

# MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM PRODUZIDO POR ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

---

Walisson Dodó<sup>1</sup>  
Eulália Leurquin<sup>2</sup>

## *Textualization mechanisms in the textual genre Enem writing produced by students entering high school*

### **Resumo:**

O principal objetivo deste artigo é apresentar, em linhas gerais, os resultados obtidos numa pesquisa de doutoramento (DODÓ, 2020). Para isso, analisamos como estudantes do Ensino Médio mobilizam os mecanismos de textualização a fim de construir a progressão temática no gênero textual redação do Enem. Apresentamos como referencial teórico as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e da Linguística Textual do Discurso (ADAM, 2011). Para a escrita deste texto, fizemos um recorte da Tese e analisamos a primeira produção escrita e sua reescrita do Aluno A, participante da pesquisa. Como resultados, no tocante ao trabalho com a escrita, a pesquisa mostrou que os alunos ingressantes no Ensino Médio apresentam dificuldades em mobilizar adequada e produtivamente os mecanismos de textualização e assim desenvolver a progressão temática nos textos.

**Palavras-chave:** Produção de Texto. Redação do Enem. Mecanismos de Textualização. Progressão Temática.

### **Abstract:**

*The main objective of this article is to present, in general terms, the results obtained in a doctoral research (DODÓ, 2020). For this, we analyzed how high school students mobilize the mechanisms of textualization in order to build the thematic progression in the textual genre writing of the Enem. We present as a theoretical framework the contributions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and Textual Discourse Linguistics (ADAM, 2011). For the writing of this text, we made a cut of the Thesis and analyzed the first written production and its rewriting of Student A, participant of the research. As a result, with regard to work with writing, the research showed that students entering High School have difficulties in mobilizing properly and productively the mechanisms of textualization and thus developing thematic progression in the texts.*

**Keywords:** Text Production. Enem Writing. Textualization Mechanisms. Thematic Progression.

1.Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC – CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6002586478534594>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4346-7781>. Contato: [walissondodo@hotmail.com](mailto:walissondodo@hotmail.com).

2.Professora Dra. Do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8481500214152887>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>. Contato: [eulaliaufc@gmail.com](mailto:eulaliaufc@gmail.com).

## 1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre o ensino de língua materna é uma questão que, a cada ano, vem ganhando ainda mais destaque. Geraldi (2006), Leurquin (2014), Buleá-Bronckart (2015), Dolz e Schneuwly (2004) e Mendonça (2006) são exemplos de algumas referências importantes que vêm dando suas contribuições para o ensino de línguas; a discussão tecida, neste texto, vai, exatamente, ao encontro dos estudos desses teóricos. A temática deste estudo está, portanto, situada no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, focalizando o eixo de ensino da produção escrita.

As análises realizadas, neste artigo, são um desdobramento de uma pesquisa de doutoramento (DODÓ, 2020)<sup>3</sup>, cujo objetivo geral era analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática; e, como perguntas norteadoras da pesquisa, temos: I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos? II) De que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos?

Para a produção deste artigo, focalizamos em apresentar, em linhas gerais, alguns dos achados revelados nessa Tese de doutoramento que responderam aos nossos questionamentos-chave de pesquisa, objetivando fortalecer as discussões relacionadas ao ensino de língua materna, sobretudo, no que tange à aprendizagem da produção escrita no contexto de sala de aula no Ensino Médio.

Para tanto, nosso texto está organizado da seguinte maneira: uma seção na qual trataremos da fundamentação teórica; neste tópico, discutiremos sobre os mecanismos de textualização – a coesão nominal e a

conexão – que são as duas categorias de análise da Tese, que, por questão de espaço, serão apresentadas aqui, por meio de um recorte. No tópico seguinte, no qual realizaremos a análise dos dados, mostraremos como aconteceu, nos textos dos alunos, a mobilização dos mecanismos de textualização para construir e desenvolver a progressão temática no gênero textual redação do Enem, o gênero que foi selecionado na pesquisa, além de elencarmos as principais dificuldades dos alunos<sup>4</sup>. Nas considerações finais, fazemos um arremate dos achados relevantes da pesquisa, além de sugerirmos desdobramentos para futuros trabalhos afins.

## 2. OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: a coesão nominal e a conexão

A discussão a respeito da coesão nominal e da conexão situa-se no que (BRONCKART, 1999) denomina de mecanismos de textualização. Ele aponta a importância desses mecanismos como construtores de progressão temática, mas sem deixar de considerar que “as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos discursos específicos que esses mecanismos atravessam” (BRONCKART, 1999, p. 260).

Em se tratando da coesão nominal e sua função, Bronckart (1999) afirma que esse mecanismo explicita (...) “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais” (BRONCKART, 1999, p. 268), podendo introduzir no texto um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas para retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto.

Nos estudos sobre coesão, podemos notar pontos de convergência entre o ISD e a Linguística Textual do Discurso; por isso, apresentaremos as contribuições de Bronckart (1999) e de Adam (2011).

A seguir, trazemos uma discussão a fim de conceituar e descrever os tipos de coesão nominal. Citando as contribuições de Adam (2011), um tipo de anáfora

3. Tese está intitulada: “A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio”, defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da Professora Dra. Eulália Leurquin. Essa pesquisa contou com o apoio financeiro (Bolsa de estudo) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

4. Na Tese, foram contemplados, de um universo de 45 alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, 3 estudantes, que foram selecionados com base nos seguintes critérios: I) selecionamos 3 alunos que demonstraram dificuldade quanto à escrita no tocante à progressão temática na atividade diagnóstica; II) estes 3 alunos selecionados mostraram, dentre os demais, um interesse maior não só pela pesquisa, mas realmente se mostravam ávidos em querer aprender mais e mais, a tirar suas dúvidas e eram frequentes na participação das atividades trabalhadas; e III) pelo fato de que eles estiveram presentes em todas as aulas e entregaram todas as produções exigidas na Sequência Didática, já que realizamos uma SD para fazermos as intervenções no tocante ao ensino e à aprendizagem dos mecanismos de textualização para construir a progressão temática no gênero textual redação do Enem. Desses três estudantes, que chamamos de Aluno A, Aluno B e Aluno C, neste artigo, selecionamos os textos do Aluno A: o texto da primeira produção e sua reescrita, cujo tema era: “A escassez de água potável no Brasil”. Na Tese, cada aluno produziu o texto da atividade diagnóstica mais três outros textos com temáticas diferentes e suas respectivas reescritas.

nominal é a **anáfora fiel**, que tanto pode manter um núcleo em comum – o termo introduzido que será retomado – quanto o termo retomado pode manter com o introduzido uma relação de contiguidade, que sejam quase idênticos, por exemplo, o uso de sinônimos. Quanto à **anáfora infiel**, Adam (2011) a conceitua de modo que o termo introduzido, o termo primeiro, apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, e o termo responsável em fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

Outro tipo de anáfora sugerida por Adam (2011) é a **anáfora associativa**, caracterizada pela retomada de um sintagma nominal (SN) definido, inferido pela presença de unidades pertencentes ao mesmo campo lexical. Tendo tomado como base os conceitos e tipos de coesão trazidos pela literatura, vemos a importância de compreendermos como podemos construir, em nosso texto, a coesão nominal. Para o ISD, saber usar os elementos linguísticos para construir a coesão é, sem dúvida, importante e necessário.

Um outro mecanismo de textualização é a **conexão**. Segundo Bronckart (1999), a conexão contribui para a marcação das articulações de progressão temática e realiza-se por meio dos **“organizadores textuais”**, que, além de assinalarem as articulações locais entre frases, também indicam as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação que constituem os textos. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas, explicitando as relações existentes entre os diversos níveis de organização de um texto.

Conforme os estudos de Bronckart, a conexão pode ser realizada por diferentes unidades linguísticas, que podem ser agrupadas em quatro categorias principais, a saber: I) um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais com caráter transfrástico; muitas dessas expressões podem funcionar ainda como adjuntos adverbiais; II) um subconjunto de sintagmas preposicionais, que podem assumir função de adjunto adverbial, ou podem assumir um estatuto de estruturas adjuntas, que mostram o encaixamento de uma frase em um grupo preposicional, ou podem funcionar como sintagmas nominais que funcionam como sintagmas preposicionais, podendo tomar um estatuto de adjunto adverbial; III) um subconjunto de conjunções coordenativas; IV) um subconjunto de conjunções subordinativas ou de locuções conjuntivo-subordinativas.

Para esse autor, as marcas de conexão podem exercer, pelo menos, cinco tipos específicos de função. De acordo com seu uso, as conexões podem exercer função

de: **segmentação, demarcação/balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento**.

É preciso considerar que as funções da conexão propostas, nos estudos de Bronckart (1999), são analisadas de modo descendente, isto é, da estrutura textual global às estruturas frasais singulares. Isso significa dizer que a função exercida por tais organizadores de texto dependerá do nível em que são usados.

Nesse sentido, quando a conexão exerce a “função de segmentação”, que é em um **nível mais global**, explicita as articulações do plano textual, delimitando as partes que o compõem, podendo assinalar, ainda, de modo eventual, os diferentes tipos de discurso correspondentes a essas partes.

Em um nível mais inferior, os mecanismos com **“função de demarcação/balizamento”** marcam pontos de articulação entre as fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação.

Em um nível mais inferior – nas estruturas frasais – a conexão pode assumir a **“função de empacotamento”**, que se caracteriza por explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou de uma outra forma de planificação.

Para o autor, esses mesmos mecanismos, que têm a função de empacotamento, podem articular duas ou mais frases sintáticas em uma só frase gráfica, podendo exercer a **“função de ligação”** – coordenação, justaposição; e também a função de **“encaixamento”** – subordinação.

Em se tratando das contribuições de Adam (2011), este afirma que os conectores podem ser representados por: um grupo de **conjunções coordenadas** e por um grupo de conjunções ou de **locuções conjuntivo-subordinadas**, além de **grupos nominais** ou **preposicionais**.

Adam distingue a classe dos conectores em três tipos de **marcadores de conexão**: **os organizadores/marcadores textuais**, os **marcadores de responsabilidade enunciativa** e os **conectores argumentativos**. O autor entende que “esses três tipos de conectores exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto)” (ADAM, 2011, p. 180). A função fundamental é a marcação de uma conexão entre duas unidades semânticas, para criar uma estrutura.

Adam também estuda os **marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa**, podendo ser identificado a partir de três funções, a saber: **os marcadores de quadros mediadores**, que indicam que uma porção de texto não é assumida (sua verdade assegurada) por aquele que fala, mas mediada por uma voz ou por uma responsabilidade enunciativa; **os marcadores de reformulação**: indicam uma retomada metaenunciativa, isto é, uma modificação de um ponto de vista; **os marcadores de estruturação da conversação**; e **os marcadores fáticos**<sup>5</sup>.

E, por fim, Adam apresenta os **conectores argumentativos**. Segundo Adam, esses conectores "associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados" (ADAM, 2011, p. 189).

Para o autor, há quatro tipos de conectores argumentativos: **os marcadores de argumento, os de conclusão, os contra-argumentativos marcadores de um argumento forte e os contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos**.

A seguir, veremos como os estudantes fizeram uso desses mecanismos de textualização em seu texto, a fim de construir a progressão temática.

## 2.1 Análise dos dados

Como já mencionamos, para este artigo, iremos analisar apenas textos que foram produzidos pelo Aluno A: analisaremos, como recorte, a primeira produção escrita e sua reescrita, cuja temática era **"A escassez de água potável no Brasil"**. Assim, espera-se que o aluno, ao escrever, apresente, em seu texto, palavras-chave e expressões que retomem o tema do texto, para que

possa construir a progressão do tema.

A primeira produção orientava que os alunos escrevessem o gênero redação do Enem, com a temática supracitada. A seguir, transcrevemos o texto escrito pelo Aluno A<sup>6</sup>.

### Texto 1 — Primeira produção escrita – Aluno A

1. O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns
2. estados. E isso prejudicar a população. A falta de água tem trazido
3. prejuízo aos estados.
4. A seca está acontecendo por causa da falta da chuva. Em outros
5. causos é o desperdício que a população fazem com a água. Há
6. outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do
7. país.
8. Entretanto esse problema pode ser resolvido com a ajuda da
9. sociedade fazendo mais economia de água quando a dona de casa
10. for lavar as roupas aproveitar essa água e lavar os automóveis etc...
11. A educação ambiental pode ajuda com a estratégia feita através da
12. população.

Antes de passarmos à análise do texto, convém lembrar que, pela importância da base epistemológica que assegura a construção do quadro teórico do ISD – que é a fundamentação teórica de base desta pesquisa, é fundamental, nas análises, considerar o contexto de produção. Desse modo, antes de analisarmos a primeira produção de texto e a respectiva reescrita do aluno selecionado para a pesquisa, faremos a descrição dos mundos formais, o físico<sup>7</sup> e o sociosubjetivo<sup>8</sup>, para

5. Por questões de espaço, foi necessário fazermos recortes da fundamentação teórica e apresentarmos, no artigo, os pontos mais cruciais. Contudo, para uma leitura mais aprofundada, sugerimos a leitura, na íntegra, da Tese.

6. A transcrição dos textos foi feita conforme os alunos escreveram no original.

7. No contexto físico, quanto ao lugar de produção, o texto foi produzido numa determinada escola de educação profissional de tempo integral do Estado do Ceará; o momento da produção acontece numa aula de Língua Portuguesa em que o professor propõe que os alunos produzam 3 textos com temáticas diferentes e, após aulas de intervenção, estes textos fossem reescritos. O gênero textual que os alunos deveriam produzir era a redação do Enem; os temas de cada temática foram: "A escassez de água potável no Brasil" na primeira produção, "A importância da educação sexual na adolescência", na segunda produção, e "Abuso sexual infantil no Brasil" na terceira produção. Contudo, como já vimos, fizemos um recorte e apresentamos, no artigo, somente a primeira produção textual e sua reescrita do Aluno A. O emissor do texto eram alunos brasileiros ingressantes no Ensino Médio que, em sua primeira semana de aula, se submeteram a realizar uma atividade diagnóstica de escrita; o objetivo desta atividade consistia em verificar os níveis de proficiência dos alunos no tocante à escrita; como um dos problemas diagnosticados foi a dificuldade dos alunos em usar os elementos de coesão textual, comprometendo, assim, a construção da progressão temática no texto. O receptor do texto era o professor de Língua Portuguesa, regente das turmas de primeiros anos da escola no ano em que a pesquisa foi iniciada.

8. Considerando o contexto sociosubjetivo, temos o lugar social: a escola onde a pesquisa aconteceu, além de ofertar as disciplinas hermenêuticas e as do eixo técnico, também ofertava outras disciplinas que acompanhavam e trabalhavam o desenvolvimento e a formação integral dos alunos, trabalhando temas transversais que fomentavam uma formação crítico-cidadã. Em se tratando das aulas destinadas à produção textual, havia uma supervalorização do gênero redação do Enem em detrimento dos demais gêneros de textos que existem. Desse modo, ao longo de todo o ano letivo, as práticas voltavam-se exclusivamente (ou quase exclusivamente) em preparar os alunos para a realização da prova escrita do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; quanto à posição social do emissor, o aluno tanto se via como um aluno brasileiro que mostrou ter dificuldades de escrita em relação à construção da progressão do tema em um texto quanto simulava esta atividade como se estivesse realizando a prova de redação do Enem. A posição social do receptor também poderiam ser duas: um professor-mediador que irá ajudar os alunos a superar dificuldades relacionadas aos problemas de escrita (em se tratando de textos não coesos) ou ainda simulava ser um avaliador da redação do Enem. Sobre o objetivo da interação, como esses textos foram produzidos com o fito de trabalhar dificuldades de escrita dos alunos, apesar de a produção poder simular o exame do ENEM, a interação tem como objetivo principal ajudar o aluno a fazer uso adequado dos recursos linguísticos da língua e produzir textos coesos.

especificar o contexto de produção e o momento no qual o(s) texto(s) foi(foram) escritos, podendo receber influências do contexto na produção textual.

Como vimos, o tema proposto para a produção inicial era: "A escassez de água potável no Brasil". Na análise, pudemos notar que o aluno não criou um título para seu texto<sup>9</sup>. Iniciar a discussão, fazendo essa alusão ao tema e ao título (se houver) é para lembrar que o atendimento à compressão do tema do texto e como este será desenvolvido inicia-se já nas palavras-chave do tema e do título. Desse modo, temos: O tema: **A escassez de água potável no Brasil; o título (opcional); a introdução, em que é feita a:** contextualização do problema e o estabelecimento de uma tese/ponto de vista em relação **à escassez de água potável no Brasil**, a fim de retomar o título (se criar) e **contemplar o tema do texto; no desenvolvimento:** criam-se os argumentos que **retomam a tese** a fim de defendê-la e que, portanto, devem estar **relacionados ao tema do texto. Por fim, tem-se a conclusão:** proposta de intervenção que deve estar **articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto;** e, para construirmos a progressão temática no texto, fazemos uso dos mecanismos de textualização, a coesão nominal e a conexão.

Desse modo, nossa análise seguirá a seguinte estrutura: iniciaremos analisando a relação do tema, título (se houver) e texto em sua estrutura: início, meio e fim, focalizando os usos da coesão nominal e da conexão, observando como esses mecanismos de textualização contribuem para a progressão temática no gênero redação do Enem.

Considerando o contexto de produção da primeira escrita do Aluno A, é preciso lembrar que até aqui o aluno não teve nenhuma aula de intervenção. Ele fez a atividade diagnóstica, nós analisamos seu texto e percebemos suas dificuldades em relação à construção da progressão temática. Após isso, foi submetido a produzir sua primeira produção de texto. Veremos, pois, como o estudante mobilizou os mecanismos de textualização para dar coesão ao seu texto, sem a ajuda de qualquer atividade interventiva<sup>10</sup>.

Inicialmente, observamos que o Aluno A já introduz em seu texto um advérbio de lugar, delimitando a discussão, isto é, a forma remissiva **"o país"** (linha 1) remete à delimitação do tema: **"A escassez de água potável no Brasil"**. Ao longo do primeiro parágrafo, há o uso de outros termos que retomam essa expressão, por exemplo: **"alguns estados"** (linhas 1 e 2) e **"aos estados"**

(linha 3). No segundo parágrafo, podemos identificar o termo **"a população"** (linha 5) e **"do país"** (linhas 6 e 7). No terceiro parágrafo, o uso da forma remissiva **"da sociedade"** (linhas 8 e 9), a expressão **"a dona de casa"** (linha 9) e o uso da expressão **"da população"** (linha 12).

Analisando essas formas remissivas da unidade fonte **"no Brasil"**, podemos classificá-las, conforme seu respectivo tipo de coesão nominal: anáfora infiel, já que os termos **"o país"** e **"do país"** apresentam um sentido mais generalizante, retomando a unidade fonte hiperonicamente; temos também exemplo de anáfora associativa: **(alguns estados, aos estados, a população, a sociedade, a dona de casa, da população)**. Estes termos são exemplos de anáfora associativa, uma vez que são sintagmas nominais definidos retomando a unidade fonte **"no Brasil"**, que cria, no texto, uma relação de dependência de sentido de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico: o termo **"estados"**, por exemplo, nos remete à ideia de que todo país tem seus estados, neste caso, o país citado no texto é o Brasil; todo país tem uma **"população"**, uma **"sociedade"**; no texto, a ideia nos remete à população/sociedade brasileira; há ainda o termo **"dona de casa"** que, no texto, refere-se às donas de casa brasileiras.

Consideramos ser importante essa estratégia – analisando a progressão do tema, observando a relação Tema + Título + Texto –, uma vez que a ausência de termos que retomem as ideias principais contidas no tema do texto daria a ele caráter de tangenciamento ao tema<sup>11</sup>. Neste texto, o Aluno A consegue situar e delimitar bem a discussão no cenário brasileiro; a retomada da unidade fonte **"no Brasil"** acontece a partir de dois tipos de anáforas: a infiel, com as formas remissivas **o país** e **do país**; e a anáfora associativa materializada linguisticamente pelas expressões: **alguns Estados, aos Estados, a população, da sociedade, a dona de casa e da população**.

A diversificação desses usos de retomadas revela que, embora seja a primeira produção escrita sem que houvesse ainda atividades de intervenção, o Aluno A demonstrou um léxico variado de termos que substituem o referente, evitando, por exemplo, que as expressões **no Brasil** ou o **Brasil** sejam repetidas demasiadamente; tal diversificação enriquece seu repertório coesivo.

Ainda sobre a produção inicial do aluno A, podemos apontar, no tema, outra expressão-chave que precisa ser retomada ao longo do texto: **"a escassez de água**

9. O ENEM não exige a criação do título. Fica a critério do aluno criar ou não um título para seu texto.

10. É preciso lembrar que nossa pesquisa é de caráter interventivo, isto é, a partir da atividade diagnóstica de produção escrita, ao perceber a dificuldade dos alunos em construir a progressão temática, propomos a realização de uma Sequência Didática (SD) a fim de intervir no problema diagnosticado. A SD, como vimos, teve três momentos: em cada etapa, o aluno produziu um texto com uma temática diferente. Estamos, agora, analisando o texto da primeira produção escrita.

**potável**". Analisando o texto, destacamos as formas remissivas estabelecidas pelo aluno: as expressões **"uma seca"** (linha 1), **"a falta de água"** (linha 3), **"a seca"** (linha 3), **"a falta de chuva"** (linha 4), **"mais economia de água"** e **"prejuízos"** (linha 3) caracterizam-se como **anáfora infiel**; o termo "isso" (linha 2) como encapsulamento anafórico<sup>12</sup> e os termos "esse problema" (linha 8) e **"essa água"** (linha 10) como **anáfora demonstrativa**.

Analisando os usos das formas remissivas, apesar de o aluno utilizar diferentes termos para fazer essa retomada, uma outra palavra considerada importante no tema é **"potável"**. No texto, o aluno não menciona, diretamente ou com precisão, que a problemática trata-se de água potável. Em algumas partes do texto essa ideia de água potável fica sugerida, não pelo autor do texto, mas inferida pelo leitor através da leitura de mundo, por exemplo, com os termos **"chuva"** (linha 4) e o uso da água para as tarefas domésticas **"lavar as roupas"** e **"lavar os automóveis"** (linha 10).

Dessa forma, para que o tema do texto pudesse ser bem delimitado e contemplado em sua discussão, o aluno deveria ter falado de (escassez + água potável + no Brasil).

A seguir, analisaremos como o aluno utilizou a conexão para articular as informações do texto e construir sua progressão temática. Podemos apontar o uso de: advérbio de tempo **"ultimamente"** (linha 1), que se classifica como um organizador temporal, situando a problemática do texto em terminado percurso do tempo; locução conjuntiva subordinativa causal **"por causa"** (linha 4), que é um conectivo com função de encaixamento, estabelecendo entre as orações relação de **explicação/causa**; termos **"em outros casos"** (linhas 4 e 5) e **"Há outros fatores"** (linhas 5 e 6), que representam um **marcador de integração linear**, indicando a **continuidade** de uma série ou lista de problemas enfrentados com a falta de água; **marcador de um argumento**: "inclusive" (linha 6), que reforça o argumento do produtor do texto, dando ênfase à argumentação defendida; organizador temporal **"quando"** (linha 9) indicando ideia de tempo; uso do aditivo "e" (linha 10) com sentido de **soma**.

Além dos exemplos analisados, gostaríamos de ressaltar, contudo, três exemplos nos quais o aluno demonstra ter dificuldade quanto à escolha de conectores para ligar as ideias de um parágrafo a outro ou

de uma oração à outra; neste texto, podemos apontar: "O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns estados. E isso prejudicar a população. (1) **A falta de água tem trazido prejuízo aos estados**"; "Há outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do país. (2) Entretanto esse problema pode ser resolvido com a ajuda da sociedade fazendo mais economia de água"; (...) (3) **A educação ambiental** pode ajuda com a estratégia feita através da população".

Observemos que, no exemplo (1), entre as duas orações, existe uma relação semântica de explicação, contudo, pela escrita do texto, evidencia-se a dificuldade de o aluno de colocar entre elas o conectivo adequado, como se estivesse escrevendo período composto por coordenação; no exemplo (2), o aluno tem a intensão de finalizar, concluir a ideia do seu texto. Entretanto, a relação de sentido estabelecida entre as ideias do período é de oposição. Por fim, no exemplo (3), o sentido pretendido no texto é de soma, mas o aluno tem dificuldade em ligar as orações e estabelecer esse sentido.

Uma sugestão para que as orações ficassem melhor articuladas, seria o uso dos conectores: **"uma vez que"**, **"portanto"** e **"além disso"**, respectivamente.

Essa dificuldade com o uso dos conectores também foi percebida na atividade diagnóstica do Aluno A. Uma característica muito forte em sua escrita, quanto a essa dificuldade, é a preferência por períodos compostos por coordenação; não que se constitua erro usar esse tipo de construção sintática, contudo o que se percebe, em sua escrita, é o truncamento dos períodos, que compromete a articulação adequada das ideias<sup>13</sup>.

Uma outra dificuldade percebida, no texto do Aluno A, é o modo como as ideias de cada parágrafo foram organizadas. A progressão temática do texto é comprometida, prejudicando, conseqüentemente, a composição canônica do gênero. O texto foi dividido em três parágrafos. A estrutura canônica do gênero também é dividida em três partes. Analisaremos como cada parágrafo se relaciona a cada parte estruturante do gênero e como a progressão temática foi estabelecida.

Na introdução, o aluno afirma que: i) ultimamente, o Brasil tem sofrido uma seca; ii) essa seca pode prejudicar a população; iii) a falta de água tem trazido prejuízo aos estados. Nesse sentido, no primeiro tópico, o aluno

11. Nas aulas de intervenção do módulo I, podemos notar, quanto a esse cuidado na delimitação do tema, a contribuição das atividades propostas, em especial as aulas 3, 5 e 6, nas quais trabalhamos a estrutura e a composição do gênero e o uso dos mecanismos de textualização. Para melhor compreender os passos da SD, sugerimos a leitura da Tese, já que tivemos que fazer um recorte por questões de espaço. A fim de compreender melhor os passos da SD, sugerimos a leitura, na íntegra, da seção da Tese na qual apresentamos a SD.

12. Na Tese, em nossa fundamentação teórica, trabalhamos o conceito de encapsulamento anafórico. Sugerimos a leitura dessa terminologia.

13. Por questões de espaço, não pudemos apresentar aqui a produção escrita da atividade diagnóstica; por isso, sugerimos a leitura da Tese.

contextualiza a problemática da água no país; contudo, não especifica que a água da qual o tema trata é água potável; e se posiciona, estabelecendo seu ponto de vista nos tópicos segundo e terceiro. No desenvolvimento, esperava-se que, no terceiro parágrafo, o aluno defendesse e comprovasse sua tese/ponto de vista. Entretanto, traz outros posicionamentos: i) a seca é ocasionada pela ausência da chuva; ii) a escassez é causada pelo desperdício de água; iii) outros fatores podem prejudicar o desenvolvimento do estado. Assim, podemos notar que não há defesa do ponto de vista estabelecido no primeiro parágrafo; e o aluno não é claro quanto a esses outros fatores. Na conclusão, a proposta é sugerida: o aluno propõe que a sociedade economize água no uso das atividades domésticas e sugere ainda estratégias de reeducação ambiental feitas pela população; entretanto, não especifica que estratégias são essas, comprometendo o desenvolvimento da progressão do tema.

Tendo analisado a escrita do texto, evidenciamos que, embora haja usos de retomadas referenciais e usos de conectivos na produção inicial do Aluno A, observamos que ele apresenta dificuldades ao escrever, ao fazer uso dos mecanismos de textualização para escrever o gênero redação do Enem; sua fragilidade concentrou-se na dificuldade em usar conectivos para estabelecer um ligamento adequado entre as ideias e a dificuldade em delimitar bem o tema e, assim, garantir a progressão temática em função da estruturação e composição do gênero.

Passaremos agora para a análise da reescrita da produção inicial do Aluno A. Dessa maneira, é preciso considerar agora que, no contexto de produção da reescrita da primeira produção de texto, houve atividades que visavam sanar dificuldades de escrita dos alunos. Espera-se, pois, que, na reescrita, o aluno demonstre uma melhor apropriação dos mecanismos de textualização para organizar as ideias do texto.

Analisaremos, na reescrita, as palavras-chave do tema e como elas são retomadas ao longo do texto. A seguir, transcrevemos a reescrita do texto:

#### Texto 2 — Reescrita da produção inicial do Aluno A

1. O Brasil nos últimos anos tem sofrido uma seca muito grande em
2. alguns estados, e isso vem prejudicando muito a população. Esse
3. sofrimento causa as sociedades um constrangimento por falta do que
4. é mais importante para eles, cuja escassez ocasiona o maior
5. prejuízo nos estados e em algumas empresas.
6. Para a sociedade a falta da água causa um prejuízo,

tais como: sede,

7. desidratação e morte dos animais e seres humanos. Por isso a água

8. é muito importante pois sem ela ninguém consegue sobreviver.

9. A água também é importante para os trabalhos de algumas empresas

10. pois estas a utilizam na fabricação de refrigerante, lavagem de

11. tecidos, produtos de limpeza, entre outros. Sabe-se que sem esse

12. recurso fica inviável a realização desse trabalho.

13. É preciso portanto que as escolas façam palestras de como diminuir

14. o desgaste de água, cabe também a sociedade se conscientizar e

15. gastar o menos possível de água e cada pessoa fazer sua parte. Pois

16. sem a água os seres vivos não sobreviverão.

Acerca da unidade fonte **“a escassez de água potável”**, observemos suas formas remissivas em negrito; esse referente é retomado ao longo de todo o texto pelas seguintes formas remissivas: **“uma seca muito grande”** (linha 1) – anáfora infiel; **“isso”** (linha 2) – encapsulamento anafórico; **“esse sofrimento”** (linhas 2 e 3) – anáfora demonstrativa; **“escassez”** (linha 4) – anáfora direta; **“o maior prejuízo”** (linha 4) e **“um prejuízo”** (linha 6) anáforas infielis; **“a falta de água”** (linha 6) – anáfora fiel; **“sede”, “desidratação”, “morte de”** (linhas 6 e 7), **“o desgaste”** (linha 14), como exemplos de anáforas associativas.

A expressão **“água potável”** é retomada, no texto, pelas formas **“do que é mais importante”** (linhas 3 e 4) – anáfora infiel; e pela expressão **“água”**, que se repete nas linhas (6,7,9,14,15 e 16) – anáfora fiel; pelo uso do pronome pessoal do caso reto **“ela”** (linha 8) e pelo uso do pronome pessoal oblíquo **“a”** (linha 10), que são exemplos de anáfora pronominal; é ainda retomada pela expressão **“esse recurso”** (linhas 11 e 12) – anáfora demonstrativa.

Contudo, a mesma observação em relação a uma melhor delimitação do tema seria o aluno especificar que a temática refere-se a um tipo específico de água, a potável. Quando o aluno usa o termo **“sede”** para retomar a seguinte cadeia anafórica: **“escassez de água potável – a falta de água – um prejuízo”**, o uso da expressão **“sede”**, por meio de uma leitura de inferência do leitor, poderia especificar o tipo de água referido na temática; não obstante, seria necessário delimitar melhor essa questão, que o aluno utilize explicitamente termos que façam menção à temática.

Como demos destaque à análise da unidade fonte **“no Brasil”** (linha 1) na primeira escrita, retomemos agora

essa análise, considerando que, na reescrita, o aluno, por ter participado das atividades de intervenção, poderá ter influência desse contexto de produção ao reescrever seu texto. Assim, destacamos as seguintes formas remissivas: **“o Brasil”** (linha 1), como anáfora fiel, **“alguns estados”** (linha 2), **“a população”** (linha 2), **“as sociedades”**, (linha 3), **“nos estados”** (linha 5), **“a sociedade”** (linha 14) e **“seres vivos”** (linha 16) são exemplos de anáfora associativa, já que, no texto, ganham uma relação de contiguidade de sentido entre o referente e estes termos, que funcionam como as formas remissivas; o uso dos pronomes **“ninguém”** (linha 8), **“eles”** (linha 4), **“algumas empresas”** (linhas 5 e 9) e **“cada pessoa”** (linha 15), como anáfora pronominal.

Observamos que, ao reescrever seu texto, o aluno manteve o uso da maioria das formas remissivas usadas na primeira escrita, constituindo exemplos de anáfora associativa, mas que, com as aulas de intervenção, o aluno pôde ampliar o uso dos tipos de anáfora, convocando ao seu texto tipos de anáforas pronominais (**ninguém, eles, cada pessoa, algumas empresas**), além de novas expressões remissivas (seres vivos), como exemplo de anáfora associativa.

Em se tratando dos usos de conexão, na reescrita de seu texto, destacamos uma ampliação dos conectivos. À guisa de exemplo, temos: **“nos últimos anos”** (linha 1), funcionando como um organizador temporal; **“e isso”** (linha 2), um organizador enumerativo, que inicia uma série de um argumento, estabelecendo essa continuidade com o uso do conectivo aditivo **“e”**; **“esse sofrimento”** (linha 3) – funciona também como um organizador enumerativo; **“por falta”** (linha 3), grupo nominal preposicional, indicando causa; e o uso de **“para”** (linhas 4, 6 e 9) estabelecendo ideia de especificação; **“cuja”** (linha 4), que indica posse, mas que foi usado inadequadamente no texto; **“tais como”** (linha 6), como marcador de ilustração e de exemplificação; **“por isso”** (linha 7), organizador de conclusão e **“pois”** (linhas 8, 10 e 15), como exemplo de uso de conectores de justaposição explicativos; **“a água”** (linha 9) funcionando como um marcador de mudança de topicalização; **“entre outros”** (linha 11), marcador de ilustração e de exemplificação; **“sabe-se que”** funciona entre as orações (linhas 11 e 12) como um marcador de fonte do saber; **“é preciso portanto”** (linha 13) e **“cabe também”** (linha 14) como marcadores enumerativos; este, como marcador de integração linear de continuidade; aquele, como marcador enumerativo conclusivo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que, ao mobilizar os mecanismos de textualização, o aluno faz uso diversificado de cadeias anafóricas no desenvolvimento do tema do texto; mas, esse uso diversificado revelou ainda dificuldades do aluno ingressante no Ensino Médio ao produzir textos coesos do tipo dissertativo-argumentativo; dentre elas, destacamos: truncamentos em construção de períodos compostos, com foco na dificuldade em usar conectores entre orações e parágrafos; dificuldade na delimitação do tema; ausência de informações que não foram materializadas linguisticamente; dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, articular e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, a favor da estruturação e composição do gênero; uso inadequado de conectivo para estabelecer relação semântica.

Tendo elencando tais dificuldades nos textos do aluno, é válido fazermos uma relação do resultado das análises com os objetivos que são prescritos nos documentos oficiais da Educação do país sobre o ensino e a aprendizagem da produção escrita.

Em linhas gerais, esses documentos prescrevem que, ao ingressar no Ensino Médio, os alunos saibam produzir diferentes textos, fazendo uso adequado e produtivo dos mecanismos de textualização a fim de garantir a progressão temática.

Considerando tais prescrições encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e no Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, este último sendo específico do nosso Estado, vimos que tais objetivos propostos nesses documentos não estão sendo alcançados, majoritariamente, ao final do Ensino Fundamental II. Desse modo, problemas que já deveriam ser sanados nessa etapa do ensino permanecem com o aluno, podendo comprometer seu desempenho nas séries subsequentes.

Portanto, acreditamos que pesquisas futuras que pudessem verificar as possíveis causas que estão dificultando o alcance desses objetivos prescritos seriam pertinentes. Uma sugestão seria o desenvolvimento de trabalhos relacionados: à prática e à formação docente continuadas, à elaboração e à aplicação de materiais didáticos, ou ainda aos tipos de abordagens que norteiam o fazer docente no tocante à inter-relação entre o trabalho com o eixo de Análise Linguística/Semiótica e os demais eixos de ensino: oralidade, leitura e produção de texto, por exemplo.



## REFERÊNCIAS

---

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

BULEA BRONCKART, E. L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 57-74, 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

GERALDI, J. W. et al. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t. I et II., Paris, Fayard, 1987.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife: v. 1, n. 14, p. 167-186, 2014.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2004.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

PINTO, Rosalvo. O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; COUTINHO, Antonia. **O Interacionismo Sociodiscursivo**: Questões Epistemológicas e Metodológicas. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.