



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
***CAMPUS CHAPECÓ/SC***  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**VANESSA KIST**

**COESÃO TEXTUAL: POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS A PARTIR  
DA GRADE ESPECÍFICA DO ENEM**

**CHAPECÓ/SC**

**2022**

**VANESSA KIST**

**COESÃO TEXTUAL: POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS A PARTIR  
DA GRADE ESPECÍFICA DO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Peixoto Gravina.

**CHAPECÓ/SC**

**2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Kist, Vanessa

Coesão textual: Possibilidades de atividades didáticas a partir da grade específica do ENEM / Vanessa Kist. -- 2022.

134 f.

Orientadora: Doutora Aline Peixoto Gravina

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2022.

1. Coesão textual. 2. Redações do Enem. 3. Oficinas. 4. Aprendizagem linguística ativa. I. Gravina, Aline Peixoto, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.



**COESÃO TEXTUAL: POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS A PARTIR  
DA GRADE ESPECÍFICA DO ENEM**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 19/12/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Aline Peixoto Gravina – UFFS  
Presidente da banca/orientadora

---

Profa. Dra. Ana Amélia Calazans da Rosa- UFTM  
Membro titular externo



---

Profa. Dr. Eric Duarte Ferreira- UFFS  
Membro titular interno



---

Profa. Dra. Athany Gutierrez -UFFS  
Membro suplente

Chapecó/SC, dezembro de 2022.



## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, primeiramente, por estar presente em minha vida.

Ao meu amado pai, Adroaldo Pedro, que hoje não está mais entre nós, mas que tenho certeza que, lá do céu, está vibrando muito pela realização desse meu sonho, e à minha mãe, Valéria, que, em todos os momentos, esteve ao meu lado, me incentivando a não desistir dos meus propósitos.

Obrigada aos meus filhos, Pietro e Paola, por compreenderem a importância desse meu trabalho. Foram muitos meses que tive que abrir mão de estar com eles, de brincar com eles para me dedicar, ler, pesquisar, estudar e escrever.

Gratidão também ao meu esposo, Cristiano de Oliveira, pela paciência e tolerância. Com certeza, sem estas bases que sustentam minha fortaleza, eu não conseguiria chegar até o final desta etapa.

Após agradecer às origens, é imprescindível lembrar das pessoas e instituições que proporcionaram os materiais, as reflexões, as orientações e as sugestões para desenvolver este trabalho; assim agradeço:

À professora Dr.<sup>a</sup> Aline Peixoto Gravina, pela orientação, pela paciência e por ser inspiração pelos caminhos da Linguística. Sou grata por partilhar comigo seus conhecimentos e sua experiência como pesquisadora e como docente. Aos professores e professoras que, direta e indiretamente, participaram desta pesquisa, que todos os dias encaram as dificuldades da sala de aula da escola pública e que me inspiram a continuar acreditando na luta pela educação pública, gratuita e de qualidade – ainda que os tempos sejam sombrios e temerosos.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), pela concessão da bolsa de mestrado. Gratidão pelo apoio financeiro e institucional essencial à execução desta pesquisa de mestrado.

Aos professores Ana Amélia Calazans da Rosa e Erik Duarte Ferreira, pelo diálogo gentil e inestimável que gerou valiosas contribuições a esta pesquisa na ocasião da Banca de Qualificação do Mestrado e, principalmente, ao professor Erik por aceitar retomar o diálogo para a defesa. Agradeço também à professora doutora Athany Gutierrez por participar da minha banca de defesa, obrigada pelo interesse no trabalho, a análise crítica tão valiosa e as palavras de incentivo.

Muito obrigada!

*“A recompensa que se ganha  
da realização de um trabalho são  
as experiências e os conhecimentos  
que adquirimos e a sensação de ter  
contribuído para alguma mudança.”*

*Sânia T. Costa*

## RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo criar oficinas de atividades com metodologias alternativas sobre coesão textual para fins de uso didático aos professores da educação básica. Para cumprir esse objetivo, buscou-se aprofundar nos termos e conceitos presentes na competência IV da grade específica de correção das redações do Enem, tendo em vista as principais concepções de coesão trazidos por estudiosos da linguística textual: Koch (1988, 1997, 2007), Koch e Elias (2016), Koch e Travaglia (1990), Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (2012 [1983]), Ferreira (1993), Antunes (1996), Fávero e Koch (1985), Melo e Gomes (1999). Essa pesquisa se justifica pelas dificuldades encontradas pelos alunos na educação básica em relação à coesão textual como demonstrado em alguns trabalhos de Pavan (2007), Matei (2012), Santos (2015) e Costa e Chaves (2017). O estudo possui duas partes: i) análise dos termos e expressões contidos na Competência IV da matriz e da grade de correção das redações do Enem, disponibilizada pelo INEP, e ii) elaboração de oficinas com atividades voltadas para a teoria da Aprendizagem Ativa Linguística proposta por Pilati (2017). Na primeira parte metodológica, apresentamos exemplos prototípicos do nível mínimo ao nível máximo da competência IV na correção das redações do Enem e analisamos os conceitos e expressões responsáveis por trazer maior qualidade coesiva para cada hierarquia de um instrumento avaliativo para um certame de seleção. Assim, após apontar os principais conceitos e expressões dessa grade, foram elaboradas 5 oficinas com 4 atividades, cada uma apresentando um aspecto da grade a saber: presença/ausência de elementos coesivos, excesso de repetição de elementos coesivos, utilização de elementos coesivos intra e inter-parágrafos, uso de inadequação coesiva, conhecimento sobre adentramento para formação de parágrafos em contrapartida a textos construídos como monoblocos. Ademais, para trazer maior diversidade de aprendizado para o ensino básico, cada oficina seguiu os passos estabelecidos por Pilati (2017): (i) avaliação do conhecimento prévio do aluno; (ii) experiências de descoberta e reflexão linguística; (iii) organização e apresentação das ideias encontradas; e (iv) aplicação dos conhecimentos em textos. Por fim, acreditamos que a maior contribuição desse trabalho esteja na possibilidade de proporcionar oficinas complementares sobre coesão textual, a partir da metodologia da Aprendizagem Ativa, tendo como inspiração os principais termos e expressões da grade de avaliação do Enem.

Palavras-chave: Coesão Textual; Redações do ENEM; Oficinas; Aprendizagem da Linguística Ativa.

## ABSTRACT

The main objective of this work was to create activity workshops with alternative methodologies on textual cohesion for didactic purposes for basic education teachers. To fulfill this objective, we sought to deepen the terms and concepts present in competence IV of the specific note of correction of the Enem essays, in view of the principles of collection concepts brought by scholars of textual language: Koch (1988, 1997, 2007), Koch and Elias (2016), Koch and Travaglia (1990), Halliday and Hasan (1976), Marcuschi (2012 [1983]), Ferreira (1993), Antunes (1996), Fávero and Koch (1985), Melo and Gomes (1999). This research is justified by the difficulties encountered by students in basic education in relation to textual cohesion, as demonstrated in some works by Pavan (2007), Matei (2012), Santos (2015) and Costa and Chaves (2017). The study has two parts: i) analysis of the terms and expressions contained in Competency IV of the matrix and the correction note of the Enem essays, made available by INEP, and ii) elaboration of workshops with activities carried out for the proposed theory of Active Linguistic Learning by Pilati (2017). The study has two parts: i) analysis of the terms and expressions contained in the CIV matrix and the correction grid of the Enem essays, made available by INEP, and ii) elaboration of workshops with activities focused on the theory of Active Linguistic Learning proposed by Pilati (2017). In the first methodological part, we present prototypical examples from the minimum to the maximum level of competence IV in correcting Enem essays and analyze the concepts and expressions responsible for bringing greater cohesive quality to each hierarchy of an evaluation instrument for a selection process. Thus, after pointing out the main concepts and expressions of this grid, 5 workshops were elaborated with 4 activities, each one bringing an aspect of the grid, namely: presence/absence of cohesive elements, excessive repetition of cohesive elements, use of cohesive elements intra and inter-paragraphs, use of cohesive inadequacy, knowledge about indentation to form paragraphs as opposed to texts constructed as monoblocks. Furthermore, to bring greater diversity of learning to basic education, each workshop followed the steps established by Pilati (2017): (i) assessment of the student's prior knowledge; (ii) linguistic discovery and reflection experiences; (iii) organization and presentation of the ideas found; and (iv) application of knowledge in texts. Finally, we believe that the greatest contribution of this work lies in the possibility of providing complementary workshops on textual cohesion, based on the Active Learning methodology, inspired by the main terms and expressions of the Enem assessment grid.

Keywords: Textual Cohesion; ENEM Essays; Workshops; Learning Active Linguistics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de elementos coesivos no texto	60
Figura 2 – Exemplo de monobloco	62
Figura 3 – Grade específica de correção da competência IV	63
Figura 4 – Texto 1: nível 0	70
Figura 5 – Texto 2: nível 1	72
Figura 6 – Texto 3: nível 2	73
Figura 7 – Texto 4: nível 2	76
Figura 8 – Texto 5: nível 3	78
Figura 9 – Texto 6: nível 4	80
Figura 10 – Texto 7: nível 4	82
Figura 11 – Texto 8: nível 5	85
Figura 12 – Lista de conectores e suas funções	101
Figura 13 – Cristiano Ronaldo	107
Figura 14 – Redação que será projetada	121

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de coesão textual	20
Quadro 2 – Habilidades: coesão textual Anos Finais	29
Quadro 3 – Matriz de referência para redação – Enem 2019	46
Quadro 4 – Níveis de avaliação da competência I	48
Quadro 5 – Níveis de avaliação da competência II	50
Quadro 6 – Níveis de avaliação da competência III	51
Quadro 7 – Níveis de avaliação da competência IV	52
Quadro 8 – Níveis de avaliação da competência V	53
Quadro 9 – Tipos de coesão	56
Quadro 10 – Principais operadores argumentativos	57
Quadro 11 – Etapas de organização de uma oficina	68
Quadro 12 – Coesão textual no texto 1	71
Quadro 13 – Coesão textual no texto 2	72
Quadro 14 – Coesão textual no texto 3	74
Quadro 15 – Coesão textual no texto 4	77
Quadro 16 – Coesão textual no texto 5	79
Quadro 17 – Coesão textual no texto 6	80
Quadro 18 – Coesão textual no texto 7	83
Quadro 19 – Coesão textual no texto 8	86
Quadro 20 – Resumo da oficina 1	96
Quadro 21 – Resumo da oficina 2	105
Quadro 22 – Resumo da oficina 3	112
Quadro 23 – Resumo da oficina 4	119
Quadro 24 – Resumo da oficina 5	126

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O OBJETO DE ESTUDO: A COESÃO TEXTUAL</b>	<b>15</b>
2.1	A COESÃO TEXTUAL	15
2.1.1	Principais mecanismos de coesão textual	19
2.1.2	Coesão por referenciação	21
2.1.3	Coesão referencial por substituição	22
2.1.4	A coesão referencial por reiteração	23
2.1.5	Coesão por sequenciação	23
2.1.6	Sequenciação frástica	24
2.1.7	Sequenciação parafrástica	25
2.2	A COESÃO E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO	26
2.3	PESQUISAS SOBRE COESÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.4	RESUMO DO CAPÍTULO	36
<b>3</b>	<b>A GRADE ESPECÍFICA DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM E A METODOLOGIA</b>	<b>38</b>
3.1	HISTÓRICO DO ENEM COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO	38
3.2	A REDAÇÃO DO ENEM	41
3.3	AS COMPETÊNCIAS NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM	45
3.3.1	Matriz do ENEM	45
3.3.2	A grade específica do Enem e as especificidades de cada competência	48
3.4	COMPETÊNCIA IV DO ENEM: COESÃO	53
3.5	QUADRO ESQUEMÁTICO DA COESÃO REFERENCIAL E DA SEQUENCIAL PARA A COMPETÊNCIA IV	55
3.5.1	Operadores argumentativos: o que é esse conceito?	57
3.6	TERMOS E CONCEITOS MOBILIZADOS NA GRADE ESPECÍFICA DA COMPETÊNCIA IV	58
3.6.1	A presença de elementos coesivos	58
3.6.2	Coesão intraparágrafo e coesão interparágrafos	59
3.6.3	Repetição	60
3.6.4	Inadequação coesiva	61
3.6.5	Monobloco	62
3.7	GRADE ESPECÍFICA DA COMPETÊNCIA IV	63

3.8	DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO	65
3.9	METODOLOGIAS ATIVAS	66
3.10	RESUMO DO CAPÍTULO	69
<b>4</b>	<b>ANÁLISE/ ESTUDOS DA COESÃO DAS REDAÇÕES CORRIGIDAS PELO MANUAL DO ENEM (2019)</b>	<b>70</b>
4.1	ANÁLISE DOS TEXTOS	70
4.2	RESUMO DO CAPÍTULO	88
<b>5</b>	<b>OFICINAS COMPLEMENTARES</b>	<b>89</b>
5.1	OFICINA 1: REVISÃO DE COESÃO TEXTUAL – A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DE ELEMENTOS COESIVOS NO TEXTO	89
<b>5.1.1</b>	<b>Resumo da oficina</b>	<b>96</b>
5.2	OFICINA 2: PRESENÇA CONSTANTE DOS ELEMENTOS COESIVOS	97
<b>5.2.1</b>	<b>Resumo da oficina</b>	<b>105</b>
5.3	OFICINA 3: SENTIDO E REFERÊNCIA	106
<b>5.3.1</b>	<b>Resumo da oficina</b>	<b>112</b>
5.4	OFICINA 4: INADEQUAÇÃO COESIVA	114
<b>5.4.1</b>	<b>Resumo da oficina</b>	<b>119</b>
5.5	OFICINA 5: A IMPORTÂNCIA DO PARÁGRAFO	120
<b>5.5.1</b>	<b>Resumo da oficina</b>	<b>126</b>
5.6	RESUMO DO CAPÍTULO	127
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De maneira geral, alunos concluintes da Educação Básica, ao se depararem com a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou outros processos seletivos voltados para o ingresso ao Ensino Superior, enfrentam muitas dificuldades na hora de redigir seu texto. Uma das principais dificuldades está no uso da coesão textual, ou seja, a presença e/ou aplicação dos mecanismos linguísticos que permitem uma conexão lógica entre as partes do texto. Muitas vezes, os alunos utilizam elementos coesivos inadequados, demonstrando desconhecimento desse conteúdo, além de falta de articulação e do uso intensivo de repetição de palavras, apontando as dificuldades de realizar uma articulação progressiva e diversificada no texto. Por ser um instrumento avaliativo, a prova de redação, em sua grade de correção, estipula critérios de correção/avaliação. Esses critérios são divulgados no site do INEP<sup>1</sup> e lá encontramos os descritores para que uma redação seja avaliada nos níveis de 0 a 5 (0 a 200 pontos) na coesão textual, competência denominada de CIV no certame. Esta competência avalia o que chamamos de “amarração textual”, que faz com que as informações, dados e argumentos sejam dispostos de maneira sequencial, fluída e lógica ao leitor.

Sabe-se que a escrita de uma redação não pode ser apenas um agrupamento de ideias e palavras usadas aleatoriamente, mas é necessário que o resultado tenha ligações capazes de formar uma unidade textual que faça sentido. Assim, nossa pesquisa vai buscar, na literatura, conceitos sobre coesão textual articulados com a grade específica do Enem, a fim de fazer uma análise das notas atribuídas nos corpora de redações disponibilizadas pelo INEP, de modo a contribuir com possibilidades de atividades complementares que possam melhorar a coesão textual na Educação Básica.

Nossa pesquisa se fundamentará, principalmente, os autores: Koch (1988, 1997, 2007), Koch e Elias (2016), Koch e Travaglia (1990), Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (2012 [1983]<sup>2</sup>), Ferreira (1993), Antunes (1996), Fávero e Koch (1985), Melo e Gomes (1999), entre outros.

Ademais, é importante destacar a existência de trabalhos que já foram desenvolvidos acerca das dificuldades encontradas pelos alunos na Educação Básica em relação à coesão textual, como, por exemplo, Pavão (2007) que, em seus estudos, buscou analisar os recursos de coesão que apareciam com maior frequência nos textos dos alunos, para, a partir daí,

---

<sup>1</sup> [ww.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos](http://ww.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos)

<sup>2</sup> O número entre colchetes indica o ano de publicação da primeira edição da obra.

propor atividades didáticas para as aulas de produção textual que ajudem o discente a refletir sobre a prática de produção textual. Costa e Chaves (2017) apresentam experiências didáticas realizadas com turmas do Ensino Médio, assegurando que os mecanismos de coesão contribuem para a argumentatividade textual. Matei (2012) deixa claro, em sua pesquisa, que os alunos apresentam grandes dificuldades para estabelecer relações semânticas na produção escrita de seus textos, por não dominarem os recursos linguísticos que estão a sua disposição; há ainda a pesquisa de Santos (2015) afirmando que os professores de Língua Portuguesa enfrentam muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de textos ao se depararem com os resultados alcançados pelos alunos na redação do Enem, principalmente em relação à compreensão textual, demonstrando problemas semânticos na hora de interpretar. Todos esses estudos corroboram a discussão sobre a necessidade de produzir mais pesquisas, no âmbito da coesão textual, para auxiliar nos avanços desse tema na Educação Básica.

Dessa forma, é importante evidenciar que os professores da Educação Básica precisam ter em mãos atividades didáticas complementares que vão além do livro didático disponibilizado nas escolas, a fim de auxiliar no processo de produção textual. Nossas atividades estão baseadas nas metodologias de aprendizagem ativa, especialmente pelo trabalho de Pilati (2017). A autora defende o uso dessas metodologias em sala de aula, especialmente com o uso de materiais concretos com o intuito de proporcionar aulas mais dinâmicas, aprimorando a absorção dos conteúdos pelos alunos, a partir de diferentes formas de aprendizagem.

Assim, com o propósito de cumprir com os objetivos de: (i) buscar na literatura conceitos sobre coesão textual articulados com a grade do ENEM; (ii) Descrever os principais mecanismos de Coesão textual; (iii) apresentar alguns estudos já realizados sobre a Coesão textual; (iv) analisar a qualidade da coesão das redações corrigidas pelo manual do Enem (2019); (v) criar atividades didáticas sobre a coesão textual e operadores argumentativos; esta dissertação está organizada da seguinte forma: primeiramente, no capítulo 1, apresentamos um estudo sobre os principais conceitos de coesão trazidos pela literatura do campo da Linguística Textual. Ainda nesse capítulo, trazemos os principais mecanismos responsáveis pela coesão textual e também demonstramos um apanhado sobre os documentos orientadores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b – doravante PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017 – doravante BNCC), verificando o que eles trazem sobre a Coesão Textual, uma vez que a coesão está inserida no eixo temático “Análise linguística/semiótica”, que envolve os procedimentos e estratégias

(meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos.

No capítulo 2, é realizada a apresentação da matriz e da grade específica de correção das provas de redação do Enem, que servirão de base para as propostas e estudos deste trabalho, conjuntamente com a metodologia de realização desta pesquisa. Para maior fundamentação da escolha pelo instrumento avaliativo, prova de redação do Enem, realizamos uma breve contextualização histórica do exame, apresentando todas as suas etapas, além da descrição de seu processo de correção. Destaca-se, ainda, que a nota da redação tem um papel significativo na composição da nota final do candidato, sendo assim, pode impactar, consideravelmente, suas perspectivas futuras, tais como ingressar em uma universidade pública ou ter acesso a financiamento e apoio estudantil. No entanto, é importante ressaltar que, nesse estudo, nosso intuito é compreender a grade como algo que venha a potencializar a qualidade coesiva de um texto, ou seja, os principais mecanismos (termos, expressões e conceitos) que trazem contribuições de melhores “amarrações” na construção textual dentro de uma hierarquia. Dessa forma, apesar de explorarmos cada um dos níveis de correção da grade do instrumento avaliativo, a pontuação é algo coadjuvante na pesquisa, pois o que nos interessa são os termos, expressões e barramentos de notas trazidos na grade que puderam ser utilizados como inspirações para as oficinas, com o propósito de realizar uma reflexão metacognitiva nos alunos e assim obter um ganho qualitativo na sua produção textual.

No capítulo 4, há a principal contribuição desse trabalho que são as 5 atividades, em forma de oficinas, que poderão ser utilizadas no Ensino Médio com o intuito de melhorar a escrita dos alunos, especialmente na “tessitura do texto”, incorporando um sistema linguístico que possibilite aos seus pares leitor/escritor, sujeitos responsáveis por este processo, serem conscientes e responsáveis pela ação de comunicação. Essas atividades trazem como tema principal os conceitos e expressões presentes na competência de coesão textual da CIV do Enem, tais como: presença constante de elementos coesivos, repetição, elementos coesivos intra e interparágrafos, operadores argumentativos, inadequação coesiva, além da importância da construção de parágrafos no texto, seguindo os pressupostos da metodologia ativa de Pilati (2017), que estão organizados em quatro etapas: (i) avaliação do conhecimento prévio do aluno; (ii) experiências de descoberta e reflexão linguística; (iii) organização e apresentação das ideias encontradas; e (iv) aplicação dos conhecimentos em textos. Por fim, tecemos as considerações finais, apresentando as principais contribuições e limitações deste estudo.

## 2 O OBJETO DE ESTUDO: A COESÃO TEXTUAL

Neste capítulo, discutiremos os conceitos de coesão textual e seus principais mecanismos linguísticos apresentados pela literatura da Linguística Textual, afinal, a construção de um bom texto depende do modo como as palavras e as ideias estão organizadas e articuladas. E essa estruturação acontece pelo uso adequado dos elementos coesivos, que pode ocorrer pelos processos de referenciação e/ou por sequenciação, conceitos que serão discutidos nas seções seguintes.

Além disso, serão descritas as principais questões trazidas pelos documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 1998b) e a BNCC (BRASIL, 2017), sobre a coesão textual e seus objetivos para a Educação Básica. Para finalizar o capítulo, apresentamos alguns estudos já realizados anteriormente que discutiram e apresentaram problemas sobre o ensino/aprendizado desse conteúdo na Educação Básica.

### 2.1 A COESÃO TEXTUAL

Observe o poema “A vida segue” de Victor H. Machado abaixo:

#### **A vida segue**

e eu sei **que** muitas vezes  
**ela** não é um trem rápido  
**mas ela** sempre segue adiante  
**então** respira fundo  
 ajeita teu passo  
 enxuga teus dilúvios  
**porque** a próxima curva te espera  
 e daqui de longe  
 eu já avisto  
 girassóis  
 lindos

(MACHADO, 2020)

Não vamos nos aprofundar nos aspectos poéticos e estéticos do poema acima, mas, sim, utilizá-lo como um exemplo da maneira como os versos vão se relacionando de uma maneira coesa e coerente. A coesão é a responsável pela “costura” de um texto. Essa costura pode ser realizada de várias formas e, pretendemos, nesta dissertação, escrutinar os seus alinhadores e promover análises que sejam produtivas para uso na Educação Básica.

No poema *A vida segue*, por exemplo, podemos destacar, na primeira linha, a presença da conjunção “e” estabelecendo uma relação de adição entre o título do texto e o início do poema, fazendo com que o leitor volte ao título como parte integrante de sua leitura para compreensão inicial do texto. Há, ainda, o uso da conjunção integrante “que” ajudando na recursividade e sequenciação do texto. Nas linhas 2 e 3, há o uso do pronome pessoal “ela”, que está substituindo a palavra “vida” referenciada no título do texto. A conjunção adversativa “mas”, presente na linha 3, tem o papel de estabelecer uma relação de oposição entre os versos “a vida que não é um trem rápido” e “a vida que segue adiante”. Na linha 4, temos a conjunção “então”, responsável por estabelecer uma ideia de conclusão entre os versos anteriores e os versos que se apresentam na consequência: “respira fundo (linha 4), ajeita teu passo (linha 5) enxuga teus dilúvios (linha 6). Na linha 7, observamos o conectivo “porque” estabelecendo o sentido de explicação sobre a necessidade de se recompor logo, pois há uma próxima curva à espera. Na linha 8, a conjunção “e” estabelece a relação de soma entre “curva te espera” (linha 7) e “daqui de longe eu já avisto girassóis lindos” (linhas 9, 10 e 11). Como pode ser visto, em um simples poema de 11 linhas, temos uma costura textual bastante diversificada, responsável pela compreensão dos sentidos de forma rica ao poema.

Trouxemos exemplos da linguagem poética para despertar nossa compreensão sobre aquilo que Abaurre *et al.* (2000, p. 129) chama de *argamassa textual*, nas palavras da autora:

Podemos assumir que as paredes constituem a base de sustentação. No texto, as ideias, informações e argumentos equivaleriam aos tijolos, que dispostos lado a lado, permitem que as paredes da casa sejam erguidas. Ocorre, porém, que, assim como não conseguimos construir uma casa apenas colocando tijolos uns ao lado dos outros, um texto também não se escreve pela simples disposição linear de ideias, informações e argumentos. É preciso encontrar elementos que estabeleçam uma ligação entre eles, da mesma maneira que a argamassa vai unindo os tijolos de nossa casa.

Portanto, a coesão textual ocorre a partir dos termos que são responsáveis pela ligação entre os elementos de um texto, garantindo sua progressão e articulação. Dessa forma, a coesão atua na superfície textual, isto é, ela se manifesta por meio de marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto.

Segundo Koch e Travaglia (2013 [1990]), a coesão textual enfatiza a importância do encadeamento linguístico para a tessitura do texto. Além disso, a explicitação desses mecanismos, por meio dos quais tal encadeamento é estabelecido, permite a apreciação do texto enquanto entrelaçamento de partes. Detectar os “elos coesivos” do texto parece ser um meio efetivo para se distinguir um texto de uma mera sequência de frases desconectadas.

Assim, para essa autora, a funcionalidade da coesão está sobre a necessidade iminente de se estabelecer, na superfície textual, um conjunto de relações que pode afirmar a constituição de um produto dotado de sentido.

Em trabalho conjunto, os pesquisadores Koch e Travaglia (2013) consideram coesão como uma relação, um nexos que os elementos vão constituindo ao longo do texto e afirmam que a coerência é feita de forma mais implícita. Observe as palavras dos autores abaixo:

[...] por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2013 [1990], p. 47).

Como pode ser visto, as definições e os estudos da coesão vêm sendo realizados por vários autores é um tema atual para as discussões de produção textual. Logo, é importante destacar algumas das principais contribuições trazidas pelas pesquisas da Linguística Textual.

Halliday e Hasan (1976, p. 2) afirmam que um “texto tem uma textura e é isto que o distingue de um não texto. O texto é formado pela relação semântica de coesão”. Então, para esses autores, o que permite dizer que uma série de frases constitui ou não um texto são as relações de coesão com e entre as frases. Os pesquisadores reconhecem, contudo, que a noção de coesão precisa ser integrada pela noção de registro, entendido como:

uma série de configurações semânticas que estão associadas a classes específicas de contextos de situação e que definem a substância do texto: o que ele significa no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado social, expressivo, comunicativo, representacional etc. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 26).

Da mesma forma que os autores citados acima, Marcuschi (2012 [1983]), outra importante referência da área, afirma que os fatores responsáveis pela coesão textual são aqueles que dão conta da sequência superficial do texto, ou seja, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido. Ferreira (1993) escreve que a coesão de um texto resulta de uma série de cuidados com os fatores de constituição textual, apresentando, enquanto unidade linguística, propriedades estruturais específicas. Logo, não é a mera justaposição de frases que o compõe, mas a concatenação, ou seja, a construção de suas partes, por meio da seleção adequada de “elos coesivos” oferecidos pelo sistema léxico-gramatical de uma língua. Sendo assim, a

autora afirma ficar claro a existência de elementos linguísticos cuja função principal é estabelecer relações entre os componentes do texto. Tais elementos configuram um elenco de recursos mantenedores da coesão textual. Nas palavras de Ferreira (1993, p. 127):

[...] a coesão não se institui como condição imprescindível para a existência de um texto, embora seja inquestionável que o uso eficaz de elementos coesivos lhe assegure maior legibilidade, uma vez que explicita as relações estabelecidas entre seus componentes linguísticos.

De acordo com Antunes (1996), a coesão textual é um fenômeno que se refere à maneira como a superfície do texto está organizada:

[...] a coesão é um fenômeno que concerne à organização dos elementos na superfície do texto, de modo a promover e a indicar a continuidade das ocorrências verbais, em correlação com a continuidade, progressão e unidade semântica subjacentes e, ainda, em interação com outras propriedades da textualidade (ANTUNES, 1996, p. 38).

Ainda na mesma concepção, Melo e Gomes (1999) afirmam que a coesão é um fator importante do texto, pois se refere à conexão de palavras, expressões ou frases dentro de uma sequência. Para eles, um texto coeso se constrói com elementos de ligação que podem ser pronomes, verbos, advérbios, conectivos coesivos (termos e expressões); e sem sequenciadores, sendo o lugar do conector marcado por sinais de pontuação como vírgula, ponto, dois-pontos e ponto e vírgula.

As propostas de Koch (2007) e Fávero (2009) assentam-se nos estudos dos principais precursores da Linguística Textual. Para o presente trabalho, levaremos em consideração especialmente esses estudos. Para Fávero (2009, p. 33), “[...] toda coesão é, num certo sentido, sequencial [...]”; daí, a necessidade da adjetivação “*stricto sensu*”, para designar os casos nos quais os usos de algumas palavras ou locuções torna possível a progressão textual, inseridas, no fluxo do texto, as relações de sentido estabelecidas por tais palavras ou locuções.

A autora afirma, ainda, que todo enunciado é produzido com a intenção de se estabelecer uma interação verbal, uma comunicação, uma transmissão de informações para os nossos interlocutores. Por isso, nenhum texto poderá ser apenas um aglomerado de palavras ou orações sem conexão. Elas precisam apresentar, entre si, uma relação que lhes confira sentido e também articulações gramaticais, que dê clareza e precisão às ideias que ali estão sendo apresentadas.

Assim sendo, a coesão textual é a relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento determinante para sua interpretação, ou seja, a coesão estabelece a capacidade de demonstrar o uso adequado dos recursos que dispõe a língua para relacionar termos ou segmentos na construção de um texto. Por isso, para existir coesão, é preciso que as palavras se combinem para formar orações, as quais precisam ter relações para formar períodos, os quais precisam se harmonizar para formar um parágrafo.

Como pode ser observado, neste trabalho, a discussão que os autores trazem sobre o tema da coesão perpassa por definições que levam à compreensão dos enunciados produzidos na escrita. Por isso, é importante destacar que todos os autores, aqui citados, cada um à sua maneira, deixaram claro que a coesão é o modo como os elementos linguísticos que formam o texto se encontram interligados formando sequências veiculadoras de sentido, por meio de elementos coesivos ou elos coesivos que a língua oferece, garantindo a compreensão e a legibilidade textual.

Todos esses conceitos de coesão, que foram abordados nesta seção, são utilizados nos principais documentos que orientam a Educação Básica, tais como os PCNs e a BNCC. Ademais, são utilizados como parâmetros para instrumentos avaliativos de produção textual, como, por exemplo, na grade específica de avaliação das redações do Enem. Nesse sentido, dominar os mecanismos e os elementos de coesão é um aprendizado preconizado como essencial para os estudantes na Educação Básica, especialmente, ao final do último ciclo de estudos no Ensino Médio.

Logo, espera-se uma formação cidadã na qual o estudante seja capaz de produzir uma comunicação que manifeste sentidos por ele pensados/desejados, afinal, um texto sem coesão será apenas um amontoado de palavras sem nenhuma articulação. No trabalho de produção textual, são observados variados níveis de coesão em textos. Dessa forma, o estudo descritivo e analítico das construções coesivas ajudam a melhorar a produção escrita. Para isso, é preciso compreender e entender as principais classificações dos elementos coesivos, algo que veremos na próxima seção.

### **2.1.1 Principais mecanismos de coesão textual**

Fávero (2009) afirma que a coesão é um fator de textualidade responsável pelas variadas relações textuais. Com base nisso, a autora sugere uma proposta teórica para analisar a coesão, dividindo-a em três tipos: *referencial*, que são os itens da língua capazes de fazer

referência a outros elementos da superfície do texto (pronomes, advérbios, verbos...); *recorrencial*, na qual se inserem os casos em que a retomada contribui para a progressão de informações, como a recorrência de termos, o paralelismo, a paráfrase e o acionamento de recursos fonológicos. E, por último, a coesão *sequencial*, que aborda os casos de sequenciação temporal (ordenação linear, expressões que assinalam a ordenação ou continuação das sequências temporais, o uso das partículas temporais e a correlação de tempos verbais) e de sequenciação por conexão (uso dos operadores do tipo lógico e operadores do discurso).

No entanto, Koch (1997, 2010), em seus trabalhos, considerou apenas duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial. Acreditamos que as modalidades apresentadas pela autora sejam suficientes para dar conta de nosso estudo. Ademais, como veremos mais adiante, o material teórico do Enem contemplará essas duas formas de divisão dos mecanismos coesivos. Vejamos o quadro 1, a seguir, em que há a divisão e as subdivisões propostas pela autora:

Quadro 1 – Modalidades de coesão textual

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARAFRÁSTICA
		MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTAPOSIÇÃO	CONEXÃO	
Acontece quando há elementos coesivos que substituem o termo utilizado.	Reativação de um item lexical através de sua repetição.	Uso de termos pertencentes ao mesmo campo semântico e de como esse conteúdo é organizado.	Uso de partículas sequenciadoras, que podem ser <i>temporais</i> , referindo-se ao tempo, e partículas sequenciadoras <i>ordenadoras</i> , quando se referem à ordenação das partes do texto.	Feito por meio de conectores do tipo lógico, que estabelecem relações de conjunção, disjunção e implicação lógica, ou através de operadores de discurso responsáveis pelo estabelecimento de relações de sentido entre enunciados do texto.	Progressão do texto a partir da recorrência de termos de um mesmo item lexical, a recorrência de conteúdos semânticos, recursos fonológicos e recorrência de tempo e aspecto verbais.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Koch (2010).

No quadro 1, observamos que a coesão referencial pode ser subdividida em

substituição e reiteração e que a coesão sequencial pode ser subdividida em frástica (por manutenção temática, justaposição e conexão) e parafrástica. Para ficar mais claro, cada uma dessas modalidades de coesão será discutida detalhadamente nas próximas seções.

### 2.1.2 Coesão por referenciação

Segundo Koch (2010), a coesão por referenciação pode desempenhar uma função de (re)ativação de referentes. A reativação de referentes, no texto, é realizada por meio da referenciação anafórica ou catafórica. A primeira, anafórica, faz referência a um termo antecedente, retomando um termo anteriormente usado no discurso. Exemplo: Pedro caiu no recreio. Ouvi-o chorar muito. O pronome oblíquo “o” é um pronome anafórico, porque faz referência ao termo “Pedro”, anteriormente apresentado. Já a referenciação catafórica faz referência posterior, que será enunciado mais à frente na oração. Exemplo: Madalena viu-a e saiu correndo. A cobra estava perto da árvore. O pronome oblíquo “a” é um pronome catafórico, porque faz referência ao termo “cobra”, posteriormente apresentado. Dessa forma, formam-se cadeias coesivas mais ou menos longas.

Esse tipo de remissão pode ser efetuado por meio de recursos de ordem “gramatical”, como pronomes pessoais (retos e oblíquos), demonstrativos, indefinidos, possessivos, interrogativos, relativos, os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais (como aqui, aí, lá, ali) e artigos definidos; ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio de elipse (KOCH, 1997).

Veja, abaixo, em 1 (a) e 1 (b), exemplos que a autora nos mostra de coesão por remissão que pode ser efetuada por meio de recursos de ordem gramatical. O uso do “ela” se referindo a jovem. E o uso do “ali”, como advérbio pronominal. No exemplo 1 (b), a autora usa o pronome “seus” pais e “seus” irmãos para dizer que eles estavam observando-a, ideia de referenciação a “ela”.

(1)

a) A jovem acordou sobressaltada. *Ela* não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar *ali*.

b) Márcia olhou em torno de si. *Seus* pais e *seus* irmãos observavam-na com carinho.

(KOCH, 1997, p. 46-47).

Por sua vez, a “sinalização textual”, de acordo com a autora, tem a função básica de organizar o texto, fornecendo ao interlocutor “apoios” para o processamento textual, por meio de “orientações” ou indicações, tais como: para cima, para baixo (no texto escrito), para a frente e para trás, ou mesmo, estabelecer uma ordenação entre segmentos textuais ou partes do texto, conforme Koch (1997).

Vejam os alguns exemplos que a autora traz sobre a sinalização textual, ou seja, sinalizar esses “apoios”. Quando ela usa, no exemplo 2 (a), a expressão “mais adiante”, está querendo nos dizer que, mais à frente, voltará a tratar daquela questão, ali dita no momento. Já no exemplo 2 (b), o termo “a seguir”, reporta que, no próximo momento, será abordado sobre a “evolução semântica”.

(2)

a) *Mais adiante*, voltarei a essa questão.

b) Na seção anterior, tratei da origem do termo; *a seguir* abordarei sua evolução semântica.

(KOCH, 1997, p. 48).

A coesão referencial cuida das diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. “Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes [...]” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 122).

No exemplo (3), abaixo, observa-se uma série de elementos referenciais:

(3) Machado de Assis, nosso maior escritor, mestre, *ele*, bruxo de Cosme Velho.

(FÁVERO; KOCH, 1985, p. 18)

Um item referencial, por exemplo, usado isoladamente é vazio, ou seja, não tem um significado, porém, quando utilizado como no exemplo acima, “ele” está se referindo a Machado de Assis.

A coesão referencial também pode ser obtida por substituição e por reiteração, é o que mostraremos nas próximas seções.

### 2.1.3 Coesão referencial por substituição

Como o próprio nome diz, a coesão referencial por substituição acontece quando há elementos coesivos que substituem o termo utilizado. A substituição pode ter uma referência anafórica ou catafórica. Essas expressões podem ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais, e exercem função de pró-sintagma, pró-constituente ou pró-oração. Observe os exemplos abaixo de Fávero e Koch (1985) e adaptados por mim:

(4) Tenho um *automóvel*. *Ele* é verde.

Observe, no exemplo (4), que o pronome “ele” está substituindo “automóvel”. “Ele” está realizando uma coesão por substituição, ou seja, está sendo utilizado no lugar da palavra automóvel.

(5) João corre todos os dias no parque. Antônio *faz* o mesmo.

Em (5), a expressão “o mesmo” substitui todo o predicado da sentença anterior (corre todos os dias no parque).

#### **2.1.4 A coesão referencial por reiteração**

A pesquisadora Koch trata da reativação de um item lexical por meio de sua repetição, ou seja, é o mesmo que Halliday e Hasan (1976) chamam de reiteração por repetição.

(6) *Os cães* são animais de faro apuradíssimo. Por isso, *os cães* são excelentes auxiliares da polícia. (KOCH, 1988, p. 47)

Nesse exemplo, Koch utiliza a função referencial por reiteração por meio de uma repetição do termo “os cães”, sinalizando, de forma explícita, a realização da coesão entre os períodos.

#### **2.1.5 Coesão por sequenciação**

Para Fávero e Koch (1985), a coesão sequencial está relacionada aos mecanismos

empregados no texto para que ele possa progredir. Logo, a definição de coesão sequencial diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação significativa entre os elementos que ocorrem na superfície do texto, principalmente em textos científicos, didáticos, expositivos e opinativos. Koch (2010) subdivide a coesão sequencial em sequenciação frástica e sequenciação parafrástica como definido abaixo.

### 2.1.6 Sequenciação frástica

**a) a manutenção do tema:** é um dos recursos dessa sequenciação, ou seja, refere-se aos meios pelos quais o texto progride, sem fazer uso da recorrência. Assim, a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos assinalados por uma série de marcas linguísticas, por meio das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação.

Para Koch (1997, p. 56-57),

os mecanismos de seqüenciação frástica se constituem em fatores de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de seqüências textuais.

(7) O desabamento de barreiras provocou sérios *acidentes* na estrada. Diversas *ambulâncias* transportaram as *vítimas* para o *hospital* da cidade mais próxima.

(KOCH, 1988, p. 77)

Observe, no exemplo (7), que existe uma manutenção temática, ou seja, uso de termos do mesmo campo lexical, como acidentes, ambulâncias, vítimas e hospital. A isso chamamos de sequenciação frástica.

**b) os encadeamentos por justaposição:** uso de partículas sequenciadoras, que podem ser *temporais*, referindo-se ao tempo, como em (8). Nesse exemplo, “instantes depois” refere-se ao tempo, logo depois, e partículas sequenciadoras “ordenadoras” quando se referem a ordenação das partes do texto, exemplo (9):

(8) Houve uma pane no motor; *instantes depois*, o avião explodiu no ar.

(9) Falarei *primeiro* da linguística estrutural, *a seguir* direi algo sobre o gerativismo,

*finalmente* explicarei a teoria da enunciação.

(KOCH, 1988, p. 78)

Veja, no exemplo (9), como se dá a ordem dos mecanismos sequenciadores: “Falarei primeiro”, “a seguir direi”, “finalmente explicarei”.

**c) encadeamentos por conexão:** de acordo com a pesquisadora Koch:

é feito por meio de conectores do tipo lógico, que estabelecem relações de conjunção, e disjunção, de implicação lógica, ou através de operadores de discurso responsável pelo estabelecimento entre enunciados do texto, de relações discursivas ou argumentativas, operando a conjunção, a disjunção ou contrajunção de argumentos, ou acrescentando a enunciados anteriores atos de justificação, explicação, conclusão, especificação, generalização, etc. (KOCH, 1988, p. 79).

(10) Se a água atinge 100 graus, *então* ela entra em ebulição.

(11) O dia estava claro, *mas* achei melhor levar o guarda-chuva.

(KOCH, 1988, p. 79)

No exemplo (10), “então” é uma conjunção que estabelece ideia de conclusão, ou seja, operador de discurso responsável pela conclusão do enunciado (água e ela). Já no exemplo (11), a conjunção “mas” exprime, na frase, ideia de oposição, de contraste. Por isso, apesar do dia estar claro, achei melhor levar o guarda-chuva, pois poderia chover.

### 2.1.7 Sequenciação parafrástica

De acordo com Koch (1997), a sequenciação parafrástica ocorre quando se verificam, na progressão do texto, procedimentos tais como a recorrência de termos (repetição de um mesmo item lexical), a recorrência de estruturas (paralelismo sintático), a recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase), a recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais (igualdade de metro, rima etc.) e a recorrência de tempo e aspecto verbais.

(12) E agora, José? / a festa acabou, / a luz apagou, / o povo sumiu, / e a noite esfriou,  
/ e agora, José?

E agora, José? / a luz acabou, / a festa apagou, / a noite sumiu, / o povo esfriou, e  
agora, José?

(ANDRADE, 2002, p. 23)

Observa-se o paralelismo sintático nessas estrofes de “José”, de Carlos Drummond de Andrade, em que o poeta joga com as mesmas estruturas sintáticas a cada estrofe.

A partir desses estudos, e tendo em mente a importância da coesão para a tessitura textual, uma vez que é ela que garante a harmonia e a conexão lógica entre as frases, colaborando para uma melhor compreensão por parte do leitor, não há dúvidas sobre a importância desse conteúdo para o ensino. Assim, na próxima sessão, serão trazidos os principais aspectos discutidos sobre a coesão textual apresentados nos documentos norteadores da Educação Básica.

## 2.2 A COESÃO E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998b), a aplicação dos conteúdos de Língua Portuguesa para os alunos da Educação Básica é muito importante na vida escolar e social, principalmente na construção de textos expressivos, claros e na utilização adequada dos elementos coesivos. De acordo com Ilari (1988), o ensino de Língua Portuguesa precisa de novos rumos no sentido de transformar os alunos de copiadores passivos em seres agentes produtores de seu conhecimento, garantindo, assim, o progresso histórico social e cultural do homem, dando-lhe oportunidade de agir como sujeito de seu processo e história.

Diante desses desafios, Ilari (1988) diz ser salutar a necessidade de buscar novas estratégias para ensinar Língua Portuguesa nas diferentes esferas do conhecimento e suas respectivas aplicabilidades como a análise, compreensão e produção textual. A partir da contextualização do ambiente externo, vivências do aluno, em torno das dificuldades encontradas por eles, no cotidiano sociocultural, em contraposição com os desafios encontrados no ambiente escolar, os quais o professor tem o encargo de promover a aprendizagem num universo repleto de diversidades (cognitivas, relacionais, como também acesso à leitura e as suas tecnologias), vislumbrando novos paradigmas educacionais.

Dentro dessa metodologia de trabalho, os PCNs afirmam ser de responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa proporem alternativas para o estudo, pesquisa e investigação, propiciando desafios para os alunos, mediante a discussão e rediscussão das práticas de leitura e de produção, conhecendo e respeitando os diferentes saberes internalizados pelos alunos, organizando e planejando outros referenciais pedagógicos em sala de aula. O foco do texto, nesse tipo de processo, torna-se fundamental.

Os PCNs atestam, ainda, ser necessário, nesse momento, que o professor reavalie suas teorias de ensino, suas metodologias e aplicabilidade destes critérios e perceba qual é o universo social e linguístico de aprendizagem desse sujeito aluno, para que possa, assim, instrumentá-lo com recursos didáticos e tecnológicos para o seu desenvolvimento, além de propiciar um ambiente de leitura adequado como suporte de aprendizagem. Logo, para construir o conhecimento e nele produzir textos, é preciso enfrentar desafios e superá-los, uma vez que é nele que o pensamento toma sentido e se realiza a coesão textual.

Compete à escola oferecer condições de amadurecimento da criança em atividades que requerem reflexão e criatividade, subsidiando-a e direcionando-a ao aprimoramento do ensino-aprendizagem da língua culta. Logo, as atividades de produção textual devem enquadrar-se nas mais diversas situações de comunicação, como cenário ideal para o estudo.

Com o propósito de se ter um documento mais específico e detalhado para cada área, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada com o objetivo de desenvolver novas formas de ver o ensino e fazer com que o estudante se situe em ambientes heterogêneos. A partir desse documento, há uma grande área de conhecimento, denominada Linguagens, composta por quatro componentes curriculares, sendo um deles o conteúdo de Língua Portuguesa. Cada área de conhecimento apresenta suas competências específicas. No caso de Língua Portuguesa, estão listadas dez competências. Destacamos, neste trabalho, a primeira competência que diz o seguinte: é preciso “[...] compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p. 87). Nesse contexto, há a necessidade de situar o aluno no percurso social, cultural e político que se vivencia a cada dia. Logo, a língua funciona como ferramenta de uso nas interações comunicativas e consolida as habilidades direcionadas às diferentes instâncias de linguagens presentes em espaços intra e extraescolares.

Em sua estrutura, a BNCC aponta habilidades que precisam ser construídas de acordo com a especificidade da proposta apresentada pelo componente curricular Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, cada habilidade é marcada por um código alfanumérico que define a proposta específica do conteúdo exposto no documento, ou seja, eles servem para identificar e classificar os objetivos de aprendizagem, a faixa etária e o campo de experiência relacionado. Observe como eles aparecem na BNCC. O código (EF69LP04), tomado aqui como exemplo, pode ser entendido da seguinte forma: EF: Ensino Fundamental; 69: 6º ao 9º

ano; LP: Língua Portuguesa; e 04 é o campo de experiência relacionado. Veja a habilidade relacionada abaixo:

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (BRASIL, 2017, p. 141)

A proposta, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), para o ensino de Língua Portuguesa, delinea-se por quatro eixos temáticos, a saber: Oralidade, Leitura, Produção de texto e Análise linguística/semiótica, sendo que cada eixo é organizado em um quadro delimitado por conteúdos curriculares e aptidões.

No tocante à presente pesquisa, a “coesão” está inserida no eixo temático “Análise linguística/semiótica”, que envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal, oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.

Dessa forma, conforme a BNCC, as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que são definidas como a mobilização do conhecimento (conceitos e procedimentos), das habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e das atitudes e dos valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A noção de competência está diretamente ligada à noção de habilidade. De acordo com Perrenoud (2002, p. 20), “a competência é formada por uma série de habilidades, de aptidões para se realizar algo”. Dessa maneira, podemos dizer que um estudante desenvolveu determinada competência quando reuniu um conjunto de habilidades necessárias para atingir seu objetivo.

As habilidades, por sua vez, expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura. Diante dessas afirmações sobre as competências e

habilidades definidas na BNCC, fomos buscar, de forma minuciosa, a presença da coesão textual no documento. Em nossa pesquisa, verificamos que muitas são as habilidades que trazem o conteúdo da coesão como parte linguística importante para a aprendizagem do aluno, desde a educação infantil até o Ensino Fundamental. Foram encontradas 13 ocorrências na BNCC no Ensino Fundamental Anos Finais – e abaixo trazemos um quadro para mostrar todas as vezes que a BNCC cita a coesão textual, afirmando a importância do estudo da coesão na Educação Básica, e como é importante criar metodologias alternativas por meio das habilidades que o documento apresenta a fim de construir as competências que deverão ser trabalhadas ao longo da trajetória acadêmica dos alunos .

Quadro 2 – Habilidades: coesão textual Anos Finais

<b>Código alfanumérico da habilidade</b>	<b>Descrição da habilidades da BNCC sobre o conteúdo de coesão nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b>
(EF69LP18) – Ensino Fundamental. 6º ao 9º ano. Língua Portuguesa. Código 18 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marcam as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (BRASIL, 2017, p. 145).
EF69LP40) – Ensino Fundamental. 6º ao 9º ano. Língua Portuguesa. Código 40 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	(Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 155).
(EF67LP10) Ensino Fundamental. 6º e 7º ano. Língua Portuguesa. Código 10 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem (BRASIL, 2017, p. 165).

<b>Código alfanumérico da habilidade</b>	<b>Descrição da habilidades da BNCC sobre o conteúdo de coesão nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b>
(EF67LP25) – Ensino Fundamental. 6º e 7º ano. Língua Portuguesa. Código 25 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos (BRASIL, 2017, p. 169)
(EF06LP12) – Ensino Fundamental. 6º ano. Língua Portuguesa. Código 12 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) (BRASIL, 2017, p. 173).
(EF07LP12) – Ensino Fundamental. 7º ano. Língua Portuguesa. Código 12 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos (BRASIL, 2017, p. 173).
(EF67LP36) – Ensino Fundamental. 6º e 7º ano. Língua Portuguesa. Código 36 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (BRASIL, 2017, p. 175).
(EF08LP03) – Ensino Fundamental. 8º ano. Língua Portuguesa. Código 03 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase (BRASIL, 2017, p. 179).
(EF08LP13) – Ensino Fundamental. 8º ano. Língua Portuguesa. Código 13 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais (BRASIL, 2017, p. 189).
(EF08LP14) – Ensino Fundamental. 8º ano. Língua Portuguesa. Código 14 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos (BRASIL, 2017, p. 191).
(EF09LP11) – Ensino Fundamental. 9º ano. Língua Portuguesa. Código 11 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais) (BRASIL, 2017, p. 191).
(EF89LP15) – Ensino Fundamental. 8º e 9º ano. Língua Portuguesa. Código 15 que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.	Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc. (BRASIL, 2017, p. 177).

Fonte: Adaptado pela autora (2022).

Como observamos, no quadro 2, e de acordo com as nomenclaturas, desde o Ensino Fundamental Anos Finais do 6º ao 9º ano, os professores devem trabalhar as habilidades que abordam a coesão textual, pois elas são os degraus que nos levam à construção das

competências que precisam ser alcançadas ao longo da trajetória dos alunos na Educação Básica, permeando vários componentes curriculares. Portanto, as habilidades da BNCC são os conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências. Quando o aluno desenvolve uma competência, ele mobiliza várias habilidades que juntas vão proporcionar um domínio de determinado contexto.

Cada componente curricular tem objetos de conhecimento específicos organizados em unidades temáticas que, por sua vez, são estruturadas em um conjunto de habilidades que ficam mais complexas ao longo dos anos.

As habilidades na BNCC estão normalmente relacionadas a verbos, como: identificar, associar e interpretar. Vale ressaltar que, em cada etapa da Educação Básica, as habilidades estão associadas às competências gerais e específicas da BNCC e apresentam peculiaridades.

Então, desde o 6º ano, como podemos verificar no quadro 2, os alunos vão analisar, em seminários, por exemplo, o encadeamento de temas e subtemas, a coesão temática seguindo o esquema. No 6º e 7º anos, os alunos serão capazes de produzir notícias a partir do estabelecimento adequado da coesão, além de reconhecer e organizar a coesão e a progressão temática dos textos. Ainda no 6º ano, utilizarão os recursos de coesão referencial, enquanto no 7º ano reconhecerão os recursos de coesão referencial .

No 8º ano, os alunos serão capazes de produzir artigos de opinião utilizando articuladores de coesão. Ainda, nesta etapa, terão a capacidade de inferir efeitos de sentido decorrentes dos recursos de coesão sequencial. Chegando no 9º ano, última etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, utilizarão, em debates, os operadores argumentativos que fazem a defesa de um ponto de vista.

Assim, no Ensino Médio, os alunos irão aprimorar os conhecimentos em relação à coesão textual, até concluir a Educação Básica. Diante desse importante documento, o professor deve insistir na importância dos elementos de coesão textual, das funções e necessidades de registros que são relegados em detrimento de outros mais formais e limitados, como a descrição, a narração e o resumo.

A busca, realizada no documento, vem ao encontro do pensamento de Ilari (1988, p. 65), que afirma que “quanto à informatividade, a redundância e a coesão textual, trata-se de objetivos que a prática corrente subordina a correção gramatical, e que não são uma prática de ensino específico”. Portanto, como docentes do Ensino da Língua Portuguesa, devemos incentivar nossos alunos quanto ao uso e importância dos elementos coesivos a fim de

melhorar a qualidade da escrita dos mais variados tipos textuais produzidos na Educação Básica.

Como pode ser visto, aprofundar o estudo sobre coesão textual e pensar em novas metodologias para o ensino desse conteúdo, é uma temática que possui respaldo nos principais documentos norteadores da Educação Básica, PCNs e BNCC. Portanto, efetuar um trabalho de descrição e estudos de mecanismos de coesão é coerente com o propósito de contribuições para a produção textual no nível de Ensino Médio.

Nas próximas seções, serão apresentadas algumas pesquisas realizadas sobre coesão textual, instrumentos inspiradores para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 2.3 PESQUISAS SOBRE COESÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Muitos foram os trabalhos já desenvolvidos acerca da coesão textual na Educação Básica, dentre eles, selecionamos Pavão (2007), Matei (2012), Santos (2015) e Costa e Chaves (2017), o trabalho da autora Pavão (2007) buscou analisar os recursos da coesão textual que apareceram, com mais frequência, nos textos dos alunos, bem como propor algumas bases para que as aulas de produção de texto conduzissem o aluno a repensar a construção textual.

Para tanto, foram analisados nove textos e suas respectivas reescritas, produzidos em um curso extracurricular de produção textual ofertado em um colégio da rede privada. Os autores dos textos foram três alunos de Ensino Médio, escolhidos por terem obtido total frequência nos encontros realizados. Os textos foram analisados segundo a perspectiva da linguística textual, mais especificamente com base na obra de Koch (1997), segundo a qual o texto é um “todo significativo”, e a coesão trata dos processos de referenciação e sequenciação que dão tessitura ao texto.

A partir disso, verificou-se, na análise dos dados quantitativos e qualitativos, maior incidência de recursos de coesão referencial, responsáveis pela remissão de informação no texto, do que os recursos de coesão sequencial, responsáveis pela progressão do texto. Apesar disso, percebeu-se que, ao usar os coesivos referenciais, os alunos cometeram algumas inadequações, todavia quando usaram os coesivos sequenciais, de modo geral, não o fizeram equivocadamente. Por fim, para o trabalho com a coesão textual, foram feitas algumas sugestões de reflexão sobre a arquitetura textual que pudessem colaborar com as aulas de

produção de texto, como, por exemplo: a leitura de alguns gêneros textuais bem construídos, a fim de observar como os elos de coesão são utilizados, atividades que permitiram aos alunos estarem substituindo os conectores por outros sem alterar o sentido, e também a didáticas de correção de algumas produções com problemas na coesão de forma coletiva, fazendo com que os alunos reescrevessem sozinhos. Dessa forma, como pôde ser visto, o estudo de Pavão (2007) demonstrou que o uso de atividades de fixação sobre o conteúdo de coesão é algo que acrescenta no aprendizado. Ao final do processo, os estudantes selecionados conseguiram reelaborar seus textos sozinhos e apresentaram uma maior consciência na produção de conectivos correferenciais e na produção de conectivos sequenciais.

Costa e Chaves (2017) realizaram uma pesquisa com alunos da terceira série do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais situadas em Campo Grande (MS). Os autores descreveram parte do projeto de ensino “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, desenvolvido no curso de Letras da UEMS de Campo Grande. A pesquisa se fundamentou no interacionismo sociodiscursivo, com vistas à elaboração de uma sequência didática voltada para o texto dissertativo-argumentativo, culminando na produção final de 39 redações. Foram analisados a escolha e o emprego de mecanismos linguísticos de coesão sequencial frástica por conexão, isto é, os conectivos do tipo argumentativo. O tratamento dos dados e sua posterior análise revelaram que 43,75% das redações apresentaram articulação precária, seguidas de 31,25% de redações cuja articulação foi considerada insuficiente e 12,5% de redações com articulação mediana e com poucas inadequações.

A pesquisa concluiu, assim, que os alunos não possuíam domínio do ponto de vista dos mecanismos linguísticos necessários à manutenção do tema e à construção da argumentação. Sob essa ótica, os autores observaram que um trabalho aprofundado com gêneros textuais se faz necessário, sobretudo, porque o texto, como objeto privilegiado da aprendizagem de línguas, contribui para que o aluno construa o conhecimento, interagindo com saberes de diferentes ordens, o que também resulta na produção de sentido em suas vidas. Ademais, os pesquisadores ainda consideraram a exigência de um conhecimento sobre as possibilidades de articulação em um texto para a realização de provas que são instrumentos avaliativos, tais como as redações exigidas no Enem. Mais um importante trabalho que fundamenta a importância da elaboração da presente pesquisa no campo do estudo da coesão textual foi a dissertação intitulada “A coesão textual em narrativas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental”, da autora Maria Helena Corrêa da Silva Matei, vinculada à linha de

pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trabalho buscou destacar as expectativas de aprendizagem presentes no Projeto Pedagógico de duas escolas públicas da Região Leste do Município de São Paulo, dando ênfase, em primeiro lugar, aos modos pelos quais alguns alunos construíram as relações semânticas responsáveis pela coesão em seus textos. Em segundo lugar, apontando, nas produções textuais desses alunos, os recursos que apresentavam inadequações e, por fim, na averiguação em relação a se os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II dessas escolas estabeleceram a coesão de forma adequada à língua escrita ensinada nos anos escolares que correspondem à sua faixa etária (entre 11 e 13 anos). Para o exame, optou-se pelo gênero *conto*, pois vinha sendo contemplado desde o Ciclo I nas escolas estudadas. A escolha foi baseada na hipótese de que era mais fácil analisar a escrita discente quando partindo de produções textuais cuja estrutura é, ou deveria ser, familiar aos seus autores. Para tanto, foi adotado o conceito de texto preconizado por Beaugrande e Dessler (1997): evento comunicativo em que as ações de ordem linguística, cognitivas e sociais estão relacionadas.

Dessas ações, foram destacadas as de ordem linguística e priorizados os conceitos de coesão, propostos por Fávero (2009), que concebe a coesão em um nível distinto ao da coerência. A análise mostrou que as estratégias de coesão estão presentes nas produções, porém os alunos de ambas as escolas apresentaram certas inabilidades coesivas com relação ao que deles é esperado ao final desses anos do Ciclo II, considerando as expectativas de aprendizagem que norteiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São Paulo, que seriam a identificação de substituições utilizadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão textual e a outra expectativa que é “correlacionar a causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste”, a fim de estabelecer a coesão sequencial de ideias (MATEI, 2012, p. 12).

Em nossa pesquisa, também vamos buscar alternativas para trabalhar o conceito de coesão textual partindo de produções textuais como as do Enem, por exemplo, afinal, muitas são as dificuldades encontradas pelos alunos do Ensino Médio em relação ao uso dos elementos coesivos, portanto nossa proposta é trabalhar com atividades que explorem a coesão sequencial e referencial.

Por fim, destacamos o trabalho de Santos (2015), da Universidade Estadual da

Paraíba. Nesse estudo, a autora afirma que o processo de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos ainda é, em muitas escolas, uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores, especialmente se considerarmos os resultados que os alunos vêm apresentando na redação do Enem, os quais demonstram que um grande número de alunos brasileiros não compreende o que lê, não consegue fazer relações entre as várias informações presentes ao longo do texto, gerando dificuldades para interpretar. Assim, o trabalho de Santos teve como objetivo analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita, em consonância com a matriz de competências proposta pelo Enem.

O processo de escrita acerca do tema proposto foi realizado pelos alunos, após algumas discussões e leituras sobre o tema “Lei de Redução da Maioridade Penal”. Dessa forma, os resultados encontrados nos textos dos alunos, na competência IV – competência que também é objeto de nossa pesquisa – na qual é preciso demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, foi que os alunos, em sua maioria, usavam conectivos sem a devida correspondência com o seu sentido, como, por exemplo, o uso de “além disso” sem que antes tivesse sido citado algo a ser acrescentado no contexto. Desse modo, foi feita uma atividade com textos fragmentados sem conectivos para que os alunos fizessem a devida junção e a reescrita do texto com as correções a partir das orientações de correção da competência IV da matriz do Enem.

Ao término das ações realizadas pelos alunos, a saber: i) produção textual, ii) reflexão sobre erros e os acertos e iii) reescrita textual, a relevância dessas ações no processo de aprendizagem foi evidenciada, uma vez que os alunos conseguiram se sobressair e melhorar, qualitativamente, seus textos nos aspectos coesivos. A autora aponta que o fato de se ter como ponto de partida textos produzidos pelos próprios discentes foi essencial para a melhor compreensão dos elementos coesivos no processo de aprendizagem.

Como pode ser visto, um ponto em comum sobre a coesão, na Educação Básica, evidenciado em todos os trabalhos apresentados acima, diz respeito à dificuldade encontrada pelos alunos na produção textual com relação ao uso equivocado dos elementos coesivos, a falta de domínio dos mecanismos linguísticos necessários para a manutenção e a construção da argumentação. Outro ponto importante – e que merece destaque – diz respeito ao fato de que tanto os alunos das escolas públicas como das escolas privadas apresentaram inabilidades coesivas. É importante salientar ainda que esses estudos são de diferentes regiões do país, como Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste, demonstrando ser uma dificuldade em âmbito

nacional e não um problema localizado.

Destarte, a partir desses trabalhos desenvolvidos por todos esses pesquisadores e devido às minhas experiências em sala de aula, como professora da rede pública de Concórdia do Ensino Fundamental e Médio, senti um grande anseio em contribuir com o estudo da coesão, apresentando novas possibilidades para o estudo desse conteúdo em sala de aula e com o propósito de melhorar a produção textual dos alunos da Educação Básica.

Nossa proposta, nesta dissertação, visa analisar a grade específica para avaliação da competência IV da prova de redação do Enem, que foi disponibilizada no ano de 2019 pelo INEP, de forma a trazer elementos que possam ser utilizados no ensino para contribuir com a compreensão e a produção textual dos estudantes. De maneira geral, nosso intuito será o de aproximar as exigências de um instrumento avaliativo às orientações e normas exigidas para o estudo da coesão em sala de aula.

Nesse sentido, se um material avaliativo, como uma grade específica, é capaz de diferenciar a qualidade da coesão de um texto – algo tão subjetivo – de forma tão objetiva com pontuações exatas, acreditamos que os elementos enunciados nessa grade, em cada um dos níveis, possam ser explorados em sala de aula de forma a realizar um aprendizado mais reflexivo no aluno, explicitando que ele mesmo possa ver os problemas de tessitura de seu texto, assim como foi feito nos estudos citados nesta seção anteriormente.

Para contextualizar melhor a escolha da grade da competência IV da prova de redação do Enem, no próximo capítulo, descreveremos um pouco sobre a história e a importância do Exame Nacional do Ensino Médio e traremos os principais aspectos dessa prova que é o principal instrumento avaliativo para ingresso no ensino superior do Brasil. Além disso, apresentaremos fundamentos teóricos metodológicos para a realização das atividades didáticas que serão construídas neste estudo.

## 2.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Apresentamos aqui uma pequena síntese sobre o que foi abordado neste capítulo, afinal, muitos foram os autores que trataram da coesão textual. Koch (2007) propõe ser a coesão explicitamente apresentada por meio de elementos linguísticos, indicações na estrutura superficial do texto, sendo de caráter claro e direto, expressando-se na organização sucessiva do texto. Esses elementos de ligação podem ser pronomes, verbos, advérbios, conectivos coesivos (termos e expressões).

Alguns conceitos abordados no capítulo serão levados em consideração na nossa pesquisa, ressaltamos que nossos estudos partiram da classificação defendida por Koch (2007). Segundo a autora, a *coesão referencial* ocorre quando um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual, e ela pode ser de dois tipos: substituição ou reiteração. Além dela, temos, ainda, a *coesão sequencial*, que é classificada em *frástica* – quando os procedimentos de manutenção e progressão temática e o encadeamento acontecem pelo emprego de marcas linguísticas que estabelecem relações semânticas e/ou discursivas entre as partes maiores ou menores da superfície textual – e *parafrástica* – quando se dá a progressão textual com procedimentos de recorrência tais como: recorrência de termos, recorrência de estruturas, recorrência de conteúdos semânticos, recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra segmentais e recorrência de tempo e aspecto verbal.

Neste capítulo, também trouxemos as discussões e os principais aspectos apontados nos PCNs e na BNCC sobre a coesão textual. E, para finalizar nossa sessão, trouxemos, em nossa pesquisa, alguns trabalhos relevantes que já abordaram a temática da coesão textual, Pavan (2007), Matei (2012), Santos (2015) e Costa e Chaves (2017), todos eles concordam, em suas pesquisas, com a importância da coesão textual responsável pela “tessitura” em um dado conjunto de enunciados. Esses mesmos autores apontam, ainda, a coesão textual como uma dificuldade encontrada pelos alunos na produção textual em relação à inadequação ou uso equivocado dos elementos coesivos, a falta de domínio dos mecanismos linguísticos necessários para a manutenção e a construção da argumentação.

Diante dos resultados apresentados, vemos a necessidade de ampliar os estudos sobre coesão textual de forma a buscar alternativas pedagógicas baseadas nas metodologias de aprendizagem ativa para o ensino na Educação Básica.

### **3 A GRADE ESPECÍFICA DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM E A METODOLOGIA**

Neste capítulo, trazemos um breve histórico do Enem que é o principal instrumento avaliativo para ingresso em cursos superiores no Brasil. Devido a esse grande protagonismo, nos interessa entender seu percurso histórico. Vamos discutir sobre a prova de redação, uma vez que a grade de avaliação, utilizada no certame, será objeto dos nossos estudos nesta pesquisa. Assim, buscamos a descrição da matriz e da grade específica para avaliação das competências da prova de redação do Enem de 2019 que foi disponibilizada pelo site do INEP (BRASIL, 2019a). Após detalhar a grade da competência IV, que diz respeito à avaliação da coesão, destacamos os principais aspectos da metodologia deste estudo.

#### **3.1 HISTÓRICO DO ENEM COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO**

O Enem teve como base normativa a Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – e a Lei n.º 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) –, tornando-se hoje política pública institucionalizada (BRASIL, 1996, 2001). O exame foi criado com base nos princípios definidos da LDBEN/1996, executado por meio da Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assinada pelo então ministro Paulo Renato Souza (BRASIL, 1998a). A finalidade, naquele momento, era ser um instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas aprendidas durante o Ensino Médio para inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho e na prática da cidadania.

A partir desse objetivo, a matriz referencial inicial do exame foi organizada para verificar o domínio de competências e habilidades que encorajam o raciocínio e a capacidade de aprender, tomando por base a interdisciplinaridade e a contextualização das experiências. O desempenho do aluno seria avaliado a partir de uma prova objetiva, ou seja, com questões de múltipla escolha e a partir de uma produção textual de uma redação no gênero dissertativo-argumentativo. Assim, o instrumento avaliativo como um todo abarcaria as cinco competências básicas: i) domínio de linguagens, ii) compreensão de fenômenos, iii) capacidade de enfrentar situações-problema, iv) construção de argumentações e v) elaboração de propostas.

Com o decorrer dos anos, o Enem se tornou a principal avaliação de admissão à educação superior realizada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo ainda o maior exame vestibular do Brasil e o segundo maior do mundo, atrás somente do Gão Kǎo<sup>3</sup>, da República Popular da China. Criado em 1998, o exame teve por concepção avaliar, anualmente, o aprendizado dos alunos do Ensino Médio em todo o país para auxiliar o Ministério na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino brasileiro por intermédio dos PCNs do Ensino Médio e Fundamental, promovendo, assim, alterações nos documentos conforme indicasse o cruzamento dos dados e pesquisas sobre os resultados.

Com a finalidade de influenciar mudanças nos currículos do Ensino Médio, buscou-se aumentar a importância do exame e, já em sua segunda edição, a prova foi utilizada como modalidade de acesso alternativo ao vestibular de 93 instituições de ensino superior. O primeiro modelo do exame, utilizado entre 1998 e 2008, tinha 63 questões objetivas e uma redação para serem realizadas em um único dia. A partir de 2004, a nota da prova do Enem também passou a ser utilizada para conseguir bolsa de estudo em faculdades particulares pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

No ano de 2009, durante a gestão do ministro da educação Fernando Haddad, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi introduzido um novo modelo de prova para o Enem, com a proposta de unificar e abarcar o concurso vestibular de praticamente todas as universidades federais brasileiras. O novo Enem passou a ser realizado em dois dias de prova, contendo 180 questões objetivas e uma prova de redação. Etapa temida por muitos alunos, a redação é um desafio à parte quando se trata do Exame Nacional do Ensino Médio. E, além disso, a redação possui especificidades e um método de avaliação exigente que busca avaliar vários critérios que compõem a qualidade de um texto (BRASIL, 2020).

Em 2013, o exame passou a ser utilizado como forma de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras por meio do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). Como a utilização do Enem e do SiSU pelas universidades brasileiras é opcional, algumas universidades ainda utilizam concursos vestibulares próprios para seleção dos candidatos às vagas.

---

<sup>3</sup> É o exame final do sistema escolar da República Popular da China, que seleciona novos estudantes para a universidade. Após 12 anos de estudo, o exame é feito. É o único meio de ingresso numa universidade no país. O evento mobiliza toda a sociedade chinesa, sendo assim considerado o exame mundial com o maior número de participantes.

Além disso, de 2013 a 2016, o exame passou a servir também como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de competências de Jovens e Adultos (Encceja).

No ano de 2014, as Universidades de Coimbra e Algarve, em Portugal, passaram a aceitar o Enem em seus processos seletivos, marcando o início das parcerias com instituições de Ensino Superior de Portugal. Neste mesmo ano, passou a ser permitido o uso do nome social do participante. No ano seguinte, o INEP identificou um grande número de “treineiros”, participantes que fazem o Enem para autoavaliação, apresentando, assim, mais uma atribuição ao exame (BRASIL, 2020).

A coleta de dados biométricos, iniciada durante a aplicação da prova no ano de 2016, foi outro importante marco no histórico do exame. As medidas de segurança ficaram ainda mais rígidas, com o uso de detectores de metais nas entradas de todos os banheiros dos locais de prova. Nesse mesmo ano, foi lançado o aplicativo do Enem (BRASIL, 2020).

Depois de uma consulta pública com a população, em 2017, o Enem passou a ser aplicado em dois domingos consecutivos. Nesse ano, a prova ocorreu em 5 e 12 de novembro, em 1.725 municípios. Em virtude dessas mudanças, a redação passou a ser aplicada no primeiro dia. A certificação do Ensino Médio voltou a ser competência do Encceja. O Enem ficou ainda mais acessível com a estreia do vídeo prova em Libras para surdos e pessoas com deficiência auditiva. Outra grande novidade foi a estreia da prova personalizada com nome e número de inscrição do participante e a adoção de um novo recurso de segurança: identificador de receptor de ponto eletrônico. Essas mudanças impulsionaram, ainda, a criação de um novo logotipo e um novo site do Enem.

Em 2018, o Enem comemorou seus 20 anos e ganhou um logotipo comemorativo de existência, além de um documentário histórico e uma série de cinco minidocumentários sobre os bastidores do exame (ALMEIDA, 2019). A solicitação de isenção da taxa de inscrição passou a ser uma fase anterior à inscrição, e os isentos ausentes no ano anterior tiveram de justificar o motivo da falta para garantir a gratuidade novamente. A mudança trouxe bons resultados: o Enem 2018 teve o menor índice de faltosos desde 2009, quando assumiu o formato em dois dias. O segundo domingo de aplicação ganhou 30 minutos a mais de duração e o quantitativo de detectores de ponto eletrônico aumentou cinco vezes mais, segundo informações do INEP (BRASIL, 2020).

Em 2020, o INEP realizou, pela primeira vez, o Enem na versão digital. A prova piloto contou com 96 mil inscritos, que fizeram a prova em 199 municípios. As provas foram realizadas em laboratórios de informática de escolas e universidades que já foram previamente testados pelo INEP. Ao todo, 4 mil laboratórios, com cerca de 20 computadores cada. As máquinas tiveram acesso apenas à prova. Os estudantes não conseguiram, portanto, acessar a internet ou documentos do computador.

Como percebemos, o Enem é um exame muito importante, pois trouxe muitas contribuições para a educação do Brasil. Dessa forma, é um mecanismo fundamental para o acesso à universidade para uma grande legião de estudantes, sendo assim, uma peça essencial para a educação do país.

Por isso, frente a esse cenário, como a maioria dos alunos, ao longo de toda vida escolar, principalmente nos últimos anos do Ensino Médio, prepara-se para esse exame, neste estudo, pretendemos avaliar a grade de avaliação das redações do Enem, com o propósito de buscar alternativas pedagógicas para melhorar o desempenho em relação à coesão textual na escrita das redações dos alunos da Educação Básica.

### 3.2 A REDAÇÃO DO ENEM

A redação do Enem é uma parte significativa da realização do exame, não podendo ser zerada, para que os candidatos tenham acesso ao ensino superior, ou seja, para que a nota geral do exame seja validada. A redação constitui-se de uma questão aberta, a única em todo exame, que mobiliza um fazer discursivo do candidato para a produção de significados e que avalia sua produção escrita. Nesse ambiente discursivo aberto, são permitidas diferentes possibilidades de posicionamento, que variam em função da representação de mundo feita pelo autor do texto.

Diante das especificidades solicitadas pela redação do Enem, a prova acabou se tornando um gênero específico, como defendem alguns pesquisadores, tais como Prado e Morato (2016, p. 206),

[...] o que faz a redação do Enem se configurar como um gênero textual não é apenas a evidência de que estamos tratando de uma possibilidade de se considerar a língua em uso para fins que atendam a determinada demanda social, que, no caso do Enem, podem ser o ingresso em uma universidade ou a conclusão do Ensino Médio, por exemplo. Estamos lidando com um tipo de texto que solicita ao enunciador uma apreciação crítica, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social.

É nesse quadro de possibilidades e de diferentes demandas que a redação do Enem emerge com o status de um gênero textual, visto que se constitui a partir de determinadas práticas sociais, organiza-se numa forma e num estilo que atende à exigência institucional, relacionando-a às determinações estruturais. Cumpre, pois, os três aspectos básicos da concepção de gênero, a saber: o tema (conteúdo temático), a estrutura (plano composicional) e o estilo (forma particular de escrita).

Na prova de redação do Enem, os candidatos têm à disposição textos motivadores ou de apoio, que podem incluir infográficos, charges, tirinhas, imagens, fotografias etc., e a frase temática, que delimita o recorte exigido pela banca elaboradora sobre aquele tema. Os textos motivadores são curtos, por serem adaptados de textos maiores e provêm de revistas, sites, blogs, jornais etc. Não há necessidade de citar que não é permitido copiar os textos integralmente (como será discutido na seção seguinte), mas é importante que se faça “bom uso” deles, demonstrando compreensão dos sentidos que estão ali veiculados. O candidato deverá escrever uma produção textual em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

A partir dos aspectos apresentados no enunciado e nos textos motivadores da prova, a elaboração do texto também deve mobilizar a competência leitora dos candidatos, embora seja difícil objetivar essa capacidade na avaliação da redação. Em todas as edições do Enem, existe um comando na prova da redação que já antecipa os elementos exigidos pela matriz de correção das redações, veja:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema [...], 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 (BRASIL, 2019b).

Os exames em larga escala, incluindo o Enem e todos os outros vestibulares, são avaliados por bancas. Para que o processo de avaliação das redações seja justo, transparente e o mais objetivo possível, as bancas examinadoras trabalham a partir de grades específicas para cada competência da matriz de referência, constituídas por critérios gerais e/ou específicos que devem ser seguidos por todos os avaliadores (SILVA, 2005). Cada redação é avaliada por, no mínimo, dois avaliadores, sem que um saiba a nota que o outro atribuiu ao texto. Quando há discrepâncias entre as notas atribuídas por eles (considerando-se a margem

estabelecida pela banca), a redação é enviada para um terceiro avaliador, que também desconhece as notas já dadas. Caso a discrepância ainda não seja resolvida na terceira atribuição de notas, o texto é avaliado novamente por uma banca formada por 1 supervisor e 2 avaliadores auxiliares que fazem a quarta e definitiva avaliação. Eles têm acesso às notas dadas pelos outros corretores e, assim, atribuem uma única nota (BRASIL, 2019b).

O texto produzido na prova de redação do Enem é avaliado a partir de cinco competências, são elas: i) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 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; iii) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e v) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Essas competências são descritas, detalhadamente, na matriz de referência, que será apresentada na próxima seção e está disponível tanto no Guia do Participante (BRASIL, 2019b) quanto no edital do exame. As competências são avaliadas separadamente do nível 0 ao nível 5, ou seja, são cinco competências, cada uma com valores de 0 a 200 pontos, podendo a redação ter nota final de 1000 pontos. Apesar de serem competências separadas, é possível relacioná-las, visto que a produção textual mobiliza diferentes domínios do saber, inclusive a capacidade leitora do autor do texto. Da mesma forma, os próprios critérios estabelecidos pela matriz deixam transparecer relações de dependência entre as competências, o que já é esperado pelo tipo de avaliação solicitada (redação).

A determinação de critérios de correção tem o objetivo de permitir a atribuição de uma nota justa e adequada a cada texto, respeitando-se as diferenças entre os diversos problemas que os candidatos possam apresentar dentro de uma mesma faixa de notas (níveis 0 a 5). Os candidatos, por sua vez, encontram, nos critérios de avaliação, um referente extremamente significativo sobre a forma como devem elaborar seus textos em função da avaliação que será realizada – aspecto que não é avaliado positivamente do ponto de vista do ensino-aprendizagem.

Ao contrário de outros vestibulares, o Enem divulga, publicamente, a grade específica de avaliação utilizada pela banca examinadora. Entretanto, não é suficiente o aluno saber o que é cobrado em cada competência se não souber como atender ao que foi solicitado. Além disso, um exame mais direto e que dispensa macetes tem mais chance de produzir efeitos retroativos positivos. A divulgação da matriz faz com o que o exame pareça mais

transparente, porém pode causar impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem devido às diversas interpretações possíveis, que podem variar conforme a escola, o professor, o aluno etc. Segundo Scaramucci (2005, p. 52),

[...] embora a divulgação de critérios de correção seja reconhecida como um aspecto fundamental para que o exame possa ser bem entendido e condição para que efeitos retroativos benéficos ocorram, ela deve ser criteriosa e não se restringir apenas à divulgação da grade; por ser um instrumento interno à correção, sua divulgação, sem as necessárias condições, considerando nossa cultura de ensinar e avaliar, corre o risco de transformar-se em um instrumento pernicioso, que incentiva práticas avaliativas em detrimento de práticas saudáveis de ensino, podendo levar à transposição de uma situação de avaliação para uma situação de ensino sem a necessária adaptação metodológica que essa transposição pressupõe e sem levar em conta as características dos contextos individuais.

A divulgação da matriz de referência das redações do Enem, segundo Massi (2017), também estimula a produção e a publicação de materiais didáticos com técnicas específicas (e reducionistas) para a produção da redação no exame. A necessidade de se criar metodologias voltadas para o exame, e a recepção positiva que elas recebem pelo público comprova o reducionismo no ensino de produção textual, pois obter uma boa nota no Enem não é sinal de que o candidato sabe escrever bem e tem condições de fazer sua produção circular em diferentes esferas. Muito pelo contrário, a obtenção de uma boa nota no Enem pode ser resultado de um treinamento voltado exclusivamente ao exame, com base em provas anteriores, exemplos de redações que obtiveram boas notas e depoimentos de outros candidatos que já passaram pelo processo e foram aprovados em universidades – principal finalidade do exame.

Para agravar a situação, há aplicativos e sites que fazem a correção de redações enviadas pelos internautas – alguns sem custo e em um curto período – a partir da matriz de correção da redação do Enem. Isso é um efeito retroativo negativo causado pelo exame, pois faz parecer que até mesmo uma máquina pode corrigir um texto, desde que os critérios sejam passados a ela – o que menospreza a formação e o trabalho das bancas de correção.

Na próxima seção, veremos que a descrição dos critérios de correção não é objetiva e automática; ela também gera ambiguidades, dúvidas e subjetividades, causadas, principalmente, pelo uso de adjetivos (precário, insuficiente, regular, bom, excelente etc.). De acordo com Silva (2005), isso mostra que a correção das redações deve ser feita por uma banca especializada, formada por professores da área, que discuta os critérios e que realize a correção.

Como resquícios do objetivo inicial do Enem, diagnosticar a realidade do Ensino

Médio no Brasil, o exame ainda avalia, em sua matriz de referência, o que se espera, minimamente, do aluno concluinte da Educação Básica. A seguir, iremos descrever cada uma das competências cobradas na prova de redação do Enem e os níveis em que os textos podem se enquadrar, a fim de refletir sobre as questões já levantadas até então.

### 3.3 AS COMPETÊNCIAS NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

Com o intuito de discutir as competências avaliadas na prova de redação do Enem e os níveis de exigência, reproduziremos, abaixo, a matriz de correção das redações, que sofreu poucas modificações desde a primeira edição do Enem, em 1998, quando contemplava apenas quatro níveis para cada competência (BRASIL, 2016). Segundo Silva (2005), o aumento na participação de estudantes e na quantidade de redações impulsionou o aprimoramento dos critérios para que fosse possível distinguir melhor a avaliação dos alunos.

#### 3.3.1 Matriz do Enem

Na primeira linha da matriz, encontra-se a descrição das cinco competências avaliadas. Nas colunas, estão os níveis de 0 a 5 nos quais os textos se enquadram. Quando atinge o nível 0 em algum ou alguns dos critérios, a redação continua a ser corrigida normalmente nas outras competências. A única exceção é a competência II, que avalia a compreensão do tema e o desenvolvimento do gênero, pois quando o texto se enquadra no nível 0 dessa competência, a redação é anulada e o candidato está fora do processo seletivo para ingresso nas universidades. Cada nível vale 40 pontos, totalizando, para cada competência, 200 pontos. A nota final da redação pode chegar a 1000 pontos quando o texto se encontra no nível 5 em todas as competências.

Quadro 3 – Matriz de referência para redação – Enem 2019

NÍVEIS	COMPETÊNCIAS				
	<b>(I) Demonstrar domínio da modalidades escrita e formal da língua portuguesa</b>	<b>(II) Compreender a proposta da redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa</b>	<b>(III) Selecionar, organizar, e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista</b>	<b>(IV) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação</b>	<b>(V) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.</b>
<b>NÍVEL 0</b>	Demonstra desconhecimento da modalidade formal da língua portuguesa.	—	Apresenta informações fatos e opiniões relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
<b>NÍVEL I</b>	Demonstra domínio precário da modalidade formal da língua portuguesa, de forma sistemática com diversificados e frequentes desvios gramáticos, de escolha de registro e de convenções de escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos, opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerente e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
<b>NÍVEL II</b>	Demonstra domínio insuficiente da modalidade formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções de escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo,	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionados ao tema, umas desorganizadas ou contraditórias e limitados aos argumentos dos textos motivadores em defesa de	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada à discussão desenvolvida no texto.

NÍVEIS	COMPETÊNCIAS				
		não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	um ponto de vista.		
<b>NÍVEL III</b>	Demonstra domínio mediano da modalidade formal da língua portuguesa, e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionados ao tema, limitadas aos argumentos dos textos e pouco organizadas, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>NÍVEL IV</b>	Demonstra bom domínio da modalidade formal da língua portuguesa, e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionados ao tema de forma organizada, com indícios de autoria em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem a proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>NÍVEL V</b>	Demonstra excelente domínio da modalidade formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais serão aceitos como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto de forma consistente e organizada, configurando autoria em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem a proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de matriz de referência para redação Enem 2019.

Além da matriz de correção, o exame possui uma grade específica com critérios para os níveis de 0 a 5 de cada uma das competências. Na próxima seção, faremos a descrição da grade específica do Enem disponibilizada pelo INEP (BRASIL, 2019a).

### 3.3.2 A grade específica do Enem e as especificidades de cada competência <sup>4</sup>

Na competência I, conforme a Cartilha do Participante do Enem 2019 (BRASIL, 2019b), o candidato deve “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”. Desse modo, o avaliador deverá corrigir a redação, levando em consideração os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (de convenções da escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular). Como o Ensino Médio passou a fazer parte da Educação Básica a partir da LDB, Lei n.º 9394/96, espera-se que essas regras sejam bem empregadas pelo aluno concluinte da Educação Básica (BRASIL, 2019b).

No quadro 4, a seguir, está a grade específica contemplando os critérios estabelecidos para a competência I:

Quadro 4 – Níveis de avaliação da competência I

<b>200 pontos</b>	Demonstra excelente domínio da modalidade formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais serão aceitos como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.
<b>160 pontos</b>	Demonstra bom domínio da modalidade formal da língua portuguesa, e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções de escrita.
<b>120 pontos</b>	Demonstra domínio mediano da modalidade formal da língua portuguesa, e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções de escrita.
<b>80 pontos</b>	Demonstra domínio insuficiente da modalidade formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções de escrita.
<b>40 pontos</b>	Demonstra domínio precário da modalidade formal da língua portuguesa, de forma sistemática com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções de escrita.
<b>0 pontos</b>	Demonstra desconhecimento da modalidade formal da língua portuguesa.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2019b, p. 12).

Na competência II, é solicitado que o candidato compreenda a proposta de redação e aplique os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Logo, é avaliada a

<sup>4</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/Enem/outros-documentos>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

capacidade de o candidato elaborar um texto com estrutura dissertativa completa (proposição, argumentação e conclusão) e sua capacidade argumentativa (Brasil, 2019b).

Os temas propostos, na redação do Enem, possuem um caráter social bastante acentuado e são contextualizados para a realidade brasileira atual. Para atingir os níveis mais altos na competência II, o candidato precisa, primeiramente, compreender qual é o tema e o recorte solicitado, a fim de não correr o risco de fugir ao tema ou de se manter apenas no assunto mais amplo e receber a nota mínima nesse critério, tangenciando o recorte temático proposto (nível 1, correspondente a 40 pontos). Na edição do Enem de 2018 (BRASIL, 2019b), o tema se referia à discussão sobre a “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, uma questão de grande relevância social não apenas para o Brasil, mas também para o mundo. Com base no recorte definido pela proposta, o participante precisaria considerar que, na era digital, a internet e os sistemas de informação interferem no funcionamento da sociedade de diferentes formas, positivas ou não.

Superadas as situações de “fuga ao tema” e “tangenciamento”, o nível II, dessa competência, avalia a existência de “cópia de trechos dos textos de apoio”, pois o uso dessa prática soa de maneira incoerente com as instruções do Guia do Participante (BRASIL, 2019b, p. 9):

Para efeito de avaliação e de contagem do mínimo de linhas escritas, os trechos que representarem cópia dos textos da Prova de Redação ou do Caderno de Questões serão desconsiderados em relação ao total de linhas escritas, valendo somente as que foram produzidas pelo participante.

A competência II também avalia o atendimento ao tipo de texto solicitado, entende o texto dissertativo com a estrutura de proposição, argumentação e conclusão. Considerando-se o tempo e o espaço disponíveis para elaboração da redação, é compreensível que os alunos usem o macete de escrever um parágrafo para a introdução (proposição), dois ou três para a argumentação e um para a conclusão. Ao mesmo tempo, para cumprir a demanda da competência V, que avalia a elaboração de uma proposta de intervenção, é comum que os alunos deixem o último parágrafo do seu texto para a proposta. Posteriormente, iremos discutir a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção – quando tratarmos da competência V – e essa associação com a conclusão do texto, como se fosse necessário trazer a resolução dos problemas discutidos em uma dissertação.

Assim, após a descrição dos aspectos, vejamos, a seguir, no quadro 5, a grade de correção da competência II:

Quadro 5 – Níveis de avaliação da competência II

<b>200 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
<b>160 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
<b>120 pontos</b>	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
<b>80 pontos</b>	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.
<b>40 pontos</b>	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
<b>0 pontos</b>	Fuga ao tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2019b, p. 18).

Na competência III, a Cartilha do Participante do Enem 2019 (BRASIL, 2019b) diz que o candidato precisa, em seu texto, “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido”. Massi (2017) afirma que é preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida em relação à temática da proposta de redação. A competência III trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias que estão sendo apresentadas, o que está alicerçado no planejamento prévio à escrita, ou seja, na elaboração de um projeto de texto. O quadro 6, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a competência III nas redações do Enem:

Quadro 6 – Níveis de avaliação da competência III

<b>200 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto de forma consistente e organizada, configurando autoria em defesa de um ponto de vista.
<b>160 pontos</b>	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionados ao tema de forma organizada, com indícios de autoria em defesa de um ponto de vista.
<b>120 pontos</b>	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionados ao tema, limitadas aos argumentos dos textos e pouco organizadas, em defesa de um ponto de vista.
<b>80 pontos</b>	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionados ao tema, umas desorganizadas ou contraditórias e limitadas aos argumentos dos textos motivadores em defesa de um ponto de vista.
<b>40 pontos</b>	Apresenta informações, fatos, opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
<b>0 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2019b, p. 20).

Na Cartilha do Participante do Enem 2019 (BRASIL, 2019b, p. 4), competência IV, objeto esse de nosso estudo, é preciso que o candidato demonstre “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, são considerados os recursos coesivos utilizados pelo candidato para organizar seu texto. Embora o uso de conectivos seja a maneira mais comum (e, talvez, mais fácil) de se estabelecer a coesão, também são avaliadas a coesão lexical, referencial, semântica, sintática etc. De acordo com a descrição dos diferentes níveis que embasam a grade específica do Enem, a palavra-chave dessa competência é articulação, avaliada em sua “ausência”, “de forma precária”, “insuficiente”, “mediana”, “com poucas inadequações” ou “bem”. Quanto maior a variedade de recursos coesivos utilizados, maior o nível no qual o texto se enquadra, destaca Massi (2017).

A coesão e a coerência são os fatores que asseguram a unidade textual. E, enquanto responsáveis pela interligação e articulação das várias partes que constituem o texto como um todo, é perceptível que o funcionamento da língua se assemelha a um bordado, em que a mesma linha tece todas as partes, indo e voltando, do começo ao fim do tecido, seguindo adiante, passando por todas as casinhas de linhas e formando outras casinhas, até chegar ao fim.

O quadro 7, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a competência IV nas redações do Enem 2019.

Quadro 7 – Níveis de avaliação da competência IV

<b>200 pontos</b>	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
<b>160 pontos</b>	Articula bem as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
<b>120 pontos</b>	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
<b>80 pontos</b>	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
<b>40 pontos</b>	Articula as partes do texto de forma precária.
<b>0 pontos</b>	Não articula as informações.

Fonte: Elaboração própria adaptado de Brasil (2019b, p. 23).

Por fim, na competência V, segundo a Cartilha do Participante do Enem 2019 (BRASIL, 2019b), avalia-se a capacidade de o candidato elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Nessa competência, é avaliada a capacidade de o aluno apontar uma solução exequível para o problema que ele mesmo propôs. A avaliação desta competência também merece críticas devido à sua superficialidade. Segundo Massi (2017), atendendo uma demanda da prova, o candidato precisa elaborar uma proposta de intervenção fictícia para um problema real, sem saber a quem deve dirigir sua proposta, ou seja, quem é seu interlocutor. Isso significa que a produção textual de um candidato em um exame que vai decidir seu futuro profissional e pessoal não corresponde, necessariamente, a suas ideologias e concepções.

Outro ponto trazido pela autora Massi (2017), relacionado à competência V, é a ausência de discussão e esclarecimento sobre os direitos humanos, que causa alerta entre os estudantes que prestam o exame, pois é um critério que pode levar à nota zero nessa competência.

De acordo com a Cartilha do Participante do Enem 2019 (BRASIL, 2019b), a proposta de intervenção precisa estar relacionada ao tema e integrada ao seu projeto de texto. Considerando seu planejamento de escrita (avaliado na competência III), sua proposta deve ser coerente com relação à tese desenvolvida e aos argumentos utilizados, já que expressa sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. Assim, é necessário que a intervenção apontada responda aos problemas discutidos pelo candidato, mostrando-se articulada ao seu projeto de texto. O quadro 8, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a competência V nas redações do Enem 2019:

Quadro 8 – Níveis de avaliação da competência V

<b>200 pontos</b>	Elabora muito bem a proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>160 pontos</b>	Elabora bem a proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>120 pontos</b>	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>80 pontos</b>	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>40 pontos</b>	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
<b>0 pontos</b>	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2019b, p. 26).

Para alcançar bom desempenho na prova de redação do Enem, o candidato deve, antes de escrever seu texto, fazer uma leitura atenta da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções, a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado e orientar a sua reflexão. Esse foi, então, um apanhado geral das 5 competências avaliadas na redação do Enem. Seguimos agora para o estudo específico da competência IV, principal objeto de estudo do nosso trabalho.

### 3.4 COMPETÊNCIA IV DO ENEM: COESÃO

Abordar a avaliação da coesão textual, nas redações do Enem, é o objetivo desta competência. Então, de acordo com o Material de Leitura do Enem 2019, na matriz de referência para redação do Enem, a competência IV se destina a avaliar a capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Isso significa que, nessa competência, analisa-se como o participante se vale dos recursos coesivos para articular os enunciados de seu texto (BRASIL, 2019a).

O tipo de texto proposto pela prova de redação do Enem é dissertativo-argumentativo, tendo em vista o espaço relativamente curto de 30 linhas para que se disserte sobre um tema de relevância social – como é comum nas propostas temáticas do Enem. O Material de Leitura do Enem 2019 (BRASIL, 2019a) afirma que o uso de elementos linguísticos de coesão é muito importante, pois eles serão responsáveis pela concatenação de ideias, fazendo o texto

avançar na formulação de argumentos. Porém, não basta a mera presença dessas palavras. Para que o texto dissertativo-argumentativo seja avaliado nos níveis mais altos da competência IV, é necessário que haja uso adequado e diversificado desses elementos linguísticos, especialmente dos operadores argumentativos, que serão tratados posteriormente nesta seção:

[...] A adequação do emprego garante que os elos semânticos criados por esses elementos sejam corretamente estabelecidos. Já sua diversidade garante a utilização de diferentes estratégias discursivas na formulação de argumentos. Não se trata, de forma alguma, de tornar o texto rebuscado. O rebuscamento do estilo serve apenas para desorientar o leitor em relação à direção argumentativa do texto (PEIXOTO, 2016, p. 159).

No processo de avaliação das redações do Enem, segundo o Material de Leitura, do Módulo 6, do curso de treinamento/formação de avaliadores da redação do Enem 2019 (BRASIL, 2019a), é necessário distribuir os diferentes perfis de textos em faixas de notas. Mais especificamente, com relação à competência IV, os avaliadores atribuem uma nota entre seis níveis possíveis, que variam de 0 a 5, que correspondem aos valores de 0 a 200 pontos da competência. Apesar de parecer uma tarefa simples, eles podem perder de vista o compromisso com o participante, que é o de categorizar tais notas seguindo à risca os critérios pré-estabelecidos pela grade específica, ancorada na matriz de referência para redação do Enem. É fundamental deixar claro que textos diferentes podem ser limitados em notas iguais, pois a coesão textual pode se dar de diferentes maneiras, porém serão reconhecidos aqueles que fizerem uso adequado dos operadores argumentativos.

Assim sendo, de acordo com o Material de Leitura do Enem (BRASIL, 2019a), o enquadramento da redação em um nível específico requer análise criteriosa por parte do avaliador – afinal um texto pode conter inúmeros elementos coesivos, mas se estiverem sendo utilizados de maneira equivocada ou ainda fazer uso de uma grande quantidade de conectores, da mesma forma esse texto não alcançará um nível mais alto.

Outro aspecto que o Material de Leitura aponta é que o candidato precisa ficar atento para não repetir os elementos coesivos. Contudo, considerando que se faz necessário manter-se dentro do tema, a repetição de elementos coesivos é prevista nessa tipologia textual dissertativo argumentativa. Portanto, é conveniente que seja feita a repetição de alguns elementos, em especial a recuperação de “referenciais de palavras da frase temática<sup>5</sup> (por

---

<sup>5</sup> “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”.

exemplo, “internet, “máquina de registros”, “democratização do acesso ao cinema”, conjunções e preposições (tais como “com”, “como”, “para”, “e”) e certos pronomes (“esse”, “essa”, “sua”, “seu”)” (BRASIL, 2019a, p. 6).

Muito importante destacar que, quando fazemos a retomada de palavras que são ligadas ao tema ou utilizamos operadores linguísticos de coesão, como aqueles citados, não quer dizer que a redação será classificada num nível abaixo da média, por isso a avaliação precisa ser rigorosa e seguir as orientações da grade, pois, dependendo de como essa coesão é feita, essa redação poderá atingir níveis altos, se assim cumprirem os requisitos de notas desses níveis (BRASIL, 2019a).

No material de correção, encontramos um catálogo não exaustivo dos principais tipos de mecanismos coesivos, destacando-se dois principais tipos de coesão:

a referencial, que retoma elementos já mencionados ou introduz aqueles ainda a serem mencionados (pronomes, por exemplo), e a sequencial, que diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados, à medida que faz o texto progredir (KOCH, 1988, p. 75).

Todos esses termos e definições apresentados até aqui estão baseados nos autores Koch (1988), Machado e Vilaça, (2012) e Ferreira (1993). Na sequência, teremos o quadro esquemático da coesão por referenciação e sequenciação que se encontra disponível no Material de Leitura do Enem 2019.

### 3.5 QUADRO ESQUEMÁTICO DA COESÃO REFERENCIAL E DA SEQUENCIAL PARA A COMPETÊNCIA IV

Abaixo apresentaremos o quadro esquemático da coesão por referenciação e sequenciação, encontrado no Material de Leitura do Enem, cujos conceitos e definições foram apresentado no capítulo 2 desta dissertação.

Quadro 9 – Tipos de coesão

1. COESÃO REFERENCIAL	1.1 POR USO DE FORMAS GRAMATICAIS	1.1.1. Substituição por pró-formas	Pronomes, verbos, advérbios...
		1.1.2. Definitivação	Artigos definidos e indefinidos
		1.1.3. Elipse	Posição "vazia"
		1.1.4. Numerais	Números cardinais, ordinais, fracionais...
	1.2 POR USO DE FORMAS LÉXICAS	1.2.1. Relação de sinonímia	Sinônimos
		1.2.2. Relação de hiperonímia	Hiperônimos e hipônimos
		1.2.3. Nomes genéricos	Substantivos e adjetivos que produzem relações de sinonímia
		1.2.4. Nominalizações	Nomes deverbiais, substantivos abstratos...
2. COESÃO SEQUENCIAL	2.1 SEQUENCIAÇÃO PARAFRÁSTICA	2.1.1. Mesmos termos	Repetição de termos (muito comum na poesia)
		2.1.2. Mesma estrutura sintática	Repetição da estrutura sintática
		2.1.3. Mesmo conteúdo semântico	Repetição do conteúdo semântico
		2.1.4. Mesmos recursos fonológicos	Repetição de recursos fonológicos (muito comum na poesia)
	2.2 SEQUENCIAÇÃO FRÁSTICA	2.2.1. Manutenção temática	Termos do mesmo campo lexical
		2.2.2. Encadeamento por justaposição	Orações subordinadas (principalmente adverbiais e adjetivas)
		2.2.3. Encadeamento por conexão	Operadores argumentativos

Fonte: Brasil (2019a, p. 8).

A coesão referencial, como já vista, dá-se pelo uso de formas gramaticais que podem ser pronomes, verbos, artigos definidos e indefinidos, uso da elipse, numerais cardinais, ordinais e fracionários; também a coesão referencial acontece pelo uso de formas lexicais quando o candidato usa sinônimos, hiperônimos, substantivos e adjetivos que produzem relação de sinonímia. Já a coesão sequencial pode ser parafrástica, ou seja, por meio de repetição dos termos, repetição da estrutura sintática ou o mesmo conteúdo semântico escrito de forma diferente, sem descartar, ainda, a repetição de recursos fonológicos, muito comum em poesias; há, também, a coesão sequencial frástica, quando se utiliza um mesmo campo lexical, um encadeamento por justaposição em orações subordinadas e o encadeamento por conexão que acontece por meio dos operadores argumentativos, que veremos na sequência.

Nosso objetivo, com este trabalho, é pensar em atividades capazes de explorar essas diferentes formas de coesão textual na produção escrita de nossos alunos da Educação Básica, de forma a levar em consideração os conceitos e definições sobre a coesão textual explorados tanto pelos autores da linguística textual: Antunes (1996), Ferreira (1993), Halliday e Hasan (1976), Koch (1988), Marcuschi (2012 [1983]) quanto pela grade específica de avaliação da redação do Enem (BRASIL, 2019a). O presente trabalho buscará trazer uma proposta alternativa e complementar para o estudo de coesão para a Educação Básica de forma a contemplar esses aspectos e fazer com que o aluno possa ter um aprendizado mais reflexivo

sobre a sua própria escrita, ou seja, sobre a forma como vem empregando os mecanismos de coesão em seu texto.

### 3.5.1 Operadores argumentativos: o que é esse conceito?

Os pesquisadores Koch e Elias (2016, p. 76) afirmam que os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório linguístico e “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa”. Isso nos permite afirmar que esses elementos linguísticos devem estar entre os principais componentes da articulação do texto dissertativo-argumentativo, o que justifica o fato de as notas mais altas exigirem operadores argumentativos, como se verá na grade específica. Veja, a seguir, no quadro 10, os principais operadores argumentativos.

Quadro 10 – Principais operadores argumentativos

I	OPERADORES QUE SOMAM ARGUMENTOS A FAVOR DA MESMA CONCLUSÃO: também, ainda, nem, não só, mas também, tanto, como, além de, além disso (...)
II	OPERADORES QUE INDICAM ARGUMENTO MAIS FORTE EM UMA ESCALA A FAVOR DA MESMA CONCLUSÃO: inclusive, até mesmo, nem, nem mesmo (...)
III	OPERADORES QUE DEIXAM SUBENTENDIDO A EXISTÊNCIA DE UMA ESCALA COM OUTROS ARGUMENTOS MAIS FORTES: ao menos, pelo menos, no mínimo (...)
IV	OPERADORES QUE CONTRAPÕEM ARGUMENTOS ORIENTADOS PARA CONCLUSÕES CONTRÁRIAS: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (...)
V	OPERADORES QUE INTRODUZEM UMA JUSTIFICATIVA, OU EXPLICAÇÃO RELATIVA EM ENUNCIADOS ANTERIORES: logo, portanto, por isso, pois, por conseguinte, em decorrência, resumindo, concluindo (...)
VI	OPERADORES QUE INTRODUZEM UMA JUSTIFICATIVA OU EXPLICAÇÃO RELATIVA AO ENUNCIADO ANTERIOR: porque, porquanto, pois, visto que, já que, para que, para, a fim de (...)
VII	OPERADORES QUE ESTABELECEM RELAÇÕES DE COMPARAÇÕES ENTRE ELEMENTOS, VISANDO A UMA DETERMINADA CONCLUSÃO: mais... (do) que, menos ... (do) que, tão... quanto (...)
VII	OPERADORES QUE INTRODUZEM ARGUMENTOS ALTERNATIVOS QUE LEVAM A CONCLUSÕES DIFERENTES OU OPOSTAS: ou... ou, quer... quer, seja... seja (...)
IX	OPERADORES QUE INTRODUZEM NO ENUNCIADO CONTEÚDOS PRESSUPOSTOS: já, ainda, agora (...)
X	OPERADORES QUE FUNCIONAM NUMA ESCALA ORIENTADA PARA A AFIRMAÇÃO DA TOTALIDADE OU PARA A NEGAÇÃO DA TOTALIDADE: Afirmação: um pouco, quase (...) Negação: pouco, apenas (...)

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2019a, p. 19).

No trabalho de correção, o avaliador deve avaliar cada competência da matriz do Enem de forma autônoma, considerando que os participantes não podem ser penalizados duas ou mais vezes pelo mesmo motivo. Ao ter isso em mente, na competência IV, deve-se avaliar se o repertório de recursos coesivos é diversificado e se esses recursos são utilizados adequadamente. Conforme já explicado, os elementos coesivos são marcadores explícitos que, se presentes nos textos, são facilmente identificáveis e, quando empregados de forma precisa, devem contribuir para a organização e compreensão das ideias apresentadas.

Uma vez que estamos tratando da coesão, o material de leitura ainda assume que um dos objetivos do Curso de Capacitação é:

tornar coeso o Brasil inteiro: milhares de avaliadores lendo milhões de redações, aplicando os mesmos critérios de correção. Esse é um bom exemplo do que poderíamos chamar de coesão humana: se buscarmos uma unidade na aplicação dos critérios, resultando na diminuição das discrepâncias, certamente nosso trabalho final se mostrará coeso (BRASIL, 2019a, p. 18).

Destarte, é importante destacar que algumas palavras e expressões precisam ser usadas para garantir a ligação entre as orações e os parágrafos. Esses elementos são os operadores argumentativos que, obrigatoriamente, precisam ser utilizados e de maneira correta para garantir ao candidato uma nota na média ou acima da média. Por isso a importância dos conectores, apresentados nesta sessão. Na sequência, vamos abordar o detalhamento de alguns conceitos importantes para compreender a grade específica da competência IV, uma vez que ela será importante para compreender os estudos das redações e as propostas didáticas desse trabalho.

### 3.6 TERMOS E CONCEITOS MOBILIZADOS NA GRADE ESPECÍFICA DA COMPETÊNCIA IV

Nesta seção, serão apresentados os principais conceitos mobilizados pela grade específica da competência IV da redação do Enem com o propósito de destacar e aprofundar esses conceitos, uma vez que servirão como elementos essenciais para a formulação das propostas de atividades desta dissertação.

#### 3.6.1 A presença de elementos coesivos

Um dos primeiros aspectos a ser levado em consideração diz respeito à presença/ausência dos elementos coesivos. De acordo com o Material de Leitura, a presença de elementos coesivos corresponde ao repertório coeso com o qual o participante constrói a articulação entre palavras, frases e parágrafos no texto. Essa presença deve ser compreendida como o conjunto de recursos coesivos observados em um texto, considerando-se, especificamente no caso do Enem, a produção textual de tipo dissertativo-argumentativo. Dessa forma, para verificar a presença de elementos coesivos na redação, o avaliador das redações deve atentar seu olhar para a qualidade do emprego de elementos linguísticos que são responsáveis pela coesão, verificando se eles estão possibilitando a articulação da argumentação do texto.

A qualidade do emprego desse conjunto coeso em um texto dissertativo-argumentativo é explorada, num primeiro momento, pela presença visível de elementos de coesão no interior do parágrafo e entre eles; num segundo momento, se esses elementos se repetem e estão empregados de maneira apropriada. Esses aspectos, de acordo com o Material de Leitura, são denominados “coesão intra/interparágrafos”. Mais adiante, veremos as repetições e as inadequações, disponibilizados no Material de Leitura do Enem.

Assim, metodologicamente, em nosso estudo, daremos foco em atividades propostas que levem o estudante da Educação Básica a conhecer/reconhecer os elementos coesivos e como eles podem ser articulados, para que, dessa forma, eles mesmos possam ter autonomia para mobilizar esses recursos textuais de forma mais consciente e reflexiva.

### **3.6.2 Coesão intraparágrafo e coesão interparágrafos**

A *coesão intraparágrafo* (vocábulos em azul) ocorre quando são utilizados elementos coesivos dentro dos parágrafos. Já a *coesão interparágrafos* (vocábulos em rosa) acontece quando há o uso desses elementos entre os parágrafos. Tais elementos coesivos, são observados, frequentemente, no início das “alíneas” e atuam fazendo a relação das ideias mais gerais entre os parágrafos quanto períodos ou orações próprias de ideias. Veja o exemplo retirado do módulo IV do Material de Leitura (BRASIL, 2019a).

Figura 1 – Exemplo de elementos coesivos no texto

Texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto. **Esse** texto texto. **Entretanto**, texto texto texto **internet** texto texto.

**Diante desse cenário**, texto o texto texto. **Embora** texto texto, **isso** texto texto.

**Por outro lado**, texto texto. **Assim** texto texto texto texto texto **ela** texto **rede social** texto texto texto texto texto. **Além disso**, texto texto texto texto texto texto texto texto texto.

**Portanto, ela** texto texto, **tendo em vista que** texto texto.

Fonte: Brasil (2019a, p. 20).

Assim, além de avaliar a presença/ausência dos elementos coesivos, o avaliador precisa estar atento se há elementos coesivos dentro dos parágrafos e entre os parágrafos. Dessa forma, metodologicamente, em nosso estudo, buscaremos trazer à tona a reflexão e o envolvimento do aluno da Educação Básica para que ele compreenda a importância desses aspectos especiais da coesão em um texto. Outro conceito importante – e que daremos ênfase, neste estudo – é o da repetição, que será tratado na próxima seção.

### 3.6.3 Repetição

O Material de Leitura (BRASIL, 2019a) explica que a recorrência dos mesmos elementos coesivos, nas redações, deve ser avaliada com muita atenção, pois:

é impossível contabilizar a repetição de forma absoluta, impondo um padrão quantitativo aplicável a todo e qualquer texto. Não se trata de contar as palavras repetidas – é preciso, sempre, considerar a repetição em relação àquilo que o participante apresentou, concretamente, em sua produção escrita, verificando em que medida essa repetição prejudica (ou não) a articulação dos argumentos dentro de um dado conjunto textual (BRASIL, 2019a, p. 22).

Então, conforme dito anteriormente, a repetição é um recurso natural e legítimo na construção da coesão. Aquino (2016, p. 195) afirma que “como a redação do Enem é um texto curto, qualquer repetição se torna mais saliente, o que não significa que seja necessariamente

problemática”. Nesse sentido, de acordo com a autora, “o avaliador deverá distinguir a repetição promotora de coesão daquela que torna o texto cansativo, sem nuances” (AQUINO, 2016, p. 195), além de avaliar o emprego de outras formas coesivas operando conjuntamente para a articulação das ideias ao longo do texto dissertativo-argumentativo.

De acordo com o Material de Leitura:

as repetições são problemáticas quando fazem rarear a diversidade do repertório coesivo, por não haver, por parte do autor do texto, uma preocupação em valer-se de recursos coesivos variados. A variedade no repertório traz maior fluidez à construção dos sentidos da produção textual. Reforçamos que a repetição de palavras do campo semântico da frase temática (no caso da proposta de 2018, “internet”, “usuário”, “controle de dados”, “comportamento”, “manipulação”...) é esperada, e, por essa razão, a avaliação da repetição deve incidir, prioritariamente, sobre a coesão sequencial representada, na grande maioria das vezes, pelos operadores argumentativos (BRASIL, 2019a, p. 22).

Portanto, é preciso ficar claro que a repetição de palavras é um problema que torna a leitura do texto desinteressante, indicando também “pobreza vocabular do redator”, por isso a importância da variedade do repertório coeso, que pode se dar por meio de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, operadores argumentativos, pronomes, entre outros. Dessa forma, serão apresentadas sugestões de atividades didáticas que enfatizem a importância da variedade vocabular para a produção da coesão.

#### **3.6.4 Inadequação coesiva**

O termo “inadequação coesiva”, de acordo com a grade específica do Material de Leitura, refere-se à utilização inadequada de mecanismos coesivos, ou seja, elementos que não contribuem para a construção de sentido esperada em um texto dissertativo-argumentativo. Esses elementos podem ser usados para estabelecer relações concessivas, aditivas, conclusivas, adversativas, entre outras. Dessa maneira, os avaliadores das redações devem observar a adequação ou não dos elementos de coesão, analisando se eles contribuem ou não para a concatenação dos enunciados de maneira a “estruturar uma orientação argumentativa com relações de sentido pertinentes àquilo que o participante se propõe a defender, a justificar, a expor etc.” (BRASIL, 2019a).

Veja a seguir um exemplo de inadequação:

(14) “A população está se conscientizando de como é importante não acreditar em tudo o que leem nas mídias, *logo*, ainda são muitas vezes manipuladas”.

Nesse exemplo, temos a inadequação da palavra “logo” que é um operador conclusivo, desempenhando a função adversativa, o que tornou a frase semanticamente instável e de difícil compreensão.

Portanto, metodologicamente, neste trabalho, serão trazidas atividades pedagógicas que enfoquem a questão da inadequação coesiva, de forma que o aluno da Educação Básica tenha maior ciência sobre os problemas de entendimento que o mau uso desses elementos possa causar.

### **3.6.5 Monobloco**

Por fim, é possível encontrar, na grade de avaliação, o conceito de monobloco. Este conceito é algo bem específico do processo de correção e busca penalizar o candidato por ele não realizar a separação do texto em parágrafo. De acordo com o Material de Leitura (BRASIL, 2019a, p. 27), “as redações escritas em forma de monobloco tornam explícito o desconhecimento sobre a paragrafação do texto, o que pode afetar diretamente a coesão”. Em razão disso, aos textos nos quais não se consegue visualizar quaisquer indícios de paragrafação, deve ser atribuído no máximo o nível 2 (correspondente à nota 80) – ou seja, nesses casos de monobloco, a nota do texto apenas poderá ser 0, 1 ou 2. A seguir, pode-se observar um exemplo de redação constituída por um único parágrafo.

Figura 2 – Exemplo de monobloco

1	SEM SOBRRA DE DUVIDAS A TECNOLOGIA DA
2	INTERNETE VEIO PARA REVOLUCIONAR O
3	MUNDO COM INFORMACOES RAPIDAS, MAS
4	AS VEZES TEMO QUE FILTRAR TODAS
5	AS NOTICIAS E INFORMACOES, POIS
6	NEM SEMPRE MOSTRA CLAREZA
7	CONFIAVEL. MAS TAMBEM ELA TRAZ
8	SEU LADO NEGATIVO TANTO PARA
9	AS CRIANÇAS JOVENS E ADULTOS E AS
10	PESSOAS EM GERAL. POIS ELA ESTA
11	TIRANDO O TEMPO PRECISO QUE TEMOS
12	E QUE MUE VEZ PERDIDO NAS VOLTAS
13	MAIS. HOJE EM DIA AS CRIANÇAS E OS
14	JOVENS E ATÉ OS ADULTOS ESTÃO SE
15	DEIXANDO DE LEVAR PEÇAS REDES
16	SOCIAIS. COMO VAMOS VER PESSOAS QUE
17	ESTÃO TROCANDO O DIA PELO NOITE E
18	GASTANDO SEU TEMPO EM COISA QUE NAO
19	VELE APENAS. E DATA DE BUSCAR SEU
20	PRÓPRIO COMEÇAMENTO PROFISSIONAL E
21	PESSOAS. NA MINHA VISÃO CLARO QUE
22	A INTERNETE TEM SEU LADO POSITIVO E
23	TAMBEM SEU LADO NEGATIVO, CABE A
24	NÓS ESCOLHER A MELHOR OPÇÃO PARA A

Fonte: Brasil (2019a, p. 28).

Como pode ser visto, o conceito de monobloco incide sobre o conhecimento/desconhecimento da paragrafação de um texto. Dessa forma, nesse estudo, a forma de fazer a paragrafação também estará envolvida em nossa metodologia para a produção das atividades para nossos alunos da Educação Básica, afinal não podemos esquecer que o parágrafo é de fundamental importância na construção textual, pois ele é capaz de articular as ideias, fazendo com que fiquem distribuídas de maneira clara, precisa e objetiva.

Segundo Figueiredo (1995), os parágrafos representam parcelas ou blocos relacionados, progressivamente, uns com os outros, isto é, eles são dinâmicos e avançam numa determinada direção, desde o parágrafo introdutório até o último parágrafo, cada um dependendo do outro. Não se tratam, pois, de divisões estáticas, mas progressivas, em que o parágrafo seguinte mantém determinada relação com o parágrafo anterior, cada um com a ideia central ao redor da qual giram outras ideias secundárias. E o instrumento que serve para dividir o texto em parágrafos é determinado critério lógico; conforme o critério lógico adotado, o trabalho escrito terá muitos ou poucos parágrafos, longos, curtos ou médios. Dessa forma, é muito importante a utilização adequada do parágrafo em um texto.

### 3.7 GRADE ESPECÍFICA DA COMPETÊNCIA IV

Apresentamos, a seguir, na figura 3, a grade específica com a qual o avaliador das provas da redação do Enem realiza sua avaliação para a competência IV:

Figura 3 – Grade específica de correção da competência IV

<b>COMPETÊNCIA IV</b>	
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	
<b>0</b>	Palavras e períodos justapostos e desconexos ao longo de todo o texto, o que demonstra ausência de articulação.
<b>1</b>	Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações.
<b>2</b>	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.
<b>3</b>	Presença regular de elementos coesivos inter E/OU intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações.
<b>4</b>	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.
<b>5</b>	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 (2019a, p. 19).

A competência IV da grade do Enem vai avaliar a construção coesiva do texto, analisando se o candidato é capaz de aplicar, com pertinência e diversidade, os operadores argumentativos e outros recursos da língua para encadear as ideias em defesa de um ponto de vista, conforme a figura 3. Assim, segundo a grade, no nível 0, o candidato demonstra falta de coesão, ou seja, ao longo do texto se observa períodos e palavras desconexos e justapostos. Já no nível 1, também estão presentes palavras e períodos justapostos e desconexos, mas não no texto todo, pois já é possível verificar, em raros momentos, que existe uma articulação, a partir do uso dos elementos coesivos. O nível 1 ainda se caracteriza pelo fato de encontrarmos um excesso de palavras repetidas e/ou inadequadas. Em seguida, no nível 2, é possível observar elementos coesivos pontuais ao longo do texto. Nesse nível, não encontramos coesivos interparágrafos, nem operadores argumentativos ou outra forma mais marcada de coesão. Redações escritas em um único parágrafo (monobloco) representam um barramento de nota, na qual, uma redação com essas características pode ser avaliada no máximo no nível 2.

No nível 3 dessa competência, é possível encontrar algumas repetições e inadequações ao longo de todo o texto e já notamos a presença regular dos elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos. Nos níveis acima da média, como o 4, é preciso verificar a presença constante dos coesivos inter e intraparágrafos e/ou com poucas repetições e/ou inadequações. Precisa, ainda, obrigatoriamente, haver um elemento coesivo de tipo “operador argumentativo” entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto. E para alcançar o nível mais alto dessa

competência, é necessário que o candidato utilize, expressivamente, os elementos de coesão ao longo de todo o texto, produzir coesão inter e intraparágrafos, com raras ou nenhuma repetição, sem qualquer inadequação. Obrigatoriamente, pela grade, é preciso mobilizar operadores argumentativos em pelo menos dois momentos do texto e um elemento de coesão dentro de todos os parágrafos. Essas condições estabelecidas pela grade demonstram uma hierarquia de qualidade coesiva entre os textos para classificá-los em níveis diferentes.

No próximo capítulo, buscaremos mostrar que esses níveis, com essas palavras-chaves, são capazes de diferenciar a qualidade da coesão textual de uma redação, enfatizando, ainda, que a intenção do nosso trabalho em propor atividades não estará unicamente em fazer com que alunos do Ensino Médio possam ter maior desempenho nas provas do Enem, esse é um objetivo secundário. O objetivo principal está em melhorar a coesão da produção textual do aluno para qualquer texto que ele precise produzir. Outro aspecto importante de se levar em consideração é que não será realizada uma análise de redações corrigidas pela grade do Enem em um certame. Nesse estudo, há averiguação de redações prototípicas de cada nível, disponibilizadas pelo INEP, investigando se os conceitos mobilizados pela grade conseguem dar conta, de forma objetiva, de algo tão subjetivo quanto uma produção textual; e se é possível constatar uma maior qualidade de coesão textual, e conseqüentemente do texto, quando averiguados os itens exigidos no nível mais alto da grade, ou seja, correspondente à nota 5 (200 pontos) na competência IV.

### 3.8 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO

Assim, para cumprir a primeira parte de nosso estudo, foram escolhidas 8 redações do material de leitura, sendo uma redação com nota 0, uma redação avaliada no nível 1, duas redações avaliadas no nível 2, uma redação no nível 3, duas redações no nível 4 e uma redação no nível 5. A intenção não foi apenas demonstrar as notas das redações na competência IV, mas, sim, demonstrar como os conceitos da grade foram aplicados no texto para demonstrar a diferença na qualidade de produção.

Nossa pesquisa terá dois momentos: i) no primeiro, será realizado um estudo da coesão das redações corrigidas pelo manual do Enem (2019) presentes no Material de Leitura (BRASIL, 2019a) disponibilizado pelo INEP. Os textos selecionados, no estudo, foram redações prototípicas de diferentes níveis de avaliação para o critério de coesão, competência IV da grade de correção. Foram realizadas descrições de cada nível da competência IV – de 0 a 5 (0 a 200 pontos) – e apresentadas as justificativas e análises trazidas, no material de leitura

disponibilizado pelo INEP, sobre cada nota que as redações prototípicas deveriam receber. Dessa forma, foi averiguado, em nosso estudo, como os conceitos trazidos pela grade foram mobilizados para realizar uma pontuação e se eles eram realmente foram capazes de proporcionar uma diferença na qualidade de produção textual com relação ao uso de elementos coesivos. De acordo com a pontuação apresentada na grade, podemos dizer que há níveis que apontam um texto abaixo da média esperada para um aluno que finalizou o Ensino Médio, que compreenderia as notas 0, 1 e 2; o nível considerado dentro de uma média (mínima) esperada para um aluno que finalizou o Ensino Médio seria correspondente à nota 3; e níveis que estariam acima da média mínima esperada para estudantes que tenham o Ensino Médio, correspondendo às notas 4 e 5.

A partir dessas observações e argumentações, foi possível realizar o segundo momento desta pesquisa: ii) a elaboração de propostas didáticas complementares para a Educação Básica de forma a contemplar os principais elementos propostos na grade para que um texto esteja acima da média na produção de coesão. É importante enfatizar que as atividades se baseiam em conceitos trazidos em uma grade avaliativa para textos dissertativos-argumentativos. Nosso propósito, contudo, está em buscar estratégias para melhorar a produção escrita coesiva do estudante em qualquer gênero e não apenas para o gênero dissertativo. Em outras palavras, a busca por um aprendizado mais reflexivo de forma que o estudante tenha consciência de uma melhora na produção textual, seja para realizar a redação do Enem, seja para outras situações de escrita que surgirão ao longo da vida acadêmica ou social.

### 3.9 METODOLOGIAS ATIVAS

A metodologia da aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017, p. 101) segue três princípios básicos:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Partindo do pressuposto de que o aluno, ao ir para a escola, já possui um conhecimento linguístico internalizado, o papel da escola passa a ser o de externalizar o conhecimento internalizado do aluno e, a partir disso, desenvolver nele a capacidade de

escrita e oralidade. Essa metodologia permite que o aluno aprenda, de forma ativa e criativa, os conhecimentos de sua língua (PILATI, 2017). Para tanto, o professor deve desenvolver o conhecimento dos fenômenos estudados, propondo problemas linguísticos que proporcionem a reflexão do aluno sobre as possibilidades de sua língua. Assim sendo,

os alunos devem ter contato, nas aulas de língua portuguesa, com as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas como protagonistas do processo de criação linguística e produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas e desenvolver suas habilidades linguísticas. (PILATI; SANDOVAL; ZANDOMÊNICO, 2016, p. 223)

Pilati (2017) lembra que a gramática da língua é um sistema abstrato e, por isso, é difícil para os alunos compreendê-la. Nesse sentido, ela lembra a importância de o educador utilizar recursos que envolvam todos os sentidos do aluno para, assim, alcançar uma aprendizagem ativa e efetiva.

Para isso, Pilati (2017) propõe que as reflexões a serem levadas para a sala de aula sejam realizadas com a utilização de materiais concretos – que podem ser materiais recicláveis (caixas de leite, bandejas de isopor) para representar as estruturas sintagmáticas e as seleções argumentais – e também das tabelas sintáticas, para promover o reconhecimento das estruturas gramaticais, a observação das escolhas linguísticas e a prática de produção textual. A autora defende que, em todas as oficinas, os alunos sejam incentivados a organizar suas reflexões e a expô-las em pequenos textos escritos. Por meio da prática de análise e revisão textual com o objetivo de discutir aspectos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processo da escrita, o aluno aprende quando, onde e por que usar tal conhecimento.

Portanto, a partir do uso do material concreto, será possível promover a compreensão dos fenômenos gramaticais e aprendizagem ativa, além de identificar os aspectos em que há dificuldades de compreensão.

Diante do que foi exposto aqui, nosso próximo passo, para o desenvolvimento deste trabalho, é elaborar atividades práticas sobre o ensino da ordem dos constituintes, utilizando a abordagem teórica e os conceitos apresentados neste referencial teórico. Para a elaboração dessas atividades, seguiremos os passos estabelecidos por Pilati (2017, p.118-119) para termos uma aprendizagem ativa, a saber:

1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos;
2. Experiências Linguísticas;
3. Reflexões linguísticas;
4. Organização das ideias;

5. Apresentação das ideias;
6. Aplicação dos conhecimentos em textos.

O quadro a seguir foi adaptado de acordo com a obra de Pilati (2017) para identificar fatores que deverão conter dentro de uma oficina, ou seja, o planejamento para a produção das atividades.

Quadro 11 – Etapas de organização de uma oficina

ATIVIDADE	EXPLICAÇÃO DOS OBJETIVOS DA ATIVIDADE
1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos	<p>No primeiro momento da aula, é importante que se investiguem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno a ser estudado.</p> <p>Essa investigação é de suma importância, pois serve para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar os conhecimentos prévios dos alunos;</li> <li>- verificar se há compreensões prévias inadequadas;</li> <li>- observar o ponto de partida sobre o tema a ser apresentado para que possa medir o nível de aprendizado dos alunos ao final da atividade e para que os próprios alunos possam avaliar o ponto de onde partiram e aonde chegarão ao final da aula.</li> </ul> <p>Essa avaliação pode ser feita oralmente, por meio de anotações na lousa, ou por meio de aplicação de algum teste diagnóstico.</p>
2. Experiência linguística	<p>O momento da experiência linguística está diretamente relacionado ao conhecimento factual. O professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos.</p>
3. Reflexões linguísticas	<p>Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre os fenômenos linguísticos e a expor suas intuições sobre os aspectos linguísticos relacionados ao tema que está sendo investigado. Além disso o professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- levar seus alunos a entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;</li> <li>- apresentar uma quantidade suficiente de casos de estudo aprofundado para que os alunos compreendam efetivamente os conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual;</li> <li>- substituir a cobertura superficial de todos os tópicos por uma cobertura detalhada de uma quantidade menor de tópicos, para que se compreendam os principais conceitos.</li> </ul>
4. Organização das ideias	<p>Nesta etapa, devem ser sistematizadas as descobertas dos alunos. O professor também pode mostrar uma sistematização, em casos de estudos e estruturas linguísticas mais</p>

ATIVIDADE	EXPLICAÇÃO DOS OBJETIVOS DA ATIVIDADE
	complexas, a fim de ajudar os alunos a ganhar tempo no aprendizado.
5. Apresentação das ideias	Para que os conhecimentos linguísticos adquiridos sejam utilizados de forma consciente, os alunos devem ser incentivados a produzir textos e a expressar suas ideias nas formas oral e escrita e também por meio do uso de materiais concretos.
6. Aplicação dos conhecimentos em textos	Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos.

Fonte: Adaptado de Pilati (2017).

A partir da proposta apresentada, as atividades serão desenvolvidas em forma de oficinas, para professores da educação básica a fim de buscar alternativas para trabalhar a coesão textual com os alunos do Ensino Médio, são 5 oficinas, com duração de 3 aulas de 45 minutos. As atividades vão atentar para um estudo complementar e reflexivo dos elementos coesivos de um texto de forma a destacar os principais termos e elementos contidos na competência IV da grade de correção das redações do Enem.

### 3.10 RESUMO DO CAPÍTULO

Abordamos, neste capítulo, um breve percurso do Exame Nacional do Ensino Médio, ferramenta importante para o ingresso de estudantes no ensino superior. De acordo os pesquisadores: Prado e Morato (2016), a redação do Enem é um gênero discursivo específico, visto que constitui, a partir de determinadas práticas sociais, um estilo que atende à exigência institucional, principalmente por exigir a presença de uma proposta de intervenção como solução para um problema.

Neste capítulo, mostramos também que a redação do Enem é avaliada com base em cinco competências, que compõem sua matriz de referência. Cada competência se debruça num aspecto do texto, no intuito de fornecer uma avaliação padronizada aos milhares de concorrentes. A matriz avalia aspectos como: variedade da língua, compreensão do tema e tipo textual, uso de repertório e conectivos e, ainda, proposta de intervenção. Para conseguir uma boa nota, o candidato deve ter bom desempenho em todas as competências.

Articulamos aqui a competência IV do Enem, que examina o uso de conectivos e operadores argumentativos para estabelecer conexão entre as diferentes partes do texto e evidenciar as relações e interpretações estabelecidas.

Por fim, para finalizar o capítulo, apresentamos brevemente a metodologia do trabalho que acontecerá em dois momentos distintos: o primeiro, com a apresentação do estudo de correção de provas do Enem presentes no Material de Leitura 2019 disponibilizada pelo INEP; e o segundo momento, com a elaboração das atividades didáticas complementares para a Educação Básica que contemplam os elementos propostos na grade a fim de melhorar a coesão na produção escrita dos alunos.

#### 4 ANÁLISE/ ESTUDOS DA COESÃO DAS REDAÇÕES CORRIGIDAS PELO MANUAL DO ENEM (2019)

Neste capítulo, apresentaremos exemplos das redações do Enem – disponibilizadas pelo INEP, no Material de Leitura 2019, que demonstram a correção exigida pela grade, de forma a termos níveis diferentes de correção para os textos a fim de identificar a qualidade de cada nível. Ademais, em nosso estudo, ratificamos a importância do trabalho de Koch (2010) com relação aos elementos coesivos identificados nesses textos.

Para cumprir com a análise da correção sobre a coesão produzida nas redações do Enem, selecionamos redações avaliadas nos níveis de 0 a 5 (0 a 200 pontos), para então entender como eles atuam dentro da grade do Enem em cada uma dessas pontuações, verificando a qualidade textual em cada um dos níveis apresentados. O intuito principal dessa atividade está em averiguar a qualidade textual produzida.

##### 4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS

Figura 4 – Texto 1: nível 0

1	tecnologia organize celular vontade gosto celular
2	quero comprar viciado facebook, kaubite adhero <b>mas</b>
3	Ver celular vontade jogos dia-to-do nabeledar há
4	normal quero com Ver celular vontade feliz
5	Kaubite, facebook, whatapp, jogos, livros <b>mas</b>
6	vici que há sempre Ver belo celular adhero
7	tecnologia, dem quero cultura celular nabeledar
8	Sem viciado, que noite coma celular viciado
9	lis-internet sempre com jogos viciado <b>mas</b>
10	paredes <b>mas</b> <b>mas</b> como futuro cohego- do
11	viciado cidade problema cassado celular
12	que ninguém cultura com vontade cidade
13	cais, quebles ninguém.
14	feliz tanta labete novo quero <b>também</b> celular.
15	normal sempre que gosto viciado vontade fo
16	celular quero comprar pagar pouco celular
17	mais bem sorte.
18	
19	. Facebook, kaubite, whopp. Jeezo.
20	
21	futuro comprar vontade casa bonita continua quem
22	coma, xaupe, sapato, jogos, livro, macilulu,
23	comprar coisas mais quero ranhos vai ven fo
24	lalto não. fado.

Fonte: Brasil (2019a, p. 33).

Quadro 12 – Coesão textual no texto 1

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARAFRÁSTICA
		MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTA POSIÇÃO	CONEXÃO	
		tecnologia (l. 1)		mas (l. 2)	
		celular (l. 1)		mas (l. 5)	
		facebook (l. 2)		mas (l. 9)	
		youtube (l. 2)		mas (l. 10)	
		notebook (l. 3)		também (l. 14)	
		internet (l. 9)			
		celular (l. 11, l. 12, l. 14, l. 16)			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o Material de Leitura do Enem 2019, a redação 1 recebeu nota 0, uma vez que é possível perceber, ao longo de todo o texto, expressões e sentenças justapostas e sem nenhum nexos, o que caracteriza total falta de articulação entre as ideias. Percebe-se que o participante foi usando palavras sem fazer nenhuma ligação entre elas, como, por exemplo, o uso da coesão sequencial por meio da conjunção adversativa “mas”, nas linhas 2, 5, 9, 5 e 10, sem qualquer relação de sentido adversativo. Mais um detalhe que precisamos ressaltar é a repetição da palavra temática “celular”, sem que o autor consiga sequer realizar uma referenciação para este vocabulário, demonstrando pouco domínio não só dos operadores argumentativos, como também do domínio lexical e semântico existente na língua para a produção da coesão. Dessa forma, a partir das justificativas apresentadas no manual, compreendemos a nota 0 para os aspectos coesivos desse texto, ao identificar uma inexistência de articulação textual na produção realizada.

Ao pensar nos aspectos do ensino na Educação Básica, um estudante que sai do Ensino Médio e não consegue estabelecer sentido entre uma sentença e outra de um texto, que não consegue fazer o uso de operadores argumentativos de forma adequada e nem consegue estabelecer coesão a partir de elementos lexicais, realmente não conseguiu aprender o mínimo necessário para uma produção de texto, independentemente do gênero textual. Em nossa pesquisa, a expressão “ausência de articulação” e a expressão “períodos justapostos e desconexos ao longo do texto”, presentes na grade de correção da CIV, serão utilizadas, nos

exercícios propostos, de forma a levar o aluno à compreensão sobre a necessidade da existência de coesão em um texto para um mínimo de entendimento sobre o conteúdo.

Figura 5 – Texto 2: nível 1

1	É notório que do mundo construí.
2	As mensagens com rapidez fazem
3	que todo no mundo tenha os usuários
4	lento melhor. As notícias falsas risco
5	vidas esportar. Ainda nem justiça por
6	esses caso tempo de mudança de
7	vida para melhor. O aplicativo limita
8	tema e conhecimento e governo da
9	acesso livre para pessoas mais
10	a liberação. Os direitos e jogos ainda
11	rápido tudo nos países temas que
12	acompanha o tempo novo.
13	

Fonte: Brasil (2019a, p. 34).

Quadro 13 – Coesão textual no texto 2

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL		
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA		PARAFRÁSTICA
	esses caso (l.6)	MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTA POSIÇÃO	CONEXÃO
				ainda (l. 5)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A redação 2 foi avaliada no nível 1, pois, além de apresentar raros elementos coesivos ao longo do texto, os períodos e palavras são desconexos. Contudo, diferentemente da nota 0, essa situação não acontece em todo o texto. Nesse texto, já é possível perceber o uso de elementos coesivos realizando uma articulação com sentido no texto, como pode ser visto na linha 5, com o advérbio “ainda”, que, mesmo de forma localizada, dá uma noção de encadeamento entre as ideias “nem justiça para esses casos”, nas linhas 4 e 5, e “as notícias falsas risco vida”. Assim, de acordo com Koch (2010), temos aqui uma coesão sequencial frástica por conexão, por meio do uso de um operador de discurso.

Na linha 6, encontramos a expressão de referência anafórica “esses”, fazendo a retomada ao referente “as notícias falsas”. Isto significa, conforme Koch (2010), que a reativação de referentes no texto é realizada por meio da referenciação anafórica, quando o autor do texto faz referência a um termo antecedente, retomando um termo anteriormente usado no discurso. É importante destacar que, nesse texto, não existem “excessivas repetições” e “excessivas inadequações”, como apresentado na grade. Entretanto, como há uma presença rara de elementos de coesão, esse texto ficará num nível abaixo da média, no nível 1 (correspondendo a 40 pontos dos 200 possíveis nessa competência).

Então, ao observar a nota 1 atribuída para esse texto, concordamos que a qualidade textual apresentada está bastante comprometida. Quando pensamos num estudante que concluiu o Ensino Médio, a expectativa é que ele consiga elaborar uma maior conexão entre as sentenças, de forma que o leitor possa ter uma mínima progressão das ideias do texto. É imprescindível que o estudante consiga apresentar um conhecimento mais abrangente dos recursos coesivos em um texto.

Figura 6 – Texto 3: nível 2

1 . A vida de muitas pessoas hoje em dia é  
 2 na internet, com muitas (m) informações muitas  
 3 notícias, e os tempos que as pessoas vivem e  
 4 muitos atualizados cheios de coisas boas e  
 5 ruins.  
 6 . A internet recentemente tá mudando  
 7 até os mais velhos que tem rede sociais e  
 8 cada dia que passa a internet tá se espa-  
 9 ndido, mas muitas coisas também causa pro-  
 10 blema como as crianças que ver muitas coi-  
 11 sas ruins muita violência, as rede social que-  
 12 ce muita gente como divulgar seu trabalho  
 13 encontrar uma oferta de emprego ou de um estudo  
 14 o mundo tá se explorando muito em rede so-  
 15 cial e muitos adolescente tão viciados em jogar  
 16 em rede social, o mundo virtual tá ajudando  
 17 no muita gente a abrir seu próprio negócio  
 18 a ter mais oportunidade de uma venda ex-  
 19 tra, também a internet ajuda muita gente  
 20 estudar a entrar numa faculdade.  
 21 . A internet tá ajudando muitas crianças  
 22 doentes que precisa de muita ajuda, pessoas  
 23 desaparecidas, mendigos que não conhece o  
 24 seu familiar que a internet ajuda o (Brasil)  
 25 Brasil e o mundo com coisas boas que  
 26 ajuda a melhorar cada dia que  
 27 passa, e pessoas de bem atitude que ganham  
 28 dinheiro fazendo vídeo no (YouTube) YouTube pessoas  
 29 que são doentes de depressão e que o Brasil  
 30 melhora cada dia mais com a internet.

Quadro 14 – Coesão textual no texto 3

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARÁFRÁSTICA
		MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTA POSIÇÃO	CONEXÃO	
		internet (l. 2)		muitas (l. 1 e 2)	
		internet (l. 6)		muito (l. 4)	
		redes sociais (l. 7)		até (l. 7)	
		internet (l. 8)		muitos (l. 9)	
		rede social (l. 11)		mais (l. 9)	
		rede social (l. 14 e 15)		também (l. 9)	
		rede social (l. 16)		muitas (l. 10)	
		mundo virtual (l. 16)		muita (l. 11)	
		internet (l. 19)		muitos (l. 12)	
		internet (l. 21)		ou (l. 13)	
		internet (l. 24)		muito (l. 14)	
		vídeo no youtube (l. 28)		muitos (l. 15)	
		internet (l. 30)		ajuda (l. 16)	
				muito (l. 17)	
				muita (l. 19)	
				também (l. 19)	
				ajuda (l. 19)	
				ajudava (l. 21)	
				muitas (l. 22)	
				ajuda (l. 22)	
				que (l. 23 e 24)	
				ajuda (l. 24)	
				ajudar (l. 26)	
				que (l. 25, 26, 27 e 29)	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A redação 3 foi avaliada no nível 2 pelos corretores do INEP, porque, como podemos observar no quadro 14, diferentemente das duas redações anteriores, encontramos muitos

elementos de coesão sequencial. Nota-se ainda a “presença pontual” de elementos de coesão “intraparágrafos”, ou seja, em alguns momentos do texto, temos a coesão frástica por manutenção temática e conexão no interior dos parágrafos como: “até”, na linha 7; “mas”, escrito “mais”, na linha 9; “também”, nas linhas 9 e 19; e “ou”, na linha 13. Nessa redação, queremos chamar a atenção em relação à repetição. De acordo com os critérios estabelecidos pela grade, a repetição pode acontecer de diversas formas, como pela retomada de um mesmo termo, pela repetição de advérbios, de pronomes, entre outros. Por isso, esse texto é avaliado contendo “muitas repetições”, uma vez que há a repetição do advérbio “muito” em diversas linhas ao longo de todo o texto. Ainda, há a repetição do pronome relativo “que”, nas linhas 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 29, e a repetição do verbo “ajuda (-r, -ndo)”, nas linhas 16, 19, 21, 22, 24 e 26.

É importante destacar aqui, para justificar o nível 2, o tamanho do texto. Por se tratar de um texto longo, a interpretação se dá por ser “muitas repetições” (descriptor da grade da nota 2) e não “excessivas repetições” (descriptor da grade da nota 1). Se esse texto não fosse longo, todas essas repetições poderiam ser “excessivas”, porém, pelo tamanho da redação, a utilização constante desses termos é avaliada como “muitas repetições”. Outro detalhe que é preciso ressaltar é que, em alguns momentos do texto, essa repetição não prejudica a coesão textual. Ao longo do texto, aparecem diversas vezes a palavra “internet”, mas ela não pode ser contabilizada como repetição, pois se trata de uma palavra da “frase temática” e, de acordo com o Material de Leitura, no universo das repetições, ela tem um peso menor e é uma das únicas formas de o candidato fazer a retomada do referente “rede social”. Com relação à qualidade da coesão textual, é possível observar, de forma clara e convincente, que o presente texto é melhor que os textos anteriores (notas 0 e 1, respectivamente). Dessa forma, consideramos que a terminologia da grade abarcada para este nível consegue fazer uma certa distinção entre a qualidade da coesão de textos considerados abaixo da média, ou seja, com valores iguais a 80 ou menores que isso.

Assim sendo, a apresentação desse texto como representante da nota 2 nos convence pelas justificativas apresentadas no material, uma vez que pensar e analisar o quantitativo do texto produzido pelo estudante é algo importante para se levar em consideração. Quando se escreve mais, há uma maior possibilidade de cometer mais erros. Por isso, levar em consideração o tamanho do texto e não apenas contar o número de erros/repetições/inadequações parece ser algo mais coerente e próximo de uma avaliação mais real. Se tenho um texto com 10 linhas com 10 repetições, qualitativamente, ele apresentará um pior desempenho que um texto de 20 linhas com 10 repetições. Ao concluir o Ensino Médio,

o estudante precisa entender a funcionalidade dos elementos lexicais, ou seja, ao escrever o texto, é necessário ir fazendo referências a pessoas, coisas, lugares e fatos introduzidos e, depois, retomando à medida em que o texto for progredindo. Esse processo pode ser realizado mediante o uso de pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia e de expressões resumitivas, metafóricas ou metadiscursivas. Na nossa pesquisa, vamos elaborar atividades que auxiliem o aluno em relação à necessidade da utilização dos elementos sequenciais e referenciais de forma rica em um texto, evitando tantas repetições e demonstrar um maior conhecimento vocabular e, conseqüentemente, de elementos coesivos.

Figura 7 – Texto 4: nível 2

1	Uma nova era
2	Em tempo de conexão, os sempre está ai
3	com os olhos voltados para a tecnologia, os
4	meios de comunicação virtual, se torna ca
5	da vez mais reais, onde até está se dizia
6	"terra de ninguém" hoje, destacamos estas
7	em todo momento sendo expostos e julgados
8	pela diversas lutas de alulans, cada di
9	cada pode trazer fama, realidade do
10	seu dia a dia ou personalidade que
11	até então não havia sido revelada, é atrás
12	de cada "tela" mostramos mais de nós,
13	com nova opinião, um sendo ordens, outros
14	agressivos e cada dia mais sendo julgados
15	da internet, onde se busca ter o controle
16	de tudo, acabamos sendo controlados e
17	manipulados pelas publicações, o bom senso
18	e a responsabilidade em suas redes, onde po
19	demos expor e mudar a diversas opiniões,
20	mostrando o tão grande é o poder da mídia
21	virtual. Ainda estamos no começo e será uma
22	grande avança com equilíbrio da mídia
23	em nome de si a dia.
24	

Fonte: Brasil (2019a, p. 28).

Quadro 15 – Coesão textual no texto 4

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARAFRÁSTICA
	seu (l. 10)				
	nós (l. 12)	MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTA POSIÇÃO	CONEXÃO	
	nossa (l. 13)	meios de comunicação virtual (l. 4)		Em tempos (l. 2)	
		internet (l. 15)		ái (l. 2)	
		publicações (l. 17)		onde (l. 5)	
		redes (l. 18)		até então (l. 11)	
				ainda (l. 21)	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No texto 4, fica claro a presença regular de elementos coesivos. Veja, na linha 10, o vocábulo “seu” fazendo a reiteração à expressão “dia a dia”. Ainda encontramos, na linha 13, a expressão “nossa” se referindo à “opinião”. Encontramos a coesão sequencial frástica com as seguintes expressões: “meios de comunicação virtual” na linha 4; “internet” na linha 15; “publicações” na linha 17; e “redes” na linha 18. Todas essas expressões são classificadas como coesivos de manutenção temática. Na linha 2, temos os elementos conectivos marcados pelos advérbios “Em tempos” e “ái”; na linha 5, “onde”; na linha 11, “até então”; e, na linha 21, o advérbio “ainda”. Portanto, fica clara a presença regular de elementos coesivos, o que, segundo a grade de correção do Enem, já permitiria ao avaliador pensar em uma nota 3 (120 pontos), porém, como é observado somente um espaçamento na primeira linha do texto, a grade da competência IV estabelece um barramento de nota, impedindo que uma redação receba nota acima do nível 2 (80 pontos), pois não há uma clara divisão de parágrafos na redação, ou seja, trata-se de um monobloco.

Um texto como esse demonstra desconhecimento da relevância de um parágrafo para o desenvolvimento do texto, uma que vez que essa estrutura corresponde a uma unidade de sentido interna do texto, responsável por dividir e organizar as ideias, separando o conteúdo em pequenas partes. Os parágrafos apresentam diferentes enfoques ao tema, contribuindo para uma construção ampla e rica em perspectivas. A boa organização dos parágrafos é essencial para facilitar a compreensão do leitor. Dessa maneira, é fundamental que toda produção

textual considere a relevância do parágrafo e se atente às suas características e estrutura, especialmente, quando se tratar do gênero dissertativo. Logo, analisamos como algo coerente existir um barramento de nota na grade quando um candidato não consegue apresentar o conhecimento sobre a importância de se estruturar um texto dissertativo em parágrafos, mesmo que apresente recursos coesivos com potencial para atribuir notas mais altas, ou seja, mesmo que o texto apresente uma qualidade coesiva mais na média ou acima da média. Se o aluno não consegue ver a importância da estrutura textual, há uma defasagem de aprendizado.

Assim, por considerarmos o conhecimento da elaboração de parágrafos um item importante para um aluno do Ensino Médio, consideramos relevante propor atividades que abordem a construção de parágrafos como parte da coesão textual, sendo um importante critério a ser levado em consideração na construção textual.

Figura 8 – Texto 5: nível 3

1	A internet
2	
3	A internet e os efeitos gerados na nossa
4	vida.
5	Cada dia que passa estamos cada vez mais
6	conectados, pois além da internet ser um meio
7	de comunicação e interação é também uma
8	ferramenta de trabalho.
9	Cada vez mais cresce-se o número de pessoas
10	conectadas no mundo, pois ela nos possibilita
11	várias coisas, e nos abre muitas possibilidades
12	que não seria possível sem ela.
13	Assim como ela tem seus lados positivos que
14	se refere a maior parte, ela também tem
15	seus lados negativos, como o bullying virtual, e
16	até mesmo a exposição, podendo até mesmo
17	através deste meio ocorrer roubos.
18	Por isso devemos analisar bem o que compor-
19	-tilhamos, ou sites que pesquisamos, procurando
20	sempre ao colocar dados pessoais em sites se
21	ele é realmente confiável, pois sabendo utilizar
22	de forma correta a internet só nos trará
23	benefícios.

Quadro 16 – Coesão textual no texto 5

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARAFRÁSTICA
	nossa (l. 3)	MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTA POSIÇÃO	CONEXÃO	
	ela (l. 10)			pois (l. 6)	Cada dia que passa (l. 5)
	ela (l. 12)			além (l. 6)	
	ela (l. 13)			também (l. 7)	
	ela (l. 14)			por isso (l. 18)	
	seus (l. 15)				
	ele (l. 21)				

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O texto 5 configura-se como uma redação prototípica do nível 3 (nota 120). Conforme descrição da grade, é possível encontrar a presença regular de elementos coesivos por sequência e referência. Isso pode ser verificado pelo uso de coesão sequencial por conexão em alguns momentos do texto, vejamos exemplos: “cada dia que passa” na linha 5; “pois” na linha 6; “além” na linha 6 e “também” na linha 7. Na linha 18, o candidato fez uso do vocábulo “por isso”, que, aqui neste texto, está atuando como um operador argumentativo interparágrafos. Verificamos, ao longo do texto, algumas repetições do pronome “ela” nas linhas 10, 12, 13 e 14. Nesse texto, o candidato utilizou esse mesmo elemento coesivo muito próximo um do outro, afetando a coesão textual.

A avaliação apresentada para a redação é coerente com a grade apresentada e observamos que sua qualidade é superior aos textos anteriores. Afinal, utiliza elementos coesivos em todo o texto, tanto de características sequenciais quanto de referência, sem inadequações, além de elaborar o texto em forma de parágrafos. Ao ter em mente um aluno que finalizou o Ensino Médio, é possível observarmos que esse aluno aprendeu o mínimo esperado para quem finalizou essa etapa da Educação Básica. O uso de algumas repetições – e bem próximas no decorrer do texto – faz com que a qualidade do texto ainda não seja algo a ser valorizado como acima da média. Dessa forma, nas atividades propostas neste estudo, além de enfatizar a importância do uso de elementos coesivos no decorrer de todo texto, será dada ênfase à importância de realizar o uso de elementos coesivos que sejam sinônimos para não utilizar repetições tão próximas.

Figura 9 – Texto 6: nível 4

1	Em tempos hodiernos, a sociedade se encontra cada vez mais
2	emaranhada na rede de informações que a internet se tornou. A
3	facilidade e a rapidez com que estas são transmitidas são notórias.
4	Contudo, essa tecnologia traz consigo uma outra faceta, sendo de
5	suma importância que seja questionada e discutida.
6	Em contexto histórico, a manipulação e controle da população e-
7	nam antimanhas comuns que, geralmente, visavam o fortalecimento de al-
8	gum podem, seja ele de cunho político, como no regime militar ocorri-
9	do no Brasil, ou comercial, como o uso de propagandas de ten-
10	engameso.
11	O conceito de "internet" é amplo, mas pode ser caracterizada por
12	uma rede de computadores que se conectam em uma base de da-
13	dos comum, ou seja, por não ser algo físico, a propagação de uma
14	simples informação nunca será apagada como um todo, pois a par-
15	te do momento que é compartilhada, outros indivíduos já a viram.
16	O problema encontrado e apresentado se dá na forma como os
17	dados armazenados, são disponibilizados, fazendo com que, segundo
18	análise do sistema, o indivíduo seja, indiretamente, redirecionado a
19	sites considerados de seu interesse, podendo, assim, caracterizar uma
20	pequena, mas significativa, manipulação.
21	Portanto, medidas são necessárias para a resolução do impasse supra-
22	citado. Ao ingressar em meio virtual, o sistema poderia fornecer, assim,
23	como em alguns aplicativos, temas gerais que possam ser de interesse
24	do visitante, assim, como termos de uso, os quais poderiam esclarecer
25	dúvidas a respeito de como seus dados podem ser utilizados, acarne-
26	tando, assim, um maior sentimento de segurança aos que fazem uso
27	desta ferramenta.
28	

Fonte: Brasil (2019a, p. 41).

Quadro 17 – Coesão textual no texto 6

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARAFRÁSTICA
		MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTAPOSIÇÃO	CONEXÃO	
	essa (l. 4)			Cada vez mais (l. 1)	
	consigo (l. 4)			Contudo (l. 4)	
	ele (l. 8)			como no (l. 8)	
				ou (l. 9)	
				como (l. 9)	
				mas (l. 11)	
				portanto (l.21)	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No texto 6, é possível observar o uso de elementos coesivos sequenciais e referenciais sendo utilizados de maneira adequada por meio do emprego das seguintes expressões: “cada vez mais” na linha 1; “contudo”, “essa tecnologia” e “consigo” na linha 4; “seja ele como... ou como...” nas linhas 8 e 9; “mas” nas linhas 11 e 20; “ou seja” na linha 13; “pois” na linha

14; “os quais” na linha 24; e “a respeito de” na linha 25. Ao longo do texto, visualizamos poucas repetições dos coesivos “assim”, nas linhas 19, 22, 24 e 26, que, como desempenham papel de operadores argumentativos e estão muito próximos, acabam afetando a coesão textual. Ainda é possível verificar, em pelo menos um momento do texto, a presença de um operador argumentativo interparágrafos: “portanto” na linha 21. Assim, ao observar a grade de correção, percebemos que, qualitativamente, o texto 6 encontra-se, hierarquicamente, em um nível mais alto de avaliação que os textos anteriores, logo a avaliação dessa redação seria no nível 4 (160 pontos).

Assim, considera-se a nota 4 como justa para refletir a qualidade do texto 6 quando comparado com os anteriores. Ao pensar nos aspectos do ensino na Educação Básica, um estudante que sai do Ensino Médio e consegue estabelecer sentido entre uma sentença e outra de um texto, fazendo uso dos operadores argumentativos de forma adequada e demonstrando coesão a partir de elementos lexicais, já aprendeu o necessário para uma produção de texto, independentemente do gênero textual. Porém, neste o texto, o aluno não pode atingir o nível mais alto, pois observamos poucas repetições próximas que poderiam ser substituídas por outros itens lexicais. Logo, ainda não há um expressivo uso de elementos coesivos, com raras repetições como descrito na grade da nota máxima. Para suprir essa lacuna de aprendizagem, nossa pesquisa busca, a partir da elaboração de atividades didáticas, aperfeiçoar e fixar as formas de coesão textual. O intuito é propiciar a reflexão e promover o uso adequado e variado de elementos coesivos. Logo, é imprescindível a apresentação de diversos recursos coesivos aos estudantes.

1	O "manipulamento de comportamento do usuário atra-
2	vez de dados da internet, é um assunto que chama atenção
3	e se torna interessante a ser discutido <b>mas ao mesmo tempo</b>
4	<b>ele não se torna atraente pois o ser humano, gosta de ceticis-</b>
5	<b>mo de "manipulação", existe benéficas e maléficas nesse ti-</b>
6	<b>po mesmo tipo.</b>
7	<b>Pelo lado positivo, esse controle ajuda muito dimi-</b>
8	<b>nuindo em uma grande escala, o tempo gasto em pesquisas</b>
9	<b>feito por o usuário fazendo, com que ele tenha mais aprovei-</b>
10	<b>tamento do seu tempo que ele pode demandar em outras ta-</b>
11	<b>retas.</b>
12	<b>Já pelo o outro lado o usuário se torna muito ma-</b>
13	<b>is com medo sabendo que existe dados armazenados em algu-</b>
14	<b>ma conta legível, essa conta <del>hoje</del> hoje o mapeamento das sí-</b>
15	<b>tes visitadas pelo dono do laptop, fazendo monitoramento</b>
16	<b>do usuário toda vez que ele entrar no site tirando um pou-</b>
17	<b>co de sua "privacidade".</b>
18	<b>Uma forma de resolução deste acontecimento seria</b>
19	<b>através do governo juntamente com as ONGS (organizações não</b>
20	<b>governamentais) dando mais "liberdade ao usuário fazendo com</b>
21	<b>que ele tenha direito de escolher se vai ou não usar <del>esse</del> esse</b>
22	<b>tipo de "manipulação".</b>
23	
24	

Fonte: Brasil (2019a, p. 42).

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARAFRÁSTICA
	ele (l. 4)	MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTAPOSIÇÃO	CONEXÃO	
	pelo lado (l. 7)	manipulação do comportamento do usuário (l. 1)		mas (l. 3)	
	esse (l. 7)	internet (l. 1)		ao mesmo tempo (l. 3)	
	ele (l. 9)			pois (l. 4)	
	ele (l. 10)			através de (l. 19)	
	seu (l. 10)			juntamente (l. 19)	
	essa (l. 14)			ou (l. 21)	
	ele (l. 16)				
	sua (l. 17)				
	deste (l. 18)				
	ele (l. 21)				
	esse tipo (l. 22)				

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A redação 7 deve ser avaliada no nível 4, uma vez que, ao longo do texto, é possível constatar a presença de elementos coesivos sequencias e referenciais. Observa-se, ainda, a presença de coesivos interparágrafos do tipo operador argumentativo em pelo menos um momento do texto: na linha 12, “já pelo outro lado”, no início do terceiro parágrafo, quando o candidato faz uma contraposição entre a ideia seguinte e o parágrafo anterior. De acordo com a grade, as redações que apresentarem coesivos intraparágrafos com poucas repetições e inadequações, serão avaliadas nesse nível. Esses elementos coesivos sequenciais frásticos por conexão aparecem no texto quando o participante faz uso dos seguintes elementos: “mas”, uma conjunção adversativa utilizada de maneira adequada na linha linha 3; “ao mesmo tempo”, locução conjuntiva temporal, também na linha 3; “pois”, com a função de explicação, na linha 4; “através de”, locução prepositiva de modo, e “juntamente com”, locução prepositiva de companhia, na linha 19. Nesse texto, encontramos ainda a utilização de recursos linguísticos como os pronomes “esse/essa”, nas linhas 7, 14 e 21, o pronome “ele”, nas linhas 4, 9, 10, 16 e 21, “seu” e “sua”, nas linhas 10 e 17, e o pronome “deste”, em “deste acontecimento”, na linha 18.

Ressaltamos que, apesar desses recursos de coesão referencial por reiteração serem

básicos na construção textual, de acordo com a grade específica da CIV, eles estão empregados numa conjuntura diversa, e isso é positivo. Um dos barramentos para essa redação não alcançar o nível 5 é a presença de apenas um operador argumentativo interparágrafos, afinal, para alcançar o nível mais alto, é preciso ter dois ou mais elementos coesivos entre os parágrafos. Ademais, ao longo do texto, não encontramos nenhuma inadequação e são raras as repetições. Avaliamos como interessante a exigência de o texto possuir dois operadores argumentativos entre parágrafos para alcançar o nível 5 (200 pontos), pois, dessa forma, é possível observar que o candidato tem conhecimento sobre a importância da diversidade de uso de coesivos sequenciais e referenciais em um texto inter e intraparágrafos, sem inadequações. Ademais, numa correção de grande escala como o Enem, essa coesão inter e intraparágrafos é um dispositivo que induz ao “acerto”, diminuindo as chances de haver divergências entre as notas atribuídas pelos avaliadores. Assim, por termos objetivos didáticos, nossas oficinas seguirão aspectos para proporcionar a diversidade no uso de elementos coesivos e na reflexão da importância dos operadores argumentativos na produção da coesão do texto. Portanto, o uso expressivo de elementos coesivos em um texto e a possibilidade de uso de pelo menos dois operadores argumentativos entre parágrafos, esperamos que surja como uma consequência de todo esse processo metacognitivo colocado para os estudantes em qualquer texto produzido por eles e não a partir de uma receita para um gênero específico, com o propósito de alcançar uma nota alta em um exame/avaliação.

1	Com o início dos anos 2000, com a explosão da telefonia móvel, o <b>Homem</b> pas-
2	sou a ser exposto cada vez mais na internet, um ambiente, antes, nunca explorá-
3	do. A facilidade oferecida pelas smartphones e a falta de segurança de suas redes eletrô-
4	nica tornam atraentes aos olhos dos <b>consumidores</b> . De qualquer forma, a manipulação
5	do comportamento dos usuários tem sido amplamente praticada por meio do controle de
6	dados na internet. Embora exista uma ampla gama de informações estáticas disponíveis, a fi-
7	delidade dos usuários, ele vive uma paradoxal desinformação devido ao controle de tu-
8	dos que pesquisamos. Há, portanto, extrema necessidade de combater tal tipo de dominação.
9	Segundo a filosofia, o <b>Homem</b> , é um animal político. É partir do momento que
10	escolheu viver em sociedade, passou a aceitar a imposição das diversas insti-
11	tuições sociais. Embora a internet traga a facilidade de descentralizar - se os co-
12	nhecimentos, que se dá para a palma da mão, também transforma o usuário
13	em filio. Com as mais modernas empresas e influenciadores surgidos, o <b>Homem</b>
14	deixou de lado sua autonomia para ser e pensar o que os criadores de conteú-
15	do e as plataformas digitais querem.
16	Consequentemente, por viver em um mundo líquido, segundo a lógica de
17	Baudrillard, suas experiências perdem seu valor e acredita - se apenas no que a
18	consciência individual manda. De tal forma, o <b>Homem</b> , é posto em uma rede
19	de conexões e ideologias pré-definidas. E, nesse fenômeno, o Quilheim dá o nome
20	de engasgamento da racionalidade, processo que decorre a perda de consciên-
21	cia de subjetividade, para a completa alienação.
22	Em suma, o <b>Homem</b> perdeu, nos tempos dos anos, sua autonomia no ex-
23	cesso virtual. A expansão da internet levou à prática de uma violência
24	simbólica por parte daqueles que controlam o que disse - se, nem ou pensar.
25	O Computador deve, portanto, elaborar leis que garantam o total livre, acesso
26	dos usuários na internet. A população, por outro lado, deve manifestar - se
27	nas redes midiáticas alertas a manipulação nefanda. Assim, pode - se fi-
28	nalmente garantir uma internet mais democrática e justa à internet,
29	sem prejudicar as relações de conhecimento.
30	

Fonte: Brasil (2019a, p. 44).

COESÃO REFERENCIAL		COESÃO SEQUENCIAL			
SUBSTITUIÇÃO	REITERAÇÃO	FRÁSTICA			PARAFRÁSTICA
	um ambiente (l. 2)	MANUTENÇÃO TEMÁTICA	JUSTA POSIÇÃO	CONEXÃO	
	consumidores (l. 4)	um ambiente (l. 2)		a partir dos (l. 1)	
	usuário (l. 5)	espaço virtual (l. 23)		cada vez mais (l. 2)	
	usuário (l. 7)			no entanto (l. 4)	
	ele (l. 7)			por meio de (l. 5)	
	usuários (l. 12)			embora (l. 6)	
	sua (l. 14)			devido ao (l. 7)	
	esse (l. 19)			portanto (l. 8)	
	sua (l. 22)			tal tipo de (l. 8)	
				a partir do (l. 9)	
				embora (l. 11)	
				também (l. 12)	
				para (l. 14)	
				consequentemente (l. 16)	
				de tal forma (l. 18)	
				em suma (l. 22)	
				ao longo de (l. 22)	
				portanto (l. 25)	
				por outro lado (l. 26)	
				assim (l. 27)	
				assim (l. 27)	
				em prol (l. 29)	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A redação 8 recebeu nota máxima na CIV, pois é possível detectar os “elos coesivos” de maneira efetiva e bastante expressiva ao longo de todo o texto estabelecendo, na superfície textual, um produto dotado de sentido. Há articulação entre os parágrafos encontrados em pelo menos dois ou mais momentos ao longo da redação: “a partir dos” no 1º parágrafo; “consequentemente” no 2º parágrafo; e “em suma”, estabelecendo ideia de conclusão, no 4º parágrafo, o que, de acordo com a grade, denominamos “coesão interparágrafos”. Ainda é possível verificar, ao longo de todo o texto, que, dentro de todos os parágrafos, há o emprego

de elementos coesivos sequenciais e referenciais, observe: no 1º parágrafo: “cada vez mais”, “embora”, “no entanto”, “devido ao”, “ele” e “portanto”; no 2º parágrafo: “essa”, “isso”, “tal”, “uma vez que” e “dessa forma”; no 3º parágrafo: “tal”, “disso”, “dentro dessa lógica” e “as quais”; no 3º parágrafo: “de tal forma”, “esse fenômeno”, enjaulamento da racionalidade” e “processo”; e, no 4º parágrafo: “ao longo dos”, “sua”, “espaço virtual”, “daqueles”, “portanto” “por outro lado”, “assim” e “em prol”. Esse fenômeno é chamado de “coesão intraparágrafos”, ou seja, é possível observar, dentro de todos os parágrafos, o uso adequado de diferentes elementos coesivos referenciais e sequenciais.

Outro aspecto que precisa de atenção é em relação à repetição de algumas palavras. No texto em estudo, temos o emprego da expressão “homem” nas linhas 1, 9, 13, 18 e 22. O uso dela não atrapalha a clareza do texto, pois foi empregada, ao longo do texto, fazendo a retomada a “consumidores” na linha 4, “usuário” na linha 5, “ele” já citado na linha 7, entre outros. De acordo com Kock (2010), a isso chamamos de coesão sequencial por manutenção temática.

Ainda, verificamos a ocorrência dos elementos coesivos por conexão “embora” e “a partir”, que, de acordo com a grade, sequer podem ser considerados “raras repetições”. Em vista disso, o exemplo da redação 8 cumpre todas as exigências do nível 5, com a presença expressiva de elementos coesivos inter e intraparágrafos, raras repetições e, ainda, sem apresentar inadequações em relação ao uso do repertório coesivo.

Nesta seção, selecionamos um exemplo de cada nível de redação, disponibilizadas pelo Material de Leitura 2019 do Enem: redações que receberam notas abaixo da média, na média e acima da média na edição 2018 do Enem, conforme a grade específica para a temática do ano. Instituímos também alguns conceitos da literatura para, a seguir, apresentar no próximo capítulo as atividades didáticas que poderão ser utilizadas no Ensino Médio com o intuito de oferecer novas práticas metodológicas para o ensino na Educação Básica. A intenção do próximo capítulo será apresentar, a partir dos critérios estabelecidos na grade de correção, atividades didáticas que levem à reflexão e à maior consciência do aluno sobre a utilização de recursos coesivos sequenciais e referenciais em um texto de forma produtiva.

## 4.2 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, foram apresentadas oito redações disponibilizadas pelo Inep, no Material de Leitura 2019, a fim de demonstrar a correção exigida pela grade de forma a termos níveis diferentes. Foram selecionadas redações avaliadas nos níveis de 0 a 5 (0 a 200 pontos) para entender como eles atuam dentro da grade do Enem em cada uma das pontuações. A partir desses textos, nosso intuito principal não foi defender notas, mas, sim, demonstrar a qualidade dos elementos coesivos de cada texto.

## 5 OFICINAS COMPLEMENTARES

Como já dito anteriormente, a partir dos conceitos de coesão textual e dos mecanismos necessários para a compreensão de um texto, chegou o momento de propormos alternativas para o professor trabalhar com o tema coesão na sala de aula. Estas oficinas são para alunos do Ensino Médio, e a duração de cada uma delas é de 3 aulas de 45 minutos.

Seguindo a proposta de Pilati (2017), com algumas adaptações, organizamos 5 oficinas, cada uma com quatro etapas, a saber: (i) avaliação do conhecimento prévio do aluno; (ii) experiências de descoberta e reflexão linguística; (iii) organização e apresentação das ideias encontradas; e (iv) aplicação dos conhecimentos em textos. No final, vamos apresentar uma tabela com a síntese de cada oficina.

### 5.1 OFICINA 1: REVISÃO DE COESÃO TEXTUAL – A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DE ELEMENTOS COESIVOS NO TEXTO

Nesta primeira oficina, o objetivo principal é levar o aluno a compreender o que é a coesão textual, ou seja, para garantir a coesão, o texto deve conter alguns elementos fundamentais, que são os elos coesivos responsáveis por permitir que sejam feitas as articulações e ligações entre as diferentes partes do texto, bem como a sequência de ideias. Além disso, nesta proposta, sugerimos uma abordagem integrada da coesão textual, e não um estudo isolado dos termos responsáveis por ela.

Esta oficina foi idealizada com o propósito de fazer o aluno refletir sobre a importância de externar e preencher a presença de elementos coesivos, uma vez que eles desempenham funções primordiais na construção das relações semânticas de um texto. Como pôde ser visto nas seções anteriores, um texto com ausência de elementos coesivos é avaliado nos níveis mais baixos da grade do Enem, níveis 0, 1 e 2, sendo “períodos desconexos”, “presença rara de elementos coesivos” e “presença pontual de elementos coesivos”, as expressões trazidas pela grade para cada um desses níveis, respectivamente. Logo, nosso intuito é garantir que o aluno compreenda que há gêneros textuais, como música, poesia, dentre outros, em que a coesão pode não ser tão explícita e, ainda assim, ter coesão e coerência; mas há gêneros, como dissertações, em que é preciso que se tenha ao menos a

presença regular de elementos coesivos em todo o texto para ser considerado com uma melhor qualidade, ou seja, de melhor leitura para seu leitor.

**(i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno**

Com o intuito de averiguar o conhecimento do aluno sobre a presença/ausência de elementos coesivos em um texto, selecionamos a música “Boa Sorte”, da cantora Vanessa da Mata. A escolha dessa música se deu por conta de seu caráter poético no qual observamos que nem todos os elementos coesivos estão postos, mas, ainda assim, é possível compreender seu sentido. Apesar de não ter coesão (explícita), a música possui coerência, uma vez que conseguimos interpretar todo o cenário apresentado:

**Vanessa da Mata – Boa Sorte / Good Luck**

É só isso  
 Não tem mais jeito  
 Acabou  
 Boa sorte  
 Não tenho o que dizer  
 São só palavras  
 E o que eu sinto  
 Não mudará  
 Tudo o que quer me dar  
 É demais  
 É pesado  
 Não há paz  
 Tudo o que quer de mim  
 Irreais  
 Expectativas  
 Desleais  
 Tudo o que quer me dar  
 É demais  
 É pesado  
 Não há paz  
 Tudo o que quer de mim  
 Irreais  
 Expectativas  
 Desleais  
 Mesmo se segure  
 Quero que se cure  
 Dessa pessoa  
 Que o aconselha  
 Há um desencontro

Veja por esse ponto  
Há tantas pessoas especiais

Fonte: MATA, Vanessa da. **Boa Sorte / Good Luck (feat. Ben harper)**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vanessa-da-mata/978899/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Depois de terem ouvido a música em sala de aula, o professor fará algumas perguntas, a fim de investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre a importância da presença/ausência de elementos coesivos, como:

1. De que maneira essa música se constitui? É possível compreender todos os seus sentidos?
2. Essa letra de música tem elementos de coesão? Se sim, quais são eles? Se não, quais você sentiu falta?
3. Qual a importância da coesão textual?

Após a discussão oral e os esclarecimentos das perguntas com os alunos, o professor deverá enfatizar e demonstrar a importância da coesão para a compreensão dos sentidos. Além disso, é importante que o professor esclareça que há diferenças existentes nos gêneros textuais, apontando que há gêneros e contextos que permitem uma coesão menos explícita de elementos coesivos. Logo, o aluno precisa estar atento à escrita e ao gênero ao se preparar para escrever um texto.

Assim, nesta atividade diagnóstica, antes mesmo de o professor entrar em discussão sobre os conceitos, os alunos darão respostas, e é importante que o professor não faça interferências e deixe os alunos pensarem e responderem sozinhos. As respostas dos alunos podem variar de turma para turma, mas nosso intuito está em averiguar se todos estão no mesmo nível de entendimento para que possamos prosseguir com as atividades que trarão uma maior reflexão sobre o fenômeno coesão. Assim, a partir das respostas dos alunos, o professor pode realizar uma revisão ou mesmo adaptar as próximas atividades de forma a contemplar todos os alunos da turma.

## **(ii) Experiências de descoberta e reflexão linguística**

Neste momento, é a hora de refletir sobre o funcionamento da língua dentro do texto, já que, segundo Koch e Travaglia (2013 [1990]), a coesão textual é importante para sua tessitura, dada por meio da explicitação dos mecanismos coesivos responsáveis pelo

entrelaçamento de partes. Assim, para um maior aprendizado desses conceitos, é proposta uma atividade na qual os alunos serão divididos em grupos de 4 participantes, ouvirão novamente a canção da Vanessa da Mata e, depois, cada grupo será responsável por reformular um trecho da música, fazendo uma coesão explícita, ou seja, acrescentando elementos coesivos. Os alunos poderão utilizar os seguintes elementos coesivos (ou outros que cada grupo considerar adequados):

se – então – por isso – lhe – se – e – nada – isso – mas – por – você

Seguem os trechos:

<p>É só isso          Não tem mais jeito          Acabou          Boa sorte          Não tenho o que dizer          São só palavras          E o que eu sinto          Não mudará</p>	<p>Tudo o que quer me dar          É demais          É pesado          Não há paz          Tudo o que quer de mim          Irreais          Expectativas          Desleais</p>
---	--

Assim que finalizar essa etapa, o professor pode discutir com os alunos o conceito de coesão textual, reforçar sobre a importância dele, afinal a coesão é responsável pela harmonia e conexão lógica entre as frases, o que colabora para a melhor compreensão por parte do leitor. Como já dito, a música de Vanessa da Mata apresenta uma coesão implícita, já que não apresenta conectivos como preposições, conjunções, pronomes, advérbios, locuções adverbiais e palavras denotativas.

Dessa forma, os alunos do Ensino Médio precisam perceber que não só a coesão explícita possibilita a compreensão de um texto. Muitas vezes, a comunicação se faz por meio de uma coesão implícita, apoiada no conhecimento mútuo anterior que os participantes do processo comunicativo têm da língua e/ou da situação mencionada.

Ainda, os alunos do Ensino Médio precisam compreender que os elementos coesivos na música são importantes, pois são responsáveis pela organização das ideias dando à letra da música a consistência necessária para a compreensão, isto é, para que os trechos comuniquem alguma coisa de forma clara e objetiva.

### **(iii) Organização e apresentação das ideias**

Nesta próxima etapa, o professor solicitará aos grupos, já formados anteriormente, que leiam os trechos da música alterados com elementos coesivos e expliquem como fizeram a reorganização dessas partes. O professor poderá registrar as sugestões dos grupos no quadro e discutir com a turma se a sugestão dos colegas é aceitável ou não e por quê. O importante, nesta atividade, é deixar o aluno se expressar, afinal somente com a participação ativa do aluno é que ocorrerá a aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017).

Antes de seguir para a última etapa da oficina, o professor poderá apresentar uma síntese do que foi discutido em sala de aula:

**A coesão textual** tem como foco a articulação interna, ou seja, as questões gramaticais. A coesão textual é a conexão linguística que permite a amarração das ideias dentro de um texto. Bem utilizada, a coesão permite a eficiência na transmissão da mensagem ao interlocutor e, por consequência, o entendimento.

Dentro do texto, a coesão pode ser compreendida pelas relações linguísticas, como os advérbios, pronomes, o emprego de conectivos, sinônimos, dentre outros. Para ser melhor empregada, a coesão necessita de recursos, como palavras e expressões que têm como objetivo estabelecer a interligação entre os segmentos do texto. Esses recursos são chamados de elementos de coesão.

Fonte: DIAS, Fabiana. Coesão textual. **Educa+ Brasil**, [S. l.], 10 abr. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/Enem/lingua-portuguesa/coesao-textual>. Acesso em: 26 nov. 2022.

Em seguida, os alunos serão estimulados a utilizar os conhecimentos adquiridos na atividade anterior para refletir, de forma mais profunda, sobre o conceito de coesão textual, tendo em vista sua presença de forma ao menos regular na escrita de um texto.

Pilati (2017) propõe o uso de materiais concretos em sala de aula como forma de extrair as estruturas gramaticais internalizadas e trazê-las para um contexto formal, para que os estudantes sejam capazes de aplicar esse conhecimento. Então, propomos aqui um jogo em que os alunos serão divididos em duas grandes equipes. Cada equipe vai receber um envelope com três fichas contendo sentidos diferentes, vai retirar a primeira ficha e, a partir do sentido escrito ali, deverá criar uma sentença ou parágrafo com coesão. Observe o exemplo:

O sentido é: “uma família viajando”

Numa manhã de domingo, uma família, do interior de São Paulo, que estava de férias com viagem marcada para a Disney, sai de casa e, quando chega ao aeroporto, percebe que esqueceu os bilhetes da viagem, então precisa retornar para buscar.

ENVELOPE 1	ENVELOPE 2
UM ALUNO ATRASADO	CELULAR QUEBRADO
UM ANIMAL AMIGO	UMA MÃE BRAVA
PEDRO ESTUDANDO	CRIANÇAS BRINCANDO

Na sequência, as equipes vão retirando as fichas e elaborando as sentenças a partir dos sentidos propostos. Vencerá o jogo a equipe que for mais criativa.

#### (iv) Aplicação dos conhecimentos em textos

Em uma última atividade sobre esse tema, a fim de identificar sobre a coesão textual e a presença de elementos coesivos, os alunos receberão um envelope contendo uma sentença, com vocábulos cortados um a um; a ideia é que estejam embaralhados e fora de ordem. Cada aluno será responsável por organizar as sentenças. As sentenças deverão ter sentido e estabelecer coesão entre elas. O trecho estará recortado em vocábulos, e cada cor representa uma parte a ser organizada.

#### Trecho do envelope:

**Poderíamos viver sem chuva**

À primeira vista, parece que a chuva devia cair sempre à noite, porque é precisamente quando mais benefícios traz e menos prejudica nossos afazeres e divertimentos; mas quer ela caia em dias de festa ou de noite, enquanto dormimos tranquilamente, a chuva é sempre necessária.

Caso os alunos ainda tenham dificuldades na realização da atividade, o professor poderá organizar o título e iniciar o trecho, reforçando a importância de observar a coesão textual para o entendimento e compreensão do texto. No entanto, recomendamos que o

professor deixe os alunos “à vontade” para “brincar” com os vocábulos e testar as possibilidades de combinação, de forma a reforçar os elementos responsáveis por estabelecer a ligação e os sentidos.

### 5.1.1 Resumo da oficina

Quadro 20 – Resumo da oficina 1

<b>Etapa da aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Materiais</b>
(i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Coesão textual	O professor irá projetar na lousa a música de Vanessa da Mata, “Boa sorte”. Os alunos vão ouvir e depois refletir sobre algumas perguntas feitas pelo professor.	Projetor, folhas e letra da música de Vanessa da Mata
(ii) Experiências de descoberta e reflexão linguística	Coesão textual	Nessa atividade, os alunos serão divididos em grupos de 4 participantes, ouvirão novamente a canção da Vanessa da Mata e, depois, cada grupo será responsável por reformular um trecho da música, fazendo uma coesão explícita, ou seja, acrescentando elementos coesivos.	Caderno e lápis.
(iii) Organização e apresentação das ideias	Coesão textual	Nesta próxima etapa, o professor solicitará aos grupos, já formados anteriormente, que leiam os trechos da música alterados com elementos coesivos e expliquem como fizeram a reorganização dessas partes. Propomos, aqui, um jogo, em que os alunos serão divididos em duas grandes equipes. Cada equipe vai receber um envelope com sentidos diferentes, vai retirar a primeira ficha e, a partir do sentido escrito ali, deverá criar uma sentença ou parágrafo com coesão. Portanto, as equipes vão retirando as fichas e elaborando as sentenças a partir dos sentidos propostos. Vencerá o jogo a equipe que for criativa.	Jogo entre equipes com envelope com fichas, canetão e caderno.
(iv) Aplicação dos conhecimentos em textos	Coesão textual	Em uma última atividade sobre esse tema, os alunos receberão um envelope contendo uma sentença, com vocábulos cortados um a um, embaralhados e fora de ordem. Cada aluno será responsável por organizar a sentença. Essa sentença terá que ter sentido, ou seja, ter coesão.	Envelope com frases.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 5.2 OFICINA 2: PRESENÇA CONSTANTE DOS ELEMENTOS COESIVOS

Nesta segunda oficina, o objetivo principal é levar o aluno a entender que a presença constante de elementos coesivos constrói uma articulação entre as frases e parágrafos no texto. Essa presença constante deve ser entendida como um conjunto de recursos coesivos que são observados num texto, que poderá ser visivelmente verificada dentro dos parágrafos e entre um parágrafo e outro. Na grade do Enem, um texto que apresenta “presença constante” de elementos coesivos adequadamente mobilizados demonstra que o candidato sabe articular as ideias por meio da mobilização estratégica de conectivos. Conseguir trazer, de forma constante, os elementos coesivos em um texto, sem muitas inadequações, faz com que seu nível de qualidade aumente. Assim, objetivamos que a oficina ajude os alunos a colocar em seu texto elementos coesivos de forma a deixar mais fluida a leitura e com o entendimento mais claro.

### (i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno

Na identificação do conhecimentos prévio, a proposta é a de verificar quais elementos coesivos os alunos já conhecem, se eles sabem da importância da presença dos coesivos no texto, afinal eles têm como função fazer uma ligação lógica entre palavras e/ou frases de um texto, ou ainda evitar que certas palavras já mencionadas sejam repetidas.

Nesse primeiro momento, o professor vai entregar uma redação, e os alunos deverão circular no texto todos os elementos coesivos que eles conseguirem identificar. A nossa proposta é disponibilizar ao aluno um texto muito bem avaliado, segundo os critérios da grade do Enem, retirado do Manual de Leitura 2019, representativo de um uso constante e expressivo de elementos coesivos. No texto seguinte, foram indicados, na cor vermelha, os operadores coesivos argumentativos entre os parágrafos e, na cor verde, os operadores coesivos interparágrafos:

As primeiras duas décadas do século XXI, no Brasil e no mundo globalizado, foram marcadas por consideráveis avanços científicos, dentre os quais destacam-se as tecnologias de informação e comunicação (TICs). **Nesse sentido**, tal panorama promoveu a ampliação do acesso ao conhecimento, por intermédio das redes sociais e mídias virtuais. **Em contrapartida**, nota-se que essa realidade impôs novos desafios às sociedades contemporâneas, **como** a possibilidade de manipulação comportamental via dados digitais. **Desse modo**, torna-se premente analisar os principais impactos dessa problemática: a perda

da autonomia de pensamento e a sabotagem dos processos políticos democráticos.

**Em primeira análise**, é lícito postular que a informação é um bem de valor social, o qual é responsável por modular a cosmovisão antropológica pessoal e influenciar os processos de decisão humana. **Nesse** raciocínio, as notícias e acontecimentos que chegam a um indivíduo exercem forte poder sobre tal, estimulando ou suprimindo sentimentos **como** empatia, medo e insegurança. É factual, **portanto**, que a capacidade de selecionar – via algoritmos – as reportagens e artigos que serão vistos por determinado público constitui uma ameaça à liberdade de pensamento crítico. **Evidenciando o supracitado**, há o livro “Rápido e devagar: duas formas de pensar”, do especialista comportamental Daniel Kahneman, **no qual** esse expõe e comprova – por meio de décadas de experimentos socioculturais – a incisiva influência dos meios de comunicação no julgamento humano. Torna-se clara, por dedução analítica, a potencial relação negativa entre a manipulação digital por dados e a autonomia psicológica e racional da população.

**Ademais**, é preciso compreender tal fenômeno patológico como um atentado às instituições democráticas. **Isso porque** a perspectiva de mundo dos indivíduos coordena suas escolhas em eleições e plebiscitos públicos. **Dessa maneira**, o povo tende a agir segundo o conceito de menoridade, do filósofo iluminista Immanuel Kant, **no qual** as decisões pessoais são tomadas pelo intelecto e influência de outro. Evidencia-se, **assim**, que o domínio da seletividade de informações nas redes sociais, como Facebook e Twitter, pode representar uma sabotagem ao Estado Democrático.

**Em suma**, a manipulação comportamental pelo uso de dados é um complexo desafio **hodierno** e precisa ser combatida. **Dessarte**, as instituições escolares – responsáveis por estimular o pensamento crítico na população – devem buscar fortalecer a capacidade de julgamento e posicionamento racional nos jovens. **Isso** pode ser feito por meio de palestras, aulas e distribuição de materiais didáticos sobre a filosofia criticista e sociologia, visando aprimorar o raciocínio autônomo livre de influências. **Em paralelo**, às grandes redes sociais, interessadas na plenitude de seus usuários, precisam restringir o uso indevido de dados privilegiados. **Tal** ação é viável por intermédio da restrição do acesso, por parte de entidades políticas, aos algoritmos e informações privadas de preferências pessoais, objetivando proteger a privacidade do indivíduo e o exercício da democracia plena. **Desse modo**, atenuar-se-á, em médio e longo prazo, o impacto nocivo do controle comportamental moderno, e a sociedade alcançará o estágio da maioridade kantiana.

Fonte: ROCHA, Pedro Assaad Salloum Moreira da. [Redação nota mil do Enem]. Disponível em: [portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2019/outubro/24.10.2019redacaolink6.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2019/outubro/24.10.2019redacaolink6.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

O professor, nessa atividade, só observa e deixa os alunos verificar sozinhos, sem auxiliar, só monitorando se eles estão tendo dificuldade ou não em encontrar os elementos coesivos argumentativos. A partir do resultado dessa atividade diagnóstica, o professor poderá traçar adaptações e novas metodologias para trabalhar o assunto de forma a fixar elementos coesivos que os alunos não conheçam ou tenham tido maiores dificuldades de identificar.

## **(ii) Experiências de descoberta e reflexão linguística**

Neste momento, será proposto aos alunos que, a partir do texto anterior, organizem os operadores coesivos encontrados em um quadro a fim de identificar aqueles que possam estar

dentro dos parágrafos e aqueles operadores que aparecem entre um parágrafo e outro. Os alunos deverão criar uma tabela no caderno, como o modelo:

<b>Elementos coesivos que podem estar presentes dentro dos parágrafos</b>	<b>Elementos coesivos que podem estar presentes entre parágrafos</b>
nesse sentido em contrapartida como desse modo portanto evidenciando o supracitado no qual isso porque dessa maneira no qual assim dessarte isso em paralelo tal desse modo	em primeira análise ademais em suma

A partir dessas respostas, o professor estará possibilitando uma reflexão metacognitiva, na qual os alunos estarão realizando uma atividade de forma consciente sobre a localização dos operadores coesivos. Dessa forma, o professor poderá enfatizar, por exemplo, que, ao começar um parágrafo em um texto, é importante observar a possibilidade de fazer uma ligação com algo dito no parágrafo anterior a partir de um elemento coesivo, de forma a tornar a leitura mais fluída, menos segmentada e o texto mais agradável, com maior qualidade de leitura. Daí a importância de conhecer os operadores coesivos e conseguir utilizá-los no momento que precisar.

### **(iii) Organização e apresentação das ideias**

Neste terceiro momento, o professor poderá sistematizar e revisar o que foi visto, mostrando os conceitos dos principais elementos coesivos e suas funções, além, é claro, de explicar a importância da realização da coesão intraparágrafo e da coesão interparágrafos, responsável por garantir a qualidade textual, por meio da “presença de elementos coesivos, adequadamente mobilizados”.

### Coesão intraparágrafo e interparágrafos

A **coesão intraparágrafo** ocorre quando são utilizados elementos coesivos dentro dos parágrafos. Já a **coesão interparágrafos** acontece quando há o uso desses elementos entre os parágrafos.

Figura 12 – Lista de conectores e suas funções

FUNÇÃO	CONECTORES	FUNÇÃO	CONECTORES
<b>Adição</b>	Além do mais, e, além disso, e ainda, e até, também, igualmente, do mesmo modo, não só ...como também, bem como, assim como, por um lado ... incluindo...	<b>Consequência</b>	Por tudo isto, de modo que, de tal forma que, de sorte que, daí que, tanto...que, é por isso que...
<b>Alternativa</b>	ou, ou...ou, ora...ora, já...já, seja...seja, quer...quer, talvez...talvez, não...nem, em alternativa...	<b>Dúvida</b>	Talvez, possivelmente, provavelmente, é possível que, é provável que, porventura, quiçá, acaso, quem sabe.
<b>Causa</b>	Pois, pois que, visto que, já que, porque, dado que, uma vez que, por causa de, em virtude de, graças a ...	<b>Explicitação / particularização</b>	Quer isto dizer, isto é, por exemplo, ou seja, é o caso de, em particular, a saber, entre outros, especificamente, ou melhor, assim, ressalte-se,
<b>Certeza</b>	Com certeza, decerto, naturalmente, é evidente que, certamente, sem dúvida que,...	<b>Fim / intenção</b>	Com o intuito de, para (que), a fim de, com o fim de, com o objetivo de, de forma a ...
<b>Comparação</b>	Como, conforme, também, tanto...quanto, tal como, assim como, tão como, pela mesma razão, do mesmo modo, de forma idêntica, igualmente, ...	<b>Hipótese / Condição</b>	Se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, desde que, supondo que, admitindo que ...
<b>Concessão</b>	Apesar de, ainda que, embora, mesmo que, por mais que, se bem que, ainda assim, mesmo assim...	<b>Opinião</b>	Na minha opinião, a meu ver, em meu entender, no meu ponto de vista, creio que, penso que, para mim.
<b>Conclusão / síntese / resumo</b>	Pois, portanto, por conseguinte, assim, logo, em fim, concluindo, em conclusão, em síntese, conseqüentemente, em consequência, ou seja, em resumo, em suma.	<b>Oposição/ contraste</b>	Mas, porém, todavia, contudo, no entanto, de outro modo, ao contrário, pelo contrário, contrariamente, não obstante, por outro lado...
<b>Confirmação</b>	Com efeito, efetivamente, na verdade, de fato, sem dúvida, de certo, deste modo, na verdade, ora, aliás, sendo assim, veja-se, assim...	<b>Sequência temporal / espacial.</b>	Em primeiro lugar, num primeiro momento, antes de, em seguida, então, ao mesmo tempo, simultaneamente, depois de, após, até que, enquanto, entretanto, logo que, no fim de, finalmente, acima, ao lado, à direita, ao centro, naquele lugar.

CARLOS, Eder. Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequencição textual. **Matérias para concursos**, [S. l.], 6 jul. 2018. Disponível em: <https://materiasparaconcursos.com.br/2018/07/06/emprego-de-elementos-de-referenciacao-substituicao-e-repeticao-de-conectores-e-de-outros-elementos-de-sequenciacao-textual/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Após a sistematização dos conceitos, os alunos serão incentivados a utilizar os conhecimentos adquiridos na atividade anterior para refletir sobre o repertório diversificado de elementos coesivos disponibilizado pela língua. Para isso, os alunos serão organizados em

duplas, e cada dupla irá jogar o joga da memória com os elementos coesivos.

Propomos o seguinte jogo:

ADIÇÃO	TAMBÉM
--------	--------

CONCLUSÃO	ENFIM
-----------	-------

CERTEZA	EVIDENTEMENTE
---------	---------------

ALTERNATIVA	QUER...QUER...
-------------	----------------

CAUSA	EM VIRTUDE
-------	------------

CERTEZA	É EVIDENTE QUE
---------	----------------

CONFIRMAÇÃO	EFETIVAMENTE

O professor vai criar o jogo fazendo uso de materiais concretos, como cartolina colorida. Vai cortar a folha em forma retangular e dividi-la em duas partes: uma colocando um operador e do outro lado a função do operador. Em duplas vão jogar, as regras serão as seguintes: cada participante deve, na sua vez, virar duas peças e deixar que todos as vejam. Caso a função e o conector sejam iguais, o participante deve recolher consigo esse par e jogar novamente. Se forem diferentes, estas devem ser viradas novamente, sendo passada a vez ao participante seguinte.

#### (iv) Aplicação dos conhecimentos em textos

Na última aula sobre esse tema, a fim de refletir sobre a presença constante dos elementos coesivos responsáveis pelo nexos das orações, os alunos receberão uma lista com elementos coesivos que faltam no texto. Eles deverão completar as lacunas e organizar a notícia de maneira coesa. Segue a notícia:

Leia o texto, completando-o com os termos a seguir:

**ademais – por exemplo – muito – se – para que – assustadoramente – no momento que – destarte – visto que – é evidente – hodiernamente**

#### **Por que reciclar?**

**Hodiernamente** a reciclagem de materiais é **muito** importante, tanto para diminuir o acúmulo de dejetos quanto para poupar a natureza da extração inesgotável de recursos. **Ademais**, reciclar causa menos poluição ao ar, à água e ao solo, **visto que** a produção de lixo vem aumentando **assustadoramente** em todo o planeta.

Visando uma melhoria da qualidade de vida atual e **para que** haja condições ambientais favoráveis à vida das futuras gerações, faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência ambiental.

**É evidente** que o consumidor pode auxiliar no processo de reciclagem das

empresas. **Se** separamos todo o lixo produzido em residências, impedimos que a sucata se misture aos restos de alimentos, o que facilita o seu reaproveitamento pelas indústrias. **Destarte**, evitamos também a poluição.

Nos países desenvolvidos, como França e Alemanha, a iniciativa privada é encarregada do lixo. Fabricantes de embalagens são considerados responsáveis pelo destino dos detritos e o consumidor também tem que fazer a sua parte. **No momento que** uma pessoa vai comprar uma pilha nova, **por exemplo**, é preciso entregar a pilha usada.

Obs.: o texto aqui já está completo, porém para os alunos será entregue sem os elementos coesivos.

Fonte: IMBELLONI, Rodrigo. Por que reciclar? **Ajuda Brasil**, [S. l.], jun. 2004. Disponível em: <https://limpezapublica.com.br/por-que-reciclar-4/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Nessa atividade, o professor poderá auxiliar os alunos num primeiro momento, talvez organizando o primeiro parágrafo. Depois, é importante observar e deixar os alunos completarem da maneira que eles consigam, testando as possibilidades até que completem o texto com todos os elementos coesivos.

### 5.2.1 Resumo da oficina

Quadro 21 – Resumo da oficina 2

<b>Etapa da aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Materiais</b>
(i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Presença constante de elementos coesivos	Nesse primeiro momento, o professor vai entregar uma redação, na qual os alunos deverão circular todos os elementos coesivos que eles consigam identificar. Observe: O professor, nesta atividade, só observa, deixa os alunos verificar sozinhos, sem auxiliar, só monitorando se eles estão encontrando os elementos coesivos.	Folha A4 com uma redação impressa.
(ii) Experiências de descoberta e reflexão linguística	Elementos coesivos	Neste momento, será proposto aos alunos que, a partir do texto anterior, organizem os operadores coesivos encontrados em um quadro a fim de identificar aqueles que possam estar dentro dos parágrafos e aqueles operadores que aparecem entre um parágrafo e outro. Os alunos deverão criar uma tabela no caderno.	Caderno e lápis.
(iii) Organização e apresentação das ideias	Elementos coesivos	Neste momento, o professor poderá sintetizar no quadro os principais elementos coesivos e sua função dentro do texto. Além de explicar a importância da coesão intraparágrafo e da coesão interparágrafos, responsável por garantir qualidade textual. Em seguida, farão uso do material concreto, ou seja, cartolina colorida, EVA, folhas a4 coloridas, vão jogar um jogo da memória com os operadores argumentativos.	Quadro, giz, jogo da memória como a utilização de EVA, cartolina ou folhas A4 coloridas.
(iv) Aplicação dos conhecimentos em textos	Elementos coesivos	Os alunos receberão uma lista com elementos coesivos que faltam no texto e deverão completar as lacunas e organizar a notícia de maneira coesa.	Texto impresso com lacunas para os alunos completarem.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 5.3 OFICINA 3: SENTIDO E REFERÊNCIA

Na nossa terceira oficina, nosso principal objetivo é enfatizar a importância da variedade vocabular para a produção da coesão, evitando a repetição de palavras, que é um problema que torna o texto desinteressante, indicando também “pobreza vocabular do redator”. Dessa forma, precisa ficar claro para os alunos que essa variedade de vocabulário, na hora de escrever, poderá ser realizada por meio do uso de sinônimos, hiperônimos, operadores argumentativos, entre outros elementos que colaboram para a retomada de referentes. Nossa oficina inspirou-se nesses conceitos presentes na grade do Enem, especialmente nos níveis mais altos dessa grade, quando é solicitado que o texto apresente poucas ou nenhuma repetições.

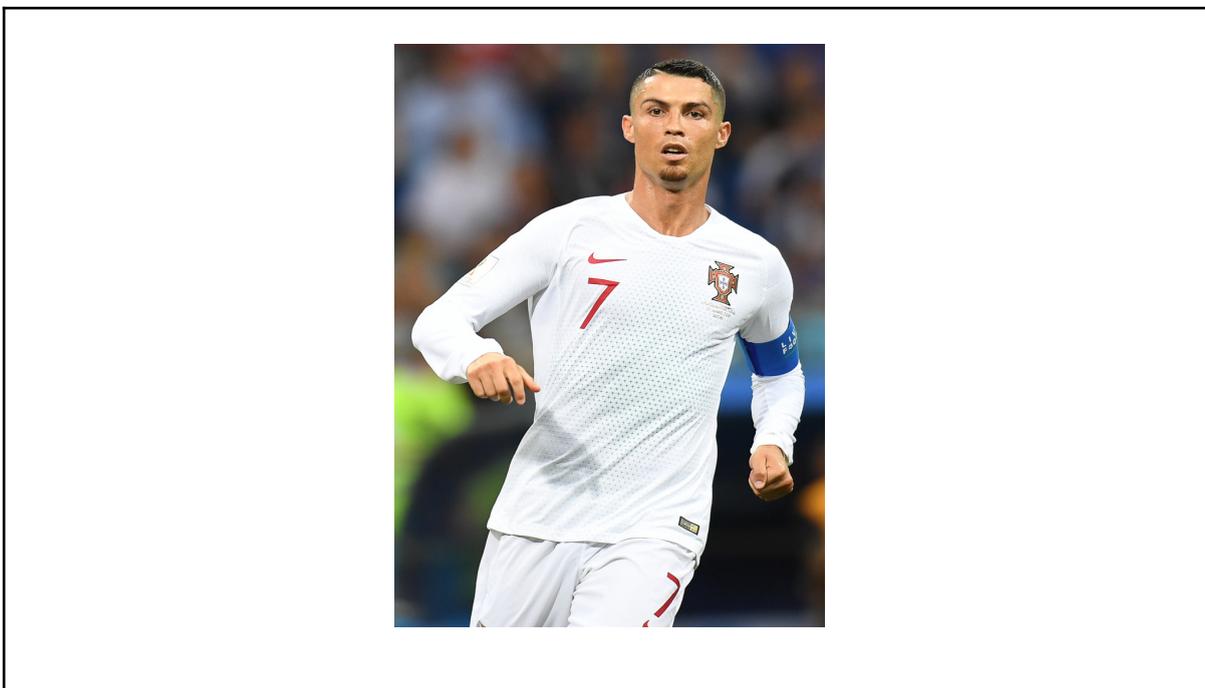
Reforçamos que o objetivo principal não está em fazer o aluno tirar nota alta no Enem. Isso seria uma consequência do seu estudo reflexivo e metacognitivo, caso esse aluno faça o exame. Nosso objetivo é que o texto do aluno do Ensino Médio tenha maior qualidade coesiva, uma vez que ele terá consciência de que não basta ter um uso constante de elementos coesivos em um texto, mas é preciso conhecer a diversidade dos elementos coesivos da língua e não utilizar os mesmos elementos coesivos de forma excessiva em um texto. Ou seja, quanto mais elementos coesivos diversos forem usados de forma adequada, maior qualidade coesiva terá o texto.

#### **(i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno**

Na primeira etapa desta oficina, são investigados os conhecimentos prévios dos alunos, tanto de forma oral quanto escrita. No caso desta atividade, investigam-se os saberes anteriores acerca da repetição de elementos coesivos em um texto, pois assim será possível, além de identificar os conhecimentos prévios, verificar se há compreensões prévias adequadas ou não.

Selecionamos, para este primeiro momento, uma imagem do jogador português Cristiano Ronaldo por ser de fácil reconhecimento para alunos nessa faixa etária. Em seguida, realizamos o seguinte questionamento: quais nomes ou expressões apontam exclusivamente para esse “personagem” no mundo?

Figura 13 – Cristiano Ronaldo



Fonte: WIKIPÉDIA. **Cristiano Ronaldo**. 2018. 1800x1200 pixels. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cristiano\\_Ronaldo\\_Portugal.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cristiano_Ronaldo_Portugal.jpg). Acesso em: 26 nov. 2022.

Provavelmente eles irão usar diversas expressões linguísticas que fazem referência a esta imagem como: “Cristiano Ronaldo”, “Cristiano Ronaldo dos Santos Aveiro”, “CR7”, “jogador de futebol”, “Manchester United” e “melhor jogador do mundo”.

Ao iniciarmos a aula com perguntas, podemos, de fato, trazer consciência ao aluno do que ele já sabe sobre o assunto, pois, de acordo com Koch (2010), a coesão por referenciação pode desempenhar uma função de (re)ativação de referentes.

A reativação de referentes no texto é realizada por meio da referenciação anafórica ou catafórica. Por exemplo: *Cristiano Ronaldo* é jogador de futebol. *Ele* é o melhor jogador do mundo. O pronome “ele” é um pronome anafórico, porque faz referência ao termo Cristiano Ronaldo. Logo, temos aqui uma referenciação anafórica, importante forma de estabelecer coesão em um texto. Além do mais, é preciso lembrar que o aprendizado desses termos está fundamentado nos documentos norteadores da Educação Básica, como os PCNs e a BNCC.

Após o reconhecimento do atleta e da discussão sobre as formas de referenciação de coisas e pessoas no mundo, o professor poderá passar para os próximos passos desta oficina.

## **(ii) Experiências e reflexões linguísticas**

Nesta etapa, o professor deve selecionar dados relevantes para que os alunos façam as análises necessárias para o despertar da consciência linguística. Ocorrem, também, aqui, as reflexões linguísticas, uma vez que os alunos, neste momento, precisam organizar o conhecimento a fim de facilitar sua aplicação. Os alunos poderão, assim, compreender os principais conceitos. Para tanto, vamos fazer um exercício de consolidação.

A proposta é a seguinte: pede-se aos alunos que analisem um texto no qual uma mesma referência é retomada por diferentes sentidos. Esse texto poderá ser entregue aos alunos que irão trabalhar em duplas. O professor deverá instruí-los de que existe uma determinada referência no mundo ao escritor conhecido como “Machado de Assis”. Os alunos devem identificar quais são essas referências (“nosso maior escritor”, “o bruxo de Cosme Velho” e “o mestre”) e mostrar quais os sentidos empregados para identificá-las.

Comemora-se este ano o sesquicentenário de Machado de Assis. As comemorações devem ser discretas para que **digmas** de nosso maior escritor. Seria ofensa à memória do Mestre qualquer comemoração que destoasse da sobriedade e do recato que ele imprimiu a sua vida, já que o bruxo de Cosme continua vivo entre nós.

Fonte: LIMA, Andréa Cardoso. Coesão e Coerência – importantes fatores de textualidade. **Marca texto**, Brasília, 12 maio 2020. Disponível em:

<https://apstt2020.wordpress.com/2020/05/12/coesao-e-coerencia-importantes-fatores-de-textualidade/#:~:text=Comemora%2Dse%20este%20ano%20o,Velho%20continua%20vivo%20entre%20n%C3%B3s>. Acesso em: 26 nov. 2022.

Em seguida, depois da atividade, o professor deverá explicar aos alunos que a retomada de um referente no decorrer de um texto, quando empregam diferentes sentidos, é um mecanismo que agrega a coesão. Seguindo, o professor poderá solicitar aos alunos que escolham um dos sentidos e reescrevam o trecho empregando apenas aquele sentido.

### **Repetição do termo Machado de Assis**

Comemora-se este ano o sesquicentenário de Machado de Assis. As comemorações devem ser discretas para que dogmas de Machado de Assis. Seria ofensa à memória de Machado de Assis qualquer comemoração que destoasse da sobriedade e do recato que Machado de Assis imprimiu a sua vida, já que Machado de Assis continua vivo entre nós.

No final, os alunos poderão apresentar suas versões para a classe. Após a apresentação, o professor pode perguntar qual efeito se tem quando o mesmo sentido é

retomado. A resposta esperada é que o uso de um mesmo sentido pode cansar e incomodar o leitor, além de sugerir que o autor não domina o vocabulário e os mecanismos coesivos da língua escrita. Atividades como essas são importantes para que os alunos compreendam a importância da coesão textual e para que eles criem o hábito de refletir sobre o funcionamento de sua língua.

### **(iii) Organização e apresentação das ideias**

Até aqui, mostramos ao aluno que a utilidade da coesão e dos mecanismos coesivos (por reiteração, mais especificamente) é evitar, em determinados gêneros textuais, problemas como: (i) falta de conexão entre palavras do texto; (ii) recursividade e repetição de palavras que podem cansar o leitor; e (iii) aparente falta de vocabulário e de conhecimento de mecanismo coesivos por parte do autor. Após essa compreensão, o professor poderá solicitar tarefas para serem realizadas em casa e trazidas na próxima aula, como pesquisas sobre os conceitos de: hiperonímia, hiponímia, sinonímia e proforma.

Uma vez familiarizados com os conceitos, dividem-se os alunos em grupos. O professor deverá entregar duas sentenças e uma categoria para cada grupo, como ilustrado nas sentenças em (1). O grupo deverá substituir o item repetido por outro de acordo com a categoria dada, como ilustrado nos exemplos em (2). O grupo que fizer a substituição mais criativa marcará um ponto. Assim, o professor estará promovendo a fixação do conteúdo de forma lúdica e por uma metodologia mais dinâmica e reflexiva para o aluno:

(1)

a. O brasileiro gosta muito de futebol. Não é à toa que o *futebol* é praticado nos quatro cantos do país. (categoria: hiperônimo).

b. Carlos é marido da Maria. *Carlos* é engenheiro. (categoria: proforma pronominal).

(2)

a. O brasileiro gosta muito de futebol. Não é à toa que esse *esporte* é praticado nos quatro cantos do país. (substituição por um hiperônimo).

b. Carlos é marido da Maria. *Ele* é engenheiro. (substituição por proforma pronominal).

Essa dinâmica faz com que os alunos pratiquem os conteúdos, apresentados até o momento, de forma ativa.

#### (iv) Aplicação dos conhecimentos em textos

Pilati (2017) lembra que o último passo para uma aprendizagem ativa é aplicar o que foi aprendido em um texto. Dessa forma, o aluno poderá observar o sistema da língua (que é abstrato) em um uso efetivo: no texto. A atividade que propomos aqui será realizada em grupos, e cada grupo será responsável por reorganizar um bloco do texto, a fim de evitar a repetição do vocábulo *girafa*. O importante desta atividade é deixar os alunos substituir os termos sozinhos. O professor deverá estar acompanhando o desenrolar do trabalho a fim de auxiliar os alunos. No final, cada grupo reescreve seu bloco de texto no quadro.

No Jardim Zoológico tem uma *girafa*, neste domingo azul, a *girafa* olha do alto para as crianças, e parece convidar as crianças para um passeio no dorso com a *girafa*. Há uma escada perto, e se for encostada perto da *girafa*, Ricardo (Rick é o seu apelido) poderá chegar até a *girafa*.

O garoto mede a distância que vai do chão ao lombo, e julga-se em condições de vencê-la. Uma vez lá em cima da *girafa*, cavalgando o pescoço da *girafa*, e segurando os chifres da *girafa*, pedirá à *girafa*, depois de umas voltas pelo Jardim com a *girafa*, que a *girafa* o leve por aí, percorrendo o mundo.

A *girafa* presa há tanto tempo, a *girafa* há de estar ansiosa de liberdade. Não será difícil transpor a cerca. A *girafa* espera que Rick proponha a *girafa* a aventura. Ninguém se atreverá a travar os passos da *girafa*, e Rick vai dirigir a *girafa* nos rumos que aprendeu no atlas escolar.

O problema é descer de vez em quando da *girafa*, para Rick alimentar-se de biscoitos, fazer necessidades e dormir. Camarada, a *girafa* irá se deitando aos poucos, primeiro a *girafa* vai dobrando devagar as pernas, depois a *girafa* vai se inclinando lentamente para o lado, e afinal a *girafa* arriando com suavidade a carga infantil.

Mas para subir outra vez, como se arranjará ele? Escada não haverá. Mesmo deitada, a *girafa* é difícil de subir. A imaginação não lhe fornece recurso plausível. O sonho frustrou-se. Rick levanta o braço direito e, com a mão espalmada em gesto de adeus à *girafa* que gentilmente o convidara, esclarece:

Para finalizar a atividade, o professor poderá apresentar o texto na íntegra, para verificar as semelhanças e as diferenças propostas por cada grupo.

#### **Rick e a girafa**

No Jardim Zoológico, neste domingo azul, a girafa olha do alto para as crianças, e parece convidá-las a um passeio no dorso. Há uma escada perto, e se for encostada ao animal, Ricardo (Rick é o seu apelido) poderá chegar até lá.

O garoto mede a distância que vai do chão ao lombo, e julga-se em condições de

vencê-la. Uma vez lá em cima, cavalgando o pescoço, e segurando-lhe os chifres, pedirá à girafa, depois de umas voltas pelo Jardim, que o leve por aí, percorrendo o mundo.

Preso há tanto tempo, a girafa há de estar ansiosa de liberdade. Não será difícil transpor a cerca. Ela espera que Rick lhe proponha a aventura. Ninguém se atreverá a travar-lhe os passos, e Rick vai dirigi-la nos rumos que aprendeu no atlas escolar.

O problema é descer de vez em quando, para Rick alimentar-se de biscoitos, fazer necessidades e dormir. Camarada, a girafa irá se deitando aos poucos, primeiro dobrando devagar as pernas, depois se inclinando lentamente para o lado, e afinal arriando com suavidade a carga infantil.

Mas para subir outra vez, como se arranjará ele? Escada não há. Mesmo deitada, a girafa é difícil de subir. A imaginação não lhe fornece recurso plausível. O sonho frustrou-se. Rick levanta o braço direito e, com a mão espalmada em gesto de adeus à girafa que gentilmente o convidara, esclarece:

— Muito obrigado. Fica para outra ocasião, quando eu crescer.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond. Rick e a girafa. In: ANDRADE, Carlos Drummond. **O homem que fazia chover & outras histórias de Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Boa Companhia, 2013. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/33009.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

É preciso ficar claro, com esta oficina, que a coesão referencial é um mecanismo de coesão que colabora com a textualidade por meio do uso de elementos coesivos. Isto significa que ela conecta as diversas partes de um texto sejam palavras, orações ou períodos. Trata-se, então, de um recurso coesivo que ocorre quando um termo ou expressão, que já foi citado no texto, é retomado por meio de outro termo que o substitui.

### 5.3.1 Resumo da oficina

Quadro 22 – Resumo da oficina 3

Etapa da aula	Conteúdo	Metodologia	Materiais
(i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Repetição de termos	No primeiro momento, mostramos aos alunos uma imagem de algo no mundo. Por exemplo: uma imagem de Cristiano Ronaldo. Então, questionamos os alunos: quais nomes ou expressões apontam exclusivamente para essa “pessoa” no mundo?	Imagem do jogador Cristiano Ronaldo no projetor.
(ii) Experiências de descoberta e reflexão linguística	Repetição de termos	<p>Nessa etapa, o professor deve selecionar dados relevantes para que os alunos façam as análises necessárias para o despertar da consciência linguística. Ocorrem, também, aqui, as reflexões linguísticas.</p> <p>Em seguida, pede-se aos alunos que analisem um texto no qual uma mesma referência é retomada por diferentes sentidos. Esse texto poderá ser entregue aos alunos que irão trabalhar em duplas. O professor deverá instruí-los de que existe uma determinada referência “O escritor no mundo conhecido como Machado de Assis”, “nosso maior escritor”, “o bruxo de Cosme Velho”, “o mestre”. Os alunos devem identificar qual é a referência e mostrar quais os sentidos empregados para identificá-la.</p> <p>Depois da atividade, o professor pode explicar aos alunos que a retomada de um referente no decorrer de um texto, quando empregam diferentes sentidos, é um mecanismo que agrega a coesão. Seguindo, o professor poderá solicitar aos alunos que escolham um dos sentidos e reescrevam o trecho empregando apenas aquele sentido.</p>	Texto impresso entregue aos alunos. Depois, reescrita do texto no caderno. Apresentação para a classe e leitura oral.

Etapa da aula	Conteúdo	Metodologia	Materiais
(iii) Organização e apresentação das ideias	Repetição de termos	Mostramos ao aluno que a utilidade da coesão e dos mecanismos coesivos. Uma vez familiarizados com os conceitos, dividem-se os alunos em grupos. O professor dá duas sentenças e uma categoria, e o grupo deve substituir o item repetido por outro de acordo com a categoria dada.	Explicação oral da professora, pesquisa em casa utilizando a internet ou livros. Dinâmica em grupo.
(iv) Aplicação dos conhecimentos em textos	Repetição de termos	A atividade que propomos aqui é uma atividade em grupos, e cada grupo será responsável por reorganizar um bloco diferente do texto, a fim de evitar a repetição do vocábulo <i>girafa</i> . No final, cada grupo reescreve seu bloco de texto no quadro. Para finalizar a atividade, o professor poderá apresentar o texto na íntegra, para verificar se a reescrita ficou parecida ou não com o original.	Atividade em grupo com um texto dividido em blocos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### 5.4 OFICINA 4: INADEQUAÇÃO COESIVA

De acordo com a grade específica do Enem, para uma maior qualidade de texto, ou seja, para o candidato alcançar os níveis mais altos, ele não deve apresentar inadequações coesivas em seu texto. A “inadequação coesiva”, como a própria expressão diz, refere-se à utilização inadequada de mecanismos coesivos, em outras palavras, elementos que não contribuem para a construção de sentido esperadas em um texto. Logo, a proposta desta oficina é propor metodologias alternativas para trabalhar com a inadequação coesiva, afinal, muitas vezes, os alunos até conhecem um variado repertório de elementos coesivos, sabem que precisam cuidar com a repetição dos termos, porém apresentaram inadequações coesivas, ou seja, o uso equivocado de operadores coesivos que, apesar de estarem presentes nas sentenças, ou nos textos, não conseguem estabelecer as relações semânticas esperadas para a articulação das ideias.

##### (i) Avaliando o conhecimento prévio do aluno

Como avaliação do conhecimento prévio do aluno sobre inadequação coesiva, nossa proposta é o professor apresentar, no projetor, trechos com o uso de elementos coesivos inadequados e, assim, verificar se os alunos conseguem realizar a identificação desses equívocos, como, por exemplo:

“A grande maioria das pessoas não tem conhecimento de como funcionam os algoritmos e o processo de controle de dados na internet, **mas** continuam sendo manipuladas cotidianamente” (BRASIL, 2019a, p. 25).

“Há países que combatem severamente a divulgação de fake news na internet, **dessa forma**, a veiculação de notícias falsas continua aumentando” (BRASIL, 2019a, p. 27).

A partir dessas sentenças, o professor poderá questionar aos alunos:

1. Vocês percebem algum estranhamento nesse trecho?
2. O que causa esse estranhamento?
3. Seria possível deixar o trecho mais claro? De que maneira?

A partir desses questionamentos e das respostas dos alunos, o professor poderá diagnosticar o quanto os alunos sabem sobre o emprego correto dos elementos coesivos para assim dar prosseguimento às atividades da oficina.

Nesta etapa, o professor explicará aos alunos que, no primeiro trecho, há a presença do elemento coesivo adversativo “mas” que foi utilizado de maneira inadequada, ou seja, a segunda oração é consequência ou efeito da primeira. Dessa forma, deveria haver uma relação conclusiva, com o uso, por exemplo, de conectores como “portanto” ou “por esse motivo”, ou então um elemento coesivo aditivo como “e”. Já no segundo trecho, a relação semântica entre as duas orações que “dessa forma” articula é de oposição, que deveria ser marcada com um coesivo adversativo, como “porém” ou “entretanto”.

## (ii) Experimentação e reflexão linguística

Nesta etapa, propomos aos alunos verificar qual é a inadequação coesiva presente nas sentenças, a partir do conhecimento que eles têm sobre o assunto. A partir da formação de grupos de 4 alunos, eles deverão identificar e explicar a inadequação do trecho apresentado, depois qual sentido fez na frase e qual era o sentido esperado. Vejamos o exemplo:

*Maria chorou por ser esquecida e estava feliz por poder estar livre de trabalho no final de semana.*

**Sentido produzido:** a conjunção “e” apresentou sentido de adição.

**Sentido esperado:** esperava-se que o sentido fosse de oposição, chorar por ser esquecida, mas feliz por não ter que trabalhar.

*As pessoas estão se conscientizando da importância de não acreditar em tudo que leem nas redes sociais, **portanto** ainda são facilmente manipuladas (BRASIL, 2019a, p. 26).*

**Sentido produzido:** a conjunção “portanto” apresentou sentido adversativa.

**Sentido esperado:** esperava-se que o sentido fosse de conclusão, ou seja, “as pessoas estão se conscientizando em não acreditar em tudo o que leem nas redes sociais, **contudo** ainda são manipuladas.

"A grande maioria das pessoas não tem conhecimento de como funcionam os algoritmos e o processo de controle de dados na internet, *mas* continuam sendo manipuladas cotidianamente."

**Sentido produzido:** a conjunção “mas ” apresenta sentido de adversidade.

**Sentido esperado:** esperava-se, nessa sentença, o uso de um coesivo de consequência como: "A grande maioria das pessoas não tem conhecimento de como funcionam os algoritmos e o processo de controle de dados na internet, *por esse motivo* continuam sendo manipuladas cotidianamente."

E assim cada grupo ficará responsável por uma sentença, apresentando o sentido produzido e o sentido esperado para a sentença. Os alunos deverão realizar a atividade sozinhos, e o professor auxiliando sempre que necessário.

O desafio, nesta atividade, é que o estudante da Educação Básica tenha consciência de que o mau uso dos elementos coesivos pode prejudicar o entendimento e a compreensão do texto. Isto significa que, quando utilizamos elementos coesivos inadequados, não permitimos articulações, ligações e sequências de ideias entre as diferentes partes do texto.

### (iii) Organização e apresentação das ideias

Neste momento, chegou a hora de os alunos colocarem em prática o aprendizado das inadequações coesivas, por meio de uma atividade lúdica e concreta. Neste momento, o professor vai dispor de uma caixa com os conectivos e sua explicação de uso, o aluno retira da caixa o conectivo e elaborará uma sentença utilizando esse elemento coesivo. O professor deverá ficar atento e sanar as dúvidas que surgirem. Na caixa, haverá os conectores e suas explicações, conforme o exemplo:

<p><b>Esses conectivos situam o leitor na sucessão dos acontecimentos ou das ideias.</b></p> <p>Exemplo: então; enfim; logo; logo depois; imediatamente; logo após; a princípio; no momento em que; pouco antes; pouco depois; anteriormente; posteriormente; em seguida; afinal...</p>	<p><b>Eles estabelecem uma relação com uma ideia ou um conceito que já foi apresentado anteriormente no texto.</b></p> <p>Exemplo: igualmente; da mesma forma; assim também; do mesmo modo; similarmente; semelhantemente; analogamente; por analogia; de maneira idêntica...</p>
<p><b>São utilizados em situações</b></p>	<p><b>Utilizamos os conectivos de adição e</b></p>

<p><b>circunstanciais que podem oferecer hipóteses para uma situação futura.</b></p> <p>Exemplo: se; caso; eventualmente.</p>	<p><b>continuação para acrescentar algo ao texto e que esteja relacionado com o que foi apresentado anteriormente.</b></p> <p>Exemplo: além disso; demais; ademais; outrossim; ainda mais; por outro lado; também; e; nem; não só; como também; não apenas; bem como.</p>
---	---

Sentenças elaboradas pelos alunos:

Ana Beatriz foi professora na Escola de São João Batista de La Salle no período de 2018 a 2021. *Além disso*, foi coordenadora da Educação do município de Concórdia.

*Caso* chova essa noite, não iremos à festa.

Após as atividades, os alunos poderão pesquisar na internet por listas não exaustivas de elementos coesivos e suas explicações, anotando em seus cadernos, com o propósito de fixar o conteúdo.

#### (iv) Aplicação do conhecimento em textos

Para desenvolver nos alunos a consciência de utilizar os elementos coesivos de forma adequada, a proposta de atividade é a seguinte: o texto apresenta coesivos inadequados, a partir dos conhecimentos adquiridos, os alunos deverão reescrever o trecho de maneira adequada.

Leia o texto:

Características do internetês como abreviações, repetição de vogais, modificações do registro gráfico e as chamadas “risadinhas” estão associadas às possibilidades de registro gráfico-visual de certos padrões rítmico-entoacionais, que são assim registrados pelo sujeito. Não se trata, **mas**, de degradação da modalidade escrita do português. **Então, pois**, que a presença desses fatos linguísticos da fala na escrita produzida no contexto da tecnologia digital (**portanto**) aponta, **de certo**, para a identidade de um grupo ou de uma comunidade que quer se reconhecer por eles e por meio deles ser reconhecido, e, **a fim de**, para a heterogeneidade característica da linguagem. [...]

Em seguida temos uma sugestão de como os alunos poderiam reescrever esse texto.

Características do internetês como abreviações, repetição de vogais, modificações do registro gráfico e as chamadas “risadinhas” estão associadas às possibilidades de registro gráfico-visual de certos padrões rítmico-entonacionais, que são assim registrados pelo sujeito. Não se trata, **portanto**, de degradação da modalidade escrita do português. **Pode-se pensar**, que a presença desses fatos linguísticos da fala na escrita produzida no contexto da tecnologia digital **mas não somente** aponta, **por um lado**, para a identidade de um grupo ou de uma comunidade que quer se reconhecer por eles e por meio deles ser reconhecido, e, **por outro**, para a heterogeneidade característica da linguagem. [...]

Fonte: KOMESU, Fabiana Cristina. A “skrita” na Internet. **Discutindo Língua Portuguesa Especial**, São Paulo, Ano 1, n. 1, jul. 2008, p. 59.

É importante o professor lembrar aos alunos de que a norma-padrão é apresentada nas gramáticas normativas e cobrada nas escolas, nas universidades e em concursos públicos, por isso é importante estudá-la e colocá-la em prática. Nesse sentido, podemos compreender que o uso dos elementos coesivos ajuda na compreensão do texto, e o uso inadequado acarreta problemas de entendimento do conteúdo.

### 5.4.1 Resumo da oficina

Quadro 23 – Resumo da oficina 4

<b>Etapa da aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Materiais</b>
(i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Inadequação coesiva	O professor pode iniciar esta atividade apresentando, no projetor, sentenças com inadequação coesiva. Os alunos deverão observar e responder a algumas perguntas solicitadas pelo professor.	Projetor, caderno e caneta.
(ii) Experiências de descoberta e reflexão linguística	Inadequação coesiva	Nesta etapa ,propomos aos alunos verificar qual é a inadequação coesiva presente nas sentenças apresentadas, a partir do conhecimento que eles têm sobre o assunto. A partir da formação de grupos de 4 alunos, eles deverão identificar e explicar a inadequação do trecho apresentado, depois qual sentido fez na frase e qual era o sentido esperado. Cada grupo ficará responsável por uma sentença, apresentando o sentido produzido e o sentido esperado para a sentença.	Atividade em grupo.
(iii) Organização e apresentação das ideias	Inadequação coesiva	Neste momento, o professor vai dispor de uma caixa com os conectivos e sua explicação de uso. O aluno vai retirar da caixa o conectivo e vai elaborar uma sentença utilizando esse elemento coesivo. O professor deverá ficar atento e sanar as dúvidas que surgir. Depois da atividade, os alunos poderão estar pesquisando por listas não exaustivas dos elementos coesivos e suas explicações, anotando em seus cadernos, a fim de fixar o conteúdo.	Atividade oral, caixa de papelão.
(iv) Aplicação dos conhecimentos em textos	Inadequação coesiva	Os alunos receberão um texto que apresenta coesivos inadequados e, a partir dos conhecimentos adquiridos, deverão reescrever o trecho de maneira adequada.	Texto impresso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 5.5 OFICINA 5: A IMPORTÂNCIA DO PARÁGRAFO

Para finalizar nossas oficinas, que têm como intuito principal contribuir com os professores da Educação Básica a fim de terem novas alternativas para trabalhar o tema da coesão em sala de aula a partir de dinâmicas reflexivas de forma a promover uma aprendizagem linguística ativa com os alunos, vamos trazer agora o último tema: “A importância do parágrafo”.

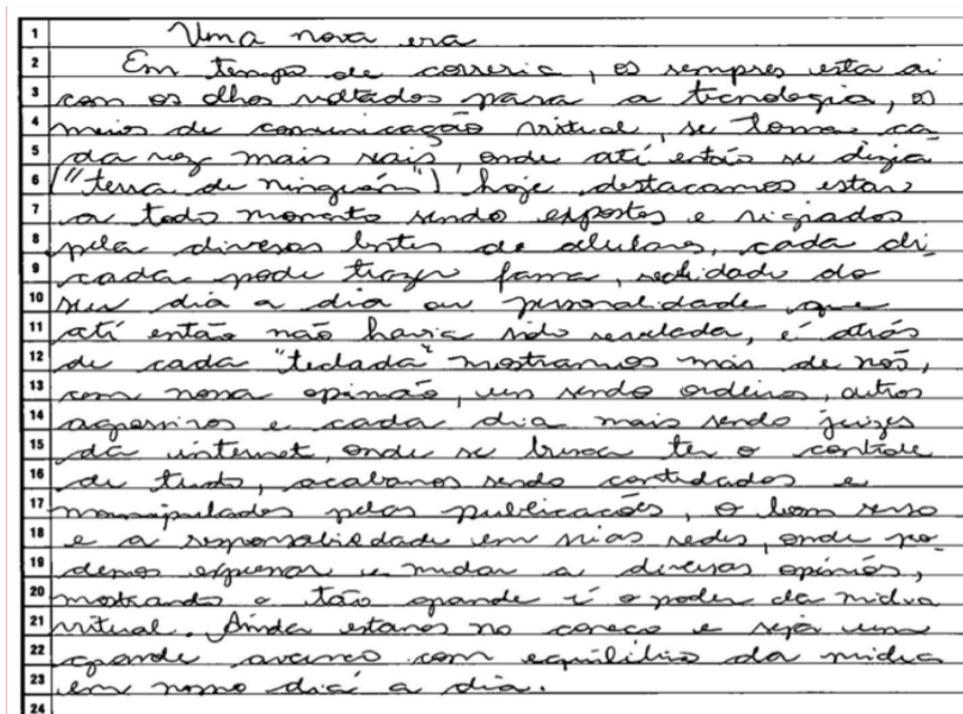
O parágrafo é fundamental na construção textual, e sua principal função é articular as ideias, fazendo com que elas fiquem distribuídas de maneira clara, precisa e objetiva. A grade do Enem aborda o conceito de “monobloco”, um conceito bem específico do processo, que penaliza o candidato quando ele não realiza a separação do texto em partes menores. O Material de Leitura do Enem (BRASIL, 2019a, p. 27) explica que “as redações escritas em forma de monobloco tornam explícito o desconhecimento sobre a paragrafação do texto, o que pode afetar diretamente a coesão”.

Esse mesmo material caracteriza como monobloco o texto que não apresenta qualquer indicação de paragrafação, ou seja, é todo formado por um grande bloco de períodos do início ao fim. Consideramos interessante trabalhar esse conceito com os alunos para demonstrar a importância da paragrafação para a coesão em um texto, não só porque é um item de penalização na redação do Enem, mas porque é essencial que um aluno do Ensino Médio tenha consciência sobre como fazer e quais são as funções de um parágrafo em um texto.

### **(i) Avaliando o conhecimento prévio do aluno**

A fim de investigar o quanto os alunos já sabem sobre o uso de parágrafos e sua importância para a coesão, o professor poderá propor a seguinte atividade: projetar uma redação monobloco, que pode ser extraída do Manual de Leitura do Enem, além de entregar uma cópia para cada aluno. Abaixo segue a imagem do texto que será projetado.

Figura 14 – Redação que será projetada



Fonte: Brasil (2019a, p. 28).

Os alunos deverão, num primeiro momento, ler silenciosamente a redação e, em seguida, o professor deverá fazer a leitura do texto em voz alta para a classe. Após esse momento, o professor fará perguntas à classe que deverá responder em forma de discussão em voz alta aos questionamentos. O importante aqui é deixar os alunos comentarem, explicar e responder às perguntas com as palavras deles.

1. Existe organização estrutural ao longo do texto?
2. Como se constitui esse texto?
3. Quantos espaçamento encontramos no texto?

A partir desses questionamentos, o professor vai verificar se os alunos compreendem como um texto se organiza e de que maneira está constituído, para, a partir daí, propor metodologias para sanar as dúvidas dos alunos.

## (ii) Experimentação e reflexão linguística

Nesta etapa da oficina, o professor poderá discutir e sintetizar as principais noções de parágrafo, tais como, que o parágrafo é um elemento textual com unidade de sentido que serve para dividir e organizar o texto. O parágrafo se inicia com uma margem no canto esquerdo da página, em sua primeira linha, indicando o começo, e se encerra com um ponto final, após o qual não há mais texto, a não ser na linha posterior com o recuo de margem, indicando o início de um novo parágrafo. Assim, todas as partes do texto estruturadas dessa maneira podem ser consideradas um parágrafo.

A proposta agora é que, diante de um texto escrito em um único parágrafo, o que de acordo com a grade da redações do Enem chamamos de “monobloco”, os alunos, em pequenos grupos, separem as ideias e organizem o texto em parágrafos.

Não é de hoje que a sociedade brasileira sofre com os tormentos ocasionados pela disseminação da violência. Esse fato estarrecedor gera debates e mais debates, na tentativa de sanar, ou ao menos coibir, os sérios impactos sociais que as ações violentas representam para a coletividade. Para esse fim, seria a redução da maioridade penal um componente de primeira grandeza? Constata-se que o envolvimento de jovens infratores em graves delitos pode não ser uma exclusividade dos tempos modernos; no entanto, é inegável o aumento de casos envolvendo crianças e adolescentes em situações deploráveis, como furtos, roubos e, em muitos contextos, homicídios. Com esse cenário, parece irrefutável a tese que defende o declínio de dois anos nas contas da maioridade penal. Para os mais inconformados com a realidade, aqueles tomados pelo afã do “justiciero implacável”, não parecem existir outras saídas. Todavia, nem sempre o que se revela aparentemente óbvio o é. Há fatores envolvidos nas estatísticas da criminalidade covardemente camuflados por alguns setores governamentais, bem como por áreas específicas da sociedade civil. Se reduzir a idade mínima penal tivesse consequências positivas imediatas para a diminuição dos índices criminais, essa certamente já seria uma medida adotada por todas as nações. Fatores bem mais importantes como priorização efetiva dos investimentos em educação e cultura, bem como distribuição de emprego e renda, inserindo o jovem no universo acadêmico ou técnico, indubitavelmente aplacariam com mais rapidez e eficácia os deploráveis números. A participação de menores infratores em crimes hediondos não deve ser ignorada, é inegável; diminuir a idade base para a criminalização de seus atos pode ser uma saída, mas necessita, ainda, de discussões e argumentos mais convincentes. De concreto, fica a certeza de que só um programa capaz de incluir crianças, adolescentes e jovens nos interesses mais prioritários do país terá a força suficiente para contornar quadro tão desfavorável.” (Eduardo Sampaio)

Fonte: SAMPAIO, Eduardo. [Exemplo de texto dissertativo-argumentativo]. In: NEVES, Flávia. Texto dissertativo-argumentativo. **Norma Culta: Língua Portuguesa em bom Português**, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/texto-dissertativo-argumentativo/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

Essas atividades são importantes para os alunos compreenderem como estruturar os parágrafos de maneira adequada, permitindo que o sentido do texto se construa de modo fluído e claro.

### **(iii) Organização e apresentação das ideias**

Nesta etapa, o professor pedirá aos grupos que socializem seu texto e expliquem como organizaram os parágrafos do texto. Se, nesse momento, surgirem dúvidas, o professor poderá complementar que os parágrafos podem apresentar diferentes estruturas que se moldam por meio da relação com o gênero textual, como, por exemplo, o texto que os alunos acabaram de ler é um gênero textual que serve para apresentar informações sobre um tema e defender um ponto de vista a respeito do assunto. Esse gênero se estrutura em introdução, desenvolvimento e conclusão, organizados de modo a validar o ponto de vista do autor e

convencer o leitor. Já no texto narrativo é possível identificar diferenças linguísticas como, por exemplo, a presença de um narrador, enredo, personagens etc.

Em seguida, será proposto aos alunos que façam grupos de 4 participantes, e cada grupo vai receber 3 elementos coesivos e deverá criar um parágrafo. O tema para todos os grupos é “influência da internet nos jovens da atualidade”. Cada grupo será responsável por uma parte do texto: grupo 1, introdução; grupos 2 e 3, desenvolvimento; e grupo 4, conclusão.

GRUPO 1	a partir – no entanto – embora
GRUPO 2	em sua – então – dessa forma
GRUPO 3	visto que – contudo – conseqüentemente
GRUPO 4	por outro lado – assim – em prol

O professor, neste momento, poderá ir auxiliando os grupos e tirando as dúvidas. No final, cada grupo socializa os trechos.

#### (iv) Aplicação dos conhecimentos em textos

Para finalizar nossa oficina sobre a importância do parágrafo num texto, chegou a hora do texto coletivo. O professor vai levar para a sala de aula um “saco”. Cada aluno deverá colocar nesse saco um objeto particular, desde celular, *pen drive*, livros até prendedor de cabelo, escova, *gloss*, boné, etc. A ideia é ter os mais variados objetos e que todos participem. Em seguida, iniciamos o texto coletivo: cada aluno vem e retira um objeto do saco, vai até a lousa e inicia o texto. O aluno precisará escrever uma sentença ou mesmo um trecho do texto utilizando o objeto retirado do saco. Por exemplo, o aluno A retirou o objeto “fone de ouvido”. Ele vai iniciar o texto:

*O uso do **fone de ouvido** é um comportamento crescente nos dias de hoje.*

Na sequência, o aluno B retirou o objeto “celular”, vai continuar o texto:

*O uso do **fone de ouvido** é um comportamento crescente nos dias de hoje. Muitas pessoas*

*iniciam o dia ouvindo música pelo **celular** dentro do ônibus, nas estações de metrô, no carro, na rua ou compartilhando esses acessórios com os amigos.*

A dinâmica continua até que todos os objetos sejam retirados do saco e inseridos no texto. Todos os alunos deverão participar, contribuindo com ideias e sugestões para que o texto se desenvolva de forma coesa, observando os cuidados com a estrutura dos parágrafos e realizando as adaptações necessárias.

Estas foram sugestões de atividades complementares para trabalhar em sala de aula com alunos do Ensino Médio a importância dos parágrafos em um texto, lembrando que esse conteúdo está previsto na BNCC. Não podemos esquecer que o parágrafo é de fundamental importância na construção textual, pois é por meio dele que articulamos as ideias, fazendo com que fiquem distribuídas de maneira clara, precisa e objetiva.

### 5.5.1 Resumo da oficina

Quadro 24 – Resumo da oficina 5

<b>Etapa da aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Materiais</b>
(i) Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Parágrafo	O professor vai : projetar na lousa, uma redação extraída do Manual de Leitura do Enem, além de entregar uma cópia do texto para cada aluno. e alguns questionamentos serão feitos para a classe.	Projetor, lousa e cópia do texto.
(ii) Experiências de descoberta e reflexão linguística	Parágrafo	Em seguida, o professor poderá sintetizar que o parágrafo é um elemento textual com unidade de sentido que serve para dividir e organizar o texto.	Lousa, perguntas orais. Atividade em grupos. Papel e caneta.
(iii) Organização e apresentação das ideias	Parágrafo	Nesta etapa, o professor vai pedir aos grupos que socializem seu texto, que expliquem como organizaram e fizeram a divisão dos parágrafos. Em seguida, será proposto aos alunos que façam grupos de 4 participantes, e cada grupo vai receber 3 elementos coesivos e deverá criar um parágrafo. O tema para todos grupos é “influência da internet nos jovens da atualidade”. Cada grupo será responsável por uma parte do texto: grupo 1, introdução; grupos 2 e 3 desenvolvimento; e grupo 4, conclusão.	Socialização da atividade. Atividades oral.
(iv) Aplicação dos conhecimentos em textos	Parágrafo	O professor vai levar para a sala de aula um “saco”. Cada aluno deverá colocar, nesse saco, um objeto particular. A proposta é a seguinte: cada aluno vem e retira um objeto do saco, vai até a lousa e inicia o texto. Nessa primeira ideia, o aluno vai precisar escrever algo e, no meio da oração ou do parágrafo, utilizar o nome do objeto.	Saco, diversos objetos, texto coletivo e lousa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 5.6 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, baseado na proposta de Pilati (2017), organizamos cinco oficinas para alunos do Ensino Médio, cada uma com duração de 3 aulas de 45 minutos subdivididas em 4 etapas. Na primeira oficina, pensamos em atividades alternativas a fim de fazer uma revisão sobre a coesão textual, ou seja, falamos sobre a importância da presença dos elementos coesivos no texto. Na segunda oficina, o objetivo principal foi elaborar, a partir do conceito apresentado pela grade do Enem (presença constante de elementos coesivos), atividades que levassem os alunos a entenderem que a presença constante de elementos coesivos é responsável por construir a articulação entre as frases e parágrafos do texto.

Na nossa terceira oficina, enfatizamos a importância da variedade vocabular para a produção da coesão, evitando a repetição de palavras. Na quarta oficina, foram propostas metodologias alternativas para trabalhar com a inadequação coesiva, ou seja, elementos que não contribuem para a construção de sentido esperados em um texto. Por fim, em nossa última oficina, trabalhamos com o tema “parágrafo”, que é fundamental para a construção textual e cuja principal função é articular as ideias, fazendo com que elas fiquem distribuídas de maneira clara, precisa e objetiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa levou em consideração os conceitos de coesão textual trazidos por vários autores da literatura da linguística textual, tais como: Koch (1988, 1997, 2007), Koch e Elias (2016), Koch e Travaglia (1990), Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (2012 [1983]), Ferreira (1993), Antunes (1996), Fávero e Koch (1985), Melo e Gomes (1999), entre outros. Ademais, o trabalho buscou aprofundar o estudo dos principais termos e expressões trazidos pela grade específica para correção das redações do Enem, especificamente na competência IV, para, assim, cumprir com o objetivo de elaborar atividades complementares para serem utilizadas em salas de aulas da Educação Básica de forma a destacar o conteúdo da coesão textual.

A escolha pela grade do Enem se deu devido ao fato de este ser o principal instrumento avaliativo utilizado para o ingresso em curso superior do país e por possuir uma competência de correção específica para análise da coesão textual, a competência IV. Esta competência é responsável por avaliar a capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção textual de forma quantitativa, ao ter uma atribuição de nota, e qualitativa, demonstrando características que demonstram um texto com melhor/pior coesão que outros em um certame. Dessa forma, as oficinas elaboradas, neste estudo, buscaram trazer possibilidades de aproveitar os termos e expressões que a grade utiliza para sinalizar um texto de boa qualidade coesiva como forma de aprimorar a produção escrita no Ensino Médio.

Para fundamentar e contextualizar o presente trabalho, no primeiro capítulo, discutimos aspectos importantes apontados pelos PCNs e pela BNCC sobre a coesão textual e aprofundamo-nos no conceito de coesão a partir de pesquisas realizadas no campo da linguística textual: Antunes (1996, 2005), Fávero e Koch (1985), Ferreira (1993), Koch (1988, 1997, 2007), Machado e Vilaça (2012) e Marcuschi (2012 [1983]). Ainda evidenciamos, de maneira geral, alguns trabalhos importantes já realizados sobre a coesão textual na Educação Básica: Pavan (2007), Matei (2012), Santos (2015) e Costa e Chaves (2017) que também contribuem para justificar a nossa pesquisa mostrando as dificuldades encontradas pelos alunos de escolas públicas e privadas em relação à falta de domínio dos mecanismos linguísticos necessários para a manutenção e a construção da argumentação.

No capítulo dois, fizemos um breve percurso de uma das mais importantes ferramentas de ingresso dos estudantes no Ensino Superior que é o Enem. Descrevemos, especialmente, sobre a forma de correção da redação, que é avaliada com base em cinco

competências, que compõem sua matriz de referência. A matriz avalia aspectos como: variedade da língua, compreensão do tema e tipo textual, uso de repertório e conectivos e, ainda, proposta de intervenção. Para conseguir uma boa nota, o candidato deve ter bom desempenho em todas as competências. De maneira mais especializada, descrevemos a competência IV do Enem, que avalia a “amarração textual” fazendo com que as informações, os dados e os argumentos sejam dispostos de maneira fluida, lógica e sequencial ao leitor.

No terceiro capítulo, inicialmente, foram apresentados e selecionados exemplos de 8 redações do Enem – disponibilizadas pelo INEP, no Material de Leitura 2019 – avaliadas nos níveis de 0 a 5 (0 a 200 pontos). O principal objetivo dessa seleção foi apresentar ao leitor redações consideradas prototípicas de cada nível da grade específica dessa competência e, assim, averiguar se era possível observar a relação entre a definição apresentada pela grade para cada hierarquia e a qualidade coesiva trazida para o texto. Após a apresentação das redações prototípicas de cada nível, foram selecionados os principais termos e expressões que contribuíram para a melhora coesiva dos textos, a saber: ausência/presença de elementos coesivos, a importância dos elementos coesivos (operadores argumentativos), repetição de termos coesivos, inadequação coesiva e parágrafo.

Logo em seguida, após discussão dos termos, no capítulo 4 trouxemos a principal contribuição para o ensino na Educação Básica: a elaboração de atividades complementares sobre o conteúdo de coesão baseadas na Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017). A escolha desse referencial se deu pelo fato de que a aprendizagem ativa prevê o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Partindo da premissa de que um maior estímulo à consciência do saber linguístico irá auxiliar os alunos “no desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral e escrita” (PILATI, 2017, p. 88), a autora defende que as experiências pedagógicas devem conduzir o aluno para a visualização, para a compreensão e para a manipulação concreta do funcionamento do sistema linguístico.

Nessa direção, organizamos 5 oficinas para alunos do Ensino Médio, cada uma com duração de 3 aulas de 45 minutos baseadas na Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017). Essas oficinas foram subdivididas em 4 etapas: (i) avaliação do conhecimento prévio do aluno; (ii) experiências de descoberta e reflexão linguística; (iii) organização e apresentação das ideias encontradas; e (iv) aplicação dos conhecimentos em textos.

Na oficina 1, idealizamos a ideia de o aluno refletir sobre a importância da presença dos elementos coesivos, responsáveis pela construção das relações semânticas de um texto. Na oficina 2, nosso principal objetivo foi de fazer o aluno entender que a presença constante

de elementos coesivos constrói uma articulação entre as frases e parágrafos do texto, e isso acontece também pela utilização dos operadores argumentativos responsáveis por construir, de maneira estratégica, a argumentatividade e a compreensão de um texto. Na oficina seguinte, focamos em metodologias alternativas para trabalhar com a variedade de elementos coesivos a fim de evitar a repetição de termos. Na oficina 4, nosso propósito foi pensar em atividades que fizessem os alunos refletir sobre a “inadequação coesiva”. Isso significa que a utilização de elementos coesivos utilizados de maneira inadequada não contribui para o encadeamento das ideias e dos argumentos. Por último, pensamos numa oficina para trabalhar “a importância do parágrafo”, responsável pela articulação das ideias dentro de um texto, de maneira que fiquem distribuídas de forma clara e objetiva, evitando a formação de textos monoblocos.

Neste trabalho, alcançamos nossos objetivos que foi de buscar na literatura conceitos sobre coesão textual articulados com a grade do ENEM; descrevemos os principais mecanismos de Coesão textual; apresentamos algumas pesquisas já realizados sobre a Coesão textual para demonstrar as dificuldades dos alunos em relação a utilização dos elementos coesivos, analisamos ainda a qualidade da coesão das redações corrigidas pelo manual do Enem (2019) e elaboramos oficinas no intuito de tornar o aluno o principal agente responsável pela aprendizagem. Para atingir esse objetivo, utilizamos metodologias alternativas, como o uso do material concreto para que o estudante participe ativamente do processo ensino e aprendizado. Esperamos contribuir com os professores do Ensino Básico para que tenham acesso a outras ferramentas para trabalhar a coesão textual em sala de aula e não só o livro didático.

Importante destacar ainda que foi preciso fazer uma delimitação do trabalho, ou seja, não foi possível se aprofundar nas correções reais do Enem em comparação com a grade específica devido ao tempo e aos objetivos da pesquisa, porém entendemos que ainda há muito a ser feito e almejamos para que, num futuro não tão distante, outras pesquisas possam ser feitas a fim de melhorar a qualidade de escrita e compreensão dos textos dos alunos, ao final do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza *et al.* **Português: língua, literatura, produção de texto.** São Paulo: Moderna, 2000.

ALMEIDA, Aline. Conheça a história do Enem e os avanços do exame em 20 anos. **Vai de Bolsa**, [S. l.], 18 nov. 2019. Disponível em: <https://vaidebolsa.com.br/blog/Enem/historia-do-Enem/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ANDRADE, Carlos Drummond de. E agora, José? *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 23.

ANTUNES, Irlandé. **Aspectos da Coesão do Texto.** Recife: UFPE, 1996.

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

AQUINO, Maria de Fátima de Souza. A coesão na tessitura textual: a avaliação do emprego dos recursos coesivos. *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.) **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília: Cebraspe, 2016.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto.** Barcelona: Ariel Lingüística, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência Enem.** Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/Enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/Enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum**

**Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enem Redações 2019:** Material de Leitura: Módulo 6 – Competência IV. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/downloads/2020/Competencia\\_4.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no Enem 2019:** cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_Enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_Enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico.** Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/Enem/historico>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Perguntas frequentes:** Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/exame-nacional-do-ensino-medio-Enem>. Acesso em: 16. jul. 2022.

COSTA, Wellington Vieira da; CHAVES, Aline Saddi. A coesão textual no texto dissertativo-argumentativo de alunos do Ensino Médio da rede estadual. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 67, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/67supl/002.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *In:* WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Exame\\_Nacional\\_do\\_Ensino\\_M%C3%A9dio&oldid=61745787](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio&oldid=61745787). Acesso em: 23 out. 2021.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerências textuais.** 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Revedo os critérios de textualidade.** [S.l.: s.d.], 1985. (não publicado).

FERREIRA, Sandra Aparecida. Quem conta um conto, entrelaça os pontos: elementos de coesão textual em um conto de Machado de Assis. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 37, p. 127-134, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3939>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos. **A redação pelo parágrafo.** Brasília: Ed. UnB, 1995.

HALLIDAY, Mak; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976.

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. *In: Linguística e ensino de língua*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção linguagem).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Principais mecanismos de Coesão Textual em Português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 15, p. 73-80, jul./dez. 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636762>. Acesso em: 16 jul. 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. [1990]. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, Áurea Maria Bezerra; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A Importância da Coesão e da Coerência em nossos Textos. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA*, 16., 2012, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, n. 4, tomo 1, 2012. p. 76-83. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/006.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/006.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

MACHADO, Victor H. **A vida segue**. Campinas, 9 jul. 2020. Twitter: @vhwriter. Disponível em: [https://twitter.com/vhwriter\\_/status/1281419799575302144](https://twitter.com/vhwriter_/status/1281419799575302144). Acesso em: 17 jul. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. [1983]. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MASSI, Fernanda. A matriz de correção da redação do Enem. **Caminhos em linguística aplicada**, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 69-89, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2253>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MATEI, Maria Helena Corrêa da Silva. **A coesão textual em narrativas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14246/1/Maria%20Helena%20Correa%20da%20Silva%20Matei.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

MELO, Clarissa Reis; GOMES, Jaciara J. **Coesão Textual**. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19078306-Coesao-textual-clarissa-reis-melo-jaciara-j-gomes.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PAVÃO, Angélica Martins. Coesão textual: uma análise de textos de alunos do Ensino Médio privado. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: SABERES DOCENTES*, 7., 2007, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Champagnat, 2007. p. 4610-4623.

PEIXOTO, Jaqueline dos Santos. A avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos. *In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). Textos dissertativo-argumentativos subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa; SANDOVAL, Alzira; ZANDOMÊNICO, Stefania. Revisão de textos nas aulas de gramática: uma prática eficiente. **Interdisciplinar- Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão: UFS, v. 25, mai./ago., p. 217-229.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. A redação do Enem como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205-219, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/issue/view/786/53>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SANTOS, Mayara Myrthes Henriques. Competências e habilidades na prática escrita: trabalhando com a redação do Enem. *In: CONEDU: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2., 2015, Campina Grande (PB). *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15615>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? *In: FLORES, Valdir do Nascimento (org.). A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 37-57.

SILVA, D. S. **A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

O número entre colchetes indica o ano de publicação da primeira edição da obra.