

## OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM<sup>1</sup>

Danielle Belarmino de Lima<sup>2</sup>

Fabiana Pincho de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivos descrever e analisar o emprego das estratégias referenciais no gênero redação do Enem e oferecer subsídio para o trabalho com a produção de textos argumentativos a partir do ensino da referenciação, já que a utilização adequada dos processos referenciais auxilia na construção de escritos coerentes e com argumentos consistentes. Para tal, tomamos como base teórica os estudos acerca da referenciação (MONDADA e DUBOIS 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014; KOCH e ELIAS, 2015; CAVALCANTE et al 2017; ESTEVAM, 2017), da coerência (KOCH e TRAVAGLIA, 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014) e da argumentação (BRONCKART, 2003; KOCH e ELIAS, 2016). Quanto à metodologia, fundamentada na perspectiva da pesquisa-ação, elaboramos e aplicamos, no ano de 2018, uma sequência didática (SD), voltada para o ensino do gênero redação do Enem, no Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe), projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas. Durante a análise, percebemos que os alunos iniciaram as aulas com dificuldades no que tange à utilização dos processos referenciais. Já no final, notamos que todos se mostraram mais conscientes das formas de introdução e retomada de referentes, o que os levou a ter consideráveis avanços na organização, coerência e argumentação. Com isso, concluímos que a referenciação pode assumir papel relevante no ensino da produção escrita.

**Palavra-chave:** Referenciação. Coerência. Argumentação. Redação do Enem. Ensino.

**Resumen:** Esta investigación tiene por objetivos describir y analizar el empleo de las estrategias referenciales en el género redacción del Enem y ofrecer subsidio para el trabajo con la producción de textos argumentativos a partir de la enseñanza de la referenciación, ya que la utilización adecuada de los procesos referenciales auxilia en la construcción de los escritos coherentes y con argumentos consistentes. Para eso, tomamos como base teórica los estudios acerca de la referenciación (MONDADA y DUBOIS 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO y BRITO, 2014; KOCH y ELIAS, 2015; CAVALCANTE et al 2017; ESTEVAM, 2017); de la coherencia (KOCH y TRAVAGLIA, 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO y BRITO, 2014) y de la argumentación (BRONCKART, 2003; KOCH y ELIAS, 2016). Cuánto a la metodología, fundamentada en la perspectiva de investigación-acción, elaboramos y aplicamos una secuencia didáctica (SD), direccionada para la enseñanza del género redacción del Enem, en el Programa de Apoyo a los Estudiantes de las Escuelas Públicas del Estado (Paspe), proyecto de extensión de la Universidad Federal de Alagoas. Durante el análisis, percibimos que los alumnos empezaron las clases con dificultades en lo que atañe a la utilización de los procesos referenciales. Ya en el fin, notamos que todos se mostraron más conscientes de las formas de introducción y retomada de referentes, lo que los llevó a tener considerables avances en la organización, coherencia y argumentación. Con eso, concluimos que la referenciación puede asumir papel relevante en la enseñanza de la producción escrita.

**Palabras clave:** Referenciación. Coherencia. Argumentación. Redacción del Enem. Enseñanza.

---

<sup>1</sup> Este artigo traz um recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica, ciclos 2017-2018 e 2018-2019.

<sup>2</sup> Graduada em Letras-Português na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas.

<sup>3</sup> Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

## 1. Introdução

Ao trabalharmos com a produção textual em sala de aula, percebemos que os alunos, de todos os níveis de ensino, apresentam incontáveis dificuldades para escrever. No ensino médio, especialmente, a preocupação se volta para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na qual se espera do participante a elaboração de um texto coeso, coerente e dentro dos limites estruturais do tipo dissertativo-argumentativo.

No entanto, o alcance dessas exigências se torna tarefa árdua principalmente porque os estudantes não conhecem ou não dominam estratégias que promovam o equilíbrio entre a continuidade e a progressão do tema ao longo do texto. Isso resulta em escritos com um amontoado de informações desconexas e mal articuladas, certamente afetando, entre outros aspectos, a construção da argumentação e dos sentidos do texto.

Devido a esses problemas e de outros tantos que envolvem a produção escrita, boa parte dos estudiosos da área da Linguística Textual tem se preocupado em investigar, ao longo de anos e em variados gêneros, a referenciação. O interesse pelo tema justifica-se, em parte, pelas pesquisas apontando que os processos referenciais, quando utilizados adequadamente, auxiliam na construção da coerência e da orientação argumentativa do escritor, na medida em que estão presentes ao longo do texto mantendo a continuidade, promovendo a progressão e deixando pistas sobre as intenções do autor (CAVALCANTE et al, 2017; ESTEVAM, 2017; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014).

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), por exemplo, defendem que os processos referenciais poderão auxiliar os alunos a aumentarem suas competências redacionais, já que o “desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textuais-discursivas, dentre as quais emerge como fundamental a utilização bem sucedida dos processos referenciais.” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 11).

Para contribuir com essa reflexão, realizamos pesquisa de iniciação científica, durante dois ciclos, com o propósito de oferecer subsídio para o trabalho com a produção de textos argumentativos em sala de aula a partir do ensino da referenciação. O contexto escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe), um projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas que visa à promoção e ampliação das condições de acesso à universidade para estudantes de baixa renda do Estado de Alagoas.

Para este artigo, analisamos as estratégias de referenciação utilizadas por um dos colaboradores em dois momentos: antes e depois da aplicação das oficinas; por fim, discutimos em que medida esse uso contribui para a construção da coerência e da argumentação.

Para alcançar os propósitos citados, primeiro fizemos um percurso teórico que passa por diferentes tópicos envolvidos na construção do texto: concepções de escrita, coerência, argumentação e referenciação. Após breve descrição dos procedimentos metodológicos empregados neste estudo, seguimos para a análise dos dados, na qual observamos o progresso na produção escrita de um aluno do Paespe.

## **2. A escrita como processo**

É fato que o trabalho do professor exerce extrema influência na relação que o aluno mantém com a escrita. Dependendo da metodologia empregada pelo profissional, o estudante pode até mesmo chegar a entender a elaboração de texto como uma atividade sem propósito efetivo. Isso porque, na maioria das vezes, o texto será apenas lido pelo professor para correção de aspectos estritamente gramaticais e/ou para a atribuição de uma nota, sem discussão sobre os pontos positivos e negativos encontrados e, conseqüentemente, sem refacções.

Infelizmente, apesar dos avanços nos estudos do texto, ainda encontramos essa prática tradicional ecoando na sala de aula, visto que sua base está presente há muito mais tempo nas escolas brasileiras. Sobre o assunto, Garcia (2010) relata que, até os anos 50, através da apreciação de modelos clássicos e informações vagas, pedia-se ao aluno a escrita de um texto criativo, original e de acordo com as regras gramaticais.

Já a partir dos anos 60 e 70, acreditava-se que era possível ensinar através de uma técnica de redação que poderia ser aplicada a qualquer tipo de texto, que por sua vez se organizava por padrões que deveriam ser seguidos para que o receptor pudesse decodificar (GARCIA, 2010, p. 2).

Nos anos 80, ainda segundo Garcia (2010), a perspectiva começou a mudar quando se colocou foco no ato de escrever, preferindo até a utilização da expressão “produção de texto”. Mesmo com esse avanço, a época tinha a limitação de priorizar mais os aspectos formais.

Assim, foi só na segunda metade dos anos 90, com o avanço dos estudos sobre os gêneros textuais, ainda que inicialmente tenham focado em questões formais e de classificação, que se passou a refletir sobre as condições de produção, as finalidades do dizer, o uso de outras

linguagens que não só a verbal e a participação ativa e crítica do estudante (GARCIA, 2010, p. 3).

Ao longo das décadas mencionadas, duas concepções ganharam corpo: a de escrita como produto e a de escrita como processo. Oliveira (2010) aponta que, na primeira, “o professor acaba enfocando a forma, a estrutura, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo do texto a ser escrito pelos alunos.” (OLIVEIRA, 2010, p. 120).

Ainda conforme o mesmo pesquisador, esse quadro começou a mudar apenas quando os professores conheceram a segunda concepção. Por meio dela, passou-se a considerar que a produção de um texto não é apenas constituída pelo momento de escrita propriamente dita, mas também envolve, segundo Antunes (2005), o planejamento, a revisão, o entendimento da escrita como atividade interativa, contextualizada, tematicamente orientada e interdependente da leitura (ANTUNES, 2005, p. 28-36).

Dessa forma, considera-se que um texto relevante e adequado é construído através da execução de diferentes etapas. Antunes (2005) confirma isso ao ressaltar que “elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares.” (ANTUNES, 2005, p. 37-38).

Além disso, Koch e Elias (2016) defendem que a produção e compreensão textual são atividades altamente complexas que envolvem não só operações linguísticas, mas também cognitivas, sociais e interacionais.

Como objeto multifacetado, o texto, ao ser produzido ou lido, aciona diferentes estratégias mentais, como o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional (KOCH e ELIAS, 2015, p. 39-56). Essas estratégias cognitivas são acionadas tanto no produtor, que pensa em que vai lê-lo, em que situação, que estratégias utilizar para conseguir determinado efeito; quanto no leitor, que procura desvendar os sentidos do texto.

Como já mencionado, apesar dessas relevantes mudanças, vários contextos escolares ainda apostam num ensino tradicional, o que geralmente leva o estudante a chegar ao ensino médio com muitas dificuldades para escrever. Marquesi (2014, p. 135) confirma a questão ao apontar que os problemas dos alunos no momento de produção textual se dão pela falta de trabalho com a escrita e reescrita de seus textos, ou seja, de um trabalho pautado no processo.

Em consequência, o que observamos são estudantes, às vésperas do Enem, travados diante de uma folha em branco, sem saber por onde começar a redação. Para encontrar uma solução rápida, a maioria recorre a vocabulário rebuscado e frases prontas disponíveis na internet; muitas vezes apenas copiando e colando sem perceber as implicações para a coerência e a argumentação do texto, próximos tópicos da nossa discussão.

### **3. Coerência e argumentação**

Quando se trata da produção de um texto argumentativo, como o que é exigido no Enem, problemas relacionados à coerência e à argumentação são recorrentes. Para auxiliar professores e alunos com esses aspectos, primeiro é preciso entender o que são e como funcionam.

A respeito da coerência, Koch e Travaglia (2003), mesmo apontando para a inviabilidade de explicar a coerência através de um único conceito, mostram que ela deve ser compreendida como um princípio de interpretabilidade. Em outras palavras, está relacionada à possibilidade de se atribuir sentido a um texto (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 21).

Para a construção desse sentido, as estratégias cognitivas (conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional) são ativadas no processo de interação entre leitor, autor e texto. É por isso que Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) demonstram que a coerência emerge de uma unidade negociada de sentido:

A existência de um texto está atrelada à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados. (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 21).

Para a produção e compreensão de qualquer texto, é preciso garantir o bom funcionamento desse processo de interação e construção de sentidos. No tipo textual argumentativo, a coerência é determinada também pela convergência entre tese e argumentos.

É necessário que o escritor tenha consistência no raciocínio e que disponha de evidências, como exemplos, dados estatísticos, testemunhos. Também é imprescindível que saiba que o processo de argumentar não ocorre de qualquer maneira.

Sobre argumentação, Bronckart (2003) explica que o ato de argumentar aciona operações cognitivas de raciocínio, que pressupõem a existência de uma tese, dados, processo

de inferência, que pode ser sustentado por suportes ou moderado por restrições, e conclusão ou nova tese (BRONCKART, 2003, p. 226).

Ainda de acordo com o mesmo pesquisador, a materialização desse raciocínio pode ser representada por uma sequência argumentativa que compreende quatro fases: fase de premissas, que traz uma constatação inicial; fase de argumentos, em que se apresentam elementos que conduzam para uma determinada conclusão; fase de contra-argumentos, que proporciona uma restrição à orientação argumentativa; e de conclusão ou nova tese, que reúne os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Bronckart (2003) ressalta que essa sequência pode aparecer de modo simplificado ou complexo (BRONCKART, 2003, p. 226-227).

Para possibilitar o desenvolvimento dessas fases e garantir a coesão e a coerência do texto, diferentes estratégias textuais podem ser utilizadas. Entre elas, Koch e Elias (2016) destacam o uso dos operadores ou marcadores argumentativos, os articuladores textuais e a adequada seleção lexical.

Outro importante aspecto ressaltado por essas autoras e que há muito vem sendo motivo de investigações na área da Linguística Textual (LT) é a referenciação. Por meio dos seus processos, promove a harmonia entre a continuidade e a progressão textual, contribui para a construção de sentidos do texto e também delinea a orientação argumentativa do autor, como será mais bem apresentado na próxima seção.

#### **4. Referenciação**

Conforme Cavalcante *et al* (2017), os estudos sobre a referenciação ganharam, desde 1990, grande destaque na área da Linguística Textual. Na atualidade, as pesquisas acerca do tema têm se preocupado em investigar como a referência é construída nos mais diferentes textos e contextos. Ademais, elas rejeitam a concepção clássica de referência que assume que a linguagem mantém uma relação de correspondência direta com o mundo.

Em vez disso, preferem a proposta de Mondada e Dubois (2003) em substituir a antiga noção pela de referenciação, indicando que os referentes não devem ser confundidos com a realidade extralinguística. Em suas palavras, a referenciação pode ser concebida “como uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas.” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 35).

Dessa forma, entendemos que a referenciação é efetivada no discurso, no processo de interação, e que resulta na construção de objetos de discurso. Por esse motivo, pesquisar ou trabalhar o tema em sala de aula não deve ter como prioridade a verificação dos referentes no mundo, mas sim a observação de como os objetos de discurso são construídos, os motivos pelos quais categorizamos uma coisa de uma forma e não de outra e como isso influencia nos sentidos do texto (na coerência) e na orientação argumentativa.

Quanto à forma que os referentes se expressam no texto, Koch e Elias (2015) dividem, o que chamam de estratégias de referenciação, em introdução, retomada e desfocalização. O primeiro refere-se à inserção de um novo objeto de discurso no texto, podendo ser por ativação “não ancorada”, quando um objeto totalmente novo é introduzido, ou “ancorada”, quando um objeto novo também aparece no texto, mas mantém relação a outro elemento do cotexto ou do contexto sociocognitivo por meio de anáforas indiretas, associativas e indiretas. Já o segundo, é responsável pela manutenção dos objetos de discurso, por meio de recursos gramaticais ou lexicais, o que cria as cadeias referenciais. No terceiro e último, um novo objeto é introduzido, mas o objeto que foi retirado do foco continua em estado de ativação parcial (KOCH e ELIAS, 2015, p. 126).

Já Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) preferem empregar o termo processos referenciais e apresentam três categorias que, segundo os autores, habitualmente aparecem nas pesquisas sobre o tema: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. O primeiro ocorre quando um elemento totalmente novo é introduzido no texto. O segundo, responsável pela continuidade referencial, divide-se em anáfora direta ou correferencial, que retoma, por meio de pronomes substantivos, sintagmas nominais, sintagmas adverbiais, e, às vezes, recategoriza um mesmo referente já introduzido no texto; anáfora indireta ou não correferencial, que se caracteriza por não retomar precisamente o mesmo referente, remetendo-se, portanto, a outros referentes ou as pistas do cotexto; e anáfora encapsuladora que sintetiza, geralmente por meio de pronomes demonstrativos e sintagmas nominais resumidores, porções textuais. O terceiro e último refere-se à possibilidade de estabelecer uma conexão entre o cotexto e a situação enunciativa dos interlocutores. Essa categoria subdivide-se em dêitico pessoal, social, espacial, temporal e memorial (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 54-97).

Independente das denominações, já foi comprovado em muitas pesquisas que os processos referenciais podem auxiliar na construção da coerência e na orientação

argumentativa, já que se instauram e se reelaboram no texto conduzindo o interlocutor a interpretar os objetos de discurso e os sentidos pretendidos.

Além disso, estudos recentes apontam para o papel da referenciação no desenvolvimento da autoria textual. Sobre o tema, Estevam (2017) ressalta que um dos problemas recorrentes nos textos dos estudantes são os discursos prontos, cheios de lugares-comuns ou com baixo grau de autoria. Conforme análise da pesquisadora, isso ocorre quando o escritor não consegue construir bem seu objeto de discurso, sendo necessário, a fim de reverter o quadro, desenvolvê-lo de modo que se torne interessante e relevante para o leitor (ESTEVAM, 2017).

Por tudo isso, acreditamos que levar o assunto para a sala de aula pode ajudar os alunos a aprimorarem suas competências redacionais, levando-os a produzir textos coerentes, consistentes, relevantes e que mostrem o ponto de vista que eles queiram defender.

Assim, a nossa proposta metodológica é justamente desenvolver e aplicar uma sequência didática que envolva o ensino de dois dos principais processos referenciais (introdução referencial e anáfora) para verificar sua relevância na construção do texto argumentativo, o que será realizado nas próximas seções.

## **5. As aulas de redação no Paespe: procedimentos metodológicos**

O Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe) é um projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) que tem por objetivo a promoção e ampliação das condições de acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda do Estado de Alagoas.

O programa, fundado em 1993 pelo Prof. Dr. Roberaldo Carvalho de Souza, trabalha com todas as áreas avaliadas pelo Enem. As aulas são realizadas de segunda a sábado no Centro de Tecnologia (CTEC) da Ufal. As disciplinas são ministradas por discentes do Programa de Educação Tutorial (PET), dos grupos de Arquitetura, Ciência e Tecnologia, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Letras e Psicologia, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS).

No ano de 2018, entre os meses de janeiro e outubro, assumimos as aulas de redação para desenvolver uma pesquisa-ação, isto é, uma investigação que parte da percepção dos problemas de escrita de um determinado grupo de alunos para, posteriormente, promover uma ação interventiva que auxilie na resolução das dificuldades encontradas (SEVERINO, 2007).

Na turma trabalhada, tivemos oportunidade de realizar 16 aulas. Elas ocorriam a cada quinze dias, com duas horas de duração cada, e eram planejadas com a ajuda de professores mestres e doutores da Faculdade de Letras (Fale) da Ufal.

Em nossa primeira aula, a fim de analisar o perfil da turma, aplicamos um questionário com 20 perguntas relacionadas à família, à escola e à prática de escrita e de leitura dos alunos. Neste artigo, não apresentaremos o perfil de lectoescritura dos colaboradores por motivo do exíguo espaço de discussão do gênero artigo científico.

No mesmo dia da aplicação do questionário, pedimos ainda uma redação sobre o *Conceito de família no século XXI*. A atividade foi feita para sondar as principais dificuldades dos estudantes e desenvolver, a partir daí, uma sequência didática (SD) adequada à realidade da turma. Optamos pela utilização da SD por ela já ter demonstrado bons resultados no ensino-aprendizagem da escrita, a exemplo dos textos produzidos na Olimpíada de Língua Portuguesa, evento que utiliza o método.

Em um dos cadernos da referida olimpíada, Dolz (2014), um dos pesquisadores que contribuiu para formulação e experimentação da sequência didática, define o instrumento como um conjunto de oficinas e atividades sobre um gênero textual, organizado a fim de auxiliar na progressão das habilidades de escrita dos alunos (DOLZ, 2014, p. 14).

Para a utilização desse modelo, o pesquisador apresenta cinco conselhos para os professores: fazer os alunos escreverem um primeiro texto para sondar suas capacidades iniciais; escolher e adaptar as atividades a partir da realidade escolar; apresentar e analisar outros textos do mesmo gênero; trabalhar de forma sistemática as dimensões verbais e as formas de expressão; estimular a autonomia e escrita criativa dos alunos (DOLZ, 2014, p.14).

Com base nessas instruções, avaliamos as habilidades de escrita dos estudantes e depois elaboramos uma sequência didática para o ensino do gênero redação do Enem e de suas particularidades temáticas, estilísticas e composicionais. Nossa SD fundamenta-se na concepção de escrita como processo e traz aspectos relevantes para o estabelecimento da coerência e da argumentação consistente, como o tópico discursivo e a referenciação.

Ademais, trabalha com questões polêmicas para que os estudantes argumentem e defendam seus pontos de vista, tanto nos moldes da oralidade quanto nos da escrita. A título de exemplo, temos proposta de debates sobre o conceito de família no século XXI, a vulnerabilidade da pessoa idosa no Brasil, a legalização do aborto, a prevenção do suicídio no Brasil, entre outros.

Para uma contextualização maior desses assuntos, vídeos, exercícios e textos complementares, incluindo redações que atingiram a pontuação máxima no Enem, têm espaço reservado para serem lidos e analisados na sala de aula e em casa.

Para avaliar os avanços e as dificuldades durante o processo de aplicação dessas estratégias didáticas, focando principalmente na questão da referenciação, analisamos, na próxima seção, duas redações produzidas por um participante desta investigação.

## 6. Referenciação em cena: análise de textos

Para esta análise, selecionamos a primeira e a última produção textual de um aluno que participou de todo o processo.

### Texto 1:

1	Desde a formação das primeiras civilizações, o ser humano
2	está sempre em contato com a família,
3	instituição responsável pela formação de seu
4	caráter. Atualmente, são várias discussões sobre
5	o que ela é e como deve ser composta;
6	porém o conceito de família não muda inde-
7	pendente de como a mesma é composta.
8	Recentemente, o Estatuto da Família afirma que ela é um
9	meio composta pela união de um homem e uma
10	mulher através do casamento, ou pais e mães solteiros
11	com filhos. Entretanto, esta noção é altamente pre-
12	conceituosa e exclusiva,
13	pois, segundo o Estatuto, as relações homo-
14	afetivas ou criações fora do meio paterno e
15	materno são abomináveis e inconsideráveis;
16	visto que a família
17	é o núcleo de pessoas que dividem um
18	mesmo espaço e praticam ações solidárias
19	independentes de quem são.

Com relação à estrutura da redação, notamos que o aluno apresenta apenas a introdução e uma parte do desenvolvimento, esquecendo-se da conclusão com proposta de intervenção. Dessa maneira, a sequência argumentativa construída, em comparação a proposta por Bronckart (2003), fica inacabada.

Outro problema é que o último conceito de família (família é o núcleo de pessoas que dividem um mesmo espaço e praticam ações solidárias independentes de quem são), que deveria atuar como argumento, acaba assumindo papel de contra-argumento por causa da utilização inadequada do “visto que”, o que também gera incoerência e revela a necessidade de explorar

os efeitos de sentido que os articuladores textuais podem desempenhar a partir do contexto em que estão inseridos.

Quanto à construção dos referentes, percebemos que a principal cadeia referencial é construída em torno do referente “família” (introduzido na linha 2). Para manter a continuidade e promover a progressão, a redação apresenta muitas expressões nominais e pronominais atuando como retomadas anafóricas, como “instituição responsável pela formação de seu caráter” (l. 3-4), “ela” (l. 5 e 8), “a mesma” (l. 7), “um meio composta pela união de um homem e uma mulher através do casamento, ou pais e mães solteiros com filhos” (l. 8-11), “família” (l. 16) e “o núcleo de pessoas que dividem um mesmo espaço e praticam ações solidárias independentes de quem são” (l. 17-19).

No entanto, algumas dessas escolhas promovem inconsistência na redação. O principal motivo é que o estudante defende a tese de que o conceito de família não muda, mas depois apresenta no texto diferentes recategorizações para a noção, o que o faz cair em contradição, tornar a tese incoerente e comprometer a argumentação.

### **6.1 O espaço da referenciação na SD**

Embora só tenha sido apresentada uma redação neste artigo, é importante falar da dificuldade de toda a turma em elaborar os textos solicitados. Das 62 redações produzidas inicialmente, apenas 18 conseguiram chegar à conclusão do texto.

Esse problema está relacionado, como deu para observar na análise, à falta de familiaridade com o gênero, ao uso inadequado de articuladores textuais, às dificuldades ligadas à utilização dos processos referenciais e ao pouco conhecimento acerca do tema proposto na redação. Somando tudo isso, temos o comprometimento da coerência e da argumentação nas produções textuais.

Após a identificação dessas dificuldades, desenvolvemos uma sequência didática que trabalhou a produção textual dentro da perspectiva de processo e destacou questões como aumento do conhecimento de mundo dos estudantes, coerência, argumentação, referenciação, tópico discursivo, condições de produção, conteúdo temático, estilo e plano global do gênero redação do Enem, entre outros aspectos.

Sobre a referenciação, foco principal desta pesquisa, podemos dizer que, em nossas primeiras aulas sobre o tema<sup>4</sup>, os alunos demonstravam compreender os diferentes efeitos de sentido que os processos referenciais provocavam e sua relação com a argumentação. Por meio de textos que discutiam sobre o mesmo objeto, mas com ponto de vista diferentes, conseguíamos problematizar as escolhas lexicais dos autores e perceber como a realidade é construída pelo discurso.

## **6.2 Análise da última versão do texto**

### **Texto 2:**

---

<sup>4</sup> Optamos por trazer a referenciação numa fase mais final da sequência didática, quando os alunos já estariam confortáveis com o gênero e os aspectos linguísticos estudados.

1	Caminhos para a prevenção do <b>suicídio</b> no Brasil
2	Mesmo com campanhas de prevenção, como o Setembro
3	Amarelo, o <b>suicídio é uma das práticas que mais causam morte no</b>
4	<b>Brasil</b> . Tida como <b>tabu</b> desde as primeiras civilizações, <b>esse tipo</b>
5	<b>de ação</b> é um <b>problema social e de responsabilidade de todos</b> , ou
6	seja, é uma <b>questão de saúde e bem-estar públicos</b> , que precisa ser
7	discutida, percebida, e, a partir disso, realmente prevenida.
8	De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), ocorrem
9	cerca de 1 milhão de suicídios anualmente no mundo. A
10	<b>ação suicida</b> é, de acordo com a revista Veja, <b>a segunda maior</b>
11	<b>causa de óbito no mundo</b> , superando homicídios e guerras, e que,
12	geralmente, atinge pessoas que possuem de 15 a 29 anos de idade.
13	Ademais, a nação brasileira tem, segundo o CFM (Conselho
14	Federal de Medicina), isolada e aproximadamente, uma média de
15	10 mil casos anuais de suicídio, um número que apenas tende a
16	aumentar com o passar dos anos. Além disso, a falta de abordagem
17	ou citação sensacionalista midiática contribui para tornar <b>o</b>
18	<b>assunto um tabu cada vez maior e mais negligenciado</b> pela
19	sociedade como um todo, pois, devido ao sensacionalismo, <b>a ação</b>
20	passar a ser, a cada dia que passa, tratada com extrema
21	irrelevância.
22	Por conseguinte, para diminuir o aumento da taxa de <b>suicídio</b> no
23	Brasil, é preciso que o Ministério da Saúde capacite médicos para
24	diagnosticar e tratar pacientes com <b>tendências suicidas</b> através de
25	palestras e minicursos com psiquiatras. Cabe também ao Estado,
26	junto aos meios de comunicação, promover campanhas de
27	valorização da vida e ao Ministério da Educação implantar, em
28	todas as escolas do país, acompanhamento psicológico e
29	psiquiátrico, visando conscientizar a sociedade da seriedade da
30	<b>questão</b> . Assim, o Brasil estará, finalmente, caminhando na luta
31	contra o <b>suicídio</b> .

Ao

compararmos a primeira e a última redação escritas por esse aluno, notamos muitas mudanças positivas. Quanto à estrutura, por exemplo, percebemos que ele consegue construir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão com proposta de intervenção. Além disso, consegue interligar as partes do texto com uma variedade de articuladores, todos adequados às situações em que estão postos.

Outro ponto positivo é que foram colocados muitos dados e argumentos de autoridade para fundamentar a tese de que o suicídio é uma questão de saúde pública que precisa ser discutida. A título de exemplo, temos as estimativas da Organização Mundial da Saúde, da revista Veja e do Conselho Federal de Medicina.

Quanto às estratégias de referenciação utilizadas, notamos que elas auxiliam de maneira mais clara a argumentação, além de terem sido utilizadas de modo mais organizado. Isso pode

ser percebido porque a cadeia referencial construída em torno do referente suicídio permeia toda a redação com recategorizações bem realizadas, o que contribui para o equilíbrio da progressão e continuidade textual.

Notamos que o autor também se utiliza das expressões anafóricas para ampliar os sentidos do conceito de suicídio e colaborar com a tese proposta. Esse movimento auxilia de maneira significativa a orientação argumentativa, pois quando o escritor considera “suicídio” (l. 1) como “uma das práticas que mais causam morte no Brasil” (l. 3-4), “tabu” (l. 4), “problema social e de responsabilidade de todos” (l. 5), questão de saúde e bem-estar públicos” (l. 6), “ação suicida” (l. 10), “a segunda maior causa de óbito no mundo” (10-11), “o assunto” (l. 18), “um tabu cada vez maior e mais negligenciado” (l. 18-19), “a ação” (l. 20), “tendências suicidas” (l. 24) e “questão” (l. 30); compreendemos sua posição com relação ao assunto.

Ainda que haja muitos pontos positivos, a redação apresenta algumas inconsistências. A título de exemplo, temos o parágrafo que fala a respeito da “falta de abordagem ou citação sensacionalista midiática” (l. 17-18). O modo como esse tópico foi desenvolvido não respalda essa primeira informação, pois depois o aluno diz que há um sensacionalismo, o que prejudica o argumento.

### **Considerações finais**

O ponto central desta investigação foi descrever e analisar o emprego das estratégias referenciais e oferecer subsídio para o ensino de um gênero textual marcadamente argumentativo, como é o caso da redação do Enem, através do trabalho com a referenciação, já que a utilização consciente e adequada dos seus processos se mostra relevante para a construção desse tipo de texto.

Para esse fim, desenvolvemos e aplicamos no Paespe uma sequência didática que trazia como princípio a escrita como processo. Sobre as temáticas estudadas, consideramos importante tratar, além da referenciação, sobre conhecimento de mundo, coerência, argumentação, tópico discursivo, articuladores textuais, estrutura do gênero redação do Enem, entre outros aspectos.

Todos esses temas foram considerados porque, como vimos na análise da primeira versão da redação, o aluno tinha dificuldade em seguir a estrutura do gênero e dominar os recursos linguísticos de argumentação e organização textual, levando-o a estabelecer relações incompatíveis e comprometer a coerência dos textos.

Já após a aplicação da sequência didática, observamos que a redação teve avanços consideráveis, pois o estudante fez os movimentos exigidos no gênero, utilizou articuladores textuais que estabeleciam relações compatíveis e também utilizou diferentes estratégias de argumentação.

Especialmente sobre os processos referenciais, vimos que o aluno passou a usá-los de forma mais consciente, criando categorias que contribuíram para a orientação argumentativa. Além disso, percebemos que os referentes foram desenvolvidos, o que revela uma escrita mais autoral (ESTEVAM, 2017).

Ainda assim, nem todos os problemas foram superados. Percebemos que ainda ficaram algumas incoerências, ligadas a falhas no planejamento e na revisão do texto, a serem resolvidas nas próximas refações.

Essas questões podem estar relacionadas à quantidade de aulas que tivemos e à distância entre elas, o que dificultava o contato com os alunos e a devolutiva das refações. Pensando em um trabalho posterior no Paespe, poderia ser relevante a criação de uma plataforma, a exemplo do AVA, para compartilhamento de exercícios, correções online, discussões, entre outros.

Por tudo que foi discutido nesta pesquisa, consideramos que os resultados apresentados podem contribuir para os estudos acerca da referenciação. Além disso, esperamos que as estratégias de ensino auxiliem, mesmo que adaptadas as diferentes e complexas realidades escolares, os professores no trabalho com a produção de textos argumentativos.

## **Referências**

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Coerência e referenciação**. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO; Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTEVAM, Hanna. **Referenciação e argumentação: a construção de objetos de discurso em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental II**. 2017. 269f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola**: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. Encontro leitura e produção de textos na escola, CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARQUESI, Sueli C. **Escrita e reescrita de textos no ensino médio**. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.