic context and professional life of an individual, and, because of that, this investigation took place, and aims to be a contribution for the teaching of Argumentation based on the competences described on the exam's mark scheme. Aiming to put in evidence how argumentative textualization processes are manifested in essays that obtained maximum grade in Enem's 2019 edition, this research was carried out, having as its theoretical framework the Theory of Argumentation in Language by Anscombe & Ducrot (1994), also discussed by Cabral (2010) and Koch (2011), as well as the notions of authority argumentation by Ducrot (1987) and cohesive devices by Ducrot (1983), Koch (2020) and Koch & Elias (2016). The methodological basis that oriented the analysis of Enem's essays made available by National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) and selected as our *corpus* was the sequential typology by Adam (2019) from which the process of textualization of each of the texts was identified. This research results points out to the fact that the argumentation in the analysed essays is accomplished not only by argumentative sequences, but also by explanatory and descriptive sequences, that, together with the authority argumentation mechanism and the cohesive devices, compose its argumentative textualization.

Keywords: Argumentation. Textualization. Sequential typology. Argumentative mechanisms. Enem's essay.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objeto de estudio el proceso de argumentación en la prueba de redacción (producción textual) del “Exame Nacional do Ensino Médio” (Enem), examen de gran relevancia para el país. La prueba pone de relieve la importancia de la escritura argumentativa en el contexto académico y en la vida profesional de uno, por eso se realizó esta investigación, en una búsqueda por contribuir a la enseñanza de la Argumentación basada en habilidades descritas en la matriz de referencia del examen. Con el objetivo de demostrar como se presentan los procesos de textualización de la argumentación que son vistos en redacciones (producciones de texto) evaluadas con nota máxima en la edición de 2019 del Enem, se hizo este estudio, que tuvo como fundamento teórico la Teoría de la Argumentación en la Lengua de Anscombe & Ducrot (1994), también tratada por Cabral (2010) y Koch (2011), así como las nociones de argumentación por autoridad de Ducrot (1987) y de recursos cohesivos de Ducrot (1983), Koch (2020) y Koch & Elias (2016). El eje metodológico que orientó el análisis de las redacciones (producciones textuales) del Enem puestas a disposición por el “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (Inep) y seleccionadas como *corpus* de esta investigación fue la tipología secuencial de Adam (2019), desde la cual se obtuvo el proceso de textualización de cada uno de los textos. Los resultados de este estudio indican que la argumentación en las redacciones (producciones de texto) analizadas está puesta no solo por medio de secuencias argumentativas, sino también mediante secuencias explicativas y descriptivas que, junto al mecanismo de argumentación por autoridad y a los recursos cohesivos, componen su textualización argumentativa.

Palabras clave: Argumentación. Textualización. Tipología secuencial. Mecanismos argumentativos. Redacciones del Enem.

RÉSUMÉ

La présente dissertation a pour objet d'étude le processus d'argumentation dans l'épreuve de rédaction de l'Examen national de l'enseignement moyen (Enem), un examen d'une grande pertinence pour le pays. Cette épreuve met en évidence l'importance de l'écriture argumentative dans le contexte académique et dans la vie professionnelle d'un individu, c'est pourquoi cette enquête a été réalisée, cherchant à contribuer à l'enseignement de l'Argumentation basé sur les compétences décrites dans la matrice de référence de l'examen. Dans le but de mettre en évidence comment se déroulent les processus de textualisation de l'argumentation manifestés dans les rédactions évaluées avec la note maximale dans l'édition 2019 de l'Enem, la présente recherche a été réalisée, ayant pour fondement théorique la Théorie de l'Argumentation dans la Langue d'Anscombe et Ducrot (1994), également traitée par Cabral (2010) et Koch (2011), ainsi que les notions d'argumentation par autorité de Ducrot (1987) et les éléments cohésifs de Ducrot (1983), Koch (2020) et Koch et Elias (2016). La base méthodologique qui a guidé l'analyse des rédactions de l'Enem mises à disposition par l'Institut national d'études et de recherches éducationnelles Anísio Teixeira (Inep) et sélectionnées comme *corpus* de notre enquête était la typologie séquentielle d'Adam (2019) à partir de laquelle le processus de textualisation de chacun des textes a été relevé. Les résultats de cette recherche orientent vers le fait que l'argumentation dans les rédactions analysées est réalisée non seulement à travers des séquences argumentatives, mais aussi à travers des séquences explicatives et descriptives, qui, avec le mécanisme d'argumentation par autorité et les éléments cohésifs, constituent sa textualisation argumentative.

Mots clés : Argumentation. Textualisation. Typologie séquentielle. Mécanismes argumentatifs. Rédaction de l'Enem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Categorias da coesão	50
Figura 2 — Níveis de análise linguístico-textual	54
Figura 3 — Síntese da organização composicional de um texto.....	58
Figura 4 — Esquema de Toulmin.....	60
Figura 5 — A sequência argumentativa de Adam.....	61
Figura 6 — A sequência explicativa de Grize	63
Figura 7 — A sequência explicativa de Adam	63
Figura 8 — Esquema de sequência descritiva conforme Adam.....	67
Figura 9 — Textos motivadores e proposta de redação do Enem 2019	70
Figura 10 — Estrutura geral da Redação 1 (SAD.1//SEG.1).....	97
Figura 11 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI1.1	99
Figura 12 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI1.1	102
Figura 13 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.1	103
Figura 14 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.1	104
Figura 15 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.1	106
Figura 16 — Estrutura geral da Redação 2 (SEC1.2 + SAD.2//SEG.2)	107
Figura 17 — Sequência explicativa coordenada SEC1.2	109
Figura 18 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI1.2	110
Figura 19 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.2	111
Figura 20 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi2.2	112
Figura 21 — Sequência inserida em terceiro nível sei1.2	113
Figura 22 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.2	114
Figura 23 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI1.2.....	115
Figura 24 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi3.2	116
Figura 25 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi4.2	117
Figura 26 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.2.....	118
Figura 27 — Estrutura geral da Redação 3 (SDC1.3 + SAD.3//SEG.3).....	120
Figura 28 — Sequência descritiva coordenada SDC1.3.....	121
Figura 29 — Sequência descritiva inserida em primeiro nível SDI1.3	122
Figura 30 — Sequências em paralelo inseridas em primeiro nível (SAI1.3//SEI1.3). 124	
Figura 31 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.3	125

Figura 32 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.3	126
Figura 33 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi2.3	127
Figura 34 — Sequência explicativa inserida em terceiro nível sei1.3.....	128
Figura 35 — Sequência explicativa em quarto nível <u>sei</u> 1.3	129
Figura 36 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.3.....	130
Figura 37 — Estrutura geral da Redação 5 (SAD.5//SEG.5).....	131
Figura 38 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI1.5	133
Figura 39 — Sequências em paralelo inseridas em primeiro nível (SAI1.5//SEI2.5)..	135
Figura 40 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.5	136
Figura 41 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI3.5	137
Figura 42 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.5.....	139
Figura 43 — Estrutura geral da Redação 7 (SAD.7//SEG.7).....	140
Figura 44 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI1.7.....	141
Figura 45 — Sequências explicativas coordenadas inseridas em primeiro nível (SEI1.7 + SEI2.7).....	143
Figura 46 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.7	144
Figura 47 — Sequência descritiva inserida em segundo nível SDi1.7.....	145
Figura 48 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI3.7	146

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 — Matriz de referência para a avaliação da redação do Enem	21
Quadro 2 — Gêneros e tipos textuais	30
Quadro 3 — Níveis de desempenho para avaliação da competência II	34
Quadro 4 — Grade específica da competência II	35
Quadro 5 — Níveis de desempenho para avaliação da competência III	38
Quadro 6 — Grade específica da competência III	39
Quadro 7 — Níveis de desempenho para avaliação da competência IV	41
Quadro 8 — Grade específica da competência IV	41
Quadro 9 — Esquema da argumentação por autoridade polifônica	46
Quadro 10 — Redação 1	75
Quadro 11 — Redação 2	76
Quadro 12 — Redação 3	77
Quadro 13 — Redação 4 (não analisada detalhadamente)	78
Quadro 14 — Redação 5	79
Quadro 15 — Redação 6 (não analisada detalhadamente)	80
Quadro 16 — Redação 7	82
Quadro 17 — Identificação das sequências na análise	83
Quadro 18 — Relação dos repertórios socioculturais utilizados por redação	87
Quadro 19 — Sistematização dos recursos coesivos utilizados nas redações do corpus	89
Quadro 20 — Recursos coesivos por macroproposição ou operação	92
Quadro 21 — Organização da argumentação a cada redação	95
Quadro 22 — Macroproposições de SEG.1	98
Quadro 23 — Redação 1: segmentação de [1]	99
Quadro 24 — Macroproposições de SEI1.1	100
Quadro 25 — Redação 1: segmentação de [4] e [5]	101
Quadro 26 — Macroproposições de SEi1.1	104
Quadro 27 — Redação 1: segmentação de [6]	105
Quadro 28 — Macroproposições de SEI2.1	106
Quadro 29 — Macroproposições de SEG.2	108
Quadro 30 — Redação 2: segmentação de [1]	108
Quadro 31 — Macroproposições de SEC1.2	109

Quadro 32 — Redação 2: segmentação de [4] e [5].....	110
Quadro 33 — Macroproposições de SEI1.2.....	110
Quadro 34 — Macroproposições de SEi1.2.....	112
Quadro 35 — Macroproposições de SEi2.2.....	112
Quadro 36 — Macroproposições de sei1.1.....	113
Quadro 37 — Macroproposições de SEI2.2.....	114
Quadro 38 — Redação 2: segmentação de [6].....	115
Quadro 39 — Macroproposições de SEi3.2.....	116
Quadro 40 — Macroproposições de SEi4.2.....	117
Quadro 41 — Redação 2: segmentação de [7].....	118
Quadro 42 — Macroproposições de SEG.3.....	121
Quadro 43 — Redação 3: segmentação de [1].....	121
Quadro 44 — Redação 3: segmentação de [2].....	122
Quadro 45 — Redação 3: segmentação de [4] e [5].....	123
Quadro 46 — Macroproposições de SEI1.3.....	125
Quadro 47 — Macroproposições de SEi1.3.....	126
Quadro 48 — Macroproposições de SEI2.3.....	127
Quadro 49 — Macroproposições de SEi2.3.....	127
Quadro 50 — Macroproposições de sei1.3.....	128
Quadro 51 — Macroproposições de <u>sei</u> 1.3.....	129
Quadro 52 — Redação 3: segmentação de [6].....	130
Quadro 53 — Macroproposições de SEG.5.....	132
Quadro 54 — Redação 5: segmentação de [1].....	133
Quadro 55 — Macroproposições de SEI1.5.....	133
Quadro 56 — Redação 5: segmentação de [5] e [6].....	134
Quadro 57 — Macroproposições de SEI2.5.....	135
Quadro 58 — Macroproposições de SEi1.5.....	136
Quadro 59 — Macroproposições de SEI3.5.....	138
Quadro 60 — Macroproposições de SAI2.5.....	138
Quadro 61 — Macroproposições de SEG.7.....	141
Quadro 62 — Redação 7: segmentação de [1] e [2].....	141
Quadro 63 — Redação 7: segmentação de [3] e [4].....	142
Quadro 64 — Macroproposições de SEI1.7.....	143
Quadro 65 — Macroproposições de SEi1.7.....	144

Quadro 66 — Macroproposições de SEI2.7	145
Quadro 67 — Macroproposições de SEI3.7	146
Gráfico 1 — Percentual de redações nota 1000 nos últimos dez anos	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante ao Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TAL	Teoria da Argumentação na Língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DA REDAÇÃO DO ENEM	23
1.1 Foco da pesquisa.....	23
1.2 Sobre o Enem.....	26
1.3 A redação do Enem como gênero textual	29
1.4 As competências do Enem para a redação.....	32
1.4.1 A noção de competência.....	33
1.4.2 A competência II.....	34
1.4.3 A competência III	36
1.4.4 A competência IV	40
CAPÍTULO 2: QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO	43
2.1. A argumentação sob a perspectiva linguística e textual	43
2.2 A argumentação por autoridade	46
2.3 Os recursos coesivos.....	50
2.4 As sequências tipológicas de Jean-Michel Adam.....	54
2.4.1 A sequência argumentativa.....	59
2.4.2 A sequência explicativa	62
2.4.3 A sequência descritiva	64
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 Sobre o <i>corpus</i>	68
3.2 Procedimentos metodológicos	73
CAPÍTULO 4: ANÁLISE	87
4.1 Análise preliminar	87

4.2 Análise das redações selecionadas.....	96
4.2.1 Redação 1.....	97
4.2.2 Redação 2.....	107
4.2.3 Redação 3.....	119
4.2.4 Redação 5.....	131
4.2.5 Redação 7.....	139
CONCLUSÕES.....	148
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE A – Identificação das sequências presentes na análise	160
ANEXO A – Comentários da cartilha sobre as redações do <i>corpus</i>	164

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é um estudo de caso explanatório pautado na importância que tem a escrita no contexto acadêmico e na vida profissional de um indivíduo, cujo aprendizado começa na escola e passa pelo crivo do Enem — um dos mais importantes exames nacionais do Brasil nos dias atuais —, com o objetivo de avaliar, no caso da prova de redação, se o participante possui a competência de escrita necessária para ingressar no Ensino Superior.

O Enem é um processo de avaliação que constitui etapa importante para o ingresso de indivíduos no Ensino Superior por avaliar de forma sistematizada os conhecimentos que alunos egressos do Ensino Médio devem (pelo menos em teoria) possuir, a fim de identificar e selecionar aqueles indivíduos suficientemente competentes (com base nos conhecimentos adquiridos até o Ensino Médio) para, dentre outros, ingressarem na graduação.

Essa avaliação é constituída por quatro provas de múltipla escolha, cada uma com 45 questões e avaliada em 1000 pontos, das áreas de: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. Além disso, há a prova de redação, que também é avaliada em 1000 pontos. Assim, o objeto de análise desta dissertação será a prova de redação do Enem, dada sua importância no processo de avaliação para o ingresso em cursos de graduação e para a formação profissional de indivíduos.

Tendo em vista o cenário em que se inscreve a pesquisa realizada, a proposta de nossa investigação é fazer uma análise à luz da Linguística Textual de redações do Enem que obtiveram nota máxima para investigarmos como se dá a textualização da argumentação nelas presente, em um estudo de caso explanatório. Assim, como objetivo geral, pretendemos evidenciar como se dão os processos de textualização da argumentação manifestados nessas redações, com vistas a contribuir para um melhor entendimento de professores e demais profissionais das áreas de Língua Portuguesa, Produção de Texto e Letras.

A fim de que alcancemos este objetivo geral, traçamos uma série de objetivos específicos. Após apresentarmos uma visão geral sobre o Enem, defendermos a redação do Enem como gênero textual e discorrermos sobre as competências II, III e IV¹ da matriz de referência para a avaliação da redação do Enem (QUADRO 1) de acordo com o que o Inep

¹ As competências I e V, apesar de poderem contribuir para a textualização argumentativa das redações, não fazem parte do recorte feito nesta pesquisa.

determina em relação a elas, definimos um quadro teórico-metodológico adequado à análise, em que estabelecemos, além da metodologia de análise, as teorias utilizadas, que embasam as competências: a noção de argumentação que seguimos e as noções de argumentação por autoridade e de recursos coesivos. A partir disso, analisamos uma seleção de redações nota 1000 publicadas pelo Inep para, assim, evidenciar os processos de textualização argumentativa e verificar a existência de uma relação desta com as competências II e IV. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com a matriz de referência para a avaliação da redação do Enem:

Quadro 1 — Matriz de referência para a avaliação da redação do Enem

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	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 III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Brasil, 2019, p. 6.

Teremos como pano de fundo uma noção linguística de argumentação, a Teoria da Argumentação na Língua, de Anscombre e Ducrot (1994 [1983]), retomada por Koch (2011 [1984]) e Cabral (2010), que será fundamental para o desenvolvimento da análise. Tal desenvolvimento será feito a partir da tipologia sequencial de Adam (2019 [1992]) e levará em conta as noções de conectores (DUCROT, 1983; KOCH, 2020 [1989]; KOCH; ELIAS, 2016) e de argumentação por autoridade (DUCROT, 1987 [1984]).

Esta dissertação é dividida em quatro capítulos. No Capítulo 1, abordamos a contextualização da pesquisa e da redação do Enem. Apresentamos nossa justificativa com o levantamento de alguns trabalhos anteriores sobre o assunto com o objetivo de delinear as pesquisas em que foi discutido e como a presente dissertação se difere destas e pode contribuir para a área. Além disso, apresentamos o cenário do Enem e de sua prova de redação, evidenciando as competências II, III e IV, aquelas que são levadas em conta em nossa análise.

No Capítulo 2, apresentamos o quadro teórico-metodológico: a noção linguística de argumentação que adotamos (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994; KOCH, 2011; CABRAL, 2010), além da argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) e dos recursos coesivos (DUCROT, 1983; KOCH, 2020; KOCH; ELIAS, 2016). Ademais, discorreremos cuidadosamente sobre a tipologia sequencial (ADAM, 2019), que é a base de nossa análise.

No Capítulo 3, detalhamos nosso *corpus*, composto por redações que obtiveram nota máxima do Enem 2019, disponibilizadas na cartilha do participante da edição de 2020 do Enem (BRASIL, 2020). Além disso, esclarecemos os procedimentos metodológicos para a análise, evidenciando a proposta de redação, as redações propriamente ditas do *corpus* e os comentários da cartilha do participante sobre as redações, disponibilizados juntamente a estas (*idem*).

Finalmente, no Capítulo 4, tem lugar a análise. Primeiramente, tratamos de uma análise preliminar das redações do *corpus*, levando em conta os referidos comentários da cartilha do participante sobre as competências em questão e uma visão holística sobre os textos. Em segundo lugar, apresentamos uma análise detalhada e cuidadosa de uma seleção de redações entre aquelas do *corpus*, a partir de seu exame e interpretação à luz da tipologia sequencial de Adam (2019), com a ajuda das noções de coesão e de argumentação por autoridade, a fim de se evidenciar os processos de textualização da argumentação manifestados nesses textos.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DA REDAÇÃO DO ENEM

1.1 Foco da pesquisa

A prova de redação do Enem consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa pelos participantes, avaliado a partir de cinco competências independentes entre si (cf. QUADRO 1), que possuem mesmo peso na nota. Isso significa que a argumentação é avaliada em uma competência específica, a competência III, enquanto outros fatores que contribuiriam para a textualização desta argumentação, como o repertório sociocultural e os conectores, são avaliados em outras competências (competência II e competência IV, respectivamente) de forma independente. Desta maneira, interessa-nos investigar sobre como é feita a textualização argumentativa em uma seleção de redações avaliadas com nota 1000.

O interesse em relação a este estudo teve como origem a nossa trajetória profissional na correção de redações em cursos de pré-vestibular e preparatórios para o Enem, que foi fundamental para nosso fascínio pela temática em questão. Esse é um tema comum nas escolas e cursos preparatórios, mas sua discussão aprofundada com base em teorias linguísticas deixa a desejar nesses espaços.

Tendo em vista que se trata de um tema relevante, decidimos realizar esta investigação em que se busca analisar a competência argumentativa demonstrada pelo participante no desempenho da produção escrita de sua redação. Tal competência, requerida a este indivíduo, é demonstrada na textualização da argumentação na redação por ele produzida, para a realização da prova de redação de um dos exames nacionais mais importantes do Brasil nos dias atuais, uma vez que este é o principal meio de ingresso no Ensino Superior no Brasil e também para participantes que desejem estudar no exterior. O participante pode, através da realização da prova, “inscrever-se em programas de acesso à educação superior, programas de bolsa de estudos e/ou de financiamento estudantil, entre outros programas do Ministério da Educação. O exame também pode ser uma referência para autoavaliação do estudante.”^{2,3} A presente

² Disponível em: https://enem.inep.gov.br/faq#cronograma_faq. Acesso em 7 jul. 2019.

³ Assim como brasileiros, estrangeiros podem inscrever-se no Enem e realizar o exame com qualquer um desses objetivos.

pesquisa foi feita, pois, de forma a clarear a questão da argumentação no Enem para professores e outros profissionais da área de Letras, Língua Portuguesa e Produção de Texto.

Quanto às pesquisas já realizadas sobre este assunto, destacam-se as dissertações de Cortez (2015), que trata da avaliação da argumentação com base na matriz de correção para a redação do exame, e Lima (2014), Rabaiolli (2016), Jesus (2017) e Brambila (2017), que tratam da autoria em redações do Enem. Sobre o mesmo assunto, destaca-se também a tese de Azevedo (2009), que trata de dos recursos discursivo-argumentativos, usados como estratégias argumentativas e persuasivas, presentes em redações do Enem. Já acerca da argumentação em produções de texto no vestibular tradicional, destaca-se a dissertação de Xavier (2006).

A dissertação de Cortez (2015) é aquela dentre as pesquisas levantadas cuja investigação mais se aproxima da nossa. Sua pesquisa objetiva verificar quais abordagens e conceitos de argumentação são subjacentes à matriz de correção da prova de redação do Enem 2013 e como estes são mobilizados em suas competências e habilidades. Para isso, a autora faz um levantamento das abordagens linguística, retórica e textual — a partir de Aristóteles, Perelman e Olbrechts-Tyteca, Toulmin, Anscombe e Ducrot, Ducrot, Carel e Ducrot, Koch e Adam — e analisa como cada uma dessas noções se faz presente na avaliação, e, mais especificamente, na descrição das competências de avaliação. A conclusão da análise é de que as competências de avaliação da matriz de correção do Enem para a redação não são bem situadas teoricamente, resultando em uma possível fragilidade no processo avaliativo da redação.

Em relação às demais dissertações sobre a redação do Enem, Lima (2014), em sua dissertação, analisa redações do Enem de alunos de uma instituição particular de ensino, a partir do guia para a redação do Enem 2012. A pretensão da pesquisa é de identificar, com base na Análise do Discurso e na Linguística Textual, como os indícios de autoria se constituem em tais textos, principalmente com base nas competências III e V da matriz de avaliação, objetivando verificar se há regularidades nas produções e se as peculiaridades nelas presentes são suficientes para constituir indícios de autoria e cumprir as expectativas dos corretores. A hipótese de que a competência V seria aquela de menor desempenho do participante em relação aos indícios autoria é confirmada com os resultados da análise, com a conclusão de que essa competência requer que o participante se insira socialmente a fim de visualizar uma solução factível para o problema abordado na redação.

Rabaiolli (2016), em sua dissertação, objetiva pesquisar sobre autoria e marcas identitárias em redações do Enem 2014, a partir das noções de autoria de Bakhtin, Barthes, Foucault e Possenti; e das noções de identidade de Hall, Rajagopalan e Orlandi. Os resultados da análise mostram que há tanto marcas autorais quanto identitárias nas redações analisadas,

embora os conceitos de autoria e identidade na literatura não sejam empregados de forma uniforme ou definidos de forma objetiva.

A dissertação de Bambrila (2017) trata sobre o lugar da subjetividade e da autoria na produção da redação do Enem e as perspectivas a respeito da linguagem em que a redação do exame se insere, a partir de estudos sobre políticas linguísticas, com Ribeiro da Silva e Afonso; autoria, com Bakhtin, Barthes e Foucault; identidade, com Hall; e é constantemente atravessado por estudos da área de Linguística Aplicada. Para tal, é feita a análise documental da BNCC acerca da perspectiva a respeito de linguagem no Ensino Médio em diálogo com um estudo sobre a subjetividade e a autoria em redações nota 1000 do Enem, objetivando constatar quais são os modelos de autores para o exame e discutir sobre a prática textual na contemporaneidade. As considerações finais são de que há diversos pontos a serem questionados e problematizados tanto na concepção de linguagem da BNCC, adotada pelo Enem, quanto na subjetividade e autoria no próprio exame, tendo em vista que tal concepção não alcança as reais demandas da educação brasileira, o que inclui as demandas da produção de texto para a realização daquele.

Jesus (2017), na dissertação, tem por base a Análise do Discurso pecheutiana para investigar a forma como quatro participantes que obtiveram nota 1000 na prova de redação no Enem das edições de 2011 e 2014 se constituem como autores. Para isso, a autora verifica se e como os textos motivadores das propostas de redação dos referidos anos direcionam o processo de autoria nas redações. Os resultados da investigação mostram que as marcas linguísticas das propostas de redação e os textos motivadores funcionaram como discurso autoritário por fazer com que os participantes negassem interpretações sobre os temas diferentes daquelas orientadas por esses elementos, o que silenciou os participantes, limitando sua autoria nas redações.

Já Azevedo (2009), em sua tese, tem por objetivo investigar os recursos dissertativo-argumentativos presentes em redações do Enem 2004 a fim de identificar como se dá a manifestação de práticas discursivas de alunos que concluíram o Ensino Básico. O trabalho se insere em uma perspectiva geral do discurso e são utilizados estudos de Foucault para interpretar a situação de produção das redações e entender os processos de subjetivação a que os participantes do exame estão submetidos; e de Perelman, Perelman e Olbrechts-Tyteca, Meyer, Maingueneau, Charolles e Koch para fazer um estudo das estratégias de argumentação e persuasão dos textos produzidos. Como resultados, a pesquisa revela que, em anos de ensino, não há evolução significativa no nível de produção de texto dos alunos egressos do Ensino Básico, de acordo com pesquisa anterior da autora com textos infantis.

Finalmente, Xavier (2006), em sua dissertação, tem como objetivo analisar a construção da eficácia argumentativa em redações de vestibular da UFMG a partir do Sociointeracionismo

Discursivo de Bronckart. A partir disso, a autora levanta a hipótese de que o domínio de elementos discursivos responsáveis pela configuração de um texto é o que o faz ser efetivo. A análise consiste na investigação de estratégias de escrita utilizadas pelos candidatos ao vestibular na produção de texto do exame, explorando-se a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os resultados da pesquisa são de que a produção escrita da maioria dos candidatos nesse contexto, de acordo com o *corpus* analisado, apresenta deficiências nos níveis macrossintático, da textualização e enunciativo.

Para além desses estudos, a presente dissertação agrega novas descobertas pautadas na investigação do escopo sob uma nova perspectiva acerca do tema, tendo em vista que não foi encontrado nenhum trabalho que trate do recorte em questão: neste trabalho, é abordada a textualização argumentativa em redações nota 1000 do Enem sob o ponto de vista da Linguística Textual. Assim como Cortez (2015), tratamos da noção linguística de argumentação e a tipologia sequencial como fundamentações teórico-metodológicas, mas o objeto de análise, em nosso caso, são redações avaliadas com nota máxima no Enem, de forma que, ao que entendemos, damos um passo além da autora em seu trabalho, ademais de termos uma abordagem de análise um pouco distinta.

1.2 Sobre o Enem

O Enem foi criado em 1998, em um contexto da reforma do Ensino Médio ocorrida na década de 1990 (e homologada em 1999), que buscava valorizar esta etapa do ensino a fim de atrair um maior número de alunos, em uma progressiva universalização, e torná-la uma etapa de

educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas de ensino médio concentrassem-se no que é importante ensinar. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 131)

Com a reforma da década de 1990, houve a integração do Ensino Médio à educação básica — base educacional para o exercício da cidadania —, com uma unificação curricular devido aos PCN — que “são uma referência comum para todo o país, mas podem ser adaptados para as características de cada região” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 126) —, e deixou de ser estritamente profissionalizante. Assim, esse nível de ensino passou a ter como objetivo uma educação cidadã e a preparar estudantes para o trabalho de forma mais ampla e basal para todos

os tipos de serviço, com o desenvolvimento de competências voltadas para a solução de problemas.

Dessa forma, o Enem não foi criado como um exame de admissão, mas sim como um exame de avaliação do perfil de saída dos egressos do Ensino Médio (e, portanto, do Ensino Básico), com base nas competências associadas aos conteúdos disciplinares adquiridas por esses indivíduos, que permitiriam identificar as lacunas no aprendizado dos alunos com o objetivo de aperfeiçoar a última etapa da educação básica. Seria um exame que refletiria os ideais da reforma de 1999, possibilitando “uma compreensão mais palpável” de seus eixos estruturadores: “interdisciplinaridade, contextualização e resolução de problemas” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 133), com vistas sempre à melhoria do ensino. Há, porém, diversas críticas ao estabelecimento do exame, que, em teoria, seria parte de uma reforma interessante do ensino — mas, na prática, seria balizador de uma reforma do Ensino Médio cuja concepção teria deixado a desejar (BARROS, 2014).

Entretanto, apesar do caráter da gênese do Enem como exame de diagnóstico do Ensino Médio, desde sua primeira edição — embora não fosse seu objetivo expresso — o exame contou com um crescente número de universidades que aceitavam seus resultados como parte do processo de admissão em cursos de graduação, tendo em vista que a LDB de 1996 abriu “a possibilidade de diversificação dos processos seletivos para acesso aos cursos de graduação” (BARROS, 2014, p. 1071). Como essa possibilidade de utilizar o Enem como parte da aprovação em cursos de graduação foi um importante fator que incentivou a adesão das escolas e dos estudantes ao exame, parece ter havido um incentivo por parte do MEC para que o Enem figurasse cada vez mais como parte do processo seletivo para IES. Além disso, houve, à época, argumentos a favor do peso do Enem na entrada no nível superior, a respeito da democratização de acesso a esse nível que o Enem seria capaz de gerar.

Esse foi o início de um movimento que culminou em 2010, em que o Enem passou a funcionar como um vestibular unificado, através do SiSU (ou através da primeira etapa do vestibular, para instituições que ainda não tivessem aderido ao novo sistema). Assim, o exame, que não havia sido criado para este fim, passou a ser um processo seletivo para a admissão em IES. Nesse sentido, o Enem tornou-se o que é hoje: um exame composto por cinco provas, quatro objetivas compostas por 45 questões cada, e uma redação⁴, que, apesar de ainda ter a

⁴ A redação do Enem é a única das cinco provas do Enem em sua configuração da edição de 2019 em que é possível obter nota máxima. As outras provas são de múltipla escolha e seguem a metodologia de Teoria de Resposta ao Item (TRI), que não contabiliza o número total de acertos na prova, mas, de acordo com a resposta dos participantes aos itens (questões de múltipla escolha), leva em consideração a distinção entre participantes que têm ou não a proficiência requisitada, o grau de dificuldade do item e a possibilidade de acerto do item ao acaso. Sendo assim,

possibilidade de retratar o perfil dos alunos egressos do Ensino Médio, tem sua grande importância não em relação a isso, mas em relação a possibilitar a entrada de indivíduos em cursos de graduação em todo o Brasil e também em outros países.

De acordo com o edital do exame na edição de 2019 — cuja amostra de redações nota 1000 constitui o *corpus* desta pesquisa —, os resultados do Enem podem ser utilizados para:

- 2.2.1 possibilitar a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, visando à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- 2.2.2 permitir a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- 2.2.3 ser usados como mecanismo único, alternativo ou complementar para o acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
- 2.2.4 permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;
- 2.2.5 ser utilizados como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- 2.2.6 viabilizar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2019b, p. 60).

É válido ressaltar que, na edição do Enem 2019, só poderiam fazer o exame com os fins supracitados participantes egressos do Ensino Médio, ou seja, que cursaram e concluíram esse nível de ensino em algum momento da vida. Os demais participantes não enquadrados nessa categoria seriam considerados treineiros:

3. DO TREINEIRO

3.1. De acordo com o art. 44, inciso II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Inep define como "treineiro" no Enem 2019 o participante que:

- a) concluirá o ensino médio após o ano letivo de 2019;
- b) não esteja cursando e não concluiu o ensino médio.

3.2 O participante "treineiro" estará submetido às mesmas regras que os demais participantes, exceto quanto à divulgação dos resultados, que por ser para fins de autoavaliação de conhecimentos, serão divulgados 60 (sessenta) dias após a divulgação dos resultados do Exame. (*idem*).

Isso significa que o exame, para o fim de ingresso em IES — o que constitui a principal motivação de participantes que almejam a nota máxima na redação —, se aproxima bastante do contexto escolar. Tal fato ocorre porque, enquanto exame voltado para egressos do Ensino Médio, o Enem constitui uma avaliação de ensino-aprendizagem.

o TRI torna impossível que se obtenha nota máxima nas provas de múltipla escolha. Isso deixa clara a grande importância que tem a prova de redação para o ingresso em IES.

Feita essa contextualização sobre o exame, partiremos, nas próximas seções, para discussões sobre a redação do Enem.

1.3 A redação do Enem como gênero textual

A redação do Enem é um objeto de avaliação do ensino-aprendizagem, resultado de um processo construído ao longo da educação básica, pertencente ao tipo dissertativo-argumentativo. É definida pela cartilha do participante da edição de 2019:

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** que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2019a, p. 5, grifos do autor).

Entretanto, além da tipologia, clara na definição do Inep a respeito da prova, defendemos também a redação do Enem enquanto gênero textual. É fundamental, assim, definir o que é gênero textual. Segundo Dell’Isola (2021, p. 112):

Gêneros textuais são manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ ou não verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa, de modo a permitir aos interlocutores a apreensão de sentido, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, e a ação de acordo com a situação e as práticas socioculturais de uso. Não são apenas formas, são atividades submetidas a critérios de êxito.

Assim, conseguimos diferenciar os gêneros textuais das tipologias: estas são categorias maiores que contêm os gêneros, e, ao contrário deles, não são organizadas para exercer atividade sociointerativa. Luiz Antônio Marcuschi (2007) elabora um quadro em que deixa claras as diferenças entre tipo e gênero textual (QUADRO 2):

Quadro 2 — Gêneros e tipos textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio, 2007, p. 23.

Expandindo a noção, o autor (*idem*, p. 22), em posição igualmente sustentada por Adam [1990], Bronckart [1999] e Bakhtin [1997], dentre outros autores, defende a ideia de que é impossível haver comunicação sem ser pelo gênero e pelo texto — isto é, só é possível haver comunicação verbal a partir de um gênero textual.

Beth Marcuschi (2007, p. 60), por sua vez, traz uma definição de gênero textual que já leva em conta outras questões. Afirma que “Em seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades ou propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados”. Além disso, a autora evoca Bakhtin (2018 [1979], p. 262) ao afirmar que os gêneros textuais possuem relativa estabilidade de enunciados. A autora explica:

Relativa, porque, ao se distanciarem de seus contextos iniciais de produção e de recepção, as referências e as disposições culturais consideradas pelo autor na elaboração do seu texto modificam-se e inserem-se em novo contexto enunciativo. Estável, porque, mesmo com as transformações enunciativas ocorridas, o gênero textual preserva algumas características que permitem o seu reconhecimento e uso. (MARCUSCHI, Beth, 2007, p. 60).

Assim, podemos entender que o gênero textual deve ter as seguintes características: uma função comunicativa principal; uma inserção em determinado contexto sócio-histórico; um

contexto de produção, recepção e circulação; e, finalmente, uma estabilidade linguística relativa à sua forma (informação verbal)⁵.

Ora, a redação do Enem, embora definida pelo Inep como tipologia, não nos parece resumida a apenas uma tipologia artificial — isto é, um construto teórico sem valor sociocomunicativo. Isso porque esse tipo de redação, além de possuir as referidas formas relativamente estáveis de Bakhtin (2018), possui também função comunicativa principal, inserção em um contexto sócio-histórico e condições de produção, recepção e circulação.

A redação tem função comunicativa na medida em que, com o objetivo avaliativo, apresenta um texto argumentativo, evidenciando desempenho que contemple as cinco competências avaliadas. Insere-se no contexto sócio-histórico a partir do fato de que a redação é parte dos requisitos exigidos no exame nacional do país em que ocorre anualmente e está regido por normas do Inep e por lei federal de ingresso a IES. Possui condições de produção estabelecidas em cada edição do exame, em consonância com o enunciado da proposta de redação, após a leitura dos textos motivadores. Finalmente, possui também condições de recepção e circulação, embora a recepção esteja limitada aos corretores e a circulação esteja restrita ao ambiente de avaliação — restrições estas comuns a tantos outros gêneros textuais, como é o caso de cartas confidenciais, documentos internos a empresas etc.

O posicionamento de considerar a redação do Enem como gênero textual é defendido por Prado e Morato (2016). Os autores, contrapondo-se à designação dessa redação pelo Inep como tipologia, e não como gênero, definida como texto dissertativo-argumentativo em prosa, explicam que a redação do Enem é, na prática, mais específica do que essa designação sugere, já que “Diversos gêneros textuais podem ser do tipo dissertativo argumentativo em prosa como, por exemplo: um artigo de revista ou até mesmo uma carta.” (p. 212). Dessa forma, como já discutido, a referida redação configura uma forma textual bastante definida, que deve se pautar em uma matriz de referência (cf. QUADRO 1) para fins de avaliação das competências linguísticas de indivíduos participantes do exame. Além disso, os autores afirmam que a categorização da redação do Enem como gênero se relaciona com o fato de que os participantes têm uma concepção do que é a redação do Enem e, ao fazerem a prova, “pensam sobre o que escrever, para quem escrever e como escrever” (p. 213) — requisitos fundamentais da definição de um texto como gênero textual.

⁵ Aula ministrada pela Prof.^a Dr.^a Luana Lopes Amaral na disciplina *on-line* assíncrona “Estudos temáticos de Linguística do Texto e do Discurso: aspectos textuais e discursivos da redação ENEM”, ofertada ao curso de graduação em Letras na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais no 1º semestre de 2021.

Assim, como a redação do Enem possui todas essas características, próprias de gêneros textuais, iremos considerá-la como um; ora, a classificação da redação do Enem como gênero textual dá um novo *status* a essa categoria de texto, e nos reitera sobre a importância de sua análise aprofundada pautada na Linguística Textual.

1.4 As competências do Enem para a redação

A avaliação da redação do Enem é feita⁶ por competências (cf. QUADRO 1), divididas de forma a abranger características importantes de serem avaliadas do texto dissertativo-argumentativo, além de, segundo o Inep, ser possível tornar a avaliação a mais justa possível (BRASIL, 2019d, 2019e), uma vez que as competências seriam, pelo menos em teoria, bem divididas.

Cada uma das competências da redação do Enem é dividida em seis níveis, de 0 a 5 (à exceção da competência II, que possui apenas cinco, de 1 a 5⁷), que pontuam a redação do participante de acordo com seu desempenho em cada uma das competências. A nota nesses níveis é escalonada de 40 em 40 pontos e varia de zero a 200 pontos, que é a nota máxima em cada competência. Ao final da correção, as notas das cinco competências são somadas a fim de se obter o total do participante em 1000 pontos.

Com base em Perrenoud (1999), em Carvalho (2014), em Castro e Tiezzi (2005) e na BNCC (BRASIL, 2018), iremos definir o que se entende por competência. Além disso, iremos discorrer sobre as competências II, III e IV, que são aquelas levadas em conta em nosso recorte, no que diz respeito aos aspectos que avaliam e qual o ponto de vista do Enem sobre cada um deles. Essa exposição será baseada no que dizem os materiais sobre a redação do Enem disponibilizados pelo Inep⁸ (BRASIL, 2019a, 2019c, 2019d, 2019e).

⁶ Essa descrição das competências do Enem leva em consideração a edição de 2019 do exame.

⁷ Na competência II, o nível 0 de avaliação caracteriza fuga ao tema ou não adequação à tipologia textual dissertativo-argumentativa, o que é critério de anulação da prova de redação (BRASIL, 2019a, p. 18).

⁸ Disponível em

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf, acesso em 28 abr. 2021; e em <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>, acesso em 19 abr. 2021.

1.4.1 A noção de competência

A definição de competência, segundo autores da área, não é algo claro ou definido. Segundo Perrenoud (1999, p. 19) “não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição.”. Isso é algo que se torna explícito na avaliação do Enem, uma vez que suas provas — tanto as de múltipla escolha, quanto a de redação — têm sua avaliação baseada em competências, sendo que o próprio exame não dá, em nenhum momento, uma definição do que elas sejam, tendo em vista que não foi encontrada nenhuma definição nos materiais disponíveis ou no *website* do exame.

Entretanto, a noção de competência adotada pelo Enem parece ser a mesma daquela da BNCC⁹, tendo em vista que

Seu objetivo principal [do Enem] é proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera que tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 131).

Nesse sentido, é lícito salientar o conceito de “competência” definido pela BNCC:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do autor).

À procura de refinar essa definição, recorreremos a Carvalho (2014), que, com base nos estudos de Perrenoud (1999), discorre sobre o conceito de competência e o define como um conjunto de habilidades e esquemas orquestrados para o desempenho de uma função. Em seu trabalho, Carvalho (2014) utiliza a analogia de Perrenoud (1999) do jogador de futebol: esse profissional, para desempenhar sua função de maneira *competente*, deve executar de forma harmônica e orquestrada uma série de habilidades e esquemas: pedir a bola, atentar-se ao goleiro adversário, pensar em estratégias etc. Entretanto, separadamente, essas habilidades e esquemas não fazem desse indivíduo um jogador competente: a competência se configura apenas quando todas as habilidades e esquemas são combinados.

Analogamente, o mesmo ocorre com as competências (e habilidades) no contexto de ensino/avaliação. As competências podem ser definidas como um *saber-desempenhar* uma função com base em habilidades, que podem ou não ser sistematizadas separadamente. No caso

⁹ A BNCC é uma base comum curricular que deve preparar os estudantes para, já em sua vida profissional, solucionar problemas, o que será feito a partir das competências de base adquiridas no Ensino Básico (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 128).

das competências das provas de múltipla escolha do Enem, as habilidades são sistematizadas separadamente: cada competência engloba um conjunto definido de habilidades; e, no caso das competências da prova de redação, não há essa sistematização separada das habilidades, mas é possível discerni-las com clareza em cada uma das cinco competências da matriz de referência para a avaliação (cf. QUADRO 1).

1.4.2 A competência II

Partindo para as competências propriamente ditas da avaliação da prova de redação do Enem, iniciamos com a competência II. Esta competência é aquela que pretende “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” (BRASIL, 2019c, p. 6). Sendo assim, são avaliados, nessa competência, a adequação ao tipo textual, a adequação à temática proposta e a presença e aplicação de “conceitos das várias áreas de conhecimento” — ou seja, a presença e aplicação do chamado *repertório sociocultural*.

Apresentamos, adiante, no Quadro 3, a grade para a correção da competência II no Enem.

Quadro 3 — Níveis de desempenho para avaliação da competência II

Nível 1	40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
Nível 2	80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
Nível 3	120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
Nível 4	160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
Nível 5	200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Fonte: Brasil, 2019b, p. 6¹⁰.

¹⁰ Este quadro teve o acréscimo da segunda coluna, referente às notas de cada nível, para fins de maior clareza.

Além dessa grade, o Enem estabelece para os corretores uma grade específica de correção para a competência II, apresentada no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 — Grade específica da competência II

Nível 1	Tangência ao tema	OU	Texto composto por aglomerado de palavras OU Traços constantes de outros tipos textuais	
Nível 2	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (2 delas embrionárias) OU Conclusão finalizada por frase incompleta	Textos que apresentam muitos trechos de cópias dos textos motivadores não devem ultrapassar esse nível
Nível 3	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (1 parte pode ser embrionária)	E Repertório baseado nos textos motivadores E/OU Repertório não legitimado E/OU Repertório legitimado, MAS não pertinente ao tema
Nível 4	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)	E Repertório legitimado E pertinente ao tema, SEM uso produtivo
Nível 5	Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)	E Repertório legitimado E pertinente ao tema, COM uso produtivo

Fonte: Brasil, 2019c, p. 7.

Apesar de essa competência avaliar os três aspectos supracitados nas redações dos participantes, iremos, a seguir, deter-nos de forma mais aprofundada na avaliação do repertório sociocultural, tendo em vista que é especificamente esse o aspecto da competência II que foi escolhido para nossa investigação.

Logo, na competência II, é considerado “determinante, para o bom desempenho do participante, uma discussão que traga referências e argumentos do seu repertório sociocultural, extrapolando os textos motivadores da prova.” (BRASIL, 2019c, p. 6). Então, o participante deve basear-se nos textos motivadores para escrever sua redação, principalmente para ater-se ao tema proposto no viés correto, mas deve trazer também para o texto informações externas a eles a fim de contribuir para sua discussão.

Com base nisso, cabe definir o que o Enem chama de repertório sociocultural: para o exame, repertório é “toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante”

(BRASIL, 2019c, p. 10), e é requisito para que o participante seja avaliado com os níveis mais altos desta competência. Esse repertório, portanto, é considerado como um tipo especializado de argumento, que pode se caracterizar por fatos, dados, exemplos, argumentos de autoridade que sejam usados a fim de contribuir para a discussão na redação.

Esses repertórios podem ser de vários tipos quanto à sua qualidade: cópias dos textos motivadores; baseados nos textos motivadores; não legitimados, que são aqueles repertórios *pessoais*, sem respaldo das áreas do conhecimento; legitimados, que são aqueles com respaldo das áreas do conhecimento; pertinentes, que, quando legitimados, relacionam-se a elementos do tema; e, finalmente, produtivos, que, quando legitimados e pertinentes, relacionam-se de forma efetiva à discussão/argumentação do texto produzido (BRASIL, 2019c, p. 10-11). Como se pode observar no Quadro 4, tais tipos de repertório estão diretamente relacionados aos níveis de avaliação da competência II: repertórios mais rudimentares são avaliados em um nível mais baixo, enquanto aqueles mais bem elaborados são avaliados em um nível mais alto.

Além disso, é importante salientar que, na avaliação do repertório sociocultural, “À exceção do repertório desenvolvido a partir de muitos trechos de cópias dos textos motivadores (nível 2), a presença de dois ou mais repertórios de níveis distintos implicará a sua avaliação no nível mais elevado.” (BRASIL, 2019c, p. 21).

1.4.3 A competência III

A competência III do Enem pretende “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2019d, p. 4). Dessa forma, essa é a competência que, de modo geral, é responsável por avaliar a qualidade da argumentação do participante na redação do Enem.

É feita uma definição do que se espera dos participantes quanto a essas quatro habilidades cognitivas mobilizadas para a escrita da redação: selecionar, relacionar, organizar e interpretar. Essas quatro habilidades são inter-relacionadas e dão a entender a valorização feita pelo Enem de um planejamento prévio da redação, e, para um bom desempenho na prova no que diz respeito à competência III, elas devem ser mobilizadas simultaneamente pelo participante para a elaboração desse planejamento e posterior escrita efetiva.

Selecionar é, para o exame, a habilidade que o participante deve ter de escolher argumentos para a construção de sua argumentação, a partir de seu conhecimento de mundo ou dos textos motivadores. *Relacionar*, por sua vez, consiste em fazer associações entre esses argumentos selecionados e encadeá-los estrategicamente a fim de “guiar o leitor até seu ponto de vista”, “deixando claro o caminho que percorreu” (BRASIL, 2019d, p. 5). Já *organizar* é a habilidade de hierarquização das informações, que devem ser apresentadas da maneira mais estratégica possível, fazendo transparecer o que o Enem chama de *projeto de texto*, elemento importante para a avaliação desta competência que será abordado mais adiante nesta seção. Finalmente, *interpretar* consiste na habilidade do participante de compreender e julgar os argumentos em favor da defesa de seu ponto de vista.

O Enem deixa claro que a competência III, apesar de se relacionar com a II e a IV (que será abordada na próxima seção) — e também com a competência V, que não é objeto de estudo desta pesquisa —, não deve também avaliar os aspectos avaliados nessas outras competências, de modo que não haja interferência entre elas e a competência III e a fim de que não ocorra a chamada “dupla penalização”, que seria a penalização em duas competências distintas pela mesma falha. Essas medidas, segundo o Inep, visam tornar a avaliação da redação do Enem, exame realizado anualmente por milhões de participantes e avaliado por milhares de corretores, a mais justa possível — com o objetivo de tentar garantir a confiabilidade do exame, realizado por um público tão heterogêneo.

Assim, sobre a relação entre as competências II e III, no que se refere ao repertório sociocultural, o material deixa claro que aquele, avaliado na competência II, não deve ser avaliado novamente pela competência III. Apesar de haver o descritor “limitados aos argumentos dos textos motivadores” nos níveis 2 e 3 da avaliação da competência III (QUADRO 5), a questão dos textos motivadores, bem como de quaisquer outros tipos de repertório sociocultural — que se relacionam com o bom desempenho argumentativo do participante em seu texto —, é avaliada apenas na competência II, e não na III.

Já quanto à relação entre as competências IV e III, apesar de existir uma relação explícita entre coerência e coesão, e apesar de o Enem dar valor à argumentação bem organizada (com um projeto de texto estratégico), o material deixa claro que a avaliação da competência IV se diferencia daquela da competência III porque “se ocupa da superfície textual, ou seja, das marcas linguísticas necessárias para a construção do texto.” (BRASIL, 2019d, p. 9). Ou seja, há uma clara separação entre a manifestação da coesão na superfície do texto — o que é avaliado na competência IV — e o efeito que o valor semântico de tais recursos causa nele (de organização, de força da argumentação etc.) — o que é avaliado na competência III.

Apresentamos a grade para correção da competência III no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 — Níveis de desempenho para avaliação da competência III

Nível 0	0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
Nível 1	40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
Nível 2	80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
Nível 3	120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
Nível 4	160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
Nível 5	200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Brasil, 2019d, p. 7¹¹.

Além dessa grade, apresentamos a grade específica para a correção da competência III, estabelecida pelo Inep, no Quadro 6, a seguir.

¹¹ Este quadro teve o acréscimo da segunda coluna, referente às notas de cada nível, para fins de maior clareza.

Quadro 6 — Grade específica da competência III

Nível 0	Tangente ao tema e sem direção			
Nível 1	Tangente ao tema e com direção	OU	Abordagem completa do tema e sem direção	
Nível 2	Projeto de texto com muitas falhas	E	Sem desenvolvimento ou com desenvolvimento de apenas uma informação, fato ou opinião	Textos que apresentam contradição grave não devem ultrapassar este nível
Nível 3	Projeto de texto com algumas falhas	E	Desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões	
Nível 4	Projeto de texto com poucas falhas	E	Desenvolvimento da maior parte das informações, fatos e opiniões	
Nível 5	Projeto de texto estratégico	E	Desenvolvimento das informações, fatos e opiniões em todo o texto	Aqui se admitem deslizes pontuais, sejam de projeto e/ou de desenvolvimento

Fonte: Brasil, 2019d, p. 10.

A fim de melhor interpretar o Quadro 6, é necessário compreender que o Enem define dois grandes eixos para a avaliação da competência III, que são imprescindíveis para uma boa avaliação: o *projeto de texto* e o *desenvolvimento* da argumentação. Assim, por projeto de texto entende-se o “Planejamento prévio à escrita da redação, que se mostra subjacente no texto final. É um esquema que se deixa perceber pela organização dos argumentos presentes no texto.” (BRASIL, 2019d, p. 11); basicamente, é uma organização estratégica da redação para a execução da tarefa específica de escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre um determinado tema.

Já por desenvolvimento da argumentação, entende-se “a *fundamentação dos argumentos*, explicitando e explicando as relações existentes entre informações, fatos e opiniões, e o ponto de vista defendido no texto.” (BRASIL, 2019d, p. 13, grifo do autor). Isso quer dizer que, além de ser fundamental que a argumentação do texto esteja estrategicamente organizada, é crucial que esses argumentos estejam bem fundamentados e relacionados.

Assim, compreende-se que um texto que seja bem avaliado na competência III, de acordo com sua grade específica (QUADRO 6), deverá contar tanto com um projeto de texto estratégico, quanto com o bom desenvolvimento dos argumentos. Esses dois eixos são

mencionados a partir do nível 2, e, a cada nível, apresentam descritores que indicam sua maior qualidade.

É importante salientar também que, nessa competência, um texto que apresente características de dois níveis diferentes será sempre avaliado no nível mais baixo, porque entende-se que o participante já consegue cumprir os requisitos do nível mais baixo a fim de conseguir atingi-los e até ultrapassá-los, mas ainda não é capaz de cumprir todos os requisitos do nível mais alto em sua totalidade. Isso quer dizer que um texto avaliado no nível 5 nesta competência já cumpre todos os requisitos estabelecidos pelo Enem em relação à construção de uma argumentação consistente nos padrões estabelecidos.

Finalmente, o material faz também uma breve definição do conceito de *autoria*, termo que se faz presente nos níveis 4 e 5 da grade para a correção da competência III (QUADRO 5), embora não seja mencionado na grade específica desta competência (QUADRO 6). De acordo com a grade do Quadro 5, o nível 4 de avaliação da competência III compreenderia uma argumentação *com indícios de autoria*, enquanto o nível 5 compreenderia uma argumentação que *configure autoria*.

Dessa forma, de acordo com o módulo de leitura para capacitação de avaliadores sobre a competência III (BRASIL, 2019d, p. 13-14), a autoria está relacionada ao bom desempenho nos supracitados projeto de texto e desenvolvimento dos argumentos; ou seja, tem autoria o texto “em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto” (BRASIL, 2019d, p. 13), o texto que seja capaz de se sustentar sozinho, uma vez “escrito de modo organizado, consistente e estratégico” (BRASIL, 2019d, p. 14).

1.4.4 A competência IV

Por fim, a competência IV na redação do Enem é aquela que avalia se o participante é capaz de “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2019e, p. 15). O material faz uma sistematização não exaustiva dos principais tipos de coesão (referencial e sequencial) com base em Koch [1989] e Koch e Travaglia [1990] a fim de orientar os corretores, e, em seguida, deixa claro que o objetivo desta competência é avaliar “se o repertório de recursos coesivos é diversificado e se

esses recursos são utilizados adequadamente” (BRASIL, 2019e, p. 16), de forma a, como dito na seção anterior, se ocupar somente da superfície textual, não levando em conta aspectos como, por exemplo, escolhas lexicais, modalizações ou, enfim, outros mecanismos linguísticos que não os recursos coesivos.

A seguir, no Quadro 7, apresentamos a grade para a correção da competência IV no Enem.

Quadro 7 — Níveis de desempenho para avaliação da competência IV

Nível 0	0 ponto	Não articula as informações.
Nível 1	40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
Nível 2	80 pontos	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
Nível 3	120 pontos	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
Nível 4	160 pontos	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
Nível 5	200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Fonte: Brasil, 2019e, p. 15¹².

Como para as outras competências, o Enem estabelece uma grade específica de correção para a competência IV voltada para os avaliadores, apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 — Grade específica da competência IV

Nível 0	Palavras e períodos justapostos e desconexos ao longo de todo o texto, o que demonstra ausência de articulação.	
Nível 1	Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações.	
Nível 2	Presença pontual de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações.	Textos em forma de monobloco não devem ultrapassar este nível.
Nível 3	Presença regular de elementos coesivos inter E/OU intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações.	
Nível 4	Presença constante de elementos coesivos inter* e intraparágrafos E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações. *Havendo elemento coesivo de tipo “operador argumentativo” entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto.	
Nível 5	Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação **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.	

Fonte: Brasil, 2019e, p. 19.

¹² Este quadro teve o acréscimo da segunda coluna, referente às notas de cada nível, para fins de maior clareza.

Como pode ser observado pelo Quadro 8, nesta competência é avaliada a presença de repertório coesivo variado — interparágrafo e intraparágrafos — que colabore para a articulação da argumentação do texto. Entretanto, como já foi dito, o que importa para a competência em questão é a avaliação dos recursos coesivos na superfície textual, apesar de eles possuírem importante papel na coerência do texto (esta, avaliada na competência III).

Exposto o ponto de vista do Enem sobre as competências de avaliação da prova de redação e, conseqüentemente, sobre os conceitos de argumentação, autoria, repertório sociocultural e coesão, passamos ao quadro teórico-metodológico de nossa investigação.

CAPÍTULO 2: QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, tratamos do quadro teórico-metodológico que guia nossa pesquisa, a saber: a argumentação sob a perspectiva linguística e textual; os recursos coesivos; a argumentação por autoridade; e a tipologia sequencial de Adam (2019). Adotaremos uma perspectiva linguístico-textual e discorreremos sobre cada um dos itens de acordo com o que a literatura sobre o assunto diz.

2.1. A argumentação sob a perspectiva linguística e textual

Nesta seção, buscamos trazer nossa perspectiva sobre o tema da argumentação, que guia nossa análise, juntamente com aquela que orienta a correção ao Enem, abordada no capítulo anterior. Assim, tratamos da noção de argumentação sob um ponto de vista textual e linguístico.

Em primeiro lugar, é fundamental trazer uma definição de argumentação. Para isso, adotamos como perspectiva básica de análise a noção linguística de argumentação, fundada por Anscombre e Ducrot (1994), em sua abordagem da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), que “considera a argumentação como fato de língua e não de discurso” (AMOSSY, 2018a [2016], p. 35). Essa noção linguística pressupõe que a argumentatividade é algo intrínseco à língua, o que é explicado por Koch (2011, p. 17) — autora que desenvolve estudos linguísticos sobre argumentação no Brasil —, em uma ideia central ao nosso trabalho, ao deixar claro que “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, por intermédio da argumentatividade.”. Dessa forma, para a autora, em consonância com a perspectiva linguística de argumentação da TAL, argumentar é o ato linguístico fundamental, tendo em vista que, não apenas em comunicações baseadas em tipos textuais argumentativos, sempre haverá a *intenção* do falante ao dizer algo — ou seja, sempre subjaz uma ideologia em qualquer discurso, “alguma forma de ação [do falante] sobre o outro” (CABRAL, 2010, p. 10). Assim, entende-se que, mesmo sem se posicionar explicitamente, um enunciador em um texto, independentemente do tipo textual — se argumentativo, explicativo, descritivo, narrativo — manifestará seu posicionamento ao escolher esta ou aquela opinião, fazer esta ou aquela escolha linguística: qualquer texto será dotado de maior ou menor grau de argumentatividade, já que

“há, por assim dizer, uma argumentação latente nas palavras da língua” (CABRAL, 2014, p. 57 *apud* CABRAL, 2017, p. 242). Sobre essa questão, Amossy (2018b, p. 2, tradução nossa) evidencia que

Ao focar o elogio fúnebre (e, portanto, o epidíctico), o testemunho, a descrição, os chamados textos informativos, a conversa familiar, a carta, a narrativa literária e tantos outros, ela mostra que eles argumentam à sua maneira. Fazem-no no sentido de tentarem compartilhar opiniões, pontos de vista, questões através de procedimentos discursivos que não são argumentos formais.¹³

Logo, por ter tamanha importância em qualquer texto, a argumentação inscreve-se no nível fundamental da língua.

Indo além, conforme nos propõem Anscombe e Ducrot (1988, p. 8 *apud* AMOSSY, 2018a, p. 35),

a argumentação não é [...] um conjunto de estratégias verbais que visam a persuadir; ela se define, de modo mais circunscrito, como um encadeamento de enunciados que levam a uma conclusão determinada: um locutor argumenta quando apresenta um enunciado E1 (ou conjunto de enunciados) como destinado a admitir outro (ou conjunto de outros) E2.

Assim, pode-se perceber que o que é importante para a argumentação sob o ponto de vista linguístico é a *orientação* que o enunciado traz, de acordo com as escolhas feitas (de léxico, de modalizadores, de operadores argumentativos, e, enfim, de argumentos). Segundo Adam (2019, p. 39, grifos do autor), “A *orientação argumentativa* [...] pode ser indiciada não apenas por atos de discurso, mas também por conectores argumentativos (*porque, pois, mas, portanto* etc.) e/ou por um léxico axiologicamente marcado”. Dessa forma, o que importa é a forma como a argumentação é construída para chegar a determinada conclusão, e não propriamente a persuasão do interlocutor. Além disso, de acordo com Cabral (2010, p. 49), “nossas escolhas levam sempre em conta nossas intenções e têm a ver com as relações que se estabelecem entre as qualidades e as conclusões que elas determinam no discurso”. Ou seja, os mecanismos argumentativos que escolhemos utilizar quando falamos não são à toa: eles sempre levam em conta as conclusões a que queremos chegar, de forma a dar a nossa fala maior ou menor força argumentativa.

Ora, esta visão de argumentação é importante para nossa análise, tendo em vista que a redação do Enem é uma situação em que o participante deve mostrar para os avaliadores que tem uma argumentação proficiente (competência aprendida ao longo de sua formação no Ensino

¹³ En se penchant sur l'éloge funèbre (et donc l'épidictique), le témoignage, la description, les textes dits d'information, la conversation familière, la lettre, le récit littéraire, et bien d'autres, elle montre qu'ils argumentent à leur façon. Ils le font dans le sens où ils tentent de faire partager des opinions, des vues, des questionnements, à travers des procédures discursives qui ne sont pas des arguments en forme.

Básico). Os corretores irão, então, *avaliar a pertinência da orientação argumentativa* para determinadas conclusões em lugar de possíveis outras.

É notório que não se trata de a persuasão ser inexistente na redação do Enem, uma vez que esta certamente está embutida no processo de argumentar. Isto significa que, independentemente da perspectiva de análise, o locutor que argumenta irá persuadir ou não seu interlocutor, a depender da qualidade de seus argumentos. Esse aspecto, no entanto, não se faz importante em nossa pesquisa, tendo em vista que o corretor é um analista crítico e técnico da redação: não se trata de este ser ou não persuadido, mas sim de ele avaliar linguisticamente a pertinência da argumentação presente no texto em questão — dentro dos quesitos necessários estabelecidos previamente pelo Inep, que definem os padrões de correção. Adotaremos, nesse sentido, a perspectiva, nas palavras de Cabral (2010, p. 10-11), de que “A argumentação linguística [...], embora sirva de instrumento para a argumentação retórica, tem um sentido [...] de que os encadeamentos argumentativos possíveis estão ligados à estrutura linguística dos enunciados.”

Nesse sentido, a expressão “argumentação consistente”, empregada pelo Inep (cf. QUADRO 5), utilizada pelos materiais oficiais do exame, voltados para o participante e para o corretor, remete à redação que apresenta “projeto de texto estratégico, além de apresentar informações, fatos e opiniões desenvolvidos em todo o texto” (BRASIL, 2019c, p. 32). Entretanto, o significado preciso dessa expressão “argumentação consistente” não é explicitado em nenhum dos referidos materiais, de forma que cabe a nós fazer uma interpretação do significado do termo. Assim, a partir da perspectiva linguística de argumentação que adotamos nesta pesquisa, é possível compreender que *consistente* seria aquela argumentação bem desenvolvida, fundamentada e coerente em todo o texto, de forma a ter suficiente força argumentativa e ser bem orientada à conclusão correta em detrimento de outras possíveis.

Tendo em vista tudo o que foi discutido nesta seção, com base na TAL, há elementos argumentativos que têm como objetivo a orientação da argumentação em direção a uma ou outra conclusão: são as escolhas feitas, no caso da redação do Enem, que têm o poder de fazer essa orientação na direção a que se deseja. Dentre estes, que podem ser diversos, iremos, em nossa pesquisa, deter-nos sobre a *argumentação por autoridade* e os *recursos coesivos*, que, respectivamente, são análogos ao repertório sociocultural da redação do exame — avaliado na competência II — e à coesão da redação do Enem — avaliada na competência IV. Isto será esmiuçado nas seções a seguir.

2.2 A argumentação por autoridade

O conceito de argumentação por autoridade polifônica de Ducrot (1987) está diretamente ligado ao conceito de polifonia. Nas palavras de Koch (2011, p. 137), “a noção de polifonia, elaborada por Oswald Ducrot [...] pode ser definida como a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos”. Assim, esse recurso “oferece ao leitor a possibilidade de tirar consequências de uma asserção cuja responsabilidade não assume diretamente, atribuindo-a a um enunciador estranho” (*idem*, p. 140).

Dessa forma, a argumentação por autoridade polifônica, segundo Ducrot (1987, p. 139), é um mecanismo argumentativo que “tem uma ancoragem linguística: [...] ele não somente utiliza dispositivos constitutivos do organismo gramatical, mas [...] os desdobra, realizando, assim, uma espécie de virtualidade da língua”. Com o argumento por autoridade, o locutor/enunciador L1/E1 está valorizando e reforçando uma proposição, cuja responsabilidade ele não assume, mas sim atribui a um enunciador E2, de forma que o interlocutor se vê obrigado a tirar determinadas conclusões a partir dessa proposição, tal como afirma Ducrot (1987, p. 140). Assim, a argumentação por autoridade destaca-se como um importante mecanismo argumentativo que possui força suficiente para orientar para determinadas conclusões em detrimento de outras. Esse mecanismo de argumentação, é diretamente inscrito na língua. Para Ducrot (1987, p. 144), seu esquema é o seguinte (QUADRO 9):

Quadro 9 — Esquema da argumentação por autoridade polifônica

Ponto de partida: asserção (mostrada) de P por X
 Ponto de chegada: asserção (mostrada) de Q por Y
 Garantia: P -----) Q
 Y identifica-se a L, X não necessariamente.

Fonte: DUCROT, 1987, p. 144.

Ducrot (1987) exemplifica esse esquema da seguinte forma: em uma sentença “Parece que vai fazer bom tempo (P): nós deveríamos sair (Q).”, a proposição P, por causa do termo *parece que*, pode ser atribuída não ao locutor L, mas a um outro enunciador, constituindo um o ponto de partida que justifica a proposição Q (esta necessariamente atribuída a L). Assim, “o enunciador de P desempenha o papel de uma autoridade no sentido de que seu dizer é suficiente para justificar que L, por sua vez, se torna o enunciador de Q, fundamentando-se no fato de que

a verdade de P implica ou torna provável a de Q” (DUCROT, 1987, p. 146): uma vez que a proposição P não é atribuída ao locutor L (fato marcado pelo uso de “parece que”), dá-se a ela um certo grau de adesão. Além disso, mesmo que não se usem palavras como *parece que*, e se elabore uma sentença que tanto a proposição P quanto Q seja atribuída ao mesmo locutor L, o raciocínio da argumentação por autoridade polifônica continua o mesmo, “pois os locutores aos quais se ligam permanecem, enquanto locutores, irreduzíveis um ao outro” (*idem*).

Além da argumentação por autoridade polifônica, Ducrot (1987) conceitua também o arrazoado por autoridade, ideia que nos é importante para entender o repertório sociocultural, tendo em vista que esse repertório não se trata de uma argumentação por autoridade polifônica qualquer, mas de uma argumentação por autoridade polifônica vinda de uma fonte considerada confiável:

O arrazoado por autoridade constitui um tipo de demonstração entre outros, e deve ser catalogado ao lado do raciocínio por recorrência, da indução e do raciocínio por analogia, num inventário de tipos de prova reconhecidos como válidos em dada época, em determinada coletividade intelectual. Parte-se do fato "X disse l [assevera] que P" e, com base na ideia de que X ("que não é nenhum tolo") tem boas probabilidades de não ter-se [sic] enganado ao dizer o que disse, conclui-se da verdade ou verossimilhança de P. (DUCROT, 1987, p. 157).

Quanto à noção de pressuposto, também postulada por Ducrot (1987), este é, ao lado do subentendido, uma forma de implícito: segundo Cabral (2010, p. 60), “as formas implícitas cumprem a função dizer o que desejamos dizer sem que sejamos obrigados a assumir que dissemos.”. Assim, o implícito constitui uma estratégia argumentativa, e, mais especificamente, o pressuposto, além de cumprir a função apontada pela autora, *obriga* o leitor a aceitar um argumento. Ele é, assim, um ato ilocutório, que faz

apresentar suas próprias palavras como induzindo, *imediatamente*, a uma transformação *jurídica* da situação: apresentá-las, por exemplo, como criadoras de obrigação para o destinatário (no caso da ordem ou da interrogação), ou para o locutor (no caso da promessa). (DUCROT, 1987, p. 34, grifos do autor).

Dessa forma, fica claro que se atribui à fala um poder intrínseco; o pressuposto é um conteúdo escolhido juntamente com o enunciado — e por isso faz parte da língua — que é comum aos dois participantes de um diálogo. É algo “que o locutor assume como verdadeiro e sobre o qual não quer ser questionado. É um conteúdo que o locutor põe à margem da discussão e, por isso, não pode ser negado pelo interlocutor, apesar de ser por ele partilhado, por imposição” (CABRAL, 2010, p. 80), de forma a “aprisionar o interlocutor num universo intelectual que ele não escolheu, mas que se apresenta como coextensivo ao diálogo, tirando-lhe a possibilidade de negá-lo ou questioná-lo.” (*idem*, p. 82). Por exemplo, no enunciado “por que alguém tem inveja de você?”, o que está posto, ou seja, em discussão, é o porquê; mas o

que está pressuposto, ou seja, fora de discussão, porque é colocado como inquestionável, é a afirmação “alguém tem inveja de você”.

Logo, trata-se de uma forma poderosa de argumentação, porque, com ela, parece não restar ao interlocutor alternativa senão concordar com a ideia pressuposta, já que “o locutor que faz uso de um conteúdo pressuposto o apresenta como condição para que se prossiga a interação; com efeito, não é possível continuar o diálogo sem se admitirem os pressupostos.” (CABRAL, 2010, p. 83). Além disso, ao utilizar esse mecanismo, o locutor tem a possibilidade de se retirar da fala, isentando-se da responsabilidade sobre ela — tendo em vista que sua responsabilidade vai ser apenas sobre o posto, que é o que é de fato dito, e que não tratará da informação pressuposta, que é o que o locutor quer de fato dizer.

Tendo isso em vista, podemos estabelecer uma relação entre pressuposto e argumentação por autoridade, que, enquanto mecanismo argumentativo, seria um desdobramento do pressuposto, inscrito na língua. O pressuposto e a argumentação por autoridade têm o ponto em comum de em ambos haver uma isenção do locutor em relação à mensagem que se quer passar. Partindo disso, verificamos que, ao fazer uma argumentação por autoridade, em que se exime o locutor L da responsabilidade sobre o que foi dito, o que está pressuposto é que L não disse aquilo. Assim, no exemplo “Segundo o meteorologista, o tempo está bom.”, pressupõe-se que não foi L quem disse que o tempo está bom. Assim, em um nível intrínseco à língua (no nível do pressuposto, e não apenas no nível da argumentação por autoridade), o locutor se exime da responsabilidade do que é falado, porque é irrefutável que não foi ele mesmo que afirmou que o tempo está bom — e, portanto, ele não pode ser atacado por isso, o que dá força à sua argumentação. Ademais, é importante ressaltar também que o enunciador E2 a que se atribui o enunciado posto (em nosso exemplo, o meteorologista), é alguém que de fato é reconhecidamente competente para afirmar o que afirma.

Segundo Todorov (1970, *apud* CABRAL, 2010, p. 83), o locutor perspicaz é capaz de perceber a força que o pressuposto tem, por ser colocado como irrefutável, e, assim, dissimula a mensagem que quer passar em forma de pressuposto. Com a argumentação por autoridade, essa dissimulação é feita em um nível ainda mais complexo: o que é colocado como irrefutável é que o locutor se isenta da responsabilidade sobre a mensagem que quer passar, o que dá mais força argumentativa à mensagem propriamente dita com seus respectivos pressupostos.

No contexto do Enem, os repertórios socioculturais podem ser pensamentos de especialistas (ou autoridades) em determinado assunto, dados, fatos históricos, trechos ou ideias retiradas de obras artísticas ou técnico-científicas, atualidades etc. A partir do momento em que o participante utilizar corretamente um desses repertórios em seu texto, certamente ele

empregará (ou utilizará) também o recurso de argumentação por autoridade. Isso ocorre já que, independentemente da natureza do repertório sociocultural mobilizado, o participante utilizará uma asserção atribuída a outro enunciador (sendo este um enunciador confiável) para orientar (obrigar) o interlocutor a determinada conclusão.

É importante salientar que o tipo de argumento que dá voz a especialistas/autoridades em determinado assunto é chamado de “argumento de autoridade” por autores como Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999 [1996]), Emediato (2008 [2004]) e Fiorin (2018 [2015]). Entretanto, não se deve confundir esse “argumento de autoridade”, constituído pelos pensamentos de especialistas em determinado assunto, com o *argumento por autoridade* de Ducrot (1987).

A voz de outros enunciadores é uma possibilidade prevista na construção do mecanismo argumentativo da argumentação por autoridade, como também para a construção da autoria no texto, que é mencionada na grade de avaliação da competência III, especificamente no nível 5, em que o participante, para ter nota máxima, terá que apresentar “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, *configurando autoria*, em defesa de um ponto de vista” (cf. QUADRO 5, grifo nosso).

Segundo Possenti (2002), a autoria é uma característica de ordem discursiva que dá *densidade* ao texto de forma singular: dentre todos os elementos que contribuem para que um texto tenha autoria, está a presença da voz de outros enunciadores, que é considerada também por Bakhtin (2018 [1979]; 2003 [1979] *apud* CAETANO; PEIXOTO; MACHADO, 2011). Segundo esse autor, a autoria compreende a voz de outros enunciadores, é relativa à voz do outro. Assim, essa questão é primordial para Bakhtin (2018), na medida em que entende que o texto é criado a partir de intertextualidades, vozes do outro que se reinventam para o próprio locutor/escritor e também para cada interlocutor/leitor, a cada situação dialógica — já que a palavra não é apenas pertencente ao locutor, uma vez que o interlocutor tem também participação sobre ela: “a ‘palavra própria’ não pode ser a última palavra” (BAKHTIN, 2018, p. 389). A autoria, dessa forma, é composta por intertextualidades revestidas “de uma nova roupagem, trazendo variações estilísticas de um novo material, de um novo enfeite que será pronunciado num novo contexto e em novas condições” (CAETANO; PEIXOTO; MACHADO, 2011, p. 59), e, portanto, configura uma nova textualização.

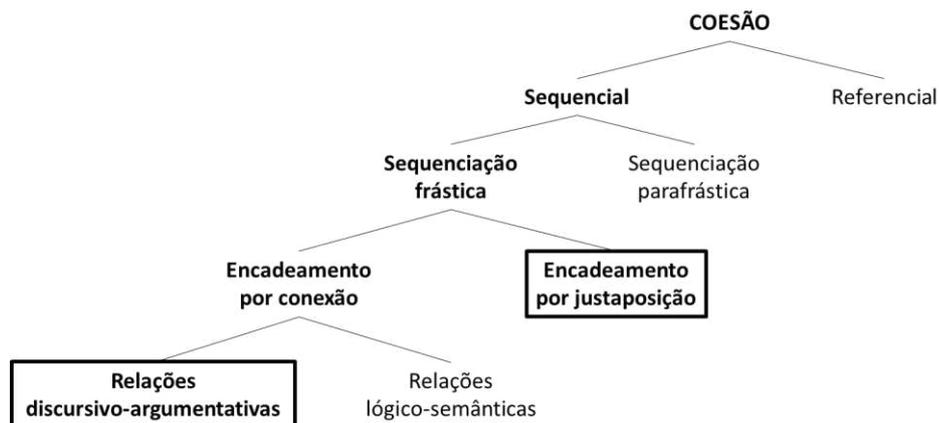
2.3 Os recursos coesivos

A coesão textual é um conceito extremamente importante para nós. Ela “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (KOCH, 2020, p. 18). Assim, ela é responsável pelo encadeamento de quaisquer segmentos textuais, que “é estabelecido, em grande número de casos, por meio de recursos linguísticos que se denominam articuladores textuais [...] ou operadores de discurso.” (KOCH, 2003 [2002], p. 133). Esse encadeamento pode ser referencial — ou seja, em que um elemento da superfície textual faz remissão a outro — ou sequencial, que

diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2020, p. 53).

Interessamo-nos aqui pela coesão sequencial que se relaciona aos articuladores textuais de recorrência estrita — isto é, a sequenciação frástica —, tanto àquela que se dá pelo encadeamento por conexão e estabelece relações discursivo-argumentativas entre os enunciados do texto, quanto àquela que estabelece o encadeamento por justaposição entre eles. A Figura 1, a seguir, representa um esquema que deixa claros os tipos de coesão a que nos atentamos:

Figura 1 — Categorias da coesão



Fonte: elaboração própria com base em Koch (2020).

Dessa forma, o encadeamento por conexão é aquele que conta com articuladores textuais que estabelecem relações discursivo-argumentativas ou lógico-semânticas. Quanto aos conectores que estabelecem relações discursivo-argumentativas, que são os que nos interessam em nossa investigação, no âmbito da TAL, é importante considerar sua relevância na construção

argumentativa porque são palavras que “não estão destinadas a trazer informações, mas a marcar uma relação entre o locutor e a situação”, ou seja, elas “orientam a direção argumentativa dos enunciados.” (CABRAL, 2017, p. 242).

Ducrot (1983, p. 9, tradução nossa) diferencia os conectores dos operadores argumentativos: para o autor, conectores argumentativos “são elementos que podem ligar dois ou mais enunciados, dando a cada um deles um papel particular dentro de uma estratégia argumentativa única”¹⁴. Assim, será um conector a palavra que ligar dois ou mais enunciados, estabelecendo entre eles uma relação argumentativa, como é o caso dos conectores “*donec*” (então) e “*mais*” (mas): no primeiro caso, “*donec*” estabelece uma relação argumentativa de conclusão, visto que o conector faz com que o enunciado seguinte a ele seja uma conclusão daquele que o antecede; já no segundo caso, “*mais*” estabelece uma relação argumentativa de contrajunção, visto que o conector, colocado entre dois enunciados, indica que ambos orientam para conclusões opostas, sendo que o ponto de vista que o locutor assume é apenas o daquele enunciado após o conector.

Já o operador argumentativo “tem por campo de aplicação um único enunciado, ou, mais exatamente, a sentença (essência da língua) realizada por esse enunciado”¹⁵ (DUCROT, 1983, p. 9, tradução nossa). Assim, uma frase P em que se introduz o operador argumentativo X tornar-se-á uma frase P’, com valores informativo e argumentativo diferentes dos de P. Dessa forma, para Ducrot, enquanto os conectores argumentativos são palavras que atuam na relação argumentativa *entre* enunciados, os operadores argumentativos atuam *no interior* dos enunciados.

Entretanto, outros autores, como é o caso de Koch e Elias (2016) — que estão entre os autores que fundamentam o módulo oficial de leitura para a capacitação de avaliadores da redação do Enem para a competência IV (BRASIL, 2019e) —, denominam como operadores argumentativos as palavras “que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 61), de modo a determinar sua orientação argumentativa. Dessa forma, as autoras colocam em uma mesma categoria (que pode ser chamada de “operadores argumentativos em sentido lato”) o que Ducrot (1983) diferencia, ou seja, os conectores e operadores argumentativos em sentido estrito. Iremos doravante adotar em nosso trabalho a nomenclatura “conectores

¹⁴ sont des signes qui peuvent servir à relier deux ou plusieurs énoncés, en assignant à chacun un rôle particulier dans une stratégie argumentative unique.

¹⁵ a pour champ d'application un énoncé unique, ou, plus exactement, la phrase (entité de langue) réalisée par cet énoncé.

argumentativos”, tendo em vista que não levaremos em conta os “operadores argumentativos” (em sentido estrito) segundo Ducrot (1983).

Nesse sentido, para entender melhor sobre os conectores argumentativos, é preciso discutir a noção de *topoi*, noção esta que vem de Aristóteles e é retomada por Ducrot (1983). Os diferentes tipos de argumentação existentes — o que não é diferente para a argumentação da redação do Enem — apoiam-se em *topoi*, que

constituem princípios gerais que servem de base para os raciocínios que permitem o acesso a uma conclusão, sem precisar estar expressamente ditos.

Se a conclusão está explícita, o *tópos* torna claro o percurso entre o argumento e a conclusão; se ela está implícita, ele é o princípio que permite o raciocínio que dá acesso a ela. (CABRAL, 2010, p. 53, grifo da autora).

São, assim, instrumentos linguísticos que constituem “lugares comuns, ou regras de verossimilhança que determinam o que é aceitável como verdadeiro [e coerente] numa comunidade.” (*idem*). Logo, o *tópos*, segundo Ducrot (1983), é um princípio interno à língua e que evidencia o ponto de vista assumido pelo enunciador em um enunciado — é, portanto, algo que justifica determinada conclusão, que se relaciona, logicamente, ao ponto de vista do enunciador: a argumentação sempre irá se apoiar em princípios anteriores a ela que são aceitos em uma comunidade. Assim, é possível afirmar que uma relação argumentativa qualquer só é estabelecida na língua porque ela faz parte de um *tópos* que a restringe. Por exemplo: ao dizer “Esse carro é um bom negócio, então você deveria comprá-lo.”, só é possível estabelecer esse encadeamento argumentativo de conclusão entre os enunciados com o conector argumentativo “então” porque existe um *tópos* (ou seja, um senso comum *externo ao locutor*), dentre possíveis outros (que orientariam para diferentes conclusões) que diz que, se alguma coisa é um bom negócio, deve-se comprá-la.

Dessa forma, os conectores argumentativos se baseiam em *topoi* para atuarem na língua, já que é a partir desses “lugares comuns” que será possível haver uma relação argumentativa, de forma a indiciar uma orientação argumentativa.

Essas relações argumentativas, segundo Koch (2020), podem ser de *conjunção* (“e”, “também”, “além de” etc.), *disjunção* (“ou”, “ou... ou”, “quer... quer” etc.), *contração* (“mas”, “contudo”, “embora”, “apesar de” etc.), *explicação/justificativa* (“que”, “pois”, “porque”, “por causa” etc.), *comprovação* (“tanto que”), *conclusão* (“portanto”, “logo”, “assim”, “dessa forma” etc.), *comparação* (“tão... quanto”, “mais... que”, “menos... que”), *generalização/extensão* (“aliás”, “também”, “é verdade que” etc.), *especificação/exemplificação* (“por exemplo”, “como” etc.), *contraste* (“ao passo que”, “enquanto” etc.) e *correção/redefinição* (“isto é”, “ou seja”, “ou melhor” etc.).

Em nossa análise, importam especialmente conectores argumentativos que estabeleçam as relações de contrajunção, explicação/justificativa, conclusão, correção/redefinição e conjunção. A seguir, especificaremos esses tipos de conectores argumentativos de acordo com o que afirmam Koch e Elias (2016), já que as autoras fundamentam o módulo oficial de leitura para a capacitação de avaliadores da redação do Enem para a competência IV (BRASIL, 2019e) no que diz respeito a esse conteúdo.

Os conectores de contrajunção são aqueles que fazem um movimento argumentativo levando em conta duas conclusões contrárias: *C* e não *C*. Assim, usando o conector argumentativo de contrajunção “mas” como exemplo, ao afirmar *A mas B*, fica claro que o enunciado *A* é a favor de *C*, enquanto o enunciado *B* é a favor de não *C* — conclusão mais forte e aquela à qual o locutor adere.

Os conectores de explicação/justificativa são aqueles que trazem um argumento para uma informação presente no enunciado anterior. Por sua vez, os conectores de conclusão introduzem um enunciado conclusivo em relação aos anteriores, que nesse caso funcionariam como premissas de um raciocínio. Já os conectores de correção/redefinição são aqueles que introduzem uma correção do conteúdo do primeiro enunciado em um segundo enunciado.

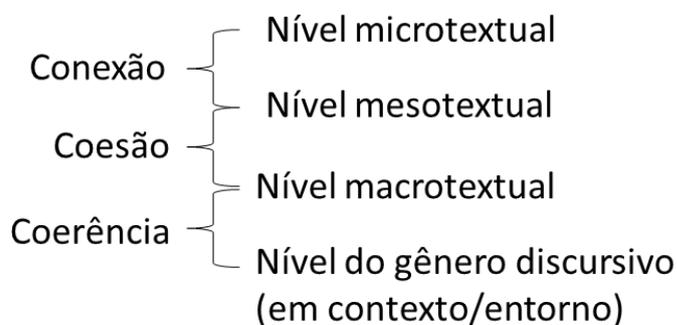
Finalmente, os conectores de conjunção são aqueles que ligam dois enunciados de uma mesma classe argumentativa, ou seja, em prol de uma mesma conclusão — e possuem importante papel na organização textual/argumentativa, além do valor argumentativo inerente à palavra.

Além dos supracitados conectores, que fazem parte da categoria de relações discursivo-argumentativas, importarão os recursos coesivos chamados *marcadores de situação* (KOCH, 2020), que se tratam de ordenadores enumerativos e entram na categoria de encadeamento por justaposição (cf. FIGURA 1), e, portanto, não fazem parte dos conectores argumentativos de Ducrot (1983). Tais elementos são indicadores de ordenação textual e têm importância em nossa pesquisa por serem utilizados em nosso *corpus* como organizadores da argumentação, apesar de não serem recursos coesivos com valor argumentativo propriamente dito. Exemplos desses marcadores de situação são “primeiramente”, “em segundo lugar”, “por fim”.

No que diz respeito à coesão no âmbito da Linguística Textual, para Adam (2020), “O objeto da linguística textual é efetivamente a teorização desta coesão, ou, mais precisamente,

[...] uma teorização das questões de conexão, coesão e coerência”¹⁶ (informação verbal¹⁷, tradução nossa), sendo cada um desses elementos estudado em um nível de análise linguístico-textual, conforme a Figura 2.

Figura 2 — Níveis de análise linguístico-textual



Fonte: Adam, palestra *on-line* na Abralín em 20 jul. 2020, da série Abralín ao Vivo.¹⁸

Assim, Adam (2011 [2008]; 2019), em sua tipologia sequencial, estabelece a primazia dos conectores para a elaboração de qualquer sequência prototípica, já que o conector é responsável por encadear enunciados e marcar a característica das relações que estabelece — de forma que, a partir disso, é possível classificar a sequência quanto a seu tipo. Além disso, como veremos, os conectores são primordiais na interface entre a TAL e a Linguística Textual, já que compõem o texto e definem sua orientação argumentativa.

Na próxima seção, abordaremos a tipologia sequencial de Adam (2019), que muito se relaciona à questão da coesão.

2.4 As sequências tipológicas de Jean-Michel Adam

A Linguística Textual tem como seu objeto de análise o texto, e não unidades menores, como frases, enunciados, ou, enfim, unidades linguísticas — o que a diferencia da TAL. Entretanto, existe um importante diálogo entre essas duas áreas. Nas palavras de Cabral (2017, p. 249),

¹⁶ “L’objet de la linguistique textuelle est effectivement la théorisation de cette cohesion, ou, plus précisément, [...] une théorisation des questions de connexité, de cohésion et de cohérence”

¹⁷ Palestra *on-line* na Abralín em 20 jul. 2020, da série Abralín ao Vivo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ae3GOox4Ss&list=WL&index=5>, acesso em 19 maio 2021.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ae3GOox4Ss&list=WL&index=5>, acesso em 19 maio 2021.

A ideia que subjaz à Teoria da Argumentação na Língua proposta por Ducrot é que, na composição de um texto, a escolha de cada palavra tem efeitos sobre as demais. Isso quer dizer que nada pode ser aleatório no texto, todos os elementos que compõem a textualidade concorrem juntos para a construção de sentidos orientando argumentativamente em determinada direção.

A partir disso, conseguimos compreender claramente qual é a interface entre essas duas áreas e como uma é essencial para a outra. Para deixar ainda mais clara essa relação, Cabral (2017, p. 248) ainda afirma que, para Ducrot [1980], nós só atribuímos sentido às frases porque, a partir delas, será possível compreender seu sentido em um todo: “Assim, compreende-se que a descrição de uma frase ou de um fenômeno linguístico fornece, àqueles que interpretam o enunciado, instruções para procurar, de acordo com dada situação de discurso e, portanto, textual, a conclusão que busca o seu locutor.”.

Nesse sentido, é fundamental definir que todo texto tem uma razão de ser: o texto é uma unidade complexa que visa resolver problemas na sociedade em determinadas situações, segundo Sandig (2009, p. 57 *apud* CABRAL, 2017, p. 243). Dessa forma, o texto tem uma função naturalmente argumentativa em sociedade, e é organizado, de acordo com escolhas linguísticas específicas, a fim de atingir o objetivo argumentativo, segundo um plano de texto argumentativamente estruturado.

O plano de texto, fundamental no nível macrotextual (cf. FIGURA 2) para a construção de sentido, é definido por Cabral (2013a, p. 244 *apud* CABRAL, 2017, p. 244) como “a estrutura global do texto, a forma como os parágrafos se organizam, a ordem que as palavras se apresentam no texto.”. Além disso, da mesma forma que os gêneros, o plano de texto é um saber compartilhado pelos indivíduos pertencentes a grupos sociais, e permite “construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p. 258). Assim, “o principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto” (*idem*).

No sentido de sistematizar o estudo do texto, Adam (2019) propõe a tipologia sequencial como um método para abordar o todo textual. É uma metodologia de sequências textuais de base, que estão em um nível textual menos geral que os planos de texto. Tal metodologia “tem por objetivo descrever o fato de os textos serem muito frequentemente compostos de fragmentos de muitos tipos mais ou menos articulados entre si” (ADAM, 2019, p. 15) — sequências estas que contemplam textos narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos e dialogais, que por sua vez são categorias que contemplam uma ampla variedade de textos reais.

A abordagem sequencial de textos dá-se pelo fato de que o texto é diferente da frase: segundo van Dijk (1973 *apud* ADAM, 2019, p. 19), os textos são compostos por *sequências*,

ou seja, “conjuntos n-vezes ordenados de frases”. No entanto, “o fato de não podermos decompor o texto em frases aplicando-lhe os mesmos procedimentos aplicados na frase, no sintagma, no signo e no morfema impõe uma mudança de quadro teórico.” (ADAM, 2019, p. 19).

Assim, Adam (2019, p. 22) propõe a abordagem sequencial da seguinte forma:

A *sequência* é uma estrutura relacional pré-formatada que se sobrepõe às unidades sintáticas estritas (frases) e às amplas (períodos), é um "esquema de texto" situado entre a estruturação frástica e periódica microtextual das proposições e a macrotextual, dos *planos de texto*. As sequências são estruturas pré-formatadas de reagrupamentos tipificados e ordenados em blocos de proposições.

Isso significa que a sequência faz parte de um nível intermediário, chamado por Adam de *mesotextual* (cf. FIGURA 2). Esse nível engloba estruturas maiores do que aquelas do nível frástico, já sendo classificado como transfrástico, embora não ainda seja macrotextual. Assim, no nível mesotextual, é possível fazer uma análise detalhada de textos que possuam características prototípicas de mais de um tipo, como é o caso de nosso *corpus*. Embora a redação do Enem seja um gênero de natureza argumentativa, na construção da argumentação não há apenas trechos plenamente argumentativos, mas também outros, explicativos e descritivos, que contribuem para a textualização da argumentação em questão, o que comprova que estas sequências compõem textos de diferentes gêneros.

Assim, raramente um texto será pertencente a um só tipo, ou seja, raramente haverá uma sequência puramente argumentativa, ou descritiva etc. Essa heterogeneidade, por vezes, inclusive, dificulta ou impede a classificação de textos como protótipos. Exatamente por essa característica, a tipologia sequencial se faz importante: “O modelo sequencial nos deixa, antes de tudo, atentos à inserção de sequências heterogêneas.” (ADAM, 2019, p. 202).

Segundo Adam (2011, p. 207), asserções narrativas, descritivas, argumentativas e explicativas têm como objetivo último “uma finalidade de ação: fazer partilhar uma crença com a finalidade de induzir um certo comportamento (sonhar, chorar, indignar-se, revoltar-se, agir no mundo etc.)”. Ou seja, para o autor, existe uma argumentatividade intrínseca relacionada ao objetivo ilocucionário dessas asserções:

Narração, descrição, argumentação e explicação podem ser definidas como quatro atos de discurso não-primitivos [...], mas intermediários entre o objetivo ilocucionário primário da asserção (compartilhar uma crença ou um conhecimento) e o objetivo último do ato assertivo (convencer para fazer fazer). (*idem*).

Dessa forma, segundo Cabral (2017, p. 245), para textos com função argumentativa, o plano de texto “pode compor-se de diversas sequências textuais, que se organizam harmonicamente no sentido de realizar o projeto argumentativo visado pelo produtor”, no

sentido que o plano de texto pode apresentar sequências de diferentes naturezas, mas que são organizadas em uma relação sequencial argumentativa.

Em relação aos tipos de sequência definidos pelo autor, parte-se de uma noção bakhtiniana de gênero, em que este é definido como uma variedade virtual da atividade humana — ou seja, *orgânica* (no sentido de ser tão natural aos seres humanos quanto as atividades que eles desempenham) e interminável. Assim, Bakhtin (2018) define certas formas “primárias” de gêneros, que comporiam outras formas de gênero mais complexas, “secundárias”, como é o caso dos gêneros literários e dos enunciados da vida cotidiana. São algumas dessas formas “primárias” que Adam (2019, p. 27-28), em sua hipótese, não considera genéricas, mas sim que “correspondem a certas formas elementares de narração, de descrição, de argumentação, de explicação e de diálogo”. Essas são estruturas elementares, de base, que permitem infinitas combinações e transformações, a fim de formar gêneros propriamente ditos, por sua vez mais complexos. Adam (2019, p. 28) exemplifica essa ideia com a estrutura elementar narrativa:

a estrutura elementar da narrativa se encontra na base das piadas, da narrativa oral e da anedota, das parábolas, das fábulas, dos contos, mas também da epopeia, de um grande número de romances, dos monólogos narrativos de exposição ou do desenlace do teatro, mas também da reportagem e do *fait divers* jornalístico. (grifo do autor).

Dessa forma, as cinco formas elementares supracitadas são formas que o texto pode tomar, atingindo um “efeito de genericidade”, ou seja, inscrevendo-se em uma classe do discurso, uma vez que textos sempre se manifestam por meio de gêneros.

Tendo isso em vista, Adam (2019) elabora (protó)tipos de sequências para cada uma das estruturas elementares, que são formadas por macroproposições articuladas entre si por meio de conectores. Os conectores são, por sua vez, fundamentais para a sequência (tanto no que diz respeito à sua organização, quanto no que diz respeito à definição de seu tipo), uma vez que são objeto de estudo principal para a linguística textual, juntamente à coesão e à coerência.

Basicamente, todo produtor de um texto tem em mente, e todo leitor tem também, um esquema prototípico daquele tipo de texto, que guiará e materializará seu processo interpretativo (ADAM, 2019, p. 303). Assim, Adam define sequências prototípicas para cada um dos tipos textuais supracitados, que dão conta de quaisquer textos (ou quase) que os comportem.

A Figura 3, a seguir, traz uma síntese do macronível N5¹⁹, definido por Adam como aquele nível de análise textual que analisa a estrutura e organização composicional de um texto.

¹⁹ Nesta dissertação nos debruçaremos sobre o macronível N5, que é aquele relativo às sequências — que compõem nossa metodologia de análise. Entretanto, há outros sete macroníveis de análise do discurso/textual considerados pelo autor (cf. ADAM, 2019, p. 35).

Esse macronível contempla os planos de texto e as sequências, sendo estas últimas nossa metodologia de análise. O esquema dá a possibilidade de classificação dos planos de texto (A) como pré-formatados ou não por um gênero; e da estruturação sequencial (B) de acordo com seu tipo (uni ou plurissequencial — esta última homogênea ou heterogênea) (B1), de acordo com seus arranjos ou combinações (sequências coordenadas, alternadas ou inseridas) (B2) e de acordo com a dominância (pela sequência encaixante ou pela resumidora) (B3).

Figura 3 — Síntese da organização composicional de um texto

Macronível N5 da organização composicional
<p>A. PLANOS DE TEXTO (segmentados em parágrafos e partes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planos pré-formatados por um gênero • Planos não pré-formatados, exclusivos de um único texto <p>B. ESTRUTURAÇÃO SEQUENCIAL</p> <p>B 1: Tipos de sequências na base dos arranjos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arranjo unissequencial (a mais simples e a mais rara) • Arranjo plurissequencial <ul style="list-style-type: none"> - Homogênea (um único tipo de sequências combinadas, caso raro) - Heterogênea (mistura de diferentes sequências, caso mais frequente) <p>B 2: Arranjos de sequências de base (combinações)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequências coordenadas (sucessão) • Sequências alternadas (montagem em paralelo) • Sequências inseridas (encaixamento) <p>B 3: Dominância (efeito de tipificação global)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pela sequência encaixante (que abre e fecha o texto) • Na sequência resumidora (que permite resumir o texto)

Fonte: ADAM, 2019, p. 59.

Em nossa pesquisa, interessam os protótipos das sequências argumentativa, explicativa e descritiva, tendo em vista o recorte feito, que é sobre o que discorreremos nas próximas subseções.

É importante salientar que, por ser “um gênero do discurso enciclopédico fundado em encadeamentos sequenciais do tipo descritivo, ou claramente explicativo” (ADAM, 2019, p. 178), o tipo “expositivo” não figura entre a classificação de sequências prototípicas de Adam (2019). Para o autor, as chamadas “exposições” são consideradas sequências descritivas ou explicativas, conforme sua natureza: aqueles textos considerados expositivos que respondem a um “porquê” são tratados como sequências explicativas, enquanto aqueles que respondem a um “como” são tratados como sequências descritivas. Além disso, Adam, Bernard Combettes e Roberte Tomassone, em sua obra *Le texte informatif, aspects linguistiques* (1988 *apud* ADAM, 2019, P. 177-178), distinguem nitidamente o texto expositivo (chamado pelos autores de informativo-expositivo) do argumentativo, “que visa modificar crenças, representações, ao

passo que o texto informativo-expositivo visa mais levar conhecimento do que transformar convicções” (ADAM, 2019, p. 178).

2.4.1 A sequência argumentativa

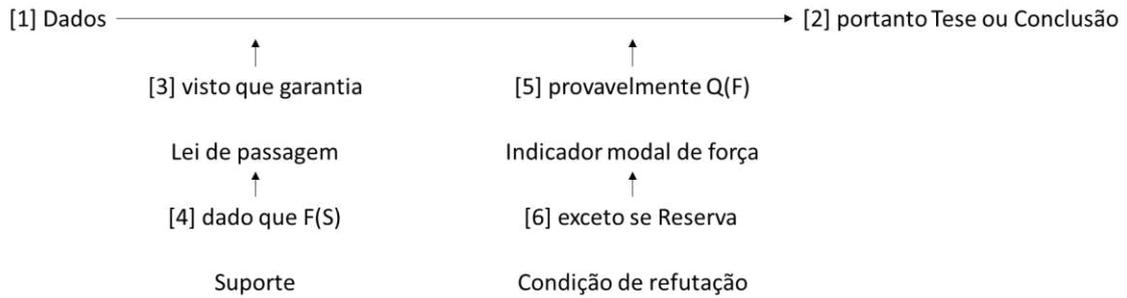
A sequência argumentativa, para Adam (2019, p. 145), não deve ser confundida com argumentação em geral, com a argumentação “como uma quarta ou sétima função da linguagem depois das funções emotivo-expressiva, conativo-impressiva e referencial, de Karl Brühler, ou ainda metalinguística, fática e poético-autotélica, de Roman Jakobson”; isso porque se trata de uma unidade composicional que constitui um todo, este sim, argumentativo.

Segundo o autor, a unidade argumentativa de base é formada, de forma reduzida, pelo encadeamento [*Dado* > *Conclusão*], sendo esta conclusão passível de servir como premissa para novas conclusões. Esse modelo “é exemplarmente realizado pela indução [se *p* então *q*] e pelo silogismo [*dados (premissa maior e menor)* > *conclusão*]” (ADAM, 2019, p. 147, grifos do autor), mais naturalmente posto em prática discursivamente pelo entimema. No entimema, uma das premissas ou a conclusão está implícita e deve ser suprida pelo interlocutor, o que dá mais força à argumentação — já que é uma forma de obrigar o interlocutor a inferir o dado omitido, de modo a isentar o locutor sobre este.

Esse encadeamento pode se dar tanto segundo uma ordem progressiva, quanto segundo uma ordem regressiva. A ordem progressiva seria [*dados* > [*inferência*] > *conclusão*], ou seja, [*e1* > portanto > *e2*], com o objetivo de concluir algo. Já a regressiva seria [*conclusão* > [*inferência*] > *dados*], ou seja, [*e1* < porque < *e2*], com o objetivo de provar ou explicar.

Assim, Adam (2019) elabora um modelo de sequência argumentativa prototípica que se baseia naquele de Toulmin (1958 *apud* ADAM, 2019, p. 153). O modelo de Toulmin [1958] é composto por dados, conclusão, garantia, suporte de garantia, indicador de “força” ou qualificação modal e condições de refutação. A Figura 4, a seguir, ilustra o esquema de Toulmin (1958 *apud* ADAM, 2019, p.153):

Figura 4 — Esquema de Toulmin



Fonte: ADAM, 2019, p. 153.

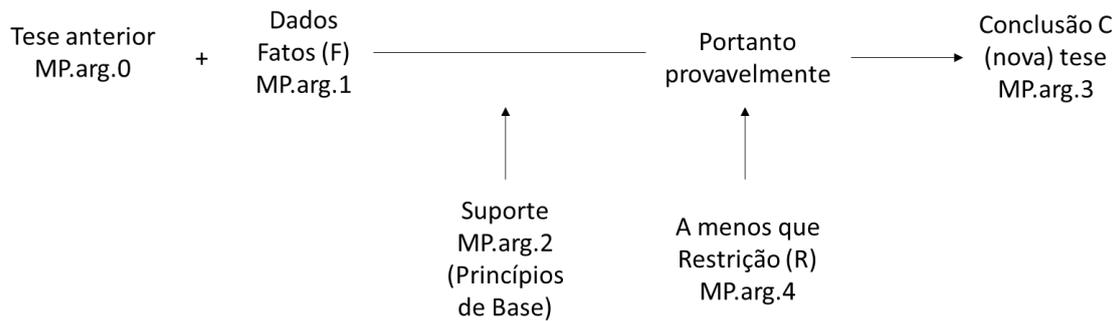
Desses elementos que compõem o modelo de Toulmin [1958], três são os componentes do núcleo da argumentação: dados > garantia > conclusão. Os demais elementos “podem ser considerados potenciais movimentos argumentativos secundários que podem vir a se enxertar no núcleo da argumentação” (ADAM, 2019, p. 155), sendo o indicador de força indissociável de uma potencial objeção, e, por isso, um ponto frágil no esquema. Dessa forma, o modelo de Toulmin [1958] foi revisto e simplificado por Grize (1996 *apud* ADAM, 2019, p. 154), que deixa de lado o referido indicador de força, e por Plantin (1990 *apud* ADAM, 2019, p. 156), que lança as bases para a chamada “célula argumentativa” — ou, ainda, “sequência”, como posteriormente nomeia Adam —, que conecta um posicionamento a um argumento que a sustenta; cuja refutação nega esse posicionamento; e que “corresponde tanto a um enunciado quanto a um parágrafo” (PLANTIN, 1990, p. 33 *apud* ADAM, 2019, p. 156).

Adam (2019) desenvolve sua noção de sequência argumentativa como um *continuum* das frases periódicas argumentativas, em que se parte de

premissas (*dados* Fato F) que não saberíamos admitir sem admitir também esta ou aquela *conclusão-asserção* (C). No meio disso, a passagem é garantida por “passos argumentativos” que assumem a aparência de encadeamentos de *argumentos-provas* correspondendo seja aos suportes de uma lei de passagem (*princípios-Pp & base-B*), seja a microencadeamentos de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados. (ADAM, 2019, p. 163).

Assim, a sequência argumentativa prototípica de Adam (2019) é definida como na Figura 5:

Figura 5 — A sequência argumentativa de Adam



Fonte: ADAM, 2019, p. 164.

Como o argumento é inseparável de sua controvérsia, ou seja, de seus contra-argumentos, Adam (2019) não os deixa de lado na elaboração de sua sequência argumentativa prototípica. Nesse sentido, há espaço para a contra-argumentação em dois pontos da estrutura, ao nível das macroproposições: em MP.arg.0 (tese anterior) e em MP.arg.4 (restrição).

Segundo o autor, esse esquema não possui uma ordem imutável entre as proposições — ou seja, a nova tese MP.arg.3 pode ser formulada logo no início, e não necessariamente ao final; e a tese anterior MP.arg.0 pode estar subentendida. Além disso, o autor esclarece que o esquema possui dois níveis:

- Justificativo (MP.arg.1 + MP.arg.2 + MP.arg.3): neste nível, a consideração do interlocutor é baixa. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos relatados.
- Dialógico ou contra-argumentativo (MP.arg.0 e MP.arg.4): neste nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação de conhecimentos. (ADAM, 2019, p. 164).

Há uma grande importância do conector na sequência argumentativa: ele é responsável por marcar relações argumentativas, como é o caso da contra-argumentação e da conclusão. No caso da contra-argumentação, ela dá força ao argumento, já que prevê a conclusão não C e a refuta com uma argumentação mais forte orientada à conclusão C a que se quer chegar. Essa refutação é feita a partir de um conector contrajuntivo, que deixa clara que a orientação argumentativa à conclusão não C é hipotética. Já no caso da conclusão, a depender do conector utilizado, este trará uma simples relação factual entre premissa e conclusão, ou um raciocínio, em que se trará a responsabilidade do enunciador sobre a relação entre premissa e conclusão (ADAM, 2019, p. 168).

Adam (2019) deixa claro, a partir de análises de diferentes textos, que a sequência argumentativa se faz presente não apenas em textos tipicamente argumentativos, mas também em outros. Isso é interessante, já que mostra a primazia da argumentação, que se faz presente

em textos de diversas naturezas: “A variedade genérica dessas realizações [da argumentação] no modelo da sequência argumentativa mostrará a flexibilidade e a presença insistente dela.” (ADAM, 2019, p. 165).

2.4.2 A sequência explicativa

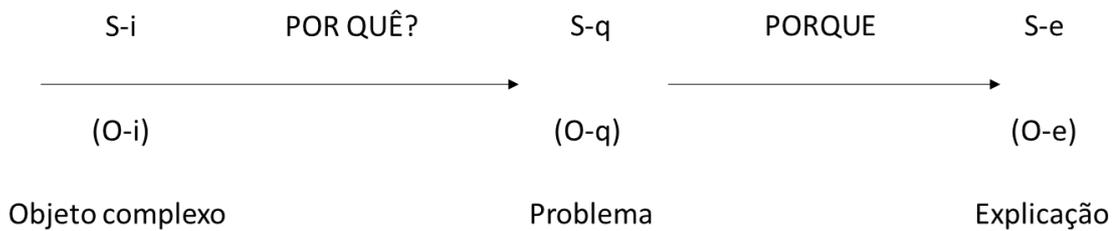
Segundo Grize (1981b, p. 9-10 *apud* ADAM, 2019, p. 181), quando explicamos, o fazemos em relação a algo que tomamos por certo, mas que possui caráter lacunar. Essa explicação pode ser usada para argumentar, mas não é, ela própria, a argumentação em si. Por exemplo, em um anúncio publicitário, o recurso à explicação pode ser utilizado “como um ato intermediário entre o objetivo ilocucionário primário da asserção (compartilhar uma crença ou um conhecimento) e o objetivo final (convencer para fazer agir)” (ADAM, 2019, p. 188), ou seja, comprar o produto.

A explicação possui marcas específicas, isto é, uma textualidade específica “com as quais o produtor do texto baliza seu percurso para que este possa ser considerado explicativo” (BOREL, 1981b, p. 23 *apud* ADAM, 2019, p. 182). Essas marcas que permitem identificar uma sequência como explicativa são: o conector “porque”, cuja ideia pode aparecer na forma de termos relacionados, como “causa”, “razão”, “explicar” etc.; o reconhecimento da autoridade, neutralidade e objetividade do locutor; e o reconhecimento de que o que é explicado é legítimo e de que existe interesse no assunto (BOREL, 1981a, p. 41 *apud* ADAM, 2019, p. 182).

Como nas outras sequências prototípicas de Adam (2019), os conectores se fazem importantes na sequência explicativa. Como a relação de causa e efeito determina a explicação, conectores que imprimem no texto essa ideia são indispensáveis em sequências explicativas. Assim, os conectores de orientação inversa “porque” e “é por isso que” são explicativos, tendo em vista que conduzem a dois movimentos textuais de base da explicação: o “movimento à direita, aberto por um conector explicativo e aguardando por sua marca de fechamento” (ADAM, 2019, p. 184), como é o caso do “porque”: [*p* porque > *posição à direita* > *q*]; e o “movimento à esquerda, levando a considerar, retrospectivamente, uma porção maior ou menor do contexto anterior como explicativo” (*idem*), como é o caso do “é por isso que”: [*q* < *posição à esquerda* < é por isso que *p*]. Esses dois movimentos podem, inclusive, estar combinados.

Para elaborar a sequência explicativa prototípica, Adam (2019) se baseia naquela de Grize (1990 *apud* ADAM, 2019, p. 192), que estabelece um objeto complexo (O-i), a partir de uma esquematização inicial (S-i) — que pode estar subentendida no texto —, problematizado por um objeto problematizador (O-q) e explicado a partir do conector “porque”, que permite passar de uma esquematização problematizadora (S-q) para uma esquematização explicativa (S-e/O-e), conforme a Figura 6:

Figura 6 — A sequência explicativa de Grize



Fonte: ADAM, 2019, p. 192.

Entretanto, diferentemente de Grize [1990], Adam (2019), em sua sequência — em consonância com outros pesquisadores da área — acrescenta um elemento à direita, que se trata de uma conclusão, ou uma ratificação-avaliação para a explicação. Assim, a sequência explicativa prototípica de Adam é composta por quatro macroproposições explicativas (MP.expl) de 0 a 3, conforme a Figura 7, a seguir:

Figura 7 — A sequência explicativa de Adam

0.	Macroproposição explicativa 0	Esquematização inicial
1. Por que X? (ou Como?)	Macroproposição explicativa 1	Problema (pergunta)
2. Porque	Macroproposição explicativa 2	Explicação (resposta)
3.	Macroproposição explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: ADAM, 2019, p. 193.

Assim como a S-i de Grize [1990], MP.expl.0 pode estar elíptica no texto — bem como a ratificação-avaliação, de MP.expl.3. Naturalmente, se MP.expl.0 estiver implícita, também estará implícito o respectivo conector argumentativo “por que” (ou “como”). É importante salientar, entretanto, que, apesar de poder ser implícito, esse “por que” (“como”) que leva MP.expl.0 e MP.expl.1, ou seja, a esquematização inicial ao problema, é fundamental para a explicação: é só a partir de um questionamento que a esquematização inicial, que é um fato no mundo, adquire uma causalidade, e se torna, assim, passível de ser explicada (a partir do “porque”). Isto é, o objeto da esquematização inicial é algo que tomamos por certo; por isso, só pode haver movimento explicativo a partir do questionamento (por quê?) desse objeto.

É válido ressaltar que, segundo Adam (2019), existe uma característica elíptica na maioria dos textos explicativos. Assim, além das outras possíveis elipses, nem sempre os operadores “por que” e “porque” — que levam, respectivamente, de MP.expl.0 à MP.expl.1 e de MP.expl.1 a MP.expl.2 — estarão explícitos no texto, sem, entretanto, significar a ausência das macroproposições a que se referem. Contudo, a elipse desses conectores geralmente é marcada pela presença de outras palavras que se referem a eles, ou seja, que se referem a essa relação de causalidade, como é o caso de palavras ou expressões como “explicar” e como “para saber a razão desse fenômeno” (ADAM, 2019, p. 197; GRIZE, 1990, p. 107 *apud* ADAM, 2019, p. 195-196).

Assim como pode ocorrer com outros tipos de sequência, a sequência explicativa pode ou conter sequências inseridas, ou compor outras sequências maiores — sendo que tanto as sequências inseridas nas explicativas, quanto as sequências maiores em que as explicativas são inseridas podem ser de qualquer natureza.

Tendo isso em vista, pragmaticamente, a sequência explicativa é muitas vezes utilizada em um movimento argumentativo maior, já que o locutor, ao utilizar a sequência explicativa, distancia-se dos fatos explicados, como se fosse apenas um observador objetivo, o que pode ser uma estratégia para sua argumentação.

2.4.3 A sequência descritiva

A descrição possui um importante papel não apenas de simplesmente enumerar ou ser um “ornamento sem motivo”, segundo Vaporeau (1884, p. 614 *apud* ADAM, 2019, p. 71), mas de apontar para o objetivo que se deseja atingir, de forma a determinar uma “orientação argumentativa que resulta da lógica de sua inserção em um texto particular (narrativo, argumentativo ou outro).” (ADAM, 2019, p. 72).

A descrição se relaciona com a enumeração (de aspectos): “A enumeração (de partes, propriedades ou de ações) é certamente uma operação descritiva das mais elementares.” (ADAM, 2019, p. 76). Assim, a fim de elaborar sequências descritivas, é possível recorrer a dispositivos de textualização, como organizadores enumerativos, ou marcadores temporais ou espaciais, para facilitar a leitura-interpretação. São esses organizadores responsáveis por tornar

possível a passagem de simples enumerações a sequências, que por sua vez são composições textuais.

A descrição possui uma ordem, uma progressão induzida por marcadores, que têm o objetivo de “balizar a leitura, para ajudar o interpretante a construir um todo coerente” (ADAM, 2019, p. 79). Tendo em vista que os organizadores segmentam a sequência descritiva em níveis hierárquicos, eles estão presentes para assegurar que o leitor compreenda a progressão e hierarquização da sequência.

Para Adam (2019, p. 84), a sequência descritiva, ao contrário de outras sequências, não pode ser resumida por um esquema, já que é muito variável, sendo classificada como “apenas um repertório de operações, produtor de proposições descritivas, que são mais agrupadas em períodos do que em macroproposições ordenadas” — períodos estes, por sua vez, ordenados segundo os planos de texto. Assim, seu protótipo não dá indicações de ordem ou linearidade característicos, de forma que a interpretação desse tipo de sequência depende muito das organizações periódicas, dos planos de texto e das marcas específicas. É importante ressaltar que as operações da descrição não são operações independentes, mas que se relacionam entre si, formando a sequência.

As operações desse repertório podem ser separadas em quatro macro-operações descritivas de base: as operações de tematização, divididas em operação de pré-tematização ou ancoragem, de pós-tematização ou afetação e de retomatização ou reformulação; as operações de aspectualização, divididas em operação de fragmentação ou partição e de qualificação ou atribuição de propriedades; as operações de relação; e as operações de expansão por subtematização.

A primeira macro-operação, que compreende as operações de tematização, “dá a um segmento textual sua unidade linguística e referencial.” (ADAM, 2019, p. 85). Essa macro-operação é sustentada por um nome “que serve de base a uma predicação (Tema-Rema) e resume a descrição através de um título” (*idem*), chamado pelo autor de tema-título.

A operação de ancoragem, primeira da macro-operação de tematização, é aquela que assinala desde o início o tema-título, de forma que o interlocutor pode, desde o início, usar seus conhecimentos de mundo e confrontar com o que será descrito. Já na operação de afetação, o tema-título aparece apenas ao final da sequência, em uma espécie de jogo cognitivo: é apresentado o que o interlocutor possivelmente sabe sobre determinado referente, para só depois apresentar o referente propriamente dito. Finalmente, a operação de reformulação é aquela que combina as operações de ancoragem e de afetação, já que reformula o tema-título inicial ao final da sequência.

A operação de reformulação é um bom exemplo da relação da sequência descritiva com a argumentativa: ela é “um tipo de intermediário de transição entre a sequência descritiva que ela encerra e o movimento argumentativo *mais amplo*.” (ADAM, 2019, p. 166, grifo nosso). Assim, pode haver, por exemplo, uma relação argumentativa entre duas sequências descritivas, por meio de reformulações.

A segunda macro-operação é aquela que compreende as operações de aspectualização: a partir de uma tematização, ela “reagrupa duas operações linguísticas frequentemente combinadas: a fragmentação do todo em partes e a qualificação do todo ou das partes.” (ADAM, 2019, p. 90).

Assim, a operação de fragmentação é aquela que decompõe o todo (determinado pela operação de ancoragem) em n partes relacionadas entre si. Já a operação de qualificação é aquela que atribui as propriedades do tema-título e/ou de suas partes. Essa escolha da qualificação é fundamental para a orientação argumentativa da descrição, já que os adjetivos selecionados tanto podem ser neutros, como podem não o ser, de forma que qualificar um personagem “de *grande* ou *pequeno*, de *bonito* ou *feio*, de *delgado* ou *magro*, de *sensível* ou *temperamental* pode subentender uma seleção e revelar a existência de uma escala de valores sobre a qual quem descreve escolheu se apoiar” (ADAM, 2019, p. 92), de modo a dar um valor axiológico à descrição.

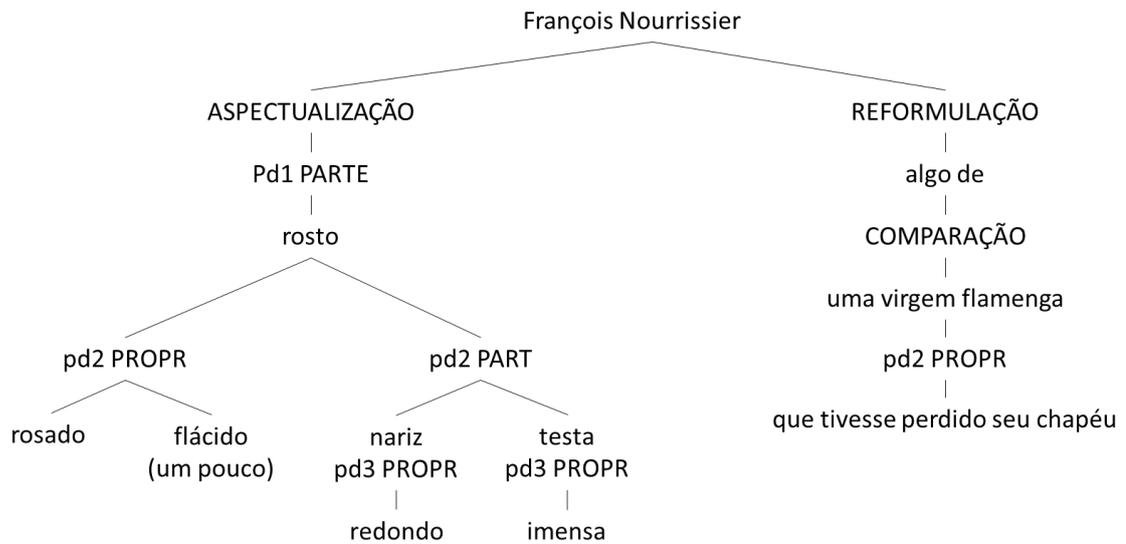
A terceira macro-operação é aquela que compreende as operações de relação. Essas operações podem ser de contiguidade, em que se contextualiza o objeto do discurso no tempo ou em sua relação espacial com outros objetos, ou de comparação-analogia, em que se faz uma assimilação comparativa ou metafórica do objeto do discurso.

A quarta e última macro-operação compreende as operações de expansão por subtematização. É a partir desta macro-operação que ocorre a expansão da descrição em posições, que indicam a profundidade das proposições descritivas. Essas posições são chamadas pelo autor de MPd, quando se trata da posição 1, e pd, quando se tratam das posições subsequentes e mais profundas: “Assim se opera a passagem das proposições descritivas de posição 1 [...] às proposições descritivas de posição 2, 3, 4 etc.” (ADAM, 2019, p. 95). Basicamente, essa operação é responsável por efetuar a inter-relação entre todas as outras operações.

Para exemplificar essa inter-relação entre as operações descritivas relacionada às operações de expansão por subtematização, Adam (2019, p. 94) nos propõe o exemplo do retrato de François Nourissier, no *Jornal* de Matthieu Galey, posteriormente representado pelo esquema da Figura 8: “Um rosto rosado, um pouco flácido, o nariz redondo e uma testa imensa.

Algo de uma virgem flamenga que tivesse esquecido seu chapéu.”. Como se pode ver pelo esquema, há a representação da profundidade das proposições, que se dão a partir de diferentes (macro-)operações: aspectualização (partição e atribuição de propriedades), tematização (reformulação) e relação (comparação).

Figura 8 — Esquema de sequência descritiva conforme Adam



Fonte: ADAM, 2019, p. 94.

Para além da escolha de adjetivos, a sequência descritiva pode apresentar um movimento argumentativo a partir de diferentes frases descritivas ligadas por um determinado conector, que podem dar uma orientação argumentativa em uma ou em outra direção. Isso ocorre de modo a assinalar “uma estrutura periódica que ultrapassa o limite do ponto, articulando-se duas partes de um retrato em paralelo, não de dois objetos diferentes, mas de dois pontos de vista sobre o ‘mesmo’ objeto.” (ADAM, 2019, p. 100).

Uma vez definido o quadro teórico-metodológico, partimos, no próximo capítulo, para o percurso metodológico, em que apresentamos o *corpus* e discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados na análise.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos sobre o *corpus* de nossa investigação, bem como sobre os procedimentos metodológicos propriamente ditos.

3.1 Sobre o *corpus*

Esta pesquisa tem como *corpus* uma compilação de sete redações avaliadas com nota máxima (nota 1000) do Enem 2019. Essas redações foram publicadas e estão disponíveis na cartilha do participante do Enem 2020 (BRASIL, 2020), uma vez que, todos os anos, o Inep publica uma cartilha com orientações aos participantes para a realização do exame, além de uma amostra de redações reais da edição anterior avaliadas com nota máxima, comentadas pelo próprio Inep. Assim, além das redações, a presente pesquisa leva em conta a proposta de redação (FIGURA 9) e os comentários da cartilha (BRASIL, 2020) sobre as redações que, tal como o *corpus*, encontram-se na seção 3.2.

A escolha de redações do Enem do ano de 2019 se deu pela sua atualidade e pelo fato de termos acompanhado de perto, em nosso ambiente profissional à época, todo o processo de preparação de alunos para prestar o exame. Além disso, as redações dessa edição do Enem dizem respeito ao material voltado para os corretores que utilizamos nesta dissertação (BRASIL, 2019c, 2019d, 2019e).

Já em relação ao fato de as redações selecionadas terem sido avaliadas com nota 1000, a escolha se deve à possibilidade de comparação entre as redações, além da facilidade de acesso a elas por estas fazerem parte do material oficial do Inep destinado ao participante do Enem 2020. Essas são redações que, além de terem obtido nota máxima na edição de 2019 do Enem, possuem destaque por terem sido selecionadas por esta instituição para a cartilha, podendo ser entendidas como exemplos de um modelo a ser seguido.

O fato de as redações terem sido avaliadas com nota 1000 quer dizer que os candidatos receberam nota máxima em todas as cinco competências, de forma que isso viabiliza a análise da construção da argumentação em diferentes redações com parâmetro de igualdade, dado que todas elas apresentam, de acordo com a grade de correção e segundo o Inep, “informações, fatos

e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (cf. QUADRO 5), o que prevê a atribuição da nota mais alta na competência III.

No Enem exige-se que os participantes produzam “um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política.” (BRASIL, 2019a, p. 5), tema este composto por uma frase temática e uma coletânea de textos motivadores. A cada edição, esse tema não é revelado aos participantes até o ato de realização da prova. No caso da edição de 2019, conforme a Figura 9, a frase temática da redação foi “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, e foi apresentada ao participante uma coletânea de quatro textos motivadores sobre esse tema, a fim de motivar sua escrita.

Os textos motivadores foram os seguintes: o texto I constitui um trecho de um livro sobre jornalismo, editora e cinema, que trata dos primórdios do cinema. Este texto aborda a história do cinema: de equipamento científico a equipamento tradicional de entretenimento e instrução para grandes públicos.

O texto II é um trecho de um artigo científico sobre o filme e a representação do real, que traz a definição de cinema dada por Edgar Morin. Neste texto, é abordada a importância do cinema para a formação do indivíduo.

O texto III consiste em um infográfico retirado de um portal virtual de comunicação, marketing e mídia sobre o percentual de brasileiros que frequenta cinemas ou assiste a filmes na televisão. O infográfico deixa claro que os filmes na televisão, mais acessíveis do que aqueles nos cinemas, são responsáveis pelo crescimento do público dessas salas de exibição, certamente por despertarem o interesse da população a esse respeito.

Por fim, o texto IV se trata de um texto informativo do *website* da Agência Nacional do Cinema (Ancine) sobre o programa “Cinema perto de você”, que apresenta dados sobre a quantidade de cinemas no Brasil ao longo dos anos. O texto deixa claro que o parque exibidor não é mais vigoroso e descentralizado como foi na década de 1970 por conta de fatores como a urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras e as mudanças tecnológicas.

Figura 9 — Textos motivadores e proposta de redação do Enem 2019


enem2019

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, 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 a contagem de linhas.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - liver 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.
 - 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 "Cinematographo" 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 estórias 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 transportar 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

DA TELONA PARA AS TELINHAS

CRESCER O PERCENTUAL DE BRASILEIROS QUE FREQUENTAM SALAS DE CINEMA E O INTERESSE POR FILMES TEM DESTAQUE NO CONSUMO DE TV. ENTENDA!

Nos últimos cinco anos, a penetração do cinema cresceu 43% entre os brasileiros.

 88% dos telespectadores assistem a filmes na TV, regularmente	 17% da população frequenta o cinema*, no total
 19% dos telespectadores de filmes na TV vão ao cinema	 95% dos que foram ao cinema assistem a filmes na TV <small>*assaltu nos últimos 30 dias</small>

Disponível em: www.meioemensagem.com. Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV
O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

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. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 20

Fonte: Brasil, 2019f, p. 20.

Segundo grandes portais virtuais de notícias, como Uol²⁰ e G1²¹, o tema da redação do Enem 2019, quando o exame foi aplicado, surpreendeu pelos seguintes aspectos: abordar o assunto da cultura, que há anos não era abordado na redação do exame; e ser bastante específico e ao mesmo tempo acessível aos participantes. Foi específico pelo motivo de abordar o assunto da cultura especificamente através do assunto “cinema”, e não da arte em geral; e foi acessível

²⁰ Reportagem disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/03/prova-de-redacao-do-enem-2019.htm>. Acesso em 14 jul. 2021.

²¹ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2019/noticia/2019/11/03/redacao-do-enem-2019-e-sobre-democratizacao-do-acesso-ao-cinema-no-brasil.ghtml>. Acesso em 14 jul. 2021.

por abordar uma questão social muito pertinente que envolve uma questão, como a cultura, que permeia a vida de todos os brasileiros, mesmo aqueles de baixa condição social que não têm acesso às exposições cinematográficas — além de ser uma discussão, na época da aplicação do exame, bastante atual pelo contexto de cortes de verbas na área da cultura, pelo qual o país estava passando. Sendo assim, esse tema continuou a tendência dos dois anos anteriores de especificidade da frase temática, mas trouxe uma acessibilidade maior do que nas referidas edições²². Ademais, foi um tema bastante elogiado por ser uma problematização de viés social cuja discussão é extremamente necessária pela importância de se valorizar e democratizar o acesso à cultura e, especialmente, ao cinema no Brasil.

O processo de correção da redação do Enem é realizado por, no mínimo, dois corretores, que corrigem a mesma redação sem comunicação entre si, e a nota final consiste na média aritmética entre as notas atribuídas por eles. Se houver discrepância de mais de 100 pontos entre a nota final atribuída pelos dois corretores, ou se a nota em uma mesma competência diferir em mais de 80 pontos, entra em ação um terceiro corretor independente, e a nota final se torna a média aritmética entre a nota desse terceiro corretor e a mais próxima à atribuída por ele. Finalmente,

se a nota total do terceiro corretor for equidistante das notas totais atribuídas pelos outros dois corretores, e, na impossibilidade de aproximação da nota atribuída pelo terceiro corretor com um dos outros dois, por não haver qualquer discrepância entre eles, a redação é corrigida por uma banca composta por três corretores, formada pelo supervisor e dois auxiliares, que atribui a nota final do participante, sendo descartadas as notas anteriores.²³

Desta forma, para que chegue à nota 1000, é necessário que o participante demonstre pleno desempenho em todas as competências ao produzir sua redação, de modo que dois corretores distintos escolhidos aleatoriamente, sem comunicação entre si, corrijam-na e julguem-na ajustada àquilo que se espera dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Inep. Notadamente, a obtenção da nota máxima nessa prova do exame é algo difícil de se conseguir, o que é manifestado nos dados divulgados pelo próprio instituto²⁴: na edição de 2019, de 3,9 milhões de participantes inscritos que compareceram aos dois dias do Enem — e, portanto, efetivamente fizeram a prova de redação²⁵ —, apenas 53 atingiram a nota 1000.

²² Os temas dos dois anos anteriores foram “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” (2018) e “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” (2017).

²³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/conheca-o-processo-de-correcao-das-redacoes>. Acesso em 23 abr. 2021.

²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/maior-indice-de-participacao-em-10-anos-custo-com-processo-foi-menor-do-que-em-2018>. Acesso em 27 maio 2021.

²⁵ O número de participantes que efetivamente fez a prova de redação na edição de 2019 não foi divulgado pelo Inep — e temos ciência de que pode ter havido um contingente de participantes que compareceu apenas ao dia da

Essa porcentagem extremamente baixa de redações avaliadas com nota máxima (aproximadamente 0,001%, se considerarmos os 3,9 milhões que compareceram aos dois dias de prova) a princípio causa estranhamento, por ser um número muito baixo, mas é um contingente que vem se mantendo desde 2016, a cada edição do Enem. A título de exemplo, em 2017, em que 4,6 milhões de participantes compareceram aos dois dias de prova²⁶, novamente apenas 53 obtiveram nota 1000²⁷ — o que também significa um percentual de aproximadamente 0,001%. Já em 2020, que foi a edição com menor contingente de comparecimento ao exame entre as edições consideradas, dos 2,7 milhões participantes que efetivamente fizeram a prova de redação, apenas 28 obtiveram nota máxima²⁸, o que também significa um percentual de aproximadamente 0,001% — o mesmo de 2019 e de 2017.

Entretanto, quando comparamos esse percentual com o dos anos anteriores a 2016, notamos que houve uma queda vertiginosa: 0,09% de redações avaliadas com nota 1000 em 2011, 0,009% em 2013, 0,004% em 2014, 0,002% em 2015 (dados que podem ser encontrados no *website* do Inep). O motivo dessa queda extrapola nosso objeto de estudo, mas provavelmente deve-se a mudanças nos critérios de correção da redação do exame ocorridas ao longo dos anos, que podem se basear tanto em mudanças de diretrizes do Enem quanto em mudanças internas no Inep.

A queda entre 2011 e 2015 e a manutenção do contingente a partir de 2016 podem ser observados, a título de ilustração, no Gráfico 1 a seguir, em que contabilizamos as porcentagens também de 2016 e 2018²⁹ (dados que podem ser encontrados no *website* do Inep):

prova de redação. Entretanto, o fato de o Enem 2019 ter tido 5,1 milhões de inscritos, 3,9 milhões terem comparecido aos dois dias de prova e apenas 53 terem obtido nota máxima na redação nos revela que não é fundamental sabermos o número *exato* de participantes que efetivamente realizou a prova de redação para compreendermos que a porcentagem de notas máximas na redação é muito baixa.

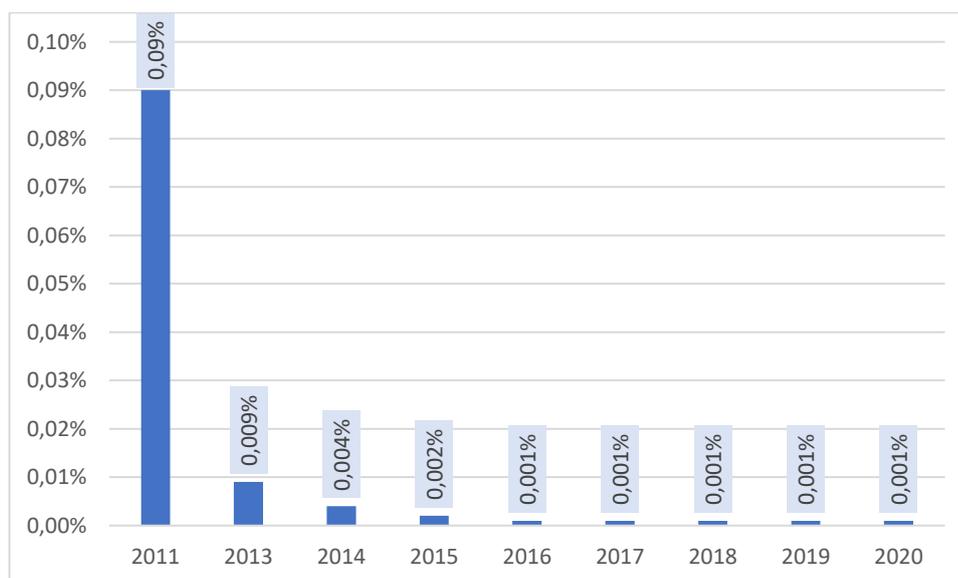
²⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/enem-2017-com-baixo-numero-de-eliminacoes-e-ocorrencias-consolida-parceria-entre-mecinep-e-orgaos-de-seguranca>. Acesso em 27 maio 2021.

²⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/inepmec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-anunciam-calendario-do-exame-em-2018>. Acesso em 27 maio 2021.

²⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>. Acesso em 27 maio 2021.

²⁹ Não há dados oficiais sobre o total de redações que obtiveram nota máxima na edição de 2012.

Gráfico 1 — Percentual de redações nota 1000 nos últimos dez anos



Fonte: elaboração própria.

O baixo percentual de redações avaliadas com nota máxima no Enem 2019 (e ao longo dos últimos anos), ao mesmo tempo em que revela que esses textos não refletem o perfil do participante do Enem de forma geral — e, sim, de um pequeno grupo que conseguiu obter a nota 1000 na redação —, revela também que esse grupo seletivo escreveu redações que se destacam por retratarem de forma fidedigna as expectativas que o Inep tem de redações ideais para o contexto do Enem. Como o objetivo desta pesquisa não é fazer uma avaliação das redações da maioria dos participantes, ou traçar um perfil geral destes participantes, mas, sim, analisar a textualização da argumentação em redações com o melhor desempenho possível sob a ótica da Linguística Textual, esse nos parece um recorte de *corpus* adequado.

As etapas de análise do *corpus* serão esmiuçadas na próxima seção, em que será apresentado o *corpus* propriamente dito e o roteiro de análise, que englobará cada uma das sete redações (o *corpus* propriamente dito), além dos comentários da cartilha sobre elas.

3.2 Procedimentos metodológicos

Em relação à natureza desta investigação, trata-se de um estudo de caso explanatório, pois, com base no quadro teórico-metodológico de análise, explicamos como é feita a textualização argumentativa do *corpus*.

Para a análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa, utilizamos a tipologia sequencial de Adam (2019), que se mostrou muito compatível com a análise pretendida, já que ela se adequa não apenas a *corpora* orais, mas também a escritos.

A despeito da orientação dominante da linguística contemporânea em direção ao oral, à pragmática e às interações, assumo o fato de trabalhar sobretudo com as formas do escrito, com o escrito constante feito para a oralização (discursos políticos, elogios fúnebres, textos de teatro), ou mais simplesmente do oral escrituralizado (entrevista da imprensa escrita), até mesmo estilizado (estilo oralizado dos romances). Sem precisar falar da necessidade de duas linguísticas distintas, constato que os *corpora* diferem consideravelmente e que a instrumentação necessária para estudar o oral ou o escrito instaura diferenças tanto de dados quanto de métodos. A maior parte dos trabalhos linguísticos se situa em um meio termo impreciso e, sob o pretexto de privilegiar “a língua”, negligenciam as materialidades discursivas. (ADAM, 2019, p. 304).

A partir da tipologia sequencial, foi possível segmentar o texto em sequências argumentativa, explicativa e descritiva e fazer a análise, verificando como essas sequências e os mecanismos argumentativos elencados no capítulo anterior contribuem para a textualização argumentativa das redações.

Para a análise do *corpus*, levamos em consideração, além do texto de cada redação em si, uma leitura geral da proposta de redação com textos motivadores (cf. FIGURA 9), além dos comentários da cartilha do participante sobre as redações (BRASIL, 2020).

Partimos de uma análise holística preliminar das redações no que diz respeito às competências de nosso recorte, levando em consideração os comentários da cartilha do participante, a fim de sistematizar as redações do *corpus* e estabelecer uma seleção, entre estas redações, para a análise detalhada. Em seguida, partimos para a análise detalhada das redações selecionadas, aos moldes das sequências tipológicas de Adam (2019) como metodologia, e com base na argumentação sob a perspectiva linguística e textual (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994; CABRAL, 2010; KOCH, 2011), na argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) e nos recursos coesivos (DUCROT, 1983; KOCH, 2020; KOCH; ELIAS, 2016).

Para fins de análise do *corpus*, segmentamos cada uma das redações em sequências. Identificamos e classificamos as sequências segundo o nível B do quadro de Adam (2019) sobre a organização composicional do macronível N5 (cf. FIGURA 3), de acordo com os tipos de sequências na base dos arranjos (B1), os arranjos de sequências de base (B2) e a dominância (B3). Dessa forma, verificamos qual a natureza das sequências, como elas funcionam internamente e como se relacionam entre si para a construção da argumentação. A partir dessa segmentação em sequências, identificamos o papel de conectores argumentativos e da argumentação por autoridade para a textualização da argumentação das sequências dominantes.

A seguir, apresentamos a transcrição de todas as sete redações do *corpus* tal como foram escritas pelos participantes. Todas as redações são textos de aproximadamente 30 linhas, originalmente manuscritos. Todas foram analisadas, mas, destas análises, cinco foram analisadas de forma detalhada, a saber: Redação 1, Redação 2, Redação 3, Redação 5 e Redação 7. Estas cinco redações já estão segmentadas de acordo com a análise do próximo capítulo. Apresentamos também uma síntese dos comentários da cartilha do participante do Enem 2020 referentes às sete redações (BRASIL, 2020, p. 34-46), com vistas a possibilitar a apreensão do ponto de vista oficial do Inep acerca das referidas redações avaliadas com nota 1000. Os quadros de 10 a 16 contêm as transcrições das redações.

Quadro 10 — Redação 1

[1] 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, [2] centrados na elitização do espaço público e causadores da insuficiência intelectual presente na sociedade. [3] Com isso, faz-se necessária uma intervenção que busque garantir o acesso pleno ao cinema para todos os cidadãos brasileiros.

[4] 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.

[5] 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.

[6] 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.

Fonte: Brasil, 2020, p. 43.

Quadro 11 — Redação 2

[1] 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. [2] 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 –, [3] por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

[4] 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.

[5] 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. [6] 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.

[7] 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 exhibir 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.

Fonte: Brasil, 2020, p. 33.

Quadro 12 — Redação 3

[1] Na obra “A Invenção de Hugo Cabret”, é narrada a relação entre um dos pais do cinema, Georges Méliès, 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. [2] 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. [3]

Esse problema advém da centralização das salas exibidoras em zonas metropolitanas e do alto custo das sessões para as classes de menor renda.

[4] 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.

[5] 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.

[6] 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.

Fonte: Brasil, 2020, p. 39.

Quadro 13 — Redação 4 (não analisada detalhadamente)

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”.

Fonte: Brasil, 2020, p. 41.

Quadro 14 — Redação 5

[1] 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. [2] Entretanto, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, [3] haja

vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. [4] Sendo assim, urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil.

[5] 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.

[6] 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.

[7] 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”.

Fonte: Brasil, 2020, p. 45.

Quadro 15 — Redação 6 (não analisada detalhadamente)

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.

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.

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 exposições 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.

Fonte: Brasil, 2020, p. 35.

Quadro 16 — Redação 7

[1] 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 [2] e convém analisar as causas e impactos negativos dessa situação na sociedade.

[3] 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.

[4] 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.

[5] 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”.

Fonte: Brasil, 2020, p. 37.

Na análise, a identificação das sequências (ADAM, 2019) é feita da seguinte forma: o pertencimento da sequência a cada redação é identificado com um ponto seguido do número da redação. Por exemplo: SAD.1 pertence à Redação 1; SAD.2, à Redação 2; e assim por diante. As sequências propriamente ditas são identificadas por sua sigla e número, de acordo com o nível a que pertencerem, conforme o quadro a seguir:

Quadro 17 — Identificação das sequências na análise

Nível	Tipo de sigla	Exemplos	
Nível da sequência dominante	SD	SAD.1	Sequência argumentativa dominante da Redação 1
	SG	SEG.1	Sequência explicativa geral da Redação 1
	SC	SDC1.3	Sequência descritiva coordenada 1 da Redação 3
1º nível	SI	SAI2.1	Sequência argumentativa 2 inserida em 1º nível da Redação 1
2º nível	Si	SEi3.2	Sequência explicativa 3 inserida em 2º nível da Redação 2
3º nível	si	sei1.2	Sequência explicativa 1 inserida em 3º nível da Redação 2
4º nível	<u>si</u>	<u>sei</u> 1.3	Sequência explicativa 1 inserida em 4º nível da Redação 3

Fonte: elaboração própria.

Para maior clareza, há a relação de todas as sequências (sequências por extenso e sequências por nível de inserção) da análise no Apêndice A desta dissertação.

A cartilha do participante do Enem 2020 (BRASIL, 2020, p. 34-46) faz comentários sobre essa amostra de redações nota 1000, que compõe nosso *corpus*. Nos comentários, é feita a descrição de cada redação de acordo com as cinco competências, de forma a indicar os elementos que fizeram com que cada uma delas fosse avaliada com nota máxima³⁰. Dada a semelhança entre os sete comentários — que estão disponibilizados na íntegra no Anexo A desta dissertação — sintetizamos o que há de comum entre eles.

³⁰ Vale ressaltar que, apesar de nossa análise ser voltada para as competências II, III e IV, serão sintetizados os comentários inteiros, no que diz respeito às cinco competências, a fim de justificar a nota máxima em cada uma delas e, portanto, a nota máxima nas redações.

Segundo a cartilha, no que diz respeito à competência I da amostra de redações nota 1000, é afirmado que os participantes têm bom domínio da norma culta, com estrutura sintática excelente e eventual desvio em alguns textos (confusão entre pronomes oblíquos e problemas de concordância).

Já em relação à competência II, é afirmado na cartilha que os participantes apresentam bom domínio da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, com as três partes previstas (introdução, desenvolvimento e conclusão) bem executadas. Além disso, todas as redações apresentam abordagens completas do tema, já que todas elas abordam, em suas teses, a problemática em questão — da democratização o cinema — já no primeiro parágrafo — ainda que essa abordagem seja feita sob a perspectiva de problematizações diferentes a cada redação, como a elitização do espaço público, a centralização das salas de cinema, o preço elevado dos ingressos.

Ainda em relação a essa competência, segundo as anotações da cartilha, todos os participantes utilizam repertórios socioculturais produtivos e pertinentes às discussões propostas em diferentes momentos de suas redações: os filósofos Aristóteles, David Hume e Adam Smith; os sociólogos Karl Marx, Jessé Souza, Milton Santos, Nick Couldry e Pierre Bourdieu; o historiador Johan Huizinga; o jornalista Gilberto Dimenstein; a escritora Carolina Maria de Jesus; a Constituição Federal e dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — IPHAN; e os filmes “A invenção de Hugo Cabret”, “Cine Holliúdy” e “Bastardos inglórios”.

Em relação à competência III, todos os participantes apresentam em suas redações um bom projeto de texto, caracterizando “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente”, em uma organização textual estratégica em defesa do seu ponto de vista. Em cada um dos comentários é apresentado o caminho argumentativo específico que cada participante percorreu em sua redação. Os fragmentos dos comentários que falam acerca disso estão transcritos a seguir.

Sobre a argumentação da Redação 1:

Tendo, no primeiro parágrafo, apresentado a elitização do espaço público como causa da falta de democratização do acesso ao cinema e a “insuficiência intelectual” da população como consequência desse problema, o participante organiza esses dois aspectos em diferentes parágrafos e desenvolve-os detalhadamente. Assim, no segundo parágrafo, é explicado de que forma a elitização do espaço impede a democratização plena do acesso ao cinema e, no terceiro parágrafo, justifica-se a relação entre a falta de acesso ao cinema e o estado de “insuficiência intelectual” identificado pelo participante. Por fim, no quarto parágrafo, ele reflete sobre uma solução para a problemática, apresentado uma proposta muito bem articulada à sua discussão. (BRASIL, 2020, p. 44).

É afirmado que, na Redação 2, o participante defende o ponto de vista

de que o acesso ao cinema deve ser democratizado, por razões relacionadas tanto à sociedade quanto às leis. Em relação à sociedade, o participante aponta a importância do cinema como elemento lúdico, que proporciona bem-estar e coesão da comunidade. Já em relação às leis, ele apresenta o artigo 215 da Constituição Federal, segundo o qual o acesso a bens culturais é um direito de todos. No entanto, ele afirma que esse direito não é garantido, uma vez que existe uma distribuição irregular das práticas artísticas, incluindo o cinema. Por fim, propõe uma solução para alcançar a democratização efetivamente. (BRASIL, 2020, p. 33).

A respeito da argumentação da Redação 3:

No primeiro parágrafo, o participante destaca a importância do cinema como fonte de lazer e apresenta a situação dessa arte no Brasil: de acordo com ele, o acesso ao cinema é prejudicado porque as salas estão centralizadas em grandes cidades e o preço dos ingressos é alto. Esses dois aspectos serão aprofundados de forma organizada, cada um em um parágrafo próprio. No segundo parágrafo, discutem-se as causas da centralização das salas do cinema nas grandes cidades, o que fez com que as áreas rurais ou periféricas ficassem sem acesso a ele. Já no terceiro parágrafo, as causas do alto custo das sessões de cinema são apresentadas e detalhadas. No último parágrafo, são apresentadas propostas de solução para os dois problemas discutidos no texto, reforçando a importância de se proporcionar esse tipo de lazer à população brasileira. (BRASIL, 2020, p. 40).

Em relação à argumentação da Redação 4:

O participante anuncia, no primeiro parágrafo, as causas da falta de democratização do acesso ao cinema: falta de investimentos na área e o preço alto dos ingressos. A primeira causa é desenvolvida no segundo parágrafo, no qual se apresenta, como consequência dela, a escassez de salas de cinema em regiões mais afastadas dos centros urbanos. A segunda causa é retomada no terceiro parágrafo, no qual a elitização dos cinemas é explicada. Por fim, o participante desenvolve soluções para os dois problemas apresentados. (BRASIL, 2020, p. 42).

Acerca da argumentação da Redação 5:

Logo no primeiro parágrafo, o participante destaca a importância do cinema e a democratização deficiente do acesso a ele no Brasil, apontando dois fatores principais: a elitização do cinema e a falta de infraestrutura adequada. Nos dois parágrafos seguintes, esses fatores serão, cada um em um parágrafo, aprofundados. Em seu último parágrafo, o participante reflete sobre esses fatores e propõe soluções muito bem articuladas a eles. (BRASIL, 2020, p. 46).

Na Redação 6, o participante defende o ponto de vista

de que um dos motivos da falta de democratização do acesso ao cinema no Brasil é a gentrificação, que dificulta que uma determinada parcela da população tenha acesso ao lazer, e para mostrar que essa dificuldade é responsável por impedir a criação de um capital cultural para pessoas. (BRASIL, 2020, p. 36).

Por fim, sobre argumentação na Redação 7:

No primeiro parágrafo, o problema é apresentado – o acesso ao cinema não é democratizado – e propõe-se analisar suas causas e seus impactos negativos. Ao longo do desenvolvimento do texto, o participante foca, primeiramente, nas causas da falta de democratização, apontando os preços altos dos ingressos e a localização dos cinemas no interior de shoppings como fatores que dificultam o acesso por parte de pessoas com menor poder aquisitivo e/ou que morem em bairros mais afastados. Já no terceiro parágrafo, o participante se propõe a discutir os impactos negativos da falta de democratização, como o fato de algumas pessoas não terem acesso ao lazer, que lhes deveria ser garantido por direito, o que gera a exclusão social. Por fim, é apresentada uma proposta de intervenção articulada ao problema apontado pelo participante. (BRASIL, 2020, p. 38).

Como se pode perceber pelos fragmentos aqui transcritos das redações nota 1000 selecionadas para nosso *corpus*, para algumas redações, é feita uma especificação maior sobre a argumentação no comentário da cartilha — como é o caso da Redação 2, em que até o repertório sociocultural é explicitado a fim de contribuir com a explicação sobre a fundamentação da argumentação que levou à nota máxima —, mas, para outras, a especificação é menor — como é o caso da Redação 5, em que a explicação sobre a argumentação é bastante genérica.

Já quanto à competência IV, nos comentários da cartilha é afirmado que todos os participantes utilizam repertórios diversificados de recursos coesivos e sem inadequações, tanto com articulações entre parágrafos, quanto dentro de cada parágrafo.

Finalmente, em relação à competência V, é afirmado (BRASIL, 2020, p. 34-46) que todos os participantes elaboram boas propostas de intervenção, que respeitam os direitos humanos, articuladas ao desenvolvimento das redações, concretas e detalhadas.

No capítulo a seguir, apresentamos a análise do *corpus*, levando em consideração o quadro teórico-metodológico, bem como os procedimentos metodológicos apresentados.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos a análise do *corpus*, feita com base no quadro teórico-metodológico e levando em consideração as competências para a avaliação da redação.

4.1 Análise preliminar

Antes de partirmos para a análise detalhada do *corpus*, apresentamos uma análise holística preliminar de todas as redações no que diz respeito às competências II, III e IV, em que lançamos um olhar crítico e sistematizador tanto sobre os comentários da cartilha do participante (BRASIL, 2020), quanto sobre as próprias redações de modo geral.

Todas as redações do *corpus* são textos de aproximadamente 30 linhas, originalmente manuscritas, e seguem um mesmo padrão. Todas são compostas por quatro parágrafos, a saber: um de introdução, dois de desenvolvimento e um de conclusão.

Como apresentado no capítulo anterior, a cartilha do participante traz comentários sobre todas as redações da amostra de redações nota 1000, que discorrem brevemente sobre a adequação de cada redação às cinco competências.

Em relação aos comentários da cartilha sobre o repertório sociocultural, avaliado na competência II, é interessante observar que, conforme o quadro adiante, nos comentários da cartilha não são considerados todos os repertórios socioculturais que os participantes utilizam efetivamente em suas redações a fim de contextualizar a temática, desenvolver sua argumentação em defesa de seus pontos de vista e concluir a redação:

Quadro 18 — Relação dos repertórios socioculturais utilizados por redação

(continua)

Parágrafo	Redação						
	Redação 1	Redação 2	Redação 3	Redação 4	Redação 5	Redação 6	Redação 7
1º parágrafo	Aristóteles	David Hume	A invenção de Hugo Cabret	Avanços tecnológicos e científicos do século XIX	Cine Holliúdy	Bastardos inglórios	Dados do website “Meio e Mensagem”

Quadro 18 — Redação dos repertórios socioculturais utilizados por redação

(continuação)

Parágrafo	Redação						
	Redação 1	Redação 2	Redação 3	Redação 4	Redação 5	Redação 6	Redação 7
2º parágrafo	Constituição Federal Jessé Souza	Johan Huizinga	Constituição Federal Crescimento urbano do século XX Dados da Ancine	Cine Holliúdy	Nick Couldry Constituição Federal	Milton Santos	Capitalismo
3º parágrafo	Karl Marx	Constituição Federal IPHAN Dante Alighieri	Adam Smith	Dados do website “Meio e mensagem” Karl Marx	Constituição Federal	Pierre Bourdieu Carolina Maria de Jesus	Constituição Federal Gilberto Dimenstein
4º parágrafo	Aristóteles	Constituição Federal	A invenção de Hugo Cabret	Cine Holliúdy	Cine Holliúdy	Milton Santos Bastardos inglórios	Gilberto Dimenstein

(conclusão)

Legenda:

mencionado pelos comentários da cartilha

não mencionado pelos comentários da cartilha

Fonte: Elaboração própria.

Nos comentários da cartilha, não são mencionados como repertórios socioculturais os argumentos históricos de “avanços tecnológicos do século XIX”, no 1º parágrafo da Redação 4, ou do “crescimento urbano do século XX”, no 2º parágrafo da Redação 3; o argumento sociológico do “capitalismo”, no 2º parágrafo da Redação 7; os argumentos provenientes dos textos motivadores de “dados do website ‘Meio e mensagem’”, no 1º parágrafo da Redação 7 e 3º parágrafo da Redação 4, ou de “dados da Ancine”, no 2º parágrafo da Redação 3; e o argumento literário de “Dante Alighieri”, no 3º parágrafo da Redação 2. Além disso, nenhum dos repertórios socioculturais conclusivos, que configuram retomadas, é mencionado.

É interessante observar que repertórios sócio-históricos, como é o caso de “avanços tecnológicos do século XIX”, “crescimento urbano do século XX” e “capitalismo”, bem como o repertório literário de “Dante Allighieri”, tenham sido deixados de fora dos comentários da cartilha, uma vez que esses tipos de argumento são considerados pelo módulo para capacitação de avaliadores sobre a competência II como “repertórios socioculturais legitimados” (BRASIL,

2019c, p. 11). Como veremos na análise detalhada das redações na próxima seção, entretanto, é compreensível que o repertório de Dante Alighieri tenha sido deixado de fora, uma vez que ele não foi suficiente para legitimar³¹ a explicação da sequência que compõe.

Por sua vez, os repertórios de “dados do *website* ‘Meio e Mensagem’” e “dados da Ancine” certamente foram deixados de lado por constituírem não argumentos externos, mas informações retiradas dos textos motivadores — respectivamente, textos III e IV (cf. FIGURA 9).

Finalmente, os repertórios conclusivos aparentemente foram deixados de fora por caracterizarem uma retomada de argumentos já mencionados e desenvolvidos ao longo das redações e também dos próprios comentários da cartilha.

Já em relação à competência IV, ainda tendo em vista os comentários da cartilha, esta deixa claro que não mencionou absolutamente todos os recursos coesivos utilizados pelos participantes em suas redações — entretanto, é válido observar que os recursos coesivos mencionados são majoritariamente conectores argumentativos (DUCROT, 1983). Apesar de isso poder se explicar pela necessidade de os comentários da cartilha deverem ser sucintos, e não exaustivos, é fato que as redações do *corpus* são ricas também em recursos coesivos de outras naturezas. A seguir, é apresentado o Quadro 19, que sistematiza de forma mais completa os conectivos utilizados inter e intraparágrafos.

Quadro 19 — Sistematização dos recursos coesivos utilizados nas redações do corpus

(continua)

Identificação da redação	Conectivos	
	Interparágrafos	Intraparágrafos
Redação 1	De início; como consequência dessa elitização dos espaços públicos; portanto	O filósofo; nesse contexto; no entanto; com isso; porém; esse recurso; essa segregação; cujos; então; essa parte da população; nesse sentido; fato que; e; por conseguinte; essa situação; nesse âmbito; a fim de; desse modo; logo

³¹ Não se deve confundir o “repertório sociocultural legitimado” com a legitimação da sequência explicativa. Por “repertório sociocultural legitimado”, entende-se um repertório sociocultural que tem respaldo nas áreas do conhecimento (BRASIL, 2019b, p. 11), enquanto a legitimação da sequência explicativa é a validação de uma sequência explicativa com base em elementos que a corroborem (ADAM, 2019).

Quadro 19 — Sistematização dos recursos coesivos utilizados nas redações do corpus

(continuação)

Identificação da redação	Conectivos	
	Interparágrafos	Intraparágrafos
Redação 2	Em primeiro lugar; em segundo lugar; por fim	Habilidade; sob essa ótica; de modo a; diante disso; por; essa lógica; o qual; pois; nessa conjuntura; uma vez que; ele; portanto; cenário do cinema supracitado; isso porque; contudo; e; para provar isso; dentre elas; uma vez que; então; esse cenário; e; sendo assim; isso; já que; esse projeto; dessa forma; assim; dessa engrandecedora ação artística
Redação 3	Primeiramente; ademais; portanto	A ficção; seus pontos centrais; essa forma de arte; o que; esse problema; mas; desse processo; tal fato; sendo assim; também; uma vez que; isso; conforme; enquanto; nesse sentido; dessas regiões; além disso; isso; com essas medidas
Redação 4	Sob esse viés; ademais; portanto	Dentre as quais; tal forma; uma vez que; isto é; apesar disso; assim; ele; e; problema em questão; acerca disso; dessa realidade; o qual; tal cenário; também; visto que; por causa; ainda; porquanto; sobre isso; tal lazer; isso; segundo; desse modo; outrossim; e; dessa maneira
Redação 5	A princípio; ademais; por fim	Sua; entretanto; tais benefícios; haja vista; e; sendo assim; isso posto; segundo; a par disso; tal; nesse viés; o qual; também; conquanto; dessa perspectiva; para que; desafios supramencionados; nesse âmbito; a fim de; por sua vez; pela; feito isso; como

Quadro 19 — Sistematização dos recursos coesivos utilizados nas redações do corpus

(continuação)

Identificação da redação	Conectivos	
	Interparágrafos	Intraparágrafos
Redação 6	Nessa linha de raciocínio; consequentemente; portanto	Uma vez que; embora; nesse sentido; com efeito; desse modo; e; como; ou seja; ou; assim; a problemática; nesse aspecto; em seus postulados; sendo assim; sua; um exemplo disso; no qual; primeiramente; como; por fim; a fim de que; enfim; haja vista que
Redação 7	Em primeiro lugar; em segundo lugar; portanto	Apesar de; do quadro; nesse contexto; e; dessa situação; ou seja; nesse sentido; além disso; os quais; o que; dessa forma; desse quadro; tendo em vista; sabendo; sob essa perspectiva; elas; seus; a fim de; esse (serviço); assim; essa parcela

(conclusão)

Legenda:

mencionado pelos comentários da cartilha

não mencionado pelos comentários da cartilha

Fonte: elaboração própria.

Esses conectores podem ser divididos de uma maneira mais produtiva de acordo com a macroproposição ou operação em que se fazem presentes, conforme veremos na próxima seção. Fazemos esta divisão no Quadro 20 a seguir levando em conta apenas os conectores que são relevantes para a análise sequencial das redações, e é interessante observar, ao fazermos a comparação entre os Quadros 19 e 20, que os conectores listados nos comentários da cartilha parecem não seguir um critério bem estabelecido. É importante salientar que, no quadro a seguir, classificamos na categoria “enumeração” tanto os marcadores de ordenação textual do encadeamento por justaposição (cf. FIGURA 1), quanto os conectores conjuntivos, uma vez que ambos têm importância para a organização textual/argumentativa das redações, apesar de os conectores conjuntivos possuírem um valor argumentativo inerente que os marcadores de ordenação textual não possuem.

Quadro 20 — Recursos coesivos por macroproposição ou operação

(continua)

Tipo de sequência	Tipo de MP ou operação	Tipo de conector				
		Conclusão	Contrajunção	Explicação/ justificativa	Correção/ redefinição	Enumeração
Sequência argumentativa	MP.arg.0	diante disso	no entanto, porém, mas			em primeiro lugar, em segundo lugar, primeiramente, además, a princípio, além disso
	MP.arg.2	sendo assim, nesse âmbito				
	MP.arg.3	com isso, então, portanto, dessa forma, sendo assim, com essas medidas, nesse viés, feito isso, nesse contexto				por fim
	MP.arg.4		contudo			

Quadro 20 — Recursos coesivos por macroproposição ou operação

(continuação)

Tipo de seqüência	Tipo de MP ou operação	Tipo de conector				
		Conclusão	Contração	Explicação/ justificativa	Correção/ redefinição	Enumeração
Seqüência explicativa	MP.expl.2			como consequência disso, por razões que dizem respeito a, para entender essa lógica, pois, uma vez que, porque, sob pena de, esse problema advém de, tal fato se deve a, isso se deve ao fato de, dado, haja vista, devido a		
	MP.expl.3	nesse contexto, portanto, sob essa ótica, nesse sentido, isso posto, à luz dessa perspectiva, dessa forma, sob essa perspectiva				

Quadro 20 — Recursos coesivos por macroproposição ou operação

(continuação)

Tipo de sequência	Tipo de MP ou operação	Tipo de conector				
		Conclusão	Contração	Explicação/ justificativa	Correção/ redefinição	Enumeração
Sequência descritiva	Operação de reformulação				ou seja	

(conclusão)

Fonte: elaboração própria.

Finalmente, apresentamos uma análise global das redações em relação à competência III. O Quadro 21, a seguir, sistematiza as estratégias argumentativas em todas as sete redações presentes na cartilha.

Quadro 21 — Organização da argumentação a cada redação

Estratégia argumentativa	Causa e consequência		Enumeração de problemas da democratização do acesso ao cinema		Enumeração da importância da democratização do acesso ao cinema	
	Causa	Consequência	1º tópico enumerado	2º tópico enumerado	1º tópico enumerado	2º tópico enumerado
Redação 1	Elitização do espaço público	Insuficiência intelectual				
Redação 2					Importância do cinema para a sociedade	Importância do cinema para o cumprimento da legislação
Redação 3			Centralização das salas de exibidoras em zonas metropolitanas	Alto custo das sessões para as classes de menor renda		
Redação 4			Falta de investimentos à construção e manutenção de cinemas	Alto preço cobrado pelo ingresso		
Redação 5			Elitização dos meios cinematográficos	Falta de infraestrutura adequada e acessibilidade nos cinemas existentes		
Redação 6	Elitização do cinema	Dificuldade de manter o hábito de frequentar o cinema por parte da população				
Redação 7	Mercantilização do lazer	Dificuldade de parcela mais pobre da população de arcar com os custos de ir ao cinema				

Fonte: elaboração própria.

Esta sistematização é importante por mostrar os tipos de estratégias argumentativas com os quais estamos lidando, e, além disso, quais foram os tipos de redação selecionadas pelo Inep para a amostra de redações nota 1000. A partir da sistematização feita no Quadro 21, realizamos um recorte em nosso *corpus* e definimos as redações deste conjunto a serem analisadas detalhadamente, o que está feito na próxima seção. Assim, definimos que seriam analisadas duas redações de cada categoria de estratégia argumentativa, exceto da estratégia de enumeração da importância da democratização do acesso ao cinema, em que foi analisada apenas uma redação por ser a única ocorrência. Entre as redações com os outros dois tipos de estratégia argumentativa, selecionamos aquelas que pudessem oferecer análises mais ricas.

Na próxima seção, aprofundamo-nos em uma análise detalhada das cinco redações selecionadas: Redações 1, 2, 3, 5 e 7.

4.2 Análise das redações selecionadas

A redação do Enem é genericamente argumentativa: o gênero “redação do Enem” é intrinsecamente argumentativo, já que se trata de um gênero “do tipo dissertativo-argumentativo”. Isto se demonstra na análise sequencial de nosso *corpus*: todas as redações se constituem por uma sequência dominante argumentativa, que pode ser decomposta em n outras sequências de outros tipos — que, por sua vez, compõem e estruturam a argumentação (cf. FIGURA 3).

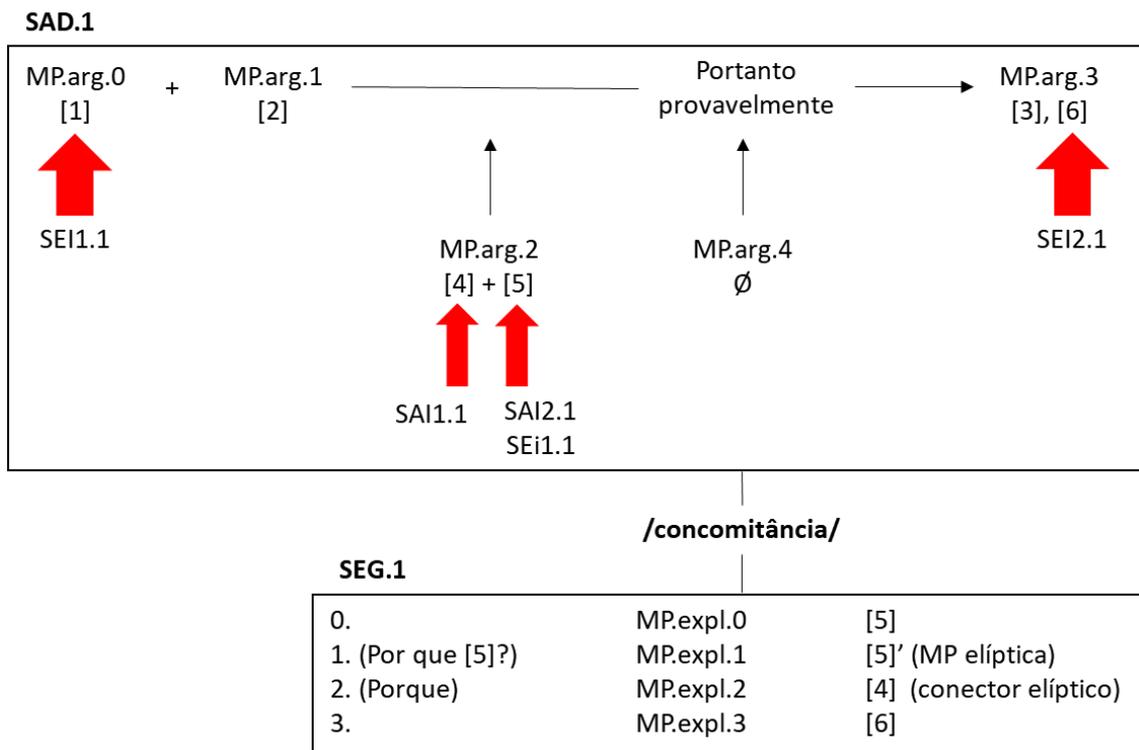
A seguir, apresentamos a análise detalhada do recorte de cinco redações do *corpus*, com base no quadro teórico-metodológico e nas competências para a avaliação da redação do Enem, apresentados nos capítulos anteriores. As análises partem sempre do mais global para o mais específico.

Há a relação de todas as sequências presentes na análise no Apêndice A desta dissertação, por extenso e divididas por nível de inserção.

4.2.1 Redação 1

A Redação 1 (cf. QUADRO 10) é composta por uma sequência dominante argumentativa SAD.1, concomitante a uma sequência explicativa geral SEG.1, que são representadas conforme a Figura 10 a seguir:

Figura 10 — Estrutura geral da Redação 1 (SAD.1//SEG.1)



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164; 193).

A sequência argumentativa dominante da Redação 1 (SAD.1) é composta por tese anterior [1] + dados [2], suporte [4] + [5] e conclusão [3], [6]. A restrição (MP.arg.4), apesar de existir na estrutura sequencial argumentativa prototípica, não se faz presente no caso desta redação.

Na tese anterior (MP.arg.0), em [1], é abordada a questão da falta de democratização do acesso ao cinema, a despeito de sua importância. Os dados (MP.arg.1) apresentam uma relação causal prestada em função da tese, que se faz presente na redação, mas sobre a qual não iremos nos ater por ser um resumo de SEG.1, desenvolvida adiante na Redação 1 e que veremos a seguir. O suporte (MP.arg.2), em [4] e [5], é o desenvolvimento dos dados, e, finalmente, a conclusão (MP.arg.3) é composta pelos segmentos [3] e [6].

É interessante observar que o primeiro parágrafo da Redação 1 é um resumo da redação, uma vez que resume tanto SAD.1, quanto SEG.1 — sequência que detalharemos a seguir.

Além de SAD.1, existe ainda uma outra sequência geral na Redação 1, embora não seja dominante, que se trata de uma sequência explicativa geral SEG.1. Esta sequência é coincidente a SAD.1: os mesmos segmentos que constituem macroproposições argumentativas e levam globalmente à sequência argumentativa dominante na redação constituem também macroproposições explicativas e levam a uma sequência explicativa geral.

SEG.1 está fundada na relação de causa e consequência entre [4] e [5], marcada pelo conector argumentativo “como consequência [disso]”, que estabelece a relação de explicação/justificativa (KOCH; ELIAS, 2016), no início do segmento [5]. Esse conector sinaliza, como apontado em [2], que [4] é uma causa e [5], uma consequência. Dessa forma, fica evidente a relação de causalidade própria da sequência explicativa, de modo que o segmento [4] se trata de MP.expl.2 (explicação) e o [5]’, de MP.expl.1 (problema): seria possível retextualizar essa sequência, mantendo a mesma relação de causalidade, como [5] *porque* [4]. É possível ainda resgatar na redação MP.expl.0 (esquemática inicial) e MP.expl.3 (ratificação), conforme demonstrado na Figura 10. A seguir, são apresentadas as macroproposições (resumidas) de SEG.1 para maior clareza:

Quadro 22 — Macroproposições de SEG.1

- [5] Há um bloqueio intelectual na sociedade. (MP.expl.0)
 [5]’ (Por que há um bloqueio intelectual na sociedade?) (MP.expl.1)
 [4] (Porque) o cinema é elitizado. (MP.expl.2)
 [6] Portanto, deve-se democratizar o acesso ao cinema. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

O papel de SEG.1 é reger a relação de causalidade entre os argumentos do suporte de SAD.1, ou seja, MP.arg.2. Assim, é possível perceber que o que domina o sentido geral da redação é a argumentação de SAD.1, mas SEG.1 coexiste com ela para estabelecer sua organização, de forma a explicitar o papel da explicação em prol do objetivo argumentativo final de um ato ilocutório.

Essa coincidência de sequências gerais na Redação 1 é muito interessante, porque mostra um texto heterogêneo, composto por dois tipos diferentes de sequência coexistentes, o que reitera a redação como pertencente ao tipo dissertativo-argumentativo, conforme atestado pelo Inep.

Em relação a SAD.1, trata-se de uma sequência dominante composta por outras sequências inseridas, sendo estas não necessariamente argumentativas. Entretanto, apesar desta característica, as sequências inseridas contribuem para a construção da argumentação, de forma a dirigir a orientação argumentativa para a conclusão a que o participante deseja chegar. As setas vermelhas na Figura 10 indicam as macroproposições argumentativas em que as outras sequências são inseridas: assim, há sequências inseridas em MP.arg.0, MP.arg.2 e MP.arg.3.

Analisaremos, a seguir, a sequência inserida em [1]. Apresentamos, pois, a segmentação de [1] de acordo com a esta sequência:

Quadro 23 — Redação 1: segmentação de [1]

[1] [1a] Aristóteles, grande pensador da Antiguidade, defendia a importância do conhecimento para a obtenção da plenitude da essência humana. [1b] Para o filósofo, sem a cultura e a sabedoria, nada separa a espécie humana do restante dos animais. [1c] 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. [1d] No entanto, há ainda diversos obstáculos que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil,

Fonte: elaboração própria.

A sequência inserida em [1] se trata de uma sequência explicativa SEI1.1, inserida em primeiro nível, que vai de [1a] a [1c], constituindo um raciocínio explicativo lógico, que estabelece um cenário preparatório, ou uma contextualização, para a argumentação propriamente dita. Assim, a sequência traz à tona o contexto em que a argumentação da redação se baseia. SEI1.1 é representada na Figura 11 a seguir, conforme a estrutura sequencial explicativa de Adam (2019) (cf. FIGURA 7):

Figura 11 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI1.1

0.	MP. expl.0	[1a]
1. (Por que [1a]?)	MP.expl.1	[1a]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[1b] (conector elíptico)
3.	MP.expl.3	[1c]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

No Quadro 24, explicitamos as macroproposições de SEI1.1 para maior clareza:

Quadro 24 — Macroproposições de SEI1.1

<p>[1a] Aristóteles, grande pensador da Antiguidade, defendia a importância do conhecimento para a obtenção da plenitude da essência humana. (MP.expl.0)</p> <p>[1a'] (Por que [1a]?) (MP.expl.1)</p> <p>[1b] (Porque) Para o filósofo, sem a cultura e a sabedoria, nada separa a espécie humana do restante dos animais. (MP.expl.2)</p> <p>[1c] 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. (MP.expl.3)</p>

Fonte: elaboração própria.

A contextualização de SEI1.1 introduz o assunto do cinema, relacionando-o com o conhecimento e a cultura. É importante salientar que não se trata da introdução do tema propriamente dito, uma vez que o tema não é apenas sobre cinema, mas sim sobre a democratização do acesso ao cinema no Brasil.

É colocada uma situação inicial [1a], reconhecida como legítima, que por sua vez é elipticamente questionada em [1a]' para que possa ser explicada em [1b], também de forma reconhecidamente legítima, tendo em vista a posição de saber que o locutor se coloca ao fazer isso. Essa explicação é ratificada em [1c], em que o locutor introduz o assunto da redação ao estabelecer a relação entre a importância do conhecimento e o cinema.

A situação inicial e problema a ser explicado não são reconhecidos como legítimos gratuitamente: o locutor, nos segmentos [1a] e [1b], utiliza o mecanismo argumentativo de argumentação por autoridade de Ducrot (1987) para dar força ao que quer dizer: ao afirmar que “Aristóteles, grande pensador da Antiguidade” — isto é, que decididamente “não é nenhum tolo” — defendia algo, muito provavelmente este fato defendido é verdadeiro, o que dá a ele um grau de adesão. O participante utiliza o recurso à voz do outro para orientar para a veracidade da conclusão a que quer chegar.

Além disso, o locutor, ao evocar Aristóteles, se isenta sobre a responsabilidade do que diz neste trecho, já que se parte do pressuposto que, se foi Aristóteles quem disse algo, não foi ele próprio, locutor da redação, que o disse, eximindo-se, de forma intrínseca à língua, desta responsabilidade, o que dá ainda mais credibilidade e, portanto, força para esse trecho.

O tema propriamente dito é introduzido em [1d], que não mais faz parte de SEI1.1, mas liga as ideias expressas nesta sequência inserida com a sequência dominante SAD.1. Assim, [1d] compõe MP.arg.0, a tese inicial da argumentação, que é composta também pela sequência

explicativa que culmina na ratificação [1c]. Isto é, a ratificação [1c], arremate de SEI1.1 — que leva à conclusão C —, é contrariada por [1d] — que leva à conclusão não-C — através do conector argumentativo “no entanto” (KOCH; ELIAS, 2016), e, juntos, esses segmentos instituem a tese inicial MP.arg.0. Agora sim, com [1d] em oposição a SEI1.1, culminando em [1c], é introduzido o tema da democratização do acesso ao cinema no Brasil, inaugurando uma problemática, marcada pelo conector de contrajunção “no entanto”, que deverá ser discutida de forma argumentativa ao longo da redação. O papel deste conector argumentativo é marcar que, em [1c] *no entanto* [1d], o argumento mais forte é [1d], levando à conclusão não-C (KOCH, ELIAS, 2016, p. 69).

Os dados (MP.arg.1), informação prestada em função da tese inicial, são claramente explicitados na redação em [2]: a elitização do espaço público e a consequente insuficiência intelectual são exemplos dos obstáculos mencionados em [1d]. Para fechar a introdução, há o segmento [3], que se trata de uma prévia da conclusão da redação, sendo classificada, pois, como MP.arg.3. Sendo assim, o parágrafo de introdução traz um verdadeiro resumo da argumentação que será desenvolvida ao longo do texto.

Os dados de [2] (MP.arg.1), por sua vez, são suportados em [4] e [5] (MP.arg.2), com um desenvolvimento para além deles. Esta longa macroproposição possui claramente a característica de suporte, e é formada por duas sequências inseridas, que, entre si, possuem uma relação explicativa, como já abordado. Juntas, as sequências inseridas formam MP.arg.2. A seguir, apresentamos a segmentação de [4] e [5] com base nas sequências inseridas:

Quadro 25 — Redação 1: segmentação de [4] e [5]

[4] [4a] 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”, [4b] é inquestionável a existência de uma segregação das camadas mais pobres em relação ao acesso a esse recurso. [4c] 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. [4d] Fica claro, então, que o acesso ao cinema não é um recurso democraticamente pleno no Brasil.

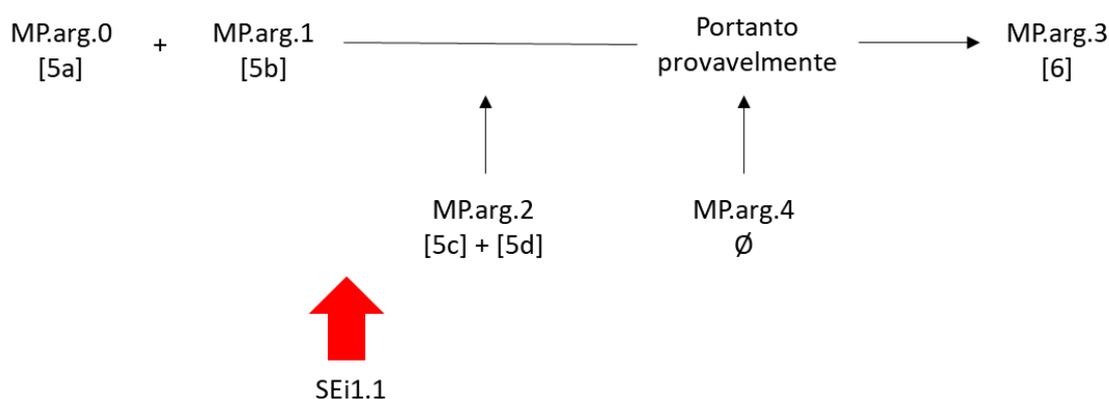
[5] [5a] Como consequência dessa elitização dos espaços públicos, que promove a exclusão das camadas mais periféricas, [5b] é observado um bloqueio intelectual imposto a

Já o dado MP.arg.1 de SAI1.1, em função da tese, é composto por [4b], que traz o problema propriamente dito a ser discutido em [4]: se existe uma elitização do cinema, “é inquestionável a existência de uma segregação das camadas mais pobres em relação ao acesso a esse recurso”. Esse dado é suportado por MP.arg.2, macroproposição composta por [4c], na qual, mais uma vez, é utilizado o mecanismo da argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), em que se recorre ao conceito de subcidadania do sociólogo Jessé Souza. Assim, esse raciocínio de que os mais pobres têm menos acesso ao cinema é atribuído não ao locutor, mas sim a um sociólogo, especialista no assunto, o que dá respaldo ao dado, tornando a argumentação mais forte. Finalmente, todo o caminho argumentativo de SAI1.1 leva à conclusão MP.arg.3, composta por [4d], de que o acesso ao cinema no Brasil não é democraticamente pleno, marcada pelo conector argumentativo conclusivo “então”.

Como ocorre em SAD.1, não há restrição em MP.arg.4 de SAI1.1, ou seja, a partir da tese inicial, o caminho argumentativo da sequência segue livre, sem que haja oposições, para que se chegue à conclusão.

Da mesma forma, o segundo dado de SAD.1, ou seja, a questão da insuficiência intelectual (em [2]), é suportado por [5]. Neste segmento, assim como em [4], também é desenvolvida uma sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.1. A seguir, a representação de SAI2.1:

Figura 13 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.1



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164).

A tese inicial (MP.arg.0) de SAI2.1 é composta por [5a], que retoma o dado da sequência anterior e sua conclusão, de forma a estabelecer um novo dado (MP.arg.1), em [5b], em função dessa tese. Assim, se há exclusão das camadas mais periféricas do espaço dos cinemas, logo, há um bloqueio intelectual a essas camadas.

Esse dado é suportado (MP.arg.2) em [5c] e [5d]. Em [5c], ocorre uma sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.1, que explica o bloqueio intelectual de [5b]. Já em [5d], ocorre o uso do mecanismo argumentativo de argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), em que se evoca o conceito de alienação de Karl Marx, relacionando-o ao referido bloqueio intelectual, de modo a dar força ao argumento.

A sequência explicativa inserida SEi1.1, cujo local de encaixe está marcado com uma seta vermelha na Figura 14, é representada da seguinte forma:

Figura 14 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.1

0.	MP.expl.0	[5b]
1. (Por que [5b]?)	MP.expl.1	[5b]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[5c] (conector elíptico)

Fonte: elaboração própria a partir de Adam (2019, p. 193).

No Quadro 26, explicitamos as macroproposições de SEi1.1:

Quadro 26 — Macroproposições de SEi1.1

[5b] É observado um bloqueio intelectual imposto às camadas mais periféricas da população. (MP.expl.0)

[5b'] (Por que [5b]?) (MP.expl.1)

[5c] (Porque) 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. (MP.expl.2)

Fonte: elaboração própria.

A sequência explicativa inserida em SAI2.1 é importante para suportar o dado em [5b], já que o explica, retomando, para tal, a ideia defendida por Aristóteles apresentada no início do texto. Dessa forma, o locutor recorre, mais uma vez, à argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) para dar força ao argumento: se o bloqueio intelectual impede a plenitude da essência aristotélica, significa que esse bloqueio se trata de algo grave, uma vez que Aristóteles, enquanto autoridade, alegou a importância dessa essência, que por sua vez é impedida pelo bloqueio intelectual. Além disso, trata-se de uma sequência explicativa em que não há ratificação.

Da mesma forma que nas outras sequências argumentativas, MP.arg.4 de SAI2.1 não se faz presente. Já em relação à conclusão MP.arg.3 desta sequência inserida, ela não está no segmento [5], mas sim no segmento [6], de forma que esta conclusão coincide com aquela de

SAD.1. Isso ocorre porque [5] é o parágrafo que encerra o desenvolvimento da redação, suportando o segundo e último dos dados de SAD.1, de forma que a sequência argumentativa inserida que tal segmento integra já cumpriu o objetivo de desenvolver a argumentação que se objetivava, e, assim, chegar à conclusão que se queria na redação — ou seja, chegar à conclusão para a qual a argumentação de SAD.1 estava orientada. Por isso, é natural que a conclusão de MP.arg.3 tanto da sequência argumentativa dominante da redação SAD.1, quanto da inserida SAI2.1, seja coincidente.

O último parágrafo do texto traz a conclusão propriamente dita em [6], para a qual aponta o segmento [3]. MP.arg.3 é explicitada no início do segmento, marcada principalmente pelo conector argumentativo “portanto”, que possui o papel de introduzir uma conclusão que, nas palavras do participante, “fica evidente” em relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores (KOCH, ELIAS, 2016, p. 71). O segmento [6], entretanto, possui uma sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.1 que compõe MP.arg.3. A seguir, no Quadro 27, é apresentada a segmentação de [6] de acordo com SEI2.1:

Quadro 27 — Redação 1: segmentação de [6]

[6] Portanto, fica evidente [6a] a importância do cinema para a construção de uma sociedade mais culta [6b] e a necessidade da democratização desse recurso. [6c] 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.

Fonte: elaboração própria.

SEI2.1 é uma sequência lógica que parte da conclusão a que se chega com a argumentação da redação (MP.arg.3) a fim de estabelecer um elo com a proposta de intervenção em [6c], presente nesta redação e, de forma geral, obrigatória nas redações do Enem por ser exclusivamente avaliada na competência V (cf. QUADRO 1). SEI2.1 é representada da Figura 15a seguir:

Figura 15 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.1

0.	MP. expl.0	[6b]
1. (Por que [6b]?)	MP.expl.1	[6b]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[6a] (conector elíptico)
3.	MP.expl.3	[6c]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

No Quadro 28 explicitamos as macroproposições de SEI2.1 para maior clareza:

Quadro 28 — Macroproposições de SEI2.1

[6b] Há a necessidade de democratização do acesso ao cinema (MP.expl.0)
[6b'] (Por que [6b]?) (MP.expl.1)
[6a] (Porque) o cinema é importante para a construção de uma sociedade mais culta (MP.expl.2)
[6c] 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. (MP.expl.3)

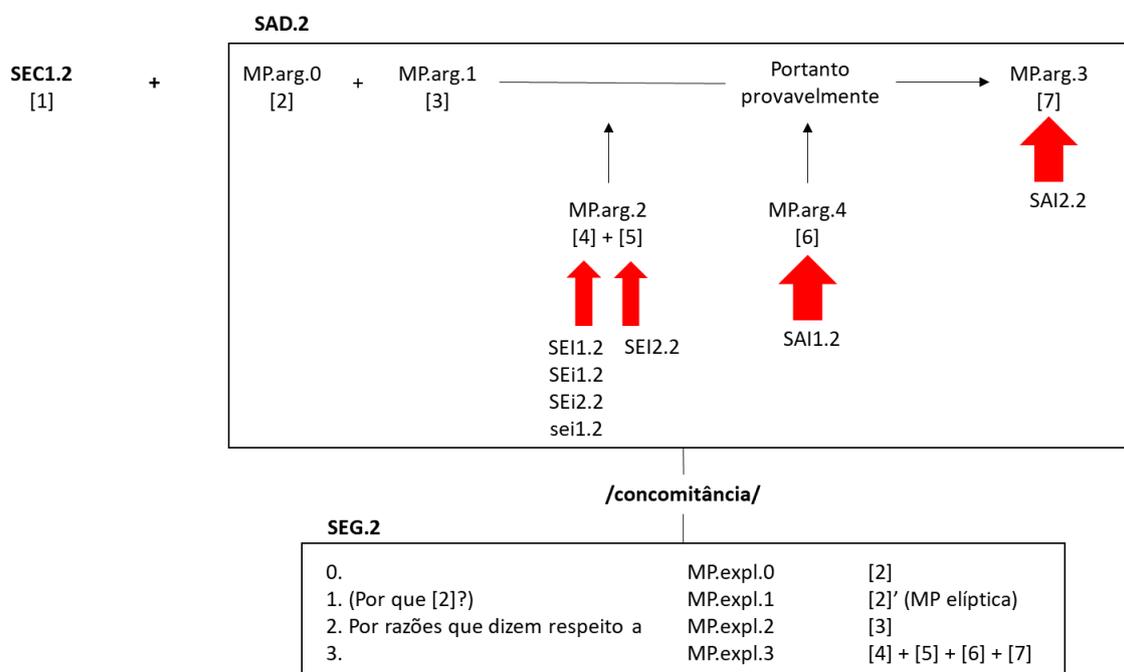
Fonte: elaboração própria.

Aqui, a ordem dos segmentos em relação às macroproposições explicativas não é direta. Entendemos que a esquematização inicial é a de que há necessidade de democratização do cinema, que é o núcleo da conclusão a que SAD.1 chega a partir da argumentação, segmento [6b] este que pode ser tomado por legítimo — uma vez que se trabalhou tanto para chegar a tal conclusão. Assim, [6a] seria a explicação de [6b], sendo por sua vez ratificada em [6c], segmento que retoma o que defendia Aristóteles, de forma a fazer um movimento explicativo semelhante àquele do primeiro parágrafo, de [1a] a [1c], e encerrar a redação de forma concisa. Além disso, o participante recorre, pela última vez na redação, à argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), o que justifica a argumentação, já que a finalidade da intervenção proposta será atingir o defendido por Aristóteles, o que já foi colocado no texto como tão importante.

4.2.2 Redação 2

A Redação 2 (cf. QUADRO 11) é composta por uma coordenação entre uma sequência explicativa coordenada (SEC1.2) e uma sequência argumentativa dominante (SAD.2), e, em paralelo a SAD.2, há ainda uma sequência explicativa geral (SEG.2). Uma outra possibilidade de análise seria considerar a sequência explicativa que consideramos coordenada (SEC1.2) como inserida em SAD.2. Entretanto, optamos por manter a sequência em questão como coordenada à sequência argumentativa dominante em nossa análise. A estrutura geral da Redação 2 é, pois, representada a seguir na Figura 16:

Figura 16 — Estrutura geral da Redação 2 (SEC1.2 + SAD.2//SEG.2)



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164; 193).

A sequência dominante SAD.2 é composta por tese anterior [2] + dados [3], suporte [4] + [5], restrição [6] e conclusão [7]. Na tese anterior (MP.arg.0), é abordada a questão de que a arte cinematográfica deve ser democratizada no Brasil, de forma que se pressupõe (DUCROT, 1987) que ela não o é — o que posteriormente será retomado na restrição (MP.arg.4), em [6]. Os dados (MP.arg.1), em [3], que dizem respeito às razões sociais e legais pelas quais o cinema deve ser democratizado, são sustentados (MP.arg.2) em [4] e [5]. Finalmente, em [7], tem-se a conclusão (MP.arg.3) de todo o movimento argumentativo da sequência SAD.2. Esta sequência argumentativa dominante, assim, é bastante prototípica por ter todas as macroproposições previstas por Adam (2019).

Apesar de prototípica no geral, há, entretanto, uma complexidade de sequências inseridas em SAD.2, não necessariamente argumentativas, que contribuem para a construção argumentativa desta sequência dominante. As setas vermelhas na Figura 16 indicam os locais onde se encaixam essas sequências inseridas em SAD.2.

Em paralelo a esta sequência dominante, há SEG.2, que não é dominante na redação, mas rege a relação de causalidade presente entre a tese anterior (MP.arg.0) e os dados (MP.arg.1) de SAD.2: os dados, em [3], são a causa da tese anterior, em [2], e essa relação explicativa é ratificada no restante do texto, em [4] + [5] + [6] + [7]. Adiante estão as macroproposições (resumidas) de SEG.2 explicitadas para maior clareza (os segmentos [4] + [5] + [6] + [7] não foram explicitadas por não julgarmos necessário):

Quadro 29 — Macroproposições de SEG.2

[2] É prudente apontar que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil. (MP.expl.0)

[2]' (Por que [2]?) (MP.expl.1)

[3] Por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis. (MP.expl.2)

[4] + [5] + [6] + [7] (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Coordenada à esquerda de SAD.2//SEG.2, há SEC1.2, em que se desenvolve [1]. A seguir, apresentamos a segmentação de [1] de acordo com a sequência coordenada:

Quadro 30 — Redação 2: segmentação de [1]

[1] [1a] Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, [1b] habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido. [1c] 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.

Fonte: elaboração própria.

SEC1.2 é representada na Figura 17, a seguir:

Figura 17 — Sequência explicativa coordenada SEC1.2

0.	MP.expl.0	[1a]
1. (Por que [1a]?)	MP.expl.1	[1a]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[1b] (conector elíptico)
3.	MP.expl.3	[1c]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Para maior clareza, explicitamos as macroproposições de SEC1.2 no Quadro 31, a seguir:

Quadro 31 — Macroproposições de SEC1.2

[1a] Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento (MP.expl.0)
[1a]' (Por que [1a]?) (MP.expl.1)
[1b] (Porque) [o pensamento é a] habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido (MP.expl.2)
[1c] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Esta sequência explicativa coordenada vai de [1a] a [1c] e compõe uma preparação para a argumentação da Redação 2, de forma a constituir uma contextualização. Em [1a] é evocado David Hume, como mecanismo de argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), trazendo uma situação inicial reconhecidamente legítima, já que o locutor se baseia em um filósofo conhecido como estratégia para orientar à conclusão que deseja. A situação inicial é questionada de forma elíptica em [1a]' e explicada em [1b]. Finalmente, é ratificada em [1c], segmento em que o assunto do cinema é relacionado ao raciocínio explicativo de David Hume, e, assim, introduzido na Redação 2. Contudo, a temática propriamente dita da democratização do acesso ao cinema no Brasil é introduzida somente em [2], que é a tese inicial (MP.arg.0) de SAD.2, coordenada a SEC1.2.

Os dados (MP.arg.1) em [3], ou seja, as razões sociais e as legais pelas quais o cinema deveria ser democratizado, são suportados em [4] e [5] (MP.arg.2), macroproposição complexa formada por sequências inseridas em três diferentes níveis em [4] e um nível em [5]. A seguir, a segmentação de [4] e [5] com base nas sequências inseridas:

Quadro 32 — Redação 2: segmentação de [4] e [5]

[4] [4a] Em primeiro lugar, é válido frisar que o cinema dialoga com uma elementar necessidade social [4b] e, conseqüentemente, não pode ser deixada em segundo plano. [4c] 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, [4d] pois ele promove um proveitoso bem-estar. [4e] É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, [4f] 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. [4g] É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade.

[5] [5a] Em segundo lugar, é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. [5b] 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.

Fonte: elaboração própria.

Em [4], discorre-se sobre a importância social do cinema. Nesse segmento, há a primeira sequência inserida da Redação 2, que é uma sequência explicativa inserida em primeiro nível (SEI1.2), que, por sua vez, possui outras sequências inseridas, conforme a Figura 18:

Figura 18 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI1.2

0.	MP.expl.0	[4a] + [4b] ← SEI1.2
1. (Por que [4a] + [4b]?)	MP.expl.1	([4a] + [4b])' (MP elíptica)
2. Para entender essa lógica	MP.expl.2	[4c] + [4d] + [4e] + [4f] + [4g] ← SEI2.2, sei1.2
3.	MP.expl.3	[4h]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

A seguir, explicitamos as macroproposições de SEI1.2:

Quadro 33 — Macroproposições de SEI1.2

[4a] + [4b] O cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, conseqüentemente, não pode ser deixada em segundo plano. (MP.expl.0)

([4a] + [4b])' (Por que [4a] + [4b]?) (MP.expl.1)

[4c] + [4d] + [4e] + [4f] + [4g] 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. (MP.expl.2)

[4h] É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Esta sequência explicativa SEI1.2 constitui a estrutura geral do parágrafo, formado por um raciocínio explicativo lógico. A sequência é composta por esquematização inicial formada por [4a] + [4b] (MP.expl.0), em que é feita uma afirmação categórica, que, assim, pelo menos aparenta ser legítima. Em seguida, há um questionamento elíptico desta esquematização inicial (MP.expl.1), em ([4a] + [4b])', e uma explicação (MP.expl.2), marcada pelo termo “para entender essa lógica”, que estabelece uma relação de causalidade/explicação do segmento [4], formado pelos segmentos de [4c] a [4g]. Em MP.expl.2, a explicação é legitimada pelo uso do mecanismo de argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), em que é evocado Johan Huizinga, “um renomado historiador holandês”, que dá legitimidade não só à explicação, como também à esquematização inicial, colocada de forma categórica. Finalmente, a ratificação (MP.expl.3) é formada pelo segmento [4h], que faz a relação do cinema com a argumentação por autoridade de Huizinga.

As setas vermelhas na Figura 18 marcam os locais de inserção de outras sequências nas macroproposições explicativas de SEI1.2. Assim, em MP.expl.0 insere-se em segundo nível uma sequência explicativa SEI1.2; e, em MP.expl.2, insere-se em segundo nível uma sequência explicativa SEI2.2, em que, por sua vez, insere-se em terceiro nível outra sequência explicativa sei1.1.

SEI1.2 é composta por [4a] e [4b], é marcada pelo conector “consequentemente”, e é, portanto, representada da seguinte forma:

Figura 19 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEI1.2

0.	MP.expl.0	[4b]
1. (Por que [4b]?)	MP.expl.1	[4b]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[4a] (conector elíptico)

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

As macroproposições de SEI1.2 estão explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 34 — Macroproposições de SEi1.2

[4b] A elementar necessidade social não pode ser deixada em segundo plano. (MP.expl.0)
 [4b]' (Por que [4b]?) (MP.expl.1)
 [4a] (Porque) o cinema dialoga com essa elementar necessidade social. (MP.expl.2)

Fonte: elaboração própria.

O conector argumentativo de explicação/justificativa “consequentemente” marca a relação de causalidade entre [4a] e [4b], indicando que [4a] é a causa, e [4b], a consequência, de forma que a sequência pode ser retextualizada como no Quadro 34. Assim, [4b] é a esquematização inicial (MP.expl.0), há um questionamento elíptico desta em [4b]', e uma explicação com conector elíptico em [4a]. A ratificação não se faz presente em SEi1.2.

A próxima sequência inserida em segundo nível em SEi1.2 é SEi2.2, que se insere em MP.expl.2. Esta sequência inserida em segundo nível vai de [4c] a [4g], e possui uma sequência inserida em terceiro nível, conforme a Figura 20, a seguir:

Figura 20 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi2.2

0.	MP.expl.0	[4c]	
1. (Por que [4c]?)	MP.expl.1	[4c]' (MP elíptica)	
2. Pois	MP.expl.2	[4d]	
3.	MP.expl.3	[4e] + [4f] + [4g]	 sei1.2

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Apresentamos as macroproposições de SEi2.2 no quadro a seguir:

Quadro 35 — Macroproposições de SEi2.2

[4c] 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 (MP.expl.0)
 [4c]' (Por que [4c]?) (MP.expl.1)
 [4d] pois ele promove um proveitoso bem-estar. (MP.expl.2)
 [4e] + [4f] + [4g] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Em [4c] há a esquematização inicial (MP.expl.0) de SEi2.2, legitimada pelo argumento por autoridade (DUCROT, 1987) de Huizinga, elípticamente questionada (MP.expl.1) em [4c]'

e explicada em [4d] (MP.expl.2) — explicação esta marcada pelo conector argumentativo de explicação/justificativa “pois”. Englobando [4e], [4f] e [4g], há a ratificação (MP.expl.3), em que é esclarecida a relação do movimento explicativo em SEi2.2 com o cinema.

É nesta macroproposição em que está inserida em terceiro nível a sequência explicativa sei1.2. A seguir, a Figura 21 representa esta sequência:

Figura 21 — Sequência inserida em terceiro nível sei1.2

0.	MP.expl.0	[4e]
1. (Por que [4e]?)	MP.expl.1	[4e]' (MP elíptica)
2. Uma vez que	MP.expl.2	[4f]
3.	MP.expl.3	[4g]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

As macroproposições de sei1.1 são apresentadas no quadro a seguir para maior clareza:

Quadro 36 — Macroproposições de sei1.1

[4e] É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico (MP.expl.0)
[4e]' (Por que [4e]?) (MP.expl.1)
[4f] uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias (MP.expl.2)
[4g] de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Nesta sequência inserida em terceiro nível, é claramente explicada a relação do cinema com o postulado de Huizinga tomado como mecanismo de argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) na Redação 2. A esquematização inicial (MP.expl.0) é constituída pelo segmento [4e], e é legitimada pela discussão ao longo de [4], retomada pela anáfora “nessa conjuntura” — de modo a dar legitimidade ao fenômeno cinematográfico, o que significa dar forma argumentativa no âmbito da argumentação em que as sequências de [4] se inserem. Em seguida, o questionamento (MP.expl.1) de [4e] é feito elípticamente em [4e]', e a explicação (MP.expl.2), em [4f], marcada pelo conector argumentativo de explicação/justificativa explícito “uma vez que”, que evidencia a relação de causalidade presente em sei1.1. O segmento [4g] traz a ratificação (MP.expl.3), marcada pelo conector argumentativo conclusivo “de forma a”.

O segmento [5] fecha MP.arg.2 de SAD.2, discorrendo sobre o cinema no âmbito legal. Assim como [4], também é composto por uma sequência explicativa inserida em primeiro nível

(SEI2.2), coordenada a SEI1.2, mas desta vez sem outras sequências nela inseridas. Esta sequência é representada da seguinte maneira:

Figura 22 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.2

0.	MP.expl.0	[5a]
1. (Por que [5a]?)	MP.expl.1	[5a]' (MP elíptica)
2. Porque	MP.expl.2	[5b]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

A seguir, as macroproposições de SEI2.2 explicitadas:

Quadro 37 — Macroproposições de SEI2.2

[5a] O cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. (MP.expl.0)
[5a]' (por que [5a]?) (MP.expl.1)
[5b] 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. (MP.expl.2)

Fonte: elaboração própria.

Esta sequência explicativa é composta pela esquematização inicial (MP.expl.0) em [5a], o seu questionamento elíptico (MP.expl.1) em [5a]' e a explicação (MP.expl.2) em [5b] — sendo tal explicação explicitamente marcada pelo conector argumentativo de explicação/justificativa “isso porque”. A esquematização inicial é legitimada pela remissão catafórica ao que defende o arcabouço jurídico brasileiro, posteriormente explicado com o recurso à argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) da Constituição Federal — lei maior do país, e, por isso, muito legítima — que garante juridicamente a “absoluta prioridade” dos bens culturais como direito de todos.

Desenvolvido o suporte MP.arg.2 de SAD.2 aos dados, é feita uma restrição (MP.arg.4) em [6]. Essa macroproposição argumentativa é marcada pelo conector argumentativo de contrajunção “contudo”, que orienta para a conclusão não C, contrariamente à conclusão C a que MP.arg.2 orienta. Este conector argumentativo marca uma força argumentativa maior do que vem à sua direita em relação ao que vem à esquerda (KOCH, ELIAS, 2016, p. 69), de forma que, entre MP.arg.2 (em [4] e [5]) e MP.arg.4 (em [6]), a última é a macroproposição que possui força argumentativa maior, orientada à conclusão não C de que o cinema não é totalmente democratizado. Entretanto, essa força maior da conclusão não C é marcada por nomes negativos como “desanimador”, “lamentável”, “irregulares”, “perigo”, “desagregador”, que deixam claro

que, apesar de ser o argumento mais forte, não é a conclusão a que se deveria chegar idealmente, sob o ponto de vista do locutor.

Sendo assim, a maior força de não-C em MP.arg.4, aliada aos nomes negativos que a marcam e a todos os argumentos que a precedem em MP.arg.2 explicitam que é necessária uma intervenção para que se chegue a uma nova situação diferente de não-C, já que a argumentação da Redação 2 mostra que é imperativo que o acesso ao cinema no Brasil seja democratizado. Isso é o que será apresentado em [7].

A macroproposição MP.arg.4 possui uma sequência argumentativa inserida em primeiro nível (SAI1.2). SAI1.2 esmiuça a restrição de SAD.2. A segmentação de [6] de acordo com a sequência inserida é a seguinte:

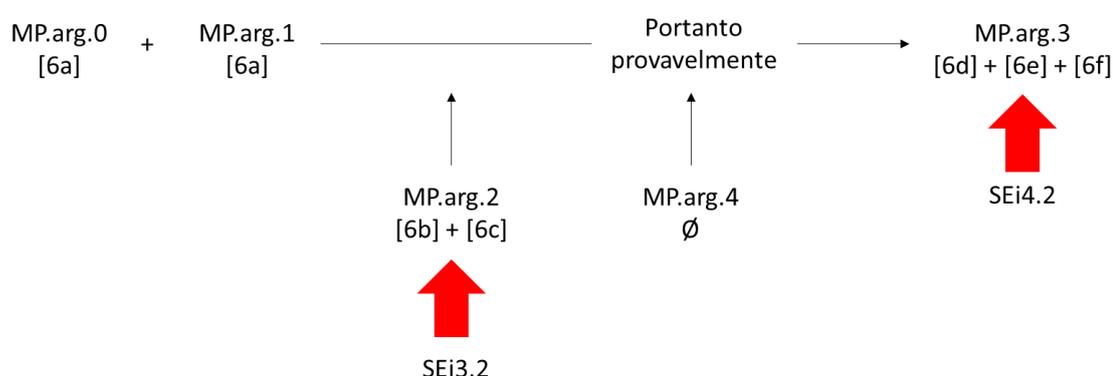
Quadro 38 — Redação 2: segmentação de [6]

[6] [6a] Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução [6b] 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 –, [6c] uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. [6d] Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, [6e] sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “A Divina Comédia”: “As leis existem, mas quem as aplica?”. [6f] Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.

Fonte: elaboração própria.

SAI1.2 é representada da seguinte maneira:

Figura 23 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI1.2



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164).

A sequência inserida SAI1.2 é composta por tese inicial (MP.arg.0) + dados (MP.arg.1), ambos constituídos por [6a]; suporte (MP.arg.1) formado por [6b] + [6c], em que se insere em segundo nível a sequência explicativa SEi3.2; e conclusão (MP.arg.3) formada por [6d] + [6e]

+ [6f], em que se insere em segundo nível a sequência explicativa SEi4.2. As sequências inseridas em segundo nível estão marcadas na Figura 23 pelas setas vermelhas. Além disso, não há restrição (MP.arg.4) em SAI1.2.

MP.arg.0 coincide com MP.arg.1 em SAI1.2: o fato de que a diretriz da Constituição Federal não dá sinais de plena execução é tanto a tese inicial quanto o dado, suportado por MP.arg.2. Tal macroproposição traz a fundamentação para tal afirmação com o argumento por autoridade (DUCROT, 1987) do IPHAN, que é confiável para suportar o dado em MP.arg.1, e é evocada com o conector “para provar isso”. A partir disso, chega-se à conclusão não-C (MP.arg.3).

Em MP.arg.2 insere-se em segundo nível a sequência SEi3.2. Ela é representada pela figura a seguir:

Figura 24 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi3.2

0.	MP.expl.0	[6b]
1. (Por que [6b]?)	MP.expl.1	[6b]' (MP elíptica)
2. Uma vez que	MP.expl.2	[6c]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

As macroproposições de SEi3.2 estão representadas no Quadro 39:

Quadro 39 — Macroproposições de SEi3.2

[6b] Segundo o IPHAN, a distribuição de práticas artísticas no Brasil — dentre elas, o cinema — é irregular e lamentável. (MP.expl.0)
[6b]' (Por que [5b]?) (MP.expl.1)
[6c] uma vez que [essas práticas] estão restritas a poucos municípios brasileiros. (MP.expl.2)

Fonte: elaboração própria.

A sequência SEi3.2 é formada pela esquematização inicial (MP.expl.0) em [5b], o questionamento (MP.expl.1) elíptico, em [5b]', e a explicação (MP.expl.2), com o operador argumentativo “uma vez que” explícito, em [5c]. Não há ratificação. Todas as macroproposições da sequência são legitimadas por serem baseadas em uma informação da autarquia federal brasileira responsável pelo patrimônio histórico e artístico do país que é o IPHAN.

Para finalizar a sequência SAI1.2, sua conclusão (MP.arg.3) é formada por [6d], [6e] e [6f]. A macroproposição é marcada pelo conector argumentativo “então” (KOCH; ELIAS, 2016), que mostra a inferência da conclusão não-C. Essa macroproposição conclusiva é constituída, por sua vez, por uma sequência explicativa inserida SEi4.2.

A seguir, a representação de SEi4.2:

Figura 25 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi4.2

0.	MP.expl.0	[6d]
1. (Por que [6d]?)	MP.expl.1	[6d]' (MP elíptica)
2. Sob a pena de	MP.expl.2	[6e]
3.	MP.expl.3	[6f]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

A explicitação das macroproposições de SEi4.2 está adiante:

Quadro 40 — Macroproposições de SEi4.2

[6d] Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso. (MP.expl.0)
[6d]' (Por que [6d]?) (MP.expl.1)
[6e] sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “A Divina Comédia”: “As leis existem, mas quem as aplica?”. (MP.expl.2)
[6f] Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Esta sequência é a única da Redação 2 cuja legitimação da explicação deixou a desejar. É feita uma afirmação na esquematização inicial (MP.expl.0) em [3d], esta sim legitimada pelo restante da argumentação em SAI1.2, que resulta na conclusão não-C na macroproposição em questão. A partir daí, é feito o questionamento elíptico (MP.expl.1) em [3d]' e a explicação (MP.expl.2) em [6e], com o conector argumentativo explicativo/justificativo (KOCH; ELIAS, 2016) explicitado “sob pena de”, em que se traz uma argumentação por autoridade que apresenta Dante Alighieri como repertório sociocultural, de modo a utilizar a obra de Alighieri como legitimadora da explicação.

Entretanto, apesar do referido autor ser de fato notável e ser possível utilizá-lo como legitimação de alguma informação, não foi a melhor escolha no caso da Redação 2 por não se tratar de uma informação contextualizada à discussão desenvolvida ao longo do texto. Para fins de correção da redação do Enem, esse seria o chamado repertório sociocultural pouco produtivo. Contudo, essa escolha de utilizar Alighieri como explicação, mesmo que não tenha sido totalmente acertada, não faz diferença em SAI1.2 ou na Redação 2 como um todo, porque o objetivo de se chegar a uma conclusão não-C já foi atingido e independe disso.

SEi4.2 possui ainda uma ratificação (MP.expl.3) em [6f], em que é reiterada a conclusão não C e o ponto de vista negativo do locutor em relação a ela.

A sequência SAI2.2 parte, assim, da tese inicial (MP.arg.0) em [7a], que constitui a conclusão da argumentação desenvolvida em SAD.2. Em [7a], é dito que se devem tomar providências para mudar a situação que pode ser pressuposta (DUCROT, 1987) de que o acesso ao cinema não é (pelo menos não totalmente) democratizado no país. Os dados (MP.arg.1) em [7b] retomam aqueles dados apresentados e desenvolvidos em SAD.2. Em [7c], é feita a sustentação (MP.arg.2) de SAI2.2, com a proposta de intervenção propriamente dita, de forma a chegar à conclusão (MP.arg.3) em [7d] de que, a partir da proposta desenvolvida em MP.arg.2, será possível democratizar o cinema, para isso, evocando mais uma vez o argumento por autoridade (DUCROT, 1987) da Constituição Federal, que reitera a importância de se fazer essa democratização. A restrição (MP.arg.4), por sua vez, não se faz presente em SAI2.2.

4.2.3 Redação 3

A Redação 3 (cf. QUADRO 12) é composta pela coordenação entre uma sequência descritiva coordenada (SDC1.3) e uma sequência argumentativa dominante (SAD.3), e a sequência dominante, por sua vez, é concomitante a uma sequência explicativa geral (SEG.3). A estrutura geral da Redação 3 é representada da seguinte maneira:

Quadro 42 — Macroproposições de SEG.3

[2] O acesso ao cinema não é democratizado. (MP.expl.0)

[2]' (Por que [2]?) (MP.expl.1)

[3] Esse problema advém da centralização das salas exibidoras em zonas metropolitanas e do alto custo das sessões para as classes de menor renda. (MP.expl.2)

[4] + [5] + [6] (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

À esquerda de SAD.3, está coordenada SDC1.3, em que se desenvolve [1]. A segmentação de [1] de acordo com a sequência coordenada está a seguir:

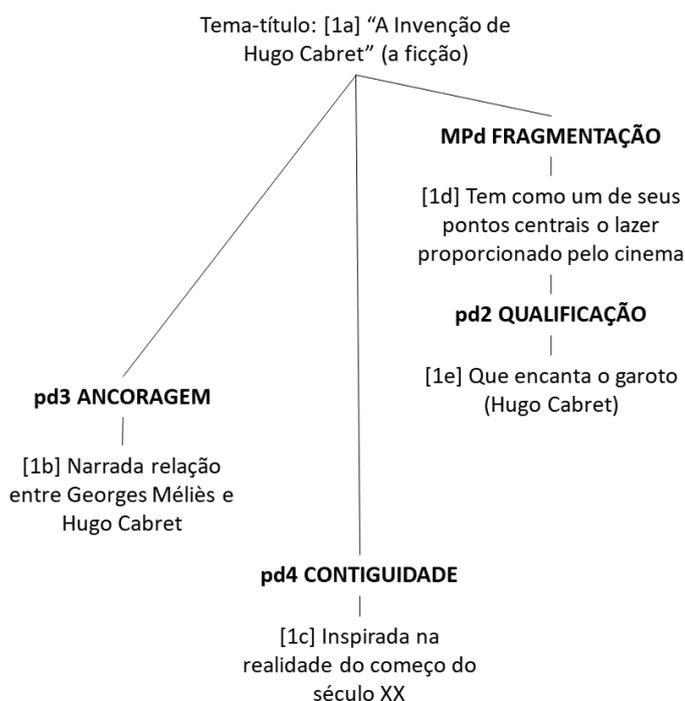
Quadro 43 — Redação 3: segmentação de [1]

[1] [1a] Na obra “A Invenção de Hugo Cabret”, [1b] é narrada a relação entre um dos pais do cinema, Georges Méliès, e um menino órfão, Hugo Cabret. [1c] A ficção, inspirada na realidade do começo do século XX, [1d] tem como um de seus pontos centrais o lazer proporcionado pelo cinema, [1e] que encanta o garoto.

Fonte: elaboração própria.

SDC1.3 é representada na figura a seguir:

Figura 28 — Sequência descritiva coordenada SDC1.3



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 94).

A sequência descritiva coordenada em questão vai de [1a] a [1e] e introduz o assunto do cinema, de forma que é uma introdução para a argumentação que será desenvolvida em

SAD.3. O tema-título é apresentado logo em [1a], e, a partir dele, é desenvolvida a sequência descritiva a partir da posição de cada uma das proposições, em operações de fragmentação (MPd), qualificação (pd2), ancoragem (pd3) e contiguidade (pd4) — respectivamente nos segmentos [1d], [1e], [1b] e [1c].

Dessa forma, SDC1.3 introduz o assunto do cinema, utilizando-se da autoridade do filme “A invenção de Hugo Cabret” como tema-título para desenvolvê-lo. Esse tema-título é, assim, desdobrado a partir das operações descritivas de base, com vistas a informar ao leitor que a obra trata do lazer proporcionado pelo cinema, informação que será o elo com a argumentação desenvolvida na sequência dominante, já que esta informação será contrariada em [2], segmento que constitui a tese anterior (MP.arg.0) de SAD.3.

A tese anterior (MP.arg.0) da sequência dominante, por sua vez, é composta por uma sequência descritiva inserida em primeiro nível (SDI1.3). A seguir, apresentamos a segmentação de [2] conforme a sequência inserida:

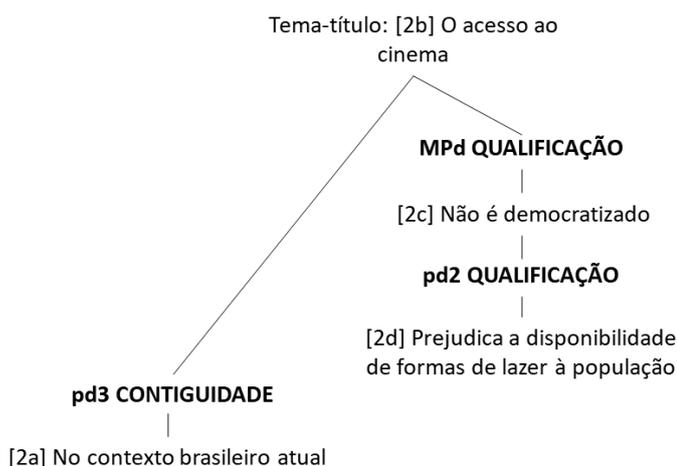
Quadro 44 — Redação 3: segmentação de [2]

[2] [2a] No contexto brasileiro atual, [2b] o acesso a essa forma de arte [2c] não é democratizado, [2d] o que prejudica a disponibilidade de formas de lazer à população.

Fonte: elaboração própria.

SDI1.3 é representada na Figura 29:

Figura 29 — Sequência descritiva inserida em primeiro nível SDI1.3



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 94).

SDI1.3 é composta pelo tema-título, explicitado em [2b], e, a partir dele, as operações de qualificação (MPd e pd2, coordenadas) e contiguidade (pd3) — respectivamente nos segmentos [2c], [2d] e [2a]. Esta sequência descritiva inserida compõe a tese de SAD.3, cuja

ideia central é a de que o cinema não é democratizado, em [2c]. Assim, fica claro que a ideia central da tese anterior (MP.arg.0) de SAD.3 é a proposição 1 (MPd) de SDI1.3, de que o acesso ao cinema não é democratizado.

A tese anterior de SAD.3 está atrelada aos dados (MP.arg.1) em [3] — ou seja, a centralização das salas de cinema e o alto custo das sessões —, que são desenvolvidos no suporte (MP.arg.2), formado pelos segmentos [4] e [5]. Essa longa macroproposição é formada por uma complexidade de sequências inseridas em dois níveis em [4] e quatro níveis em [5]. Adiante, apresentamos a segmentação de [4] e [5] de acordo com as sequências inseridas:

Quadro 45 — Redação 3: segmentação de [4] e [5]

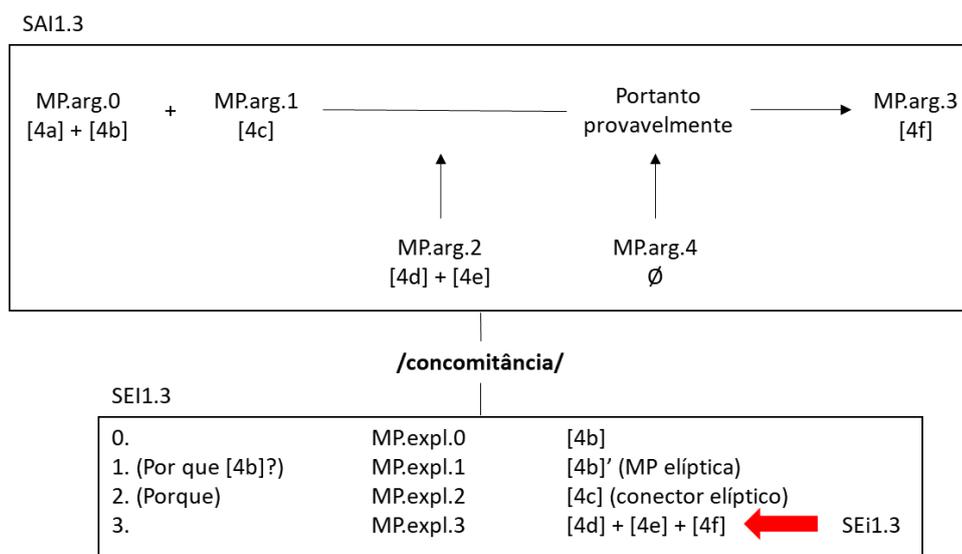
[4] [4a] Primeiramente, o direito ao lazer está assegurado na Constituição de 1988, [4b] mas o cinema, como meio de garantir isso, não tem penetração em todo território brasileiro. [4c] O crescimento urbano no século XX atraiu as salas de cinema para as grandes cidades, centralizando progressivamente a exibição de filmes. [4d] Como indicativo desse processo, há menos salas hoje do que em 1975, de acordo com a Agência Nacional de Cinema (Ancine). [4e] 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. [4f] Sendo assim, a democratização do acesso ao cinema é prejudicada em zonas periféricas ou rurais.

[5] [5a] Ademais, o problema existe também em locais onde há salas de cinema, [5b] uma vez que o custo das sessões é inacessível às classes de renda baixa. [5c] Isso se deve ao fato de o mercado ser dominado por poucas empresas exibidoras. [5d] Conforme teorizou inicialmente o pensador inglês Adam Smith, o preço decorre da concorrência: [5e] a competitividade força a redução dos preços, enquanto os oligopólios favorecem seu aumento. [5f] Nesse sentido, a baixa concorrência dificulta o amplo acesso ao cinema no Brasil.

Fonte: elaboração própria.

Em [4], é discutida a falta de penetração do cinema em todo o território nacional. Inseridas em primeiro nível nesse segmento, há as sequências argumentativa e explicativa SAI1.3 e SEI1.3, uma em paralelo à outra, conforme representa a figura a seguir:

Figura 30 — Sequências em paralelo inseridas em primeiro nível (SAI1.3//SEI1.3)



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164; 193).

Em relação a SAI1.3, esta é formada pela tese anterior (MP.arg.0), em [4a] e [4b]; dado (MP.arg.1), em [4c]; suporte (MP.arg.2), em [4d] e [4e]; e conclusão (MP.arg.3), em [4f]. Na tese inicial, ocorre um movimento de contra-argumentação entre [4a] e [4b], marcado pelo conector argumentativo contrajuntivo “mas”, que deixa claro, segundo Koch e Elias (2016), que o argumento que vem à direita do operador argumentativo é o mais forte. Isso significa que, apesar de o direito ao lazer ser assegurado por um argumento de autoridade como a Constituição Federal, o fato de o cinema não penetrar em todo o território nacional é o argumento mais forte. Além disso, o fato de o argumento à direita do conector “mas” estar em uma posição que o sobrepõe ao argumento à esquerda do conector, que se trata de uma argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), dá-lhe ainda mais força. Isto é, o argumento da insuficiente penetração do cinema em território nacional se sobrepõe à soberania da argumentação por autoridade.

O dado (MP.arg.1), em [4c], apresenta a questão da centralização dos cinemas nas grandes cidades, que é suportada (MP.arg.2) em [4d] e [4e]. Esse suporte se dá a partir da argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) que evoca a Ancine em [4d], que traz fundamentação à questão da centralização dos cinemas; e da explicação em [4e] sobre isso, que aponta para a falta de investimento governamental. Finalmente, há a conclusão (MP.arg.3) para SAI1.3 em [4f] de que há um prejuízo ao acesso ao cinema em zonas periféricas, isto é, onde ele não penetra.

Paralelamente a SAI1.3, há SEI1.3, sequência em que se desenvolvem as relações explicativas desse mesmo segmento [4]. Como se pode observar na Figura 30, SEI1.3

contempla a relação de causalidade entre [4b] e [4c], e também possui uma sequência explicativa inserida em segundo nível, SEi1.3, a qual veremos mais adiante. A seguir, para maior clareza, apresentamos as macroproposições de SEI1.3:

Quadro 46 — Macroproposições de SEI1.3

[4b] O cinema, como meio de garantir o lazer assegurado na Constituição Federal, não tem penetração em todo território brasileiro. (MP.expl.0)
[4b]' (Por que [4b]?) (MP.expl.1)
[4c] (Porque) O crescimento urbano no século XX atraiu as salas de cinema para as grandes cidades, centralizando progressivamente a exibição de filmes. (MP.expl.2)
[4d] + [4e] + [4f] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

A esquematização inicial (MP.expl.0) de SEI1.3 é composta apenas por [4b] porque esse argumento engloba [4a] e é o argumento mais forte em relação a ele. Além disso, esta macroproposição é legitimada pela autoridade da Constituição Federal. O segmento [4b] é elípticamente questionado (MP.expl.1) em [4b]' e explicado (MP.expl.2), com conector elíptico, em [4c]. Na explicação, há, mais uma vez, a presença de uma legitimação — o argumento histórico sobre o crescimento urbano do século XX —, o que dá um grau de adesão a ela. Por fim, há a ratificação (MP.expl.3) em [4d] + [4e] + [4f].

Estabelecendo a relação explicativa entre [4d] e [4e], por sua vez, há a sequência inserida em segundo nível SEi1.3, representada a seguir:

Figura 31 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.3

0.	MP.expl.0	[4d]
1. (Por que [4d]?)	MP.expl.1	[4d]' (MP elíptica)
2. Tal fato se deve a	MP.expl.2	[4e]
3.	MP.expl.3	[4f]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Apresentamos as macroproposições de SEI1.3 no Quadro 47 para maior clareza:

Quadro 47 — Macroproposições de SEi1.3

[4d] Há menos salas hoje do que em 1975, de acordo com a Agência Nacional de Cinema (Ancine). (MP.expl.0)

[4d]' (Por que [4d]?) (MP.expl.1)

[4e] 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. (MP.expl.2)

[4f] Sendo assim, a democratização do acesso ao cinema é prejudicada em zonas periféricas ou rurais. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Em SEi1.3, a esquematização inicial (MP.expl.0), em [4d], é legitimada pela argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) da Ancine. Essa esquematização inicial legitimada é, então, questionada de forma elíptica (MP.expl.1) em [4d]' e explicada (MP.expl.2) em [4e], explicação esta marcada pelo conector argumentativo explicativo/justificativo “tal fato se deve a” (que equivaleria ao “porque”) (KOCH; ELIAS, 2016). Finalmente, SEi1.3 é ratificada (MP.expl.3) em [4f], em que é apresentada uma conclusão para o que foi dito no parágrafo. É válido ressaltar que a explicação em [4e] não é legitimada por nenhuma autoridade. Entretanto, como a situação inicial já é legitimada pela Ancine, isso é suficiente para dar à sequência explicativa certo grau de adesão.

Já o segmento [5] é também componente de MP.arg.2 de SAD.3, coordenado a [4]. Essa coordenação é marcada pelo conector argumentativo conjuntivo “ademais”, que, além de marcar a organização da redação, estabelece a relação de adição entre [4] e [5], de forma a deixar claro que os dois segmentos se somam em prol de uma mesma conclusão (KOCH; ELIAS, 2016). No segmento em questão, há uma sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.3 — esta, por sua vez, abre uma complexa sucessão de outras sequências explicativas inseridas até o quarto nível. SEI2.3 está representada a seguir. A seta vermelha marca o local de encaixe das sequências inseridas em segundo, terceiro e quarto níveis.

Figura 32 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI2.3

0.	MP.expl.0	[5a]	
1. (Por que [5a]?)	MP.expl.1	[5a]' (MP elíptica)	
2. Uma vez que	MP.expl.2	[5b]	
3.	MP.expl.3	[5c] + [5d] + [5e] + [5f]	 SEi2.3, sei1.3, <u>sei1.3</u>

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Apresentamos as macroproposições de SEI2.3 a seguir para maior clareza:

Quadro 48 — Macroproposições de SEI2.3

[5a] Ademais, o problema existe também em locais onde há salas de cinema. (MP.expl.0)
 [5a]' (Por que [5a]?) (M.expl.1)
 [5b] Uma vez que o custo das sessões é inacessível às classes de renda baixa. (MP.expl.2)
 [5c] + [5d] + [5e] + [5f] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

A situação inicial (MP.expl.0) desta sequência explicativa inserida em primeiro nível é composta por [5a], que complementa a ideia discutida em [4] de que o problema da democratização do acesso ao cinema não é apenas onde não há salas de cinema, mas também onde há. Assim, levando-se em conta o contexto, essa afirmação, questionada (MP.expl.1) elipticamente em [5a]', carece de explicação, o que é feito (MP.expl.2) em [5b], a partir do conector argumentativo explicativo/justificativo “uma vez que”, equivalente ao “porque” (KOCH; ELIAS, 2016). Com essa explicação, é desenvolvido o segundo dado (MP.arg.1) da sequência argumentativa dominante da Redação 3 (SAD.3): o alto custo das sessões de cinema. SEI2.3 é ratificada (MP.expl.3) em [5c] + [5d] + [5e] + [5f].

A sequência explicativa inserida em segundo nível SEi2.3, por sua vez, estabelece relação de causalidade entre [5b] e [5c], e possui outras sequências explicativas inseridas, em terceiro e quarto níveis. A seguir, a representação desta sequência. A seta vermelha indica onde se encaixam as sequências inseridas em terceiro e quarto níveis.

Figura 33 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi2.3

0.	MP.expl.0	[5b]	
1. (Por que [5b]?)	MP.expl.1	[5b]' (MP elíptica)	
2. Isso se deve ao fato de	MP.expl.2	[5c]	← sei1.3, <u>sei1.3</u>
3.	MP.expl.3	[5d] + [5e] + [5f]	

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Para maior clareza de SEi2.3, apresentamos suas macroproposições no Quadro 49:

Quadro 49 — Macroproposições de SEi2.3

[5b] O custo das sessões é inacessível às classes de renda baixa. (MP.expl.0)
 [5b]' (Por que [5b]?) (MP.expl.1)

[5c] Isso se deve ao fato de o mercado ser dominado por poucas empresas exibidoras. (MP.expl.2)

[5d] + [5e] + [5f] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

A situação inicial (MP.expl.0), em [5b], é constituída pelo segundo dado (MP.arg.1) de SAD.3, em [3]. A fim de estabelecer o seu suporte (MP.arg.2 de SAD.3), tal situação inicial é questionada (MP.expl.1), em [5b]’, e explicada, em [5c], com o conector explícito “isso se deve ao fato de”. A ratificação (MP.expl.3), finalmente, dá-se em [5d] + [5e] + [5f].

Já a sequência explicativa inserida em terceiro nível sei1.3 estabelece uma relação de causalidade entre [5c] e [5d]. Inserida nela, em quarto nível, há uma última sequência explicativa que arremata a sucessão de explicações encaixadas no segmento [5]. A sequência sei1.3 está representada a seguir. A seta vermelha indica o local de encaixe da última sequência inserida, em quarto nível.

Figura 34 — Sequência explicativa inserida em terceiro nível sei1.3

0.	MP.expl.0	[5c]	
1. (Por que [5c]?)	MP.expl.1	[5c]’ (MP elíptica)	
2. (Porque)	MP.expl.2	[5d] (conector elíptico)	← <u>sei1.3</u>
3.	MP.expl.3	[5e] + [5f]	

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Com o objetivo de promover maior clareza, apresentamos as macroproposições de sei1.3 adiante:

Quadro 50 — Macroproposições de sei1.3

[5c] O mercado é dominado por poucas empresas exibidoras. (MP.expl.0)

[5c]’ (Por que [5c]?) (MP.expl.1)

[5d] (Porque) conforme teorizou inicialmente o pensador inglês Adam Smith, o preço decorre da concorrência. (MP.expl.2)

[5e] + [5f] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

A situação inicial (MP.expl.0), em [5c], faz uma afirmação categórica sobre o mercado ser dominado por poucas empresas exibidoras. Essa afirmação é questionada de forma elíptica (MP.expl.1) em [5c]' e explicada (MP.arg.2) em [5d]. O conector que marcaria a explicação está elíptico, mas é possível perceber a relação de causalidade entre os segmentos [5c] e [5d]. Além disso, essa explicação é baseada em uma argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), em que é evocado Adam Smith, “pensador inglês” (e, portanto, especialista no que diz), o que legitima a explicação e exime o locutor da responsabilidade sobre a afirmação categórica feita em MP.expl.0. Por fim, a ratificação, que encerra sei1.3, é formada por [5e] + [5f].

Enfim, a última sequência inserida em [5] é a sequência explicativa inserida em quarto nível sei1.3. Esta sequência estabelece a relação de causalidade entre [5d] e [5e], e tem como ratificação a conclusão propriamente dita de [5]. Adiante está a representação de sei1.3:

Figura 35 — Sequência explicativa em quarto nível sei1.3

0.	MP.expl.0	[5d]
1. (Por que [5c]?)	MP.expl.1	[5d]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[5e] (conector elíptico)
3.	MP.expl.3	[5f]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Apresentamos as macroproposições da sequência em questão a fim de que haja maior clareza:

Quadro 51 — Macroproposições de sei1.3

[5d] Conforme teorizou inicialmente o pensador inglês Adam Smith, o preço decorre da concorrência. (MP. expl.0)

[5d]' (Por que [5d]?) (MP.expl.1)

[5e] (Porque) a competitividade força a redução dos preços, enquanto os oligopólios favorecem seu aumento. (MP.expl.2)

[5f] Nesse sentido, a baixa concorrência dificulta o amplo acesso ao cinema no Brasil. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

A situação inicial (MP.expl.0), em [5d], é legitimada pela argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) de Adam Smith, como já colocado na análise de sei1.3. Esta situação inicial é elípticamente questionada (MP.expl.1) em [5d]' e explicada (MP.expl.2), com conector elíptico, em [5e]. A ratificação (MP.expl.3), em [5f], é o arremate da sucessão de sequências explicativas em [5], que relaciona a baixa concorrência dos oligopólios de cinemas com a

questão do amplo acesso às salas cinematográficas no Brasil. Assim, fica claro que os oligopólios são responsáveis por preços mais altos e, portanto, dificultam a democratização do acesso aos cinemas.

Por fim, há, na sequência dominante SAD.3, a conclusão (MP.arg.3) em [6]. O conector argumentativo conclusivo “portanto” marca a macroproposição de forma a explicitar sua função conclusiva em relação a enunciados apresentados anteriormente (KOCH; ELIAS, 2016), ou seja, é a conclusão do movimento argumentativo de SAD.3. É válido ressaltar que SAD.3 é formada, em MP.arg.2, pela coordenação de segmentos que se somam em prol de uma mesma conclusão, esta explicitada em MP.arg.3.

Nesta macroproposição há a inserção de uma sequência argumentativa em primeiro nível SAI2.3. A seguir, apresentamos a segmentação de [6] conforme SAI2.3:

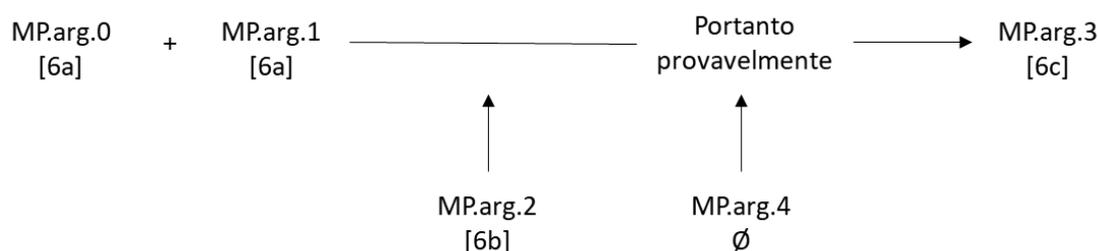
Quadro 52 — Redação 3: segmentação de [6]

[6] [6a] Portanto, a democratização do cinema depende da disseminação e do jogo de mercado. [6b] 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, conseqüentemente aumentando a concorrência. [6c] Com essas medidas, o cinema será democratizado, possibilitando a toda a população brasileira o mesmo encanto que tinha Hugo Cabret com os filmes.

Fonte: elaboração própria.

A sequência argumentativa inserida em questão é representada a seguir:

Figura 36 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.3



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164).

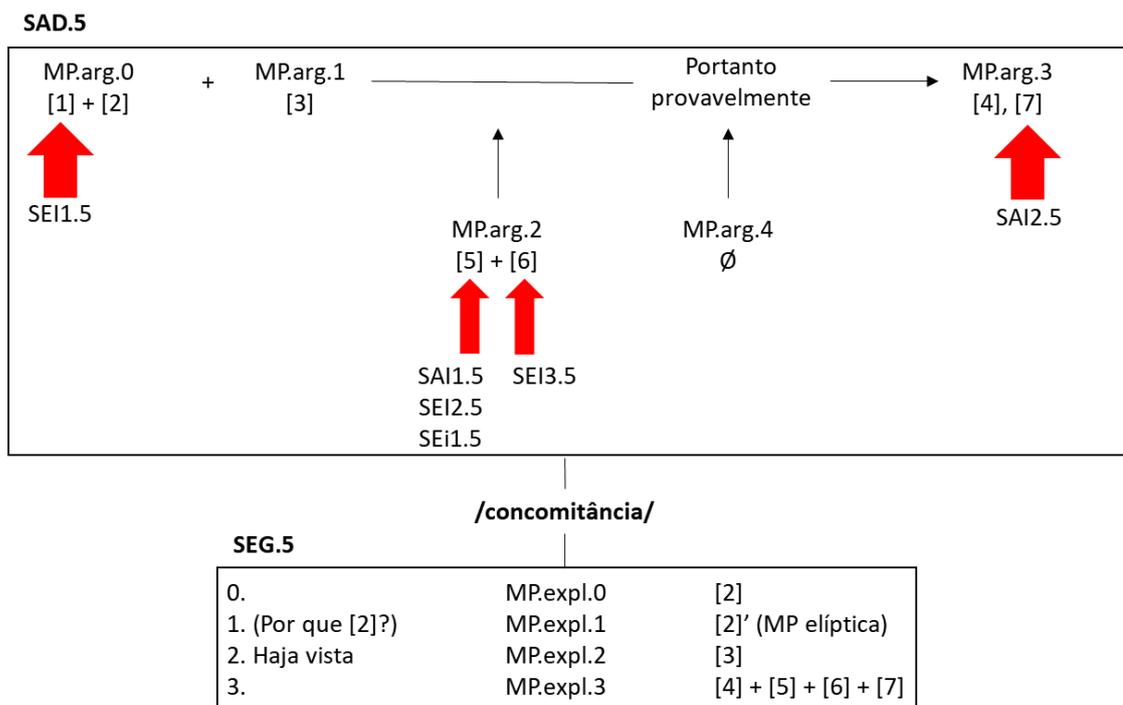
O segmento [6a] constitui tanto a tese anterior (MP.arg.0) quanto o dado (MP.arg.1) de SAI2.3. O segmento deixa claro que a sequência desenvolverá sua argumentação em relação ao jogo de mercado, com o fim de atingir a democratização do cinema. Assim, o dado é suportado

(MP.arg.2) em [6b], ao longo da proposta de intervenção, em que é apresentada uma ideia para que se interceda no problema envolvendo a questão do jogo de mercado a fim de se chegar à democratização do acesso ao cinema. A conclusão (MP.arg.3) em [6c], é, dessa forma, o resultado da argumentação em SAI2.3, e também a conclusão propriamente dita da sequência argumentativa dominante SAD.3, já que resolve o problema apresentado na tese (MP.arg.0) da sequência dominante. Além disso, é feita a retomada do filme mencionado na sequência SDC1.3, coordenada à esquerda da sequência dominante, o que garante coesão à Redação 3. Em relação à restrição (MP.arg.4), esta não se faz presente em SAI2.3.

4.2.4 Redação 5

A Redação 5 (cf. QUADRO 14) é composta por uma sequência argumentativa dominante SAD.5, que possui outras sequências inseridas que a formam. Esta sequência argumentativa dominante é concomitante a uma sequência explicativa geral SEG.5. A estrutura geral da Redação 5 é representada a seguir:

Figura 37 — Estrutura geral da Redação 5 (SAD.5//SEG.5)



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164; 193).

A sequência argumentativa dominante em questão é composta por tese anterior [1] + [2], dados [3], suporte [5] + [6] e conclusão [4], [7]. A restrição (MP.arg.4) não se faz presente em SAD.5.

Na tese anterior (MP.arg.0), em [1] + [2], é feita uma contextualização acerca do impacto positivo promovido pelo cinema, ideia contrariada pelo fato de que tais benefícios não atingem toda a população, ou seja, que seu acesso não é democratizado. Esta oposição é marcada pelo conector argumentativo contrajuntivo “entretanto”, que, segundo Koch e Elias (2016) marca a introdução do argumento mais forte. Em seguida, são apresentados os dados (MP.arg.1), em [3], em que são abordadas as causas do problema apresentado na tese anterior, por sua vez desenvolvidos e suportados (MP.arg.2) em [5] e [6]. A conclusão (MP.arg.3), que constitui também uma nova tese, é apresentada na introdução, em [4] — em que é feita uma antecipação da conclusão —, e desenvolvida em [7] na conclusão propriamente dita da redação.

As setas vermelhas na Figura 37 marcam as sequências não necessariamente argumentativas inseridas em SAD.5, que contribuem para sua formação.

Concomitantemente a SAD.5, há a sequência paralela SEG.5. Esta sequência perpassa a redação inteira, por isso é classificada como “geral”, mas não possui a mesma dominância do que SAD.5. Ela é responsável pela relação de causalidade presente entre a tese anterior (MP.arg.0) e os dados (MP.arg.1) de SAD.5, uma vez que a Redação 5 é construída de tal forma que os dados, em [3], são a causa da tese anterior, em [2]. Essa relação explicativa possui ratificação, que é bem resumida em [4], e é detalhada em [5] + [6] + [7]. A seguir explicitamos as macroproposições (resumidas) de SEG.5 (os segmentos [5] + [6] + [7] não foram explicitados por não julgarmos necessário):

Quadro 53 — Macroproposições de SEG.5

<p>[2] A capacidade do cinema de promover lazer, socialização e cultura não atinge toda a população brasileira. (MP.expl.0)</p> <p>[2]' (Por que [2]?) (MP.expl.1)</p> <p>[3] Haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. (MP.expl.2)</p> <p>[4] Sendo assim, urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil + [5] + [6] + [7] (MP.expl.3)</p>

Fonte: elaboração própria.

De volta à sequência dominante SAD.5, sua tese anterior é, como já abordado, constituída por uma oposição de ideias entre [1] e [2], sendo o segmento [1] formado por uma

sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI1.5 que introduz o assunto “cinema” a partir da argumentação por autoridade do longa-metragem “Cine Holiúdy”. Apresentamos a segmentação de [1] de acordo com a sequência inserida no Quadro 54:

Quadro 54 — Redação 5: segmentação de [1]

[1] [1a] De modo ficcional, o filme “Cine Holiúdi” retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, [1b] dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura.

Fonte: elaboração própria.

A sequência explicativa inserida em questão é apresentada a seguir:

Figura 38 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI1.5

0.	MP.expl.0	[1a]
1. (Como [1a]?)	MP.expl.1	[1a]' (MP elíptica)
2. Dada	MP.expl.2	[1b]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Para maior clareza, explicitamos as macroproposições de SEI1.5 adiante:

Quadro 55 — Macroproposições de SEI1.5

[1a] De modo ficcional, o filme “Cine Holiúdi” retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades. (MP.expl.0)

[1a]' (Como [1a]?) (MP.expl.1)

[1b] Dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. (MP.expl.2)

Fonte: elaboração própria.

Esta sequência explicativa é formada por esquematização inicial (MP.expl.0), em [1a], questionamento elíptico (MP.expl.1), em [1a]' e explicação (MP.expl.2), em [1b]. A ratificação não se faz presente em SEI1.5. A sequência em questão se diferencia de outras pelo questionamento (MP.expl.1), em [1a]', ocorrer não a partir da pergunta “por quê?”, mas sim da pergunta “como?”, que motiva a explicação em [1b].

Os dados de SAD.5, em [3], apresentam a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas como as causas para o problema exposto na tese anterior. Esses dados são desenvolvidos em [5] e [6], no suporte (MP.arg.2), que por sua vez é formado pela inserção de outras sequências. A seguir, a segmentação de [5] e [6] conforme as sequências inseridas:

Quadro 56 — Redação 5: segmentação de [5] e [6]

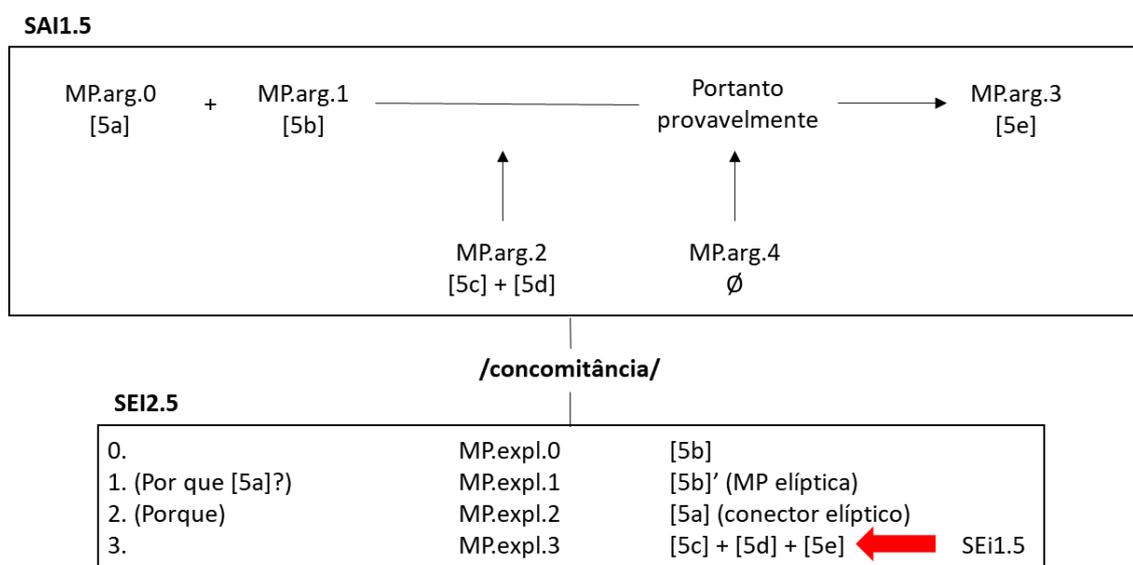
[5] [5a] A princípio, é lícito destacar que a elitização dos meios cinematográficos [5b] contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema. [5c] Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra “Por que a voz importa?”, a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação. [5d] 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. [5e] 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.

[6] [6a] Ademais, vale postular que a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. [6b] 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. [6c] À luz dessa perspectiva, é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.

Fonte: elaboração própria.

No segmento [5], discorre-se sobre a elitização dos cinemas, que impede que muitos brasileiros mais pobres os frequentem. Este segmento é formado pelas sequências em paralelo SAI1.5 e SEI2.5, ambas inseridas em primeiro nível. A Figura 39 representa tais sequências:

Figura 39 — Sequências em paralelo inseridas em primeiro nível (SAI1.5//SEI2.5)



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164; 193).

SAI1.5 é formada por tese anterior (MP.arg.0), em [5a]; dado (MP.arg.1), em [5b]; suporte (MP.arg.2), em [5c] + [5d]; e conclusão (MP.arg.3), em [5e]. Não há restrição (MP.arg.4) na sequência argumentativa inserida em questão. A tese anterior (MP.arg.0) e o dado (MP.arg.1) já explicitam a elitização do cinema, causadora do impedimento de muitos brasileiros de o frequentarem, que será discutida ao longo do segmento [5]. Essa questão será desenvolvida no suporte (MP.arg.2) a partir da argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), em que é evocado o filósofo Nick Couldry, que, por ser um especialista conhecido, dá credibilidade à tese defendida. Finalmente, na conclusão (MP.arg.3), é reafirmada a tese inicial de que poucos são os indivíduos que podem frequentar o cinema, o que é problematizado pela evocação à argumentação por autoridade da Constituição Federal. Esta conclusão, assim, funciona como uma ratificação.

Isso dá à sequência argumentativa inserida traços explicativos, apesar de ela apresentar um movimento argumentativo conforme observado no esquema de SAI1.5. Esses traços explicativos são representados pela concomitância desta sequência com SEI2.5. A relação de causalidade entre o dado [5b] e a tese inicial [5a] da sequência argumentativa é contemplada por SEI2.5, que possui também uma sequência inserida em segundo nível SEI1.5, que complementa a relação explicativa existente em [5], marcada pela seta vermelha na Figura 39.

A seguir, apresentamos as macroproposições de SEI2.5 para maior clareza:

Quadro 57 — Macroproposições de SEI2.5

[5b] Muitos brasileiros são impedidos de frequentar as salas de cinema. (MP.expl.0)

[5b]' (Por que [5b]?) (MP.expl.1)

[5a] (Porque) Há elitização dos meios cinematográficos. (MP.expl.2)

[5c] + [5d] + [5e] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

O movimento explicativo de SEI2.5 não ocorre tal qual a ordem de segmentos da Redação 5, mas há uma inversão. O movimento explicativo poderia, assim, ser representado como *é porque [5a] que [5b]*, mantendo-se a ordem dos segmentos. Entretanto, preferimos manter o mesmo esquema das demais sequências explicativas e fazer a inversão dos segmentos, em *[5b] porque [5a]*. A situação inicial [5b], questionada elípticamente em [5b]', é explicada em [5a] e ratificada em [5c] + [5d] + [5e]. É nessa ratificação que se insere em segundo nível a sequência explicativa SEi1.5. Tal sequência é representada na figura a seguir:

Figura 40 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.5

0.	MP.expl.0	[5d]
1. (Por que [5d]?)	MP.expl.1	[5d]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[5c] (conector elíptico)
3.	MP.expl.3	[5e]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Explicitamos as macroproposições da sequência em questão para maior clareza:

Quadro 58 — Macroproposições de SEi1.5

[5d] 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. (MP.expl.0)

[5d]' (Por que [5d]?) (MP.expl.1)

[5c] (Porque) 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. (MP.expl.2)

[5e] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

O movimento explicativo em questão, assim como na sequência SEI3.5, em que SEi1.5 se insere, não está na ordem direta em que os segmentos se apresentam na Redação 5. Assim, na ordem direta da redação, [5c] é anterior a [5d] — mas estruturalmente é, entretanto, a explicação, enquanto [5d] é a esquematização inicial a ser questionada.

Assim, a esquematização inicial, em [5d] (MP.expl.0) se vale da argumentação por autoridade (DUCROT, 1984) que evoca Nick Couldry para dar legitimidade ao que é afirmado. Essa situação inicial é elípticamente questionada (MP.expl.1) em [5d]’, e explicada (MP.expl.2) em [5c], com o conector também elíptico. A explicação também evoca a mesma argumentação por autoridade, de forma a reiterar a legitimação do movimento explicativo. Além disso, é válido ressaltar que [5c] e [5d] são, na sequência argumentativa em paralelo SAI1.5, a sustentação da sequência — que, assim, pauta-se em uma relação de causalidade entre seus segmentos.

Finalmente, a ratificação (MP.expl.3) ocorre em [5e], coincidente à conclusão (MP.arg.3) de SAI1.5. Nessa ratificação, ocorre o arremate de todo o movimento explicativo do segmento [5], com a retomada da temática da inacessibilidade de todos ao cinema, que se respalda na explicação, que evoca Nick Couldry.

Em relação ao segmento [6], este é coordenado ao [5], o que é marcado pelo conector conjuntivo “ademais”, que, ao mesmo tempo em que atua na organização da redação, soma argumentos em favor de uma mesma conclusão (KOCH; ELIAS, 2016). No segmento em questão, há a sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI3.5. Adiante está a representação da sequência inserida em questão:

Figura 41 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI3.5

0.	MP.expl.0	[6a]
1. (Por que [6a]?)	MP.expl.1	[6a]’ (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[6b] (conector elíptico)
3.	MP.expl.3	[6c]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Na sequência explicativa SEI3.5, desenvolve-se a relação explicativa presente em [6]. As macroproposições da sequência em questão estão explicitadas adiante:

Quadro 59 — Macroproposições de SEI3.5

[6a] A falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. (MP.expl.0)

[6a]' (Por que [6a]?) (MP.expl.1)

[6b] (Por que) 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. (MP.expl.2)

[6c] À luz dessa perspectiva, é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Na situação inicial (MP.expl.0), em [6a], é feita uma afirmação categórica, o que motiva seu questionamento elíptico (MP.expl.1) em [6a]' e sua explicação (MP.expl.2) com conector elíptico em [6b] + [6c]. A única legitimação presente na sequência explicativa é a evocação à Carta Magna, na explicação.

É importante salientar, entretanto, que, fora a evocação à Constituição Federal, o segmento [6] não possui nenhuma outra argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), o que prejudicaria o processo argumentativo da Redação 5, já que [6] é parte do suporte (MP.arg.2) de SAD.5, que é a macroproposição da sequência dominante responsável por sustentar a argumentação em prol da conclusão a que se quer chegar. Portanto, quanto mais legitimada e confiável for essa sustentação, melhor.

Por fim, o segmento [7] constitui a conclusão (MP.arg.3) da sequência dominante SAD.5. Esta macroproposição da sequência dominante possui uma sequência inserida em primeiro nível, SAI2.5. A segmentação de [7] de acordo com a sequência inserida é apresentada a seguir:

Quadro 60 — Macroproposições de SAI2.5

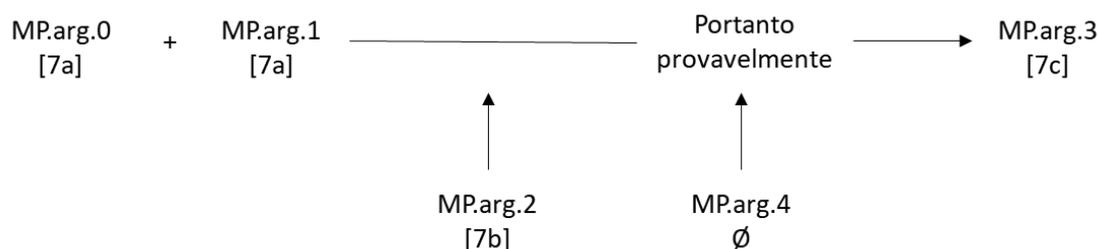
[7] [7a] Por fim, diante dos desafios supramencionados, é necessária a ação conjunta do Estado e da sociedade para mitigá-los. [7b] Nesse âmbito, cabe ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas – por meio de cartilhas virtuais 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. [7c] Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme “Cine Holiúdi”.

Fonte: elaboração própria.

SAI2.5 é representada na Figura 42:

Figura 42 — Sequência argumentativa inserida em primeiro nível SAI2.5



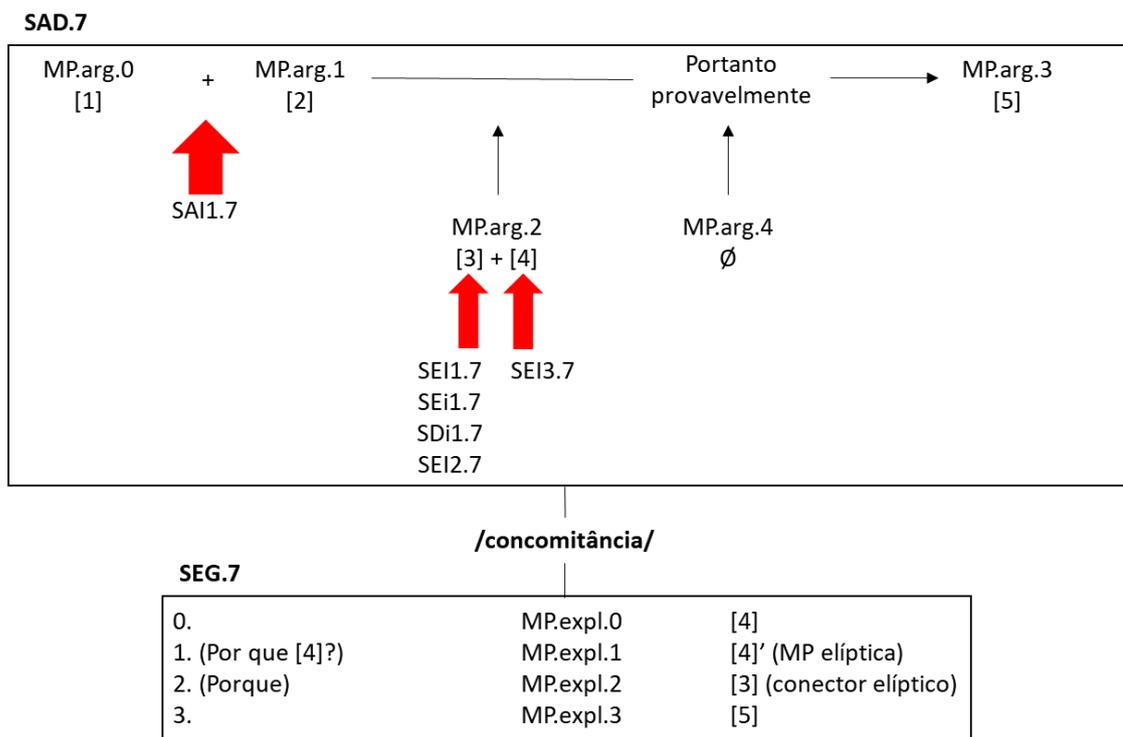
Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164).

No segmento [7], tanto a tese anterior (MP.arg.0), quanto o dado (MP.arg.1) são formados por [7^a]; o suporte (MP.arg.2) é formado por [7^b]; já a conclusão (MP.arg.3) é formada por [7^c]; a restrição (MP.arg.4), por sua vez, não se faz presente em SAI2.5. A tese anterior e o dado, na sequência em questão, apresentam a ideia da necessidade de mitigação dos desafios colocados em discussão ao longo de MP.arg.2 da sequência dominante. Esta ideia será suportada na proposta de intervenção propriamente dita, em que é apresentada uma estratégia para que essa mitigação possa tornar-se possível. Finalmente, a conclusão da sequência SAI2.5 apresenta a conclusão propriamente dita de SAD.5, com a ideia de que o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema de forma democrática, desde que sejam tomadas as medidas apresentadas na proposta de intervenção. Para finalizar a Redação 5, é retomado o repertório do filme “Cine Holiúdy”, o mesmo utilizado como contextualização da redação em [1], de forma a encerrá-la de maneira coesa.

4.2.5 Redação 7

A Redação 7 (cf. QUADRO 16) é composta pela concomitância entre uma sequência argumentativa dominante SAD.7 e uma sequência explicativa geral SEG.7. A sequência argumentativa dominante, por sua vez, é constituída por outras sequências inseridas. A estrutura geral da Redação 7 é representada na Figura 43:

Figura 43 — Estrutura geral da Redação 7 (SAD.7//SEG.7)



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164; 193).

SAD.7 é composta por tese anterior [1], dados [2], suporte [3] + [4] e conclusão [5]. Não há restrição (MP.arg.4) na sequência em questão. As setas vermelhas na figura marcam as sequências inseridas na dominante, sendo elas não necessariamente argumentativas.

Na tese anterior (MP.arg.0), em [1], e dado (MP.arg.1), em [2], está inserida uma sequência argumentativa em primeiro nível que, diferentemente das outras redações do *corpus* analisadas, introduz o tema da democratização do acesso ao cinema de forma mais objetiva, valendo-se de informações dos textos motivadores, sem que haja antes uma contextualização. Em [3] e [4], por sua vez, ocorre o suporte (MP.arg.2), que desenvolve o problema abordado nas macroproposições anteriores, e, por fim, há a conclusão (MP.arg.3) em [5].

As setas vermelhas na figura indicam onde se encaixam sequências inseridas em SAD.7. Como dito, há a inserção de uma sequência argumentativa em [1] e [2], e há também a inserção de outras sequências em [3] e [4].

Em paralelo à sequência argumentativa dominante, há a sequência explicativa geral SEG.7. É classificada como “geral” por conter a Redação 7 de forma global, e, embora não apresente dominância, é importante por balizar o movimento argumentativo a partir da relação de causalidade que organiza a Redação, presente entre os segmentos [3] e [4] do suporte (MP.arg.2) de SAD.7. Assim, a organização da Redação 7 por causa e consequência ocorre com

compreende a tese anterior (MP.arg.0) e o dado (MP.arg.1), e suportado em [1b], em que o locutor utiliza o mecanismo de argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) que evoca os dados do *website* “Meio e mensagem”, apresentados nos textos motivadores. Finalmente, esse movimento argumentativo é concluído em [1c] + [2], deixando clara a questão da falta de democratização do acesso ao cinema, e compondo a nova tese (em [1c]), que será o núcleo da tese anterior de SAD.7.

Em SAD.7, o dado (MP.arg.1), em [2], evidencia que tal problema abordado na tese anterior (MP.arg.0) traz causas e impactos negativos, o que é suportado (MP.arg.2) em [3] e [4]. Conforme já discutido, esses segmentos possuem, entre si, uma relação explicativa, e cada um deles é formado por sequências inseridas em pelo menos um nível. A seguir, a segmentação de [3] e [4] com base nas sequências inseridas:

Quadro 63 — Redação 7: segmentação de [3] e [4]

[3] Em primeiro lugar, é preciso compreender as causas dessa problemática. [3a] Em um mundo marcado pelo capitalismo, é comum que, cada vez mais, [3b] seja fortalecido o sistema de mercantilização do lazer, [3c] ou seja, este passa a ser vendido por empresas em forma de mercadoria. [3d] 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, [3e] devido aos preços, geralmente, inacessíveis. [3f] 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, [3g] o que acaba dificultando o acesso de moradores de bairros mais afastados. [3h] Dessa forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado.

[4] Em segundo lugar, é importante salientar os impactos negativos desse quadro na sociedade. [4a] 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, [4b] 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. [4c] 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.

Fonte: elaboração própria.

O segmento [3] é formado pela coordenação de duas seqüências explicativas inseridas em primeiro nível, ambas ratificadas em [3f]: SEI1.7 e SEI2.7. Por sua vez, SEI1.7 possui duas seqüências inseridas em segundo nível encaixadas em duas diferentes macroproposições, marcadas pelas setas vermelhas na Figura 45 adiante. Tal figura representa as seqüências inseridas em primeiro nível em questão, coordenadas entre si:

Figura 45 — Seqüências explicativas coordenadas inseridas em primeiro nível (SEI1.7 + SEI2.7)

SEI1.7		
0.	MP.expl.0	[3d] + [3e] ← SEI1.7
1. (Por que ([3d] + [3e])?)	MP.expl.1	([3d] + [3e])' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[3a] + [3b] + [3c] (conector elíptico) ← SDi1.7
3.	MP.expl.3	[3h]

+

SEI2.7		
0.	MP.expl.0	[3f]
1. (Por que [3f]?)	MP.expl.1	[3f]' (MP elíptica)
2. (Porque)	MP.expl.2	[3g] (conector elíptico)
3.	MP.expl.3	[3h]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

Para fins de clareza, no quadro adiante explicitamos as macroproposições de SEI1.7:

Quadro 64 — Macroproposições de SEI1.7

[3d] + [3e] 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. (MP.expl.0)
([3d] + [3e])' (Por que ([3d] + [3e])?) (MP.expl.1)
[3a] + [3b] + [3c] (Porque) 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. (MP.expl.2)
[3h] Dessa forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Tal seqüência é formada pela esquematização inicial (MP.expl.0), em [3d] + [3e], elípticamente questionada (MP.expl.1) em ([3d] + [3e])'. A explicação (MP.expl.2) se dá em [3a] + [3b] + [3c], e a ratificação (MP.expl.3), em [3h]. SEI1.7 não obedece à ordem de apresentação dos segmentos, mas a uma ordem inversa. A situação inicial, em que é afirmado que parte da população não tem acesso a certas formas de lazer como o cinema, é explicada com base na afirmação categórica sobre a mercantilização do lazer, que, embora não seja uma

argumentação por autoridade (DUCROT, 1987), é um argumento que, pela sua assertividade, confere à macroproposição uma ideia de confiabilidade.

Por sua vez, conforme já apontado, há duas sequências inseridas em segundo nível em diferentes macroproposições de SEi1.7: a sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.7, encaixada em MP.expl.0; e a sequência descritiva inserida em segundo nível SDi1.7, encaixada em MP.expl.2.

A sequência inserida em segundo nível SEi1.7 é representada conforme a figura seguinte:

Figura 46 — Sequência explicativa inserida em segundo nível SEi1.7

0.	MP.expl.0	[3d]
1. (Por que [3d]?)	MP.expl.1	[3d]' (MP elíptica)
2. Devido a	MP.expl.2	[3e]
3.	MP.expl.3	[3h]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p, 193).

As macroproposições desta sequência são explicitadas adiante:

Quadro 65 — Macroproposições de SEi1.7

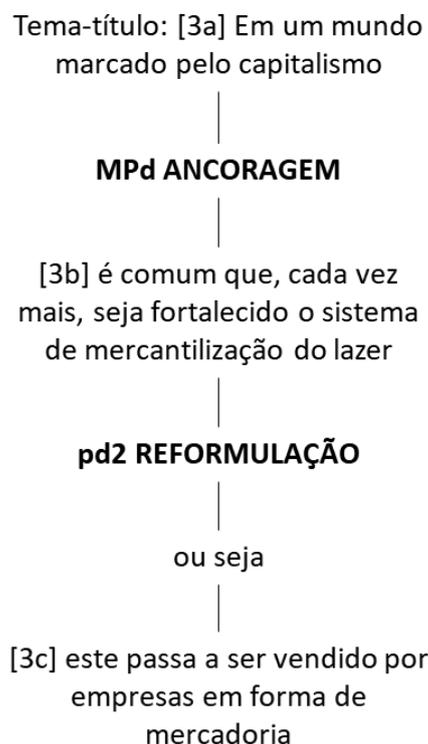
[3d] Parcelas da população com condições financeiras mais baixas acabam não conseguindo ter acesso às atividades de lazer, como o cinema. (MP.expl.0)
[3d]' (Por que [3d]?) (MP.expl.1)
[3e] Devido aos preços, geralmente, inacessíveis. (MP.expl.2)
[3h] Dessa forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

A sequência inserida em segundo nível SEi1.7, configurando um raciocínio lógico que constrói a situação inicial da sequência em que está inserida, possui a própria esquematização inicial (MP.expl.0) em [3d], elípticamente questionada (MP.expl.1) em [3d]', explicada (MP.expl.2) em [3e] e ratificada (MP.expl.3) em [3h].

Já a sequência descritiva inserida em segundo nível SDi1.7 é representada conforme a Figura 46:

Figura 47 — Sequência descritiva inserida em segundo nível SDi1.7



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 94).

A sequência descritiva inserida em questão vai de [3a] a [3c] e faz uma exposição de caráter descritivo sobre o mundo marcado pelo capitalismo, que constitui o tema-título. Nesta sequência, ocorrem duas operações, ambas pertencentes à macro-operação de tematização: a ancoragem, em MPd, e a reformulação, em pd2. Assim, é feita uma descrição do tema-título com base em uma operação de ancoragem, por sua vez reformulada — reformulação esta marcada pelo conector argumentativo de correção/redefinição “ou seja” — a fim de tornar tal exposição a mais clara possível (KOCH; ELIAS, 2016). Tal clareza obtida a partir da operação de reformulação é fundamental para a construção da argumentação na redação em questão, uma vez que é ela que torna a explicação (MP.expl.2) de SEI1.7 clara, de forma a contribuir para o suporte (MP.arg.2) da sequência argumentativa dominante em que aquela se insere.

Em relação a SEI2.7, esta é a sequência explicativa coordenada a SEI1.7, que compõe a parte final do segmento [3]. A seguir, as macroproposições da sequência em questão explicitadas:

Quadro 66 — Macroproposições de SEI2.7

[3f] 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. (MP.expl.0)

[3f]' (Por que [3f]?) (MP.expl.1)
 [3g] (Por que) isso acaba dificultando o acesso de moradores de bairros mais afastados. (MP.expl.2)
 [3h] Dessa forma, o cinema no Brasil torna-se um ambiente elitizado. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

Nesta sequência explicativa inserida SEI2.7, coordenada em relação a SEI1.7, é apresentada outra situação inicial (MP.expl.0) em [3f] que, assim como o movimento explicativo em SEI1.7, contribui para a ratificação (MP.expl.3), em [3h], de que o cinema no Brasil se torna um ambiente elitizado: é a elitização dos cinemas em relação à sua localização que contribui para a falta de acesso amplo da população a esses espaços. Essa situação inicial é elípticamente questionada (MP.expl.1) em [3f]' e explicada (MP.expl.2) em [3g], evidenciando o raciocínio lógico que revela o motivo pelo qual tal acesso não é amplo: moradores de bairros afastados do centro têm dificuldades de frequentar cinemas que ficam longe de suas casas.

Prosseguindo, há, no segmento [4], uma sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI3.7, que encerra a composição do suporte MP.arg.2 de SAD.7. A sequência inserida é representada a seguir:

Figura 48 — Sequência explicativa inserida em primeiro nível SEI3.7

0.	MP.expl.0	[4b]
1. (Por que [4b]?)	MP.expl.1	[4b]' (MP elíptica)
2. Tendo em vista que	MP.expl.2	[4a]
3.	MP.expl.3	[4c]

Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 193).

As macroproposições de SEI3.7 são explicitadas adiante:

Quadro 67 — Macroproposições de SEI3.7

[4b] 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. (MP.expl.0)
 [4b]' (Por que [4b]?) (MP.expl.1)
 [4a] Tendo em vista que a parcela mais pobre da população, geralmente, não consegue arcar com os custos de frequentar o cinema e que o acesso ao lazer é um direito garantido pela Constituição Federal. (MP.expl.2)

[4c] 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. (MP.expl.3)

Fonte: elaboração própria.

O movimento explicativo de SEI3.7, que está invertido em relação à ordem em que os segmentos são apresentados na redação, contém as argumentações por autoridade (DUCROT, 1987) que evocam a Constituição Federal e o escritor Gilberto Dimenstein. Essas evocações feitas através de tal mecanismo argumentativo são responsáveis por legitimar a explicação em questão, e, assim, legitimar também o suporte MP.arg.2 da sequência argumentativa dominante.

Na situação inicial (MP.expl.0), em, [4b] o locutor aponta que há direitos que existem apenas na teoria, e não na prática, segundo a autoridade de Dimenstein. Esta esquematização inicial, legitimada, é questionada elipticamente (MP.expl.1) em [4b]’, e explicada (MP.expl.2) em [4a], explicação esta que deixa claro, através da autoridade da Constituição Federal, que o acesso ao lazer é um direito garantido por lei (o que dá a essa informação uma força maior) e que a população mais pobre geralmente não consegue arcar com os custos de ir ao cinema. É válido ressaltar que esta explicação sobre os custos de ir ao cinema não é legitimada, mas isso não se faz imprescindível para uma construção legitimada do movimento explicativo de SEI3.7 — e, portanto, também do movimento argumentativo dominante —, tendo em vista que há outras legitimações na sequência que já dão força aos argumentos. Finalmente, há a ratificação (MP.expl.3) de SEI3.7, em [4c], em que se deixa clara a exclusão social de camadas menos favorecidas pelo fato de estas não terem acesso ao cinema, garantido constitucionalmente como direito ao lazer.

Por fim, a sequência argumentativa dominante SAD.7 é concluída (MP.arg.3) pelo segmento [5], uma macroproposição objetiva, sem outras sequências inseridas, que traz uma proposta de intervenção — exigida pelo Enem na competência V — e a conclusão propriamente dita do movimento argumentativo dominante de que, tomadas as medidas propostas, o acesso ao cinema será democratizado e a parcela antes não contemplada nesse acesso não irá mais usufruir apenas da “Cidadania de papel”, e sim à cidadania propriamente dita, em uma retomada da evocação a Dimenstein feita no mecanismo de argumentação por autoridade utilizado no suporte.

CONCLUSÕES

Nesta dissertação, objetivamos evidenciar os processos de textualização da argumentação em uma seleção de redações avaliadas com nota máxima no Enem 2019, retiradas da amostra de redações avaliadas com nota 1000 da Cartilha do Participante do Enem 2020 (BRASIL, 2020), com vistas a contribuir para um melhor entendimento de professores e demais profissionais das áreas de Língua Portuguesa, Produção de Texto e Letras. O objetivo específico de analisar uma seleção de redações nota 1000 a fim de evidenciar os processos de textualização argumentativa a partir do quadro teórico-metodológico estabelecido foi alcançado, e foi verificada a existência de uma relação desta textualização argumentativa com as competências II e IV.

Como ponto de partida, fizemos um panorama do Enem desde sua criação, defendemos a redação do exame como gênero textual, tratamos da noção de competência e apresentamos as competências levadas em conta em nosso recorte, em relação aos aspectos avaliados pelo Enem em cada uma delas. Para atingir o objetivo, baseamo-nos na noção de Argumentação na Língua de Anscombre e Ducrot (1994), corroborada por Koch (2011) e Cabral (2010), na tipologia sequencial de Adam (2019), e nas noções de argumentação por autoridade de Ducrot (1987) e de recursos coesivos de Ducrot (1983) e de Koch e Elias (2016). Foi feita uma análise preliminar, em que realizamos um exame holístico de todas as redações do *corpus*, que levou em conta os comentários da Cartilha do Participante (BRASIL, 2020) sobre elas, seguido de um exame detalhado, com base no quadro teórico-metodológico, de uma seleção de cinco das sete redações.

Em relação à análise feita, de início, é fundamental pontuar que, embora o *corpus* analisado compreenda um número relativamente pequeno de textos, eles fazem parte de uma amostra de redações consideradas ideais pelo Inep, tanto pelo fato de terem obtido nota 1000, quanto pelo fato de terem sido selecionadas entre as 53 redações que obtiveram nota máxima na edição de 2019. Assim, é possível partir da análise desta seleção a fim de se chegar a uma generalização, uma vez que tais redações representam o desempenho de escrita ideal de alunos egressos do Ensino Médio esperado por tal instituto para o ingresso desses indivíduos no Ensino Superior.

De acordo com as análises detalhadas das cinco redações do *corpus*, fica claro que elas são textos que obedecem a um certo padrão: o parágrafo de introdução das redações analisadas em geral é composto por contextualização, sempre fundamentada em um repertório

sociocultural, e uma tese, que geralmente apresenta, com precisão, as problemáticas abordadas em cada um dos parágrafos de desenvolvimento. O segundo e o terceiro parágrafos, de desenvolvimento, sempre apresentam o desdobramento das problemáticas apresentadas na tese, fundamentando por pelo menos um repertório sociocultural. Finalmente, o parágrafo de conclusão sempre apresenta proposta(s) de intervenção com a retomada de pelo menos um repertório já mencionado ao longo da redação.

Observou-se que todas as redações analisadas possuem planos de texto pré-formatados pelo gênero redação do Enem; são sempre compostas por arranjos plurissequenciais heterogêneos, cujas sequências são combinadas por coordenação, inserção ou montagem em paralelo; e possuem a sequência dominante definida pela sequência resumidora.

Em todos os casos analisados, há uma sequência argumentativa dominante em paralelo a uma sequência explicativa geral. Esta alternância entre as sequências argumentativa dominante e explicativa geral revela a característica das redações analisadas como textos dissertativo-argumentativos por excelência. A característica do texto de tipo argumentativo é marcada pela presença da sequência argumentativa dominante, que rege o texto, compondo de forma clara a argumentação em defesa de um ponto de vista, essencial à redação. Já a característica do texto de tipo dissertativo é marcada pela presença da sequência explicativa geral, que baliza o movimento argumentativo a partir de uma relação de causalidade.

Duas das redações analisadas possuem a relação de causalidade mais explícita em relação à sequência argumentativa dominante (Redações 1 e 7), que são aquelas que argumentam a partir da estratégia argumentativa de causa e consequência. Ou seja, a ideia central da argumentação em prol da defesa do ponto de vista em tais redações é balizada pela relação de causalidade entre os segmentos do suporte da sequência argumentativa. Isso quer dizer que a argumentação nestas redações tem em seu cerne a relação de causalidade da sequência explicativa.

As outras três redações (Redações 2, 3 e 5) têm também suas argumentações balizadas por uma relação de causalidade em uma sequência explicativa geral. Entretanto, a relação de causalidade destas redações não é tão explícita quanto aquela das demais, tendo em vista que a argumentação propriamente dita não é organizada por essa causalidade entre os segmentos do suporte, uma vez que os segmentos do suporte dessas redações (2, 3 e 5) se organizam entre si a partir de relações de coordenação. Nesse sentido, a causalidade nestas redações se dá entre a tese anterior e o dado da sequência argumentativa.

Houve um caso, entre as redações analisadas, que mais se aproximou da sequência argumentativa prototípica prevista por Adam (2019). Essa redação (Redação 2) apresenta todas

as macroproposições da sequência argumentativa, ou seja: tese anterior, dado, suporte, conclusão e restrição. É interessante observar que esse modelo, prototípico, segundo Adam (2019), pôde ser observado entre as redações analisadas, mas não só não foi o mais expressivo como teve apenas uma ocorrência entre as redações analisadas. São fortes os indícios, portanto, de que não se exige no Enem um padrão prototípico de argumentação.

Constata-se que a maioria das redações analisadas (Redações 1, 2, 3 e 5) são compostas por uma contextualização, formada por uma sequência explicativa ou descritiva, por sua vez coordenada ou inserida em relação à sequência argumentativa dominante, que introduz o assunto “cinema”. Em geral, é um trecho relativamente desconexo da argumentação propriamente dita, mas que cumpre seu papel de introdução do assunto.

Houve um caso em que isso não ocorreu (Redação 7). Nessa redação, o participante produziu uma introdução mais objetiva, em que já apresentou o tema da democratização do acesso ao cinema no Brasil, sem haver contextualização. Esse texto diferencia-se dos outros: além de não haver contextualização, esta é a única redação em que há uma relação de coordenação entre sequências inseridas em primeiro nível dentro de um mesmo parágrafo, e com a inserção em segundo nível de sequências em diferentes macroproposições de uma destas. Além disso, é a única redação que não possui sequência inserida na conclusão da sequência dominante.

Assim, o que o Inep parece deixar claro com a escolha dessas redações para a cartilha é que, apesar de algumas serem elaboradas a partir de estratégias argumentativas predominantes em relação a outras, existem diferentes maneiras de se escrever uma redação que seja avaliada com nota máxima: há diferentes estratégias argumentativas que podem ser usadas e diferentes possibilidades, como, por exemplo, a de se ter ou não uma contextualização do assunto na introdução.

Nesse sentido, o que se pode considerar como prototípico com relação à textualização de redações do Enem é o fato de todas as redações analisadas terem apresentado globalmente uma sequência argumentativa dominante, que rege o texto por dar a ele a característica essencial de defesa de um ponto de vista, por sua vez concomitante a uma sequência geral explicativa que baliza o movimento argumentativo através de uma relação de causalidade, contribuindo para uma maior força argumentativa. É válido ressaltar que os resultados da análise dessas cinco redações podem ocorrer em outras redações que seguem padrões estabelecidos pela equipe do Inep, almejados e idealizados nas diretrizes especificadas nas competências da matriz da redação do Enem.

A análise das redações selecionadas nos mostra que a argumentação de fato é construída por sequências não necessariamente argumentativas: em todas as redações, há a sequência explicativa geral, que baliza a argumentação da sequência dominante, e as sequências coordenadas e inseridas em relação àquela dominante, que estão em função do processo argumentativo — isto é, fazem parte de sua textualização. Tal fato significa que, se há algo importante para uma destas sequências, isso será importante também para a argumentação de forma geral, da sequência dominante, uma vez que aquelas referidas sequências a compõem. Por exemplo, um conector que marque a causalidade de uma sequência explicativa inserida em uma redação será importante para a sequência argumentativa dominante em que aquela sequência se insere. Da mesma forma, será fundamental para a sequência dominante uma argumentação por autoridade que legitime a explicação ou que torne confiável a argumentação de uma sequência explicativa ou argumentativa nela inserida.

A análise feita nos mostra que o repertório sociocultural, avaliado no Enem na competência II, é fundamental para a construção da argumentação em todas as redações. O repertório é um mecanismo de argumentação por autoridade de Ducrot (1987). Esse mecanismo fortalece a argumentação em prol de uma conclusão, de forma a orientar o interlocutor para uma conclusão em detrimento de outras, já que exime o locutor da responsabilidade sobre o que é dito, atribuindo-a a um outro enunciador, geralmente um personagem de saber atestado e especialista naquele assunto. Em outras palavras, esses repertórios são vozes do outro (proposições P) apresentadas na redação para orientar para a veracidade de uma conclusão (proposição Q) que se quer provar. Logo, dá-se maior confiabilidade à argumentação orientada à conclusão que se deseja, já que esta é pautada em autoridades legitimadas.

Dessa forma, a presença de repertório sociocultural produtivo, externo aos textos motivadores, em uma redação — ou seja, repertório externo bem articulado à argumentação ali construída, contribuindo para que esta seja forte/consistente — faz com que a argumentação possua indícios de autoria. Em outras palavras, a redação autoral possui repertório sociocultural produtivo, o que quer dizer que é uma redação com a presença de vozes de outros enunciadores bem articuladas à argumentação, configurando pressupostos e mecanismos de argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) que dão maior força à argumentação no texto, tornando-a consistente, a partir de novas textualizações, sob o ponto de vista argumentativo, das ideias provenientes dos repertórios utilizados.

Vê-se, portanto, que o recurso à argumentação por autoridade (DUCROT, 1987) é imprescindível à textualização da argumentação nas redações analisadas, caso contrário, esta não teria o mesmo grau de confiabilidade, de forma a não apresentar suficiente credibilidade

para ser avaliada com nota máxima. Esse recurso é manifestado no uso produtivo e legitimado do repertório sociocultural: esse repertório pode tanto ser retirado dos textos motivadores, caso em que é utilizado para corroborar a argumentação, mas não é suficiente para a nota máxima na competência II (que avalia o repertório sociocultural); quanto ser externo aos textos motivadores, caso em que é utilizado para corroborar a argumentação e é suficiente para a nota máxima na referida competência. Sendo assim, o repertório sociocultural produtivo e legitimado é imprescindível à textualização argumentativa, de modo que a avaliação da competência III (que avalia a argumentação) depende de aspectos avaliados na competência II.

Já os recursos coesivos, avaliados na grade para a correção na competência IV da redação do Enem, são fundamentais para a organização da argumentação nas redações, evidenciando as sequências que a compõem. Adam (2019), em sua tipologia sequencial, já nos revela isso, o que pode ser observado em seus protótipos de sequências argumentativa, explicativa e descritiva, mas a análise foi responsável por demonstrar-nos essa crucialidade dos conectores.

Em relação à sequência argumentativa propriamente dita, são importantes conectores que deem ideia de oposição, de conclusão e de enumeração. Os conectores de oposição ocorrem em três casos (Redações 1, 2 e 3) e estão presentes na tese anterior e na restrição. Os de conclusão ocorrem em todas as redações analisadas, utilizados em sua maioria para introduzir a conclusão, e, por vezes para introduzir o dado ou mesmo a tese inicial. Já os de enumeração, importantes na marcação de relações de coordenação entre segmentos textuais/sequência inseridas, ocorrem em quatro redações (Redações 2, 3, 5 e 7) e estão presentes no dado e conclusão. Esses conectores enumerativos deixam claro que os argumentos neles presentes pertencem à mesma classe argumentativa, ou seja, estão orientados à mesma conclusão. Essa é uma estratégia argumentativa que dá força à conclusão a que se quer chegar, uma vez que se somam argumentos orientados à mesma conclusão em prol desta, e esta estratégia só é possível devido ao uso dos conectores adequados.

Em uma das redações analisadas (Redação 2) — em que a argumentação é organizada por uma enumeração, mas, dentro da enumeração, há uma oposição de ideias —, além da presença do conector enumerativo, como já discutido, há também a presença de um conector de contrajunção, que faz parte da sequência argumentativa prototípica e, mais uma vez, demonstra que o conector é imprescindível para que esta construção estratégica argumentativa seja possível.

Em relação à sequência explicativa, são importantes conectores que deem a ideia de explicação/causa e de conclusão. Os conectores de explicação/causa ocorrem em todas as

redações e sempre são utilizados para introduzirem a explicação propriamente dita. Já os conectores de conclusão também ocorrem em todas as redações e são utilizados para introduzir a.

É demonstrado que o conector é imprescindível também em mais dois dos casos analisados (Redações 1 e 7), em que a estratégia argumentativa é por causa e consequência. Esta construção textual, que tem uma característica explicativa forte, só ocorre pela presença de conectores que deem a ideia de causa e consequência ligando os segmentos textuais.

Assim, conclui-se que a presença de conectores nas redações do Enem, assim como em qualquer texto, é imprescindível para a construção do texto como um todo, e, especificamente, para a textualização argumentativa. Portanto, a avaliação da argumentação, feita na competência III, é intrínseca a aspectos que são avaliados na competência IV, da mesma forma como acontece com a competência II.

A análise feita nos revela que os comentários da cartilha do participante (BRASIL, 2020) sobre a adequação das redações às cinco competências são muito superficiais, no sentido que explicita alguns aspectos que as redações selecionadas para a amostra possuem, mas não todos, e o faz de maneira pouco aprofundada. Os referidos comentários não dão igual atenção a todos os aspectos presentes nas redações que levam à nota máxima nas cinco competências: para algumas redações, é feita uma especificação maior sobre a argumentação no comentário da cartilha, mas, para outras, a especificação é menor.

Os repertórios socioculturais utilizados em cada redação são bem explicitados pelos comentários, mas, neles, não há a preocupação em deixar clara a relação daqueles com a textualização da argumentação. Finalmente, os comentários deixam claro que não pretendem fazer uma descrição exaustiva dos recursos coesivos, mas deixam de fora conectores que são de suma importância para a construção argumentativa, e, portanto, para cada uma das redações como um todo. É o caso, por exemplo, dos conectores “então”, “isso porque”, “nesse sentido”, “haja vista”, “ou seja”. Dessa forma, percebe-se uma certa falta de critério nesses comentários em alguns sentidos.

Conforme justificado na análise preliminar, embora tenha sido realizada, a análise detalhada das Redações 4 e 6 não figura nesta dissertação. Em relação à estratégia argumentativa de ambas, constata-se similitude com as Redações 1, 3, 5 e 7 do *corpus* desta investigação.

Em relação a outros precedentes da presente pesquisa, a análise feita traz a viabilização de análises semelhantes de redações do Enem com notas que sejam diferentes de 1000. Desta

maneira, pesquisas futuras podem se valer da mesma metodologia para novas investigações de redações do Enem avaliadas com notas distintas.

Além disso, esta pesquisa pode abrir precedente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e Produção de Texto. Como discutido, o Enem foi um exame criado com o objetivo de descrever o nível de aprendizagem dos alunos egressos do Ensino Médio, em que a prova de redação refletiria esse nível. Assim, as escolas começaram a pautar seu ensino no Enem, e não o contrário. Dessa forma, e de acordo com a análise feita, em que há tanta semelhança entre as redações nota 1000 analisadas, podemos questionar se os participantes de fato sabem textualizar uma argumentação, ou se eles sabem apenas seguir um modelo de texto.

Assim, com esta dissertação, pretendemos contribuir para melhor entendimento de professores e demais profissionais da área de Língua Portuguesa, Produção de Texto e Letras sobre a textualização da argumentação em redações do Enem. Tencionamos que tal melhor entendimento se dê a fim de que seja possível um trabalho de ensino de Produção de Texto mais completo com os estudantes em sala de aula sobre a textualização argumentativa — que os prepare melhor para o ingresso em IES e que seja, enfim, mais interessante em relação às competências e habilidades que estes devem adquirir no Ensino Médio para a vida em sociedade.

Em relação ao Enem de forma geral, conclui-se que este é um exame muito importante para o Brasil: ele pode definir o futuro de muitas pessoas no país, tendo em vista que ele, além de avaliar o Ensino Médio, é o principal meio de ingresso no Ensino Superior em universidades brasileiras e também em algumas estrangeiras — em países, por exemplo, como Portugal, Reino Unido, França, EUA e Canadá. Além disso, o exame cumpre o importante papel de democratização do acesso de brasileiros ao Nível Superior: é possível, a partir do SiSU, ingressar em cursos de graduação de diversas universidades públicas do Brasil; e é possível ingressar em universidades particulares e conseguir bolsas e financiamentos (estes a partir do FIES). Dada a importância do exame, esperamos, com base na discussão trazida nesta dissertação, que a presente pesquisa possibilite um aprimoramento do Enem e uma reflexão sobre o processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Textos: tipos e protótipos*. São Paulo: Editora Contexto, 2019. Original publicado em 1992.
- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Original publicado em 2008.
- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2018a. Original publicado em 2016.
- AMOSSY, Ruth. Introduction : la dimension argumentative du discours – enjeux théoriques et pratiques. *Argumentation et Analyse du Discours* 20 | 2018, 2018b.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos, 1994. Original publicado em 1983.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. *A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio: os múltiplos percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação*. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2018. Original publicado em 1979.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, 2014, p. 1057-1090. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a09.pdf>. Acesso em 19 jul. 2021.
- BRAMBILA, Guilherme. *A produção de texto na “Era Enem”*: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 31 mar. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília, 2019a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6736715. Acesso em 29 out. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Edital nº 14, de 21 de março de 2019: Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2019. Diário

Oficial da União, n. 57, Brasília, 25 mar., 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf. Acesso em 05 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enem Redações 2019*: material de leitura, módulo 04, competência II. Fundação Getúlio Vargas, 2019c. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>. Acesso em 28 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enem Redações 2019*: material de leitura, módulo 05, competência III. Fundação Getúlio Vargas, 2019d. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>. Acesso em 28 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enem Redações 2019*: material de leitura, módulo 06, competência IV. Fundação Getúlio Vargas, 2019e. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>. Acesso em 05 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Exame Nacional do Ensino Médio: prova de Linguagens e suas Tecnologias e Redação; prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Caderno 1 - prova azul. 2019f. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf. Acesso em 16 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2020*: cartilha do participante. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 31 maio 2021.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras*: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2010.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Linguística Textual e Teoria da Argumentação na Língua: texto e língua em diálogo. In: JÚNIOR, Rivaldo Capistrano; LINS, Maria da penha; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística textual*: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Editora Labrador, 2017, p. 239-262.

CAETANO, Andressa Mafezoni Caetano; PEIXOTO, Maria da Conceição Duarte; MACHADO, Moyara Rosa. Máscara ou face? Autor e autoria na voz e Mikhail Bakhtin. *Pró-Discente*: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 17, n. 1, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5788/4230>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CARVALHO, Robson Santos de. *Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). *Os*

desafios da educação no Brasil. São Paulo: Nova Fronteira, 2005, p. 115-148. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em 19 jul. 2021.

CORRÊA, Vilma Reche; GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.2>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CORTEZ, Joilza Xavier. *Argumentação em foco: a perspectiva de avaliação do ENEM*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação escolar: um gênero textual? In: CORRÊA, Vilma Reche; GARCEZ, Lucília Helena do Carmo (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.2>. Acesso em: 23 jul. 2019. P. 73-80.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação - Língua Portuguesa*, São Paulo: UNESP-Pró-Reitoria de Graduação, v. 1, 2004, p. 113-128.

DUCROT, Oswald. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de linguistique française : Connecteurs pragmatiques et structure de discours - Actes du 2ème colloque de pragmatique de Genève (7-9 mars 1983)*. Genève, v. 5, p. 7-36, 1983.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes Editores, 1987. Original publicado em 1984.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. 5. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2008. Original publicado em 2004.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018. Original publicado em 2015.

HAAS, Daniela Deitos; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Redação de vestibular: um gênero de texto? *Revista Entrelinhas – Vol. 8, n. 1, p. 81-89, 2014*. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/82/4275>. Acesso em 28 jul. 2021.

JESUS, Joseilda Martins de. *Processos de construção da autoria nas provas do Enem*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2020. Original publicado em 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Original publicado em 1984.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Original publicado em 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LIMA, Magna Leite Carvalho. *Indícios de autoria nas produções de texto de candidatos do Enem 2012*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2014.

LIMA, Sheyla Fabricia Alves; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no Enem: análise de uma redação nota mil. *Mediação*, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 2, p. 217-231, jul.- dez, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6772>. Acesso em 16 fev. 2021.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. 5.ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

NETO, Adolpho Ribeiro. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. *Seminários "Vestibular Hoje" - Coletânea de Textos*. Brasília: Ministério da Educação, 1987, p. 17-27.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Original publicado em 1992.

PERRENOUD, Philippe; MAGNE, Bruno Charles. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999. Original publicado em 1997.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *Perspectiva: revista do centro de ciências da educação*, Florianópolis, v. 20, n.01, jan./jun., 2002, p. 105-124. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em 23 jul. 2019.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. A redação do Enem como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CESPUC de Pesquisa: Série Ensaio*, Belo Horizonte, n.29, 2016, p. 205-219. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p205>. Acesso em 08 mar. 2021.

RABAIOLLI, Maristela. *Indícios de autoria e marcas identitárias em textos nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2016.

XAVIER, Joelma Rezende. *O interacionismo sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de vestibular*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

APÊNDICE A – Identificação das sequências presentes na análise

Sequências por extenso

(continua)

Nº redação	Sigla	Nome por extenso
Redação 1	SAD.1	Sequência argumentativa dominante da Redação 1
	SEG.1	Sequência explicativa geral da Redação 1
	SEI1.1	Sequência explicativa 1 inserida em 1º nível da Redação 1
	SAI1.1	Sequência argumentativa 1 inserida em 1º nível da Redação 1
	SAI2.1	Sequência argumentativa 2 inserida em 1º nível da Redação 1
	SEi1.1	Sequência explicativa 1 inserida em 2º nível da Redação 1
	SEI2.1	Sequência explicativa 2 inserida em 1º nível da Redação 1
Redação 2	SAD.2	Sequência argumentativa dominante da Redação 2
	SEG.2	Sequência explicativa geral da Redação 2
	SEC1.2	Sequência explicativa coordenada 1 da Redação 2
	SEI1.2	Sequência explicativa 1 inserida em 1º nível da Redação 2
	SEi1.2	Sequência explicativa 1 inserida em 2º nível da Redação 2
	SEi2.2	Sequência explicativa 2 inserida em 2º nível da Redação 2
	sei1.2	Sequência explicativa 1 inserida em 3º nível da Redação 2
	SEI2.2	Sequência explicativa 2 inserida em 1º nível da Redação 2
	SAI1.2	Sequência argumentativa 1 inserida em 1º nível da Redação 2
	SAI2.2	Sequência argumentativa 2 inserida em 1º nível da Redação 2
Redação 3	SAD.3	Sequência argumentativa dominante da Redação 3
	SEG.3	Sequência explicativa geral da Redação 3
	SDC1.3	Sequência descritiva coordenada 1 da Redação 3
	SDI1.3	Sequência descritiva 1 inserida em 1º nível da Redação 3
	SAI1.3	Sequência argumentativa 1 inserida em 1º nível da Redação 3
	SEI1.3	Sequência explicativa 1 inserida em 1º nível da Redação 3
	SEi1.3	Sequência explicativa 1 inserida em 2º nível da Redação 3
	SEI2.3	Sequência explicativa 2 inserida em 1º nível da Redação 3
	SEi2.3	Sequência explicativa 2 inserida em 2º nível da Redação 3
	sei1.3	Sequência explicativa 1 inserida em 3º nível da Redação 3
	sei1.3	Sequência explicativa 1 inserida em 4º nível da Redação 3
	SAI2.3	Sequência argumentativa 2 inserida em 1º nível da Redação 3
Redação 5	SAD.5	Sequência argumentativa dominante da Redação 5
	SEG.5	Sequência explicativa geral da Redação 5
	SEI1.5	Sequência explicativa 1 inserida em 1º nível da Redação 5
	SAI1.5	Sequência argumentativa 1 inserida em 1º nível da Redação 5
	SEI2.5	Sequência explicativa 2 inserida em 1º nível da Redação 5
	SEi1.5	Sequência explicativa 1 inserida em 2º nível da Redação 5
	SEI3.5	Sequência explicativa 3 inserida em 1º nível da Redação 5
	SAI2.5	Sequência argumentativa 2 inserida em 1º nível da Redação 5

Sequências por extenso

(continuação)

Nº redação	Sigla	Nome por extenso
Redação 7	SAD.7	Sequência argumentativa dominante da Redação 7
	SEG.7	Sequência explicativa geral da Redação 7
	SAI1.7	Sequência argumentativa 1 inserida em 1º nível da Redação 7
	SEI1.7	Sequência explicativa 1 inserida em 1º nível da Redação 7
	SEi1.7	Sequência explicativa 1 inserida em 2º nível da Redação 7
	SDi1.7	Sequência descritiva 1 inserida em 2º nível da Redação 7
	SEI2.7	Sequência explicativa 2 inserida em 1º nível da Redação 7
	SEI3.7	Sequência explicativa 3 inserida em 1º nível da Redação 7

(conclusão)

Fonte: elaboração própria.

Sequências por nível de inserção

(continua)

Nº redação	Sigla	Nível				
		Da sequência dominante	1º	2º	3º	4º
Redação 1	SAD.1	X				
	SEG.1	X				
	SEI1.1		X			
	SAI1.1		X			
	SAI2.1		X			
	SEi1.1			X		
	SEI2.1		X			
Redação 2	SAD.2	X				
	SEG.2	X				
	SEC1.2	X				
	SEI1.2		X			
	SEi1.2			X		
	SEi2.2			X		
	sei1.2				X	
	SEI2.2		X			
	SAI1.2		X			
SAI2.2		X				
Redação 3	SAD.3	X				
	SEG.3	X				
	SDC1.3	X				
	SDI1.3		X			
	SAI1.3		X			
	SEI1.3		X			
	SEi1.3			X		
	SEI2.3		X			
	SEi2.3			X		
	sei1.3				X	
	sei1.3					X
SAI2.3		X				
Redação 5	SAD.5	X				
	SEG.5	X				
	SEI1.5		X			
	SAI1.5		X			
	SEI2.5		X			
	SEi1.5			X		
	SEI3.5		X			
	SAI2.5		X			

Sequências por nível de inserção

(continuação)

Nº redação	Sigla	Níveis				
		Da sequência dominante	1º	2º	3º	4º
Redação 7	SAD.7	X				
	SEG.7	X				
	SAI1.7		X			
	SEI1.7		X			
	SEi1.7			X		
	SDi1.7			X		
	SEI2.7		X			
	SEI3.7		X			

(conclusão)

Fonte: elaboração própria.

ANEXO A – Comentários da cartilha sobre as redações do *corpus*

Comentário da Redação 1:

O participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e não há presença de desvios ao longo do texto.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que o participante apresenta introdução em que expõe seu ponto de vista, desenvolvimento de justificativas que comprovam esse ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. O tema é abordado de forma completa, o que revela uma leitura cuidadosa da proposta de redação: já no primeiro parágrafo, o participante apresenta o assunto que será discutido, o cinema, e sua importância para a sociedade. A seguir, trata do problema específico relacionado à democratização do acesso ao cinema, proposto pelo tema da prova de redação, trazendo o ponto de vista de que os obstáculos que dificultam esse acesso estão ligados à elitização do espaço público. Há uso produtivo de repertório sociocultural pertinente à discussão proposta em mais de um momento do texto. No primeiro parágrafo, o pensamento de Aristóteles é utilizado para justificar a importância do cinema. No segundo parágrafo, o participante fundamenta sua argumentação na Constituição Federal, caracterizando o acesso à cultura como um direito, e nos estudos de Jessé Souza sobre a negação desse e outros direitos. Há ainda, no terceiro parágrafo, o uso do conceito de alienação, de Karl Marx, para auxiliar na caracterização do efeito causado pela falta de acesso ao cinema.

Ao longo da redação, há a presença de um projeto de texto estratégico, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente e bem organizados em defesa do ponto de vista. Tendo, no primeiro parágrafo, apresentado a elitização do espaço público como causa da falta de democratização do acesso ao cinema e a “insuficiência intelectual” da população como consequência desse problema, o participante organiza esses dois aspectos em diferentes parágrafos e desenvolve-os detalhadamente. Assim, no segundo parágrafo, é explicado de que forma a elitização do espaço impede a democratização plena do acesso ao cinema e, no terceiro parágrafo, justifica-se a relação entre a falta de acesso ao cinema e o estado de “insuficiência intelectual” identificado pelo participante. Por fim, no quarto parágrafo, ele reflete sobre uma solução para a problemática, apresentado uma proposta muito bem articulada à sua discussão.

Em relação à coesão, encontra-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Como consequência dessa elitização”, “Portanto”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “Nesse contexto”, “No entanto”, “Com isso”; 2º parágrafo: “Porém”, “esse recurso”, “cujos”; 3º parágrafo: “essa parte da população”, “mas”, “por conseguinte”; 4º parágrafo: “Nesse âmbito”, “a fim de”, “Desse modo”, entre outros).

Por fim, o participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto, detalhada e que respeita os direitos humanos, ao propor que o Governo Federal, por meio de seus ministérios, aumente o alcance das salas de cinema.

Comentário da Redação 2:

O participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há apenas um desvio no trecho “habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido” (1º parágrafo), em que deveria ter empregado o pronome “lhe”, e não “o”.

Com relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a redação do participante apresenta introdução em que dá início à discussão, desenvolvimento com justificativas que comprovam seu ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. O tema é abordado de forma completa já no primeiro parágrafo, no qual o participante aponta que a arte cinematográfica deve ser democratizada. Há, também, repertório sociocultural utilizado de maneira produtiva e pertinente à discussão no primeiro parágrafo, com a referência ao que é postulado pelo filósofo David Hume para relacionar o poder de pensamento do ser humano à sua capacidade de transpor ideias por meio do cinema, por exemplo. No segundo parágrafo, o participante aborda o potencial lúdico do cinema, mencionando a obra de Johan Huizinga. Por fim, no terceiro parágrafo, ele se vale da Constituição Federal para afirmar que todos têm direito aos bens artísticos, o que não ocorre na prática, de acordo com pesquisas do IPHAN.

O projeto de texto apresentado ao longo da redação é considerado estratégico porque há uma organização clara e um desenvolvimento consistente da redação. Isso se deve ao fato de que o participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto para defender seu ponto de vista de que o acesso ao cinema deve ser democratizado, por razões relacionadas tanto à sociedade quanto às leis. Em relação à sociedade, o participante aponta a importância do cinema como elemento lúdico, que proporciona bem-estar e coesão da comunidade. Já em relação às leis, ele apresenta o artigo 215 da Constituição Federal, segundo o qual o acesso a bens culturais é um direito de todos. No entanto, ele afirma que esse direito não é garantido, uma vez que existe uma distribuição irregular das práticas artísticas, incluindo o cinema. Por fim, propõe uma solução para alcançar a democratização efetivamente.

Quanto à coesão, observa-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Em segundo lugar”, “Por fim”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (como “Sob essa ótica”, “de modo a” e “Diante disso”, no 1º parágrafo; “o qual”, “pois” e “portanto”, no 2º parágrafo; “Contudo” e “uma vez que”, no 3º parágrafo; e “Sendo assim” e “Dessa forma”, no 4º parágrafo).

Por fim, o participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, detalhada, articulada à discussão desenvolvida no texto e que respeita os direitos humanos. A proposta apresentada reforça o papel do Governo de garantir o direito previsto na Constituição, propondo que seja elaborado um plano de incentivo à prática cinematográfica.

Comentário da Redação 3:

O participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e não há presença de desvios em seu texto.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que o participante apresenta introdução em que expõe seu ponto de vista, desenvolvimento de justificativas que comprovam esse ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. O tema é abordado de forma completa, revelando uma leitura cuidadosa da proposta de redação: ainda no primeiro parágrafo, o participante anuncia a problemática ao abordar a centralização das salas de cinema e o preço elevado dos ingressos que impedem a democratização efetiva do cinema. Observa-se também o uso produtivo de repertório sociocultural pertinente à discussão proposta pelo participante em mais de um momento do texto: no primeiro parágrafo, o filme “A Invenção de Hugo Cabret” foi utilizado com o objetivo de contextualizar o tema, apresentando o cinema como um lugar de lazer; no segundo parágrafo, o participante compara o que é assegurado pela Constituição Federal com a situação atual do país; e, no terceiro parágrafo, ele se vale de um argumento de autoridade, encontrado no pensamento de Adam Smith, para fundamentar a justificativa de que o preço dos ingressos é alto porque há poucas empresas atuando no Brasil.

Percebe-se, também, ao longo da redação, a presença de um projeto de texto estratégico, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente e bem organizados em defesa do ponto de vista. No primeiro parágrafo, o participante destaca a importância do cinema como fonte de lazer e apresenta a situação dessa arte no Brasil: de acordo com ele, o acesso ao cinema é prejudicado porque as salas estão centralizadas em grandes cidades e o preço dos ingressos é alto. Esses dois aspectos serão aprofundados de forma organizada, cada um em um parágrafo próprio. No segundo parágrafo, discutem-se as causas da centralização das salas do cinema nas grandes cidades, o que fez com que as áreas rurais ou periféricas ficassem sem acesso a ele. Já no terceiro parágrafo, as causas do alto custo das sessões de cinema são apresentadas e detalhadas. No último parágrafo, são apresentadas propostas de solução para os dois problemas discutidos no texto, reforçando a importância de se proporcionar esse tipo de lazer à população brasileira.

Em relação à coesão, encontra-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Ademais”, “Portanto”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “seus pontos centrais”, “essa forma de arte”, “o que”; 2º parágrafo: “mas”, “desse processo”, “Sendo assim”;

3º parágrafo: “também””, “uma vez que”, “enquanto”; 4º parágrafo: “dessas regiões”, “Além disso”, “Com essas medidas”, entre outros).

Por fim, o participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto, detalhada e que respeita os direitos humanos ao propor investimentos em salas de cinemas em lugares afastados e aumento da competitividade entre as empresas exibidoras.

Comentário da Redação 4:

O participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há presença de apenas um desvio ao longo do texto: a concordância em “todos os cidadão”, no primeiro parágrafo.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que o participante apresenta introdução em que expõe seu ponto de vista, desenvolvimento de justificativas que comprovam esse ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa, o que revela uma leitura cuidadosa da proposta de redação: o participante apresenta o problema em discussão já no primeiro parágrafo, enfatizando sua importância como alternativa de lazer. Observa-se também o uso produtivo de repertório sociocultural pertinente à discussão proposta em mais de um momento do texto: no segundo parágrafo, há a referência ao filme “Cine Holliúdy”, o qual tem a função de exemplificar a ausência de salas de cinema no interior do país; no terceiro parágrafo, o participante apresenta um argumento de autoridade, na figura de Karl Marx, para explicar os altos valores dos ingressos para o cinema.

Ao longo da redação, há a presença de um projeto de texto estratégico, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente e bem organizados em defesa do ponto de vista. O participante anuncia, no primeiro parágrafo, as causas da falta de democratização do acesso ao cinema: falta de investimentos na área e o preço alto dos ingressos. A primeira causa é desenvolvida no segundo parágrafo, no qual se apresenta, como consequência dela, a escassez de salas de cinema em regiões mais afastadas dos centros urbanos. A segunda causa é retomada no terceiro parágrafo, no qual a elitização dos cinemas é explicada. Por fim, o participante desenvolve soluções para os dois problemas apresentados.

Em relação à coesão, encontra-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Ademais”, “Portanto”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “dentre as quais”, “tal forma”, “uma vez que”, “Apesar disso”, “Assim”; 2º parágrafo: “Acerca disso”, “dessa realidade”, “o qual”, “visto que”; 3º parágrafo: “sobre isso”, “tal lazer”, “Desse modo”; 4º parágrafo: “Outrossim”, “dessa maneira”, entre outros).

Por fim, o participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto, detalhada e que respeita os direitos humanos ao propor maiores investimentos na área, com o objetivo de descentralizar as salas de cinema e diminuir o valor dos ingressos.

Comentário da Redação 5:

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há presença de apenas um desvio – “curta-metragens” – no último parágrafo de seu texto.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a participante apresenta introdução em que expõe seu ponto de vista, desenvolvimento de justificativas que comprovam esse ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa, o que revela uma leitura cuidadosa da proposta de redação: logo no primeiro parágrafo, a participante já apresenta o problema que será discutido no texto, reforçando sua importância para a sociedade. Observa-se também o uso produtivo de repertório sociocultural pertinente à discussão proposta pela participante em mais de um momento do texto: no primeiro parágrafo, há a referência ao filme “Cine Holliúdy” para exemplificar a importância do cinema como promotor de cultura em uma comunidade. No segundo parágrafo, a participante utiliza a obra de Nick Couldry como argumento de autoridade para explicar os fatores que geram exclusão de determinada camada da sociedade do acesso à cultura. Ainda no segundo parágrafo e novamente no terceiro, ela se vale da Constituição Federal para fundamentar a necessidade de promover a democratização do acesso ao cinema.

Percebe-se, também, ao longo da redação, a presença de um projeto de texto estratégico, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente e bem organizados em defesa do ponto de vista. Logo no primeiro parágrafo, a participante destaca a importância do cinema e a democratização deficiente do acesso a ele no Brasil, apontando dois fatores principais: a elitização do cinema e a falta de infraestrutura adequada. Nos dois parágrafos seguintes, esses fatores serão, cada um em um parágrafo, aprofundados. Em seu último parágrafo, a participante reflete sobre esses fatores e propõe soluções muito bem articuladas a eles.

Em relação à coesão, encontra-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Ademais”, “Por fim”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “Entretanto”, “tais benefícios”, “Sendo assim”; 2º parágrafo: “Isso posto”, “A partir disso”, “o qual”; 3º parágrafo: “também”, “Conquanto”, “dessa perspectiva”; 4º parágrafo: “Nesse âmbito”, “a fim de”, “Por sua vez”, entre outros).

Por fim, a participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto, detalhada e que respeita os direitos humanos. Ela propõe a

criação de campanhas de valorização do cinema e a ampliação do acesso a salas de cinema por meio da diminuição dos valores dos ingressos e da adaptação de salas ao público de pessoas com deficiência.

Comentário da Redação 6:

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e o texto não apresenta desvios de escrita.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a redação da participante apresenta introdução em que inicia a discussão do tema, desenvolvimento de justificativas que comprovam seu ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: ele é apresentado já no primeiro parágrafo, no qual se aponta que, ainda que haja acesso mais amplo aos cinemas nos dias de hoje do que em meados do século XX, ainda há entraves a serem resolvidos em relação à democratização do acesso ao cinema. Observa-se que a participante usa, de forma produtiva, repertório sociocultural pertinente à discussão tanto no primeiro parágrafo (ao comparar o acesso ao cinema no século XX, ilustrado pelo filme “Bastardos Inglórios”, aos dias de hoje) quanto ao longo de sua argumentação, em que apresenta e relaciona à questão discutida os conceitos de “gentrificação”, “marginalização” (geógrafo Milton Santos) e de “capital cultural” (sociólogo Pierre Bourdieu), além de ilustrar a dificuldade que os moradores da periferia têm de se deslocar até os cinemas, com um episódio do livro “Quarto de despejo”, da escritora Carolina Maria de Jesus.

Podemos perceber, ao longo da redação, a presença de um projeto de texto estratégico, que se configura na organização clara e no desenvolvimento consistente de argumentos. A participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto para defender seu ponto de vista de que um dos motivos da falta de democratização do acesso ao cinema no Brasil é a gentrificação, que dificulta que uma determinada parcela da população tenha acesso ao lazer, e para mostrar que essa dificuldade é responsável por impedir a criação de um capital cultural para pessoas.

Em relação à coesão, encontra-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Nessa linha de raciocínio”, “Consequentemente”, “Portanto”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (como “uma vez que” e “Nesse sentido”, no 1º parágrafo; “Desse modo” e “Assim”, no 2º parágrafo; “Nesse aspecto” e “Um exemplo disso”, no 3º parágrafo; e “Por fim” e “a fim de que”, no 4º parágrafo).

Por fim, a participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, detalhada e que respeita os direitos humanos. A proposta apresentada retoma o que foi discutido ao longo do texto ao propor soluções relacionadas tanto às consequências do processo de gentrificação

– sugerindo que seja disponibilizado um apoio à cultura para famílias que moram longe dos centros de lazer – quanto à importância de desenvolver o capital cultural nas pessoas, o que seria um dever das escolas.

Comentário da Redação 7:

Observa-se, no texto, um excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente, sem qualquer falha, e que não há desvios em relação à norma culta da língua portuguesa.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a redação da participante apresenta introdução em que inicia a discussão do tema, desenvolvimento de justificativas que comprovam seu ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, a participante aponta que o acesso ao cinema não é democratizado no país, uma vez que grande parcela da população não frequenta o local. Observa-se também que a participante usa, de forma produtiva, repertório sociocultural pertinente à discussão quando faz referência ao conceito de “Cidadania de papel”, proposto por Gilberto Dimenstein, para discutir o fato de que algumas pessoas não têm, na prática, acesso a alguns direitos garantidos pela Constituição.

Em relação ao projeto de texto, percebemos que ele é estratégico, ou seja, que se configura na organização clara e no desenvolvimento consistente da redação. A participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto para defender seu ponto de vista. No primeiro parágrafo, o problema é apresentado – o acesso ao cinema não é democratizado – e propõe-se analisar suas causas e seus impactos negativos. Ao longo do desenvolvimento do texto, a participante foca, primeiramente, nas causas da falta de democratização, apontando os preços altos dos ingressos e a localização dos cinemas no interior de shoppings como fatores que dificultam o acesso por parte de pessoas com menor poder aquisitivo e/ou que morem em bairros mais afastados. Já no terceiro parágrafo, a participante se propõe a discutir os impactos negativos da falta de democratização, como o fato de algumas pessoas não terem acesso ao lazer, que lhes deveria ser garantido por direito, o que gera a exclusão social. Por fim, é apresentada uma proposta de intervenção articulada ao problema apontado pela participante.

Verifica-se, ainda, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Em segundo lugar”, “Portanto”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (como “Apesar de” e “Nesse contexto”, no 1º parágrafo; “Nesse sentido”, “Além disso” e “Dessa forma”, no 2º parágrafo; “Tendo em vista” e “Sob essa perspectiva”, no 3º parágrafo; e “a fim de”, “esse” e “assim”, no 4º parágrafo).

Por fim, a participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto, detalhada e que respeita os direitos humanos. Nela, sugere-

se a construção de cinemas públicos, o que garantiria o acesso a esses espaços por quem tem menor poder aquisitivo e, conseqüentemente, a democratização desse tipo de arte.