

PRODUÇÃO TEXTUAL, REFERENCIAÇÃO E ENSINO: UM OLHAR SOBRE O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DO ENEM

*Isis Gabrielle Silva da Penha**
profa.isisdapenha@gmail.com
Universidade Federal de Sergipe

*Geralda de Oliveira Santos Lima***
geraldalima.ufs@gmail.com
Universidade Federal de Sergipe

*Samuel de Souza Matos****
ssmatos20@gmail.com
Universidade Federal de Sergipe

*João Paulo Fonseca Nascimento*****
fonsecajoapaulo18@gmail.com
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Este artigo apresenta os resultados teóricos e analítico-descritivos de um estudo desenvolvido, ao longo de quatro anos, por discentes de Iniciação Científica. Tomando como pressuposto a ideia de que a referenciação é uma atividade discursiva (Mondada; Dubois, 2003), o objetivo é analisar a construção de sentidos num texto dissertativo-argumentativo produzido por um vestibulando em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, com vistas a contribuir para a articulação entre práticas de produção textual e práticas de ensino calcadas em textos. Esse tipo textual, em sala de aula, pode não só incentivar o aluno a ampliar a sua competência textual-discursiva, mas, também, a construir conhecimentos por meio de ações sociocognitivo-interacionais. Os pressupostos teórico-analíticos que embasam esta discussão são da Linguística de Texto contemporânea (Koch, 2000, 2018; Cavalcante *et al.*, 2010; Capistrano Júnior; Lins; Elias, 2017), de base sociocognitivo-discursiva e interacional, na interface com a argumentação (Koch; Elias, 2017; Cavalcante *et al.*, 2020). Os resultados apontam que o vestibulando constrói, no nível microestrutural da redação, relações de sentido que articulam defesa de ponto de vista, progressão referencial e intertextualidade. No entanto, seu texto também apresenta ruptura informacional a partir de desfocagem referencial, prejudicando, em parte, a estrutura composicional do tipo dissertativo-argumentativo. Assim sendo, o artigo conclui que, para contemplar um projeto de dizer contextualizado e eficaz, é necessário que o

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe e graduada em Letras Vernáculas pela mesma universidade.

** Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS) onde atua na graduação e na pós-graduação.

*** Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com bolsa CAPES.

**** Mestre em Estudos Linguísticos (PPGL/UFS). Atualmente, leciona as disciplinas de Redação e Literatura para turmas do Ensino Médio na Instituição: Colégio José Augusto Vieira - Lagarto/SE, bem como em curso pré-vestibular na instituição Exclusivo Ensino - Lagarto/SE.

locutor saiba articular seus propósitos comunicativo e interacional à estrutura composicional esperada.

Palavras-chave: Texto argumentativo; práticas de produção textual; práticas de ensino; estratégias referenciais; Enem.

1 Introdução

Neste artigo, discutimos resultados teóricos e analítico-descritivos de uma investigação desenvolvida por discentes do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFS/CNPq¹. Na realização dessa pesquisa, tivemos como foco maior a produção do tipo de texto dissertativo-argumentativo, na qual devem prevalecer questões vinculadas a diferentes contextos social, histórico, científico, cultural ou político. Diante disso, as atividades de compreensão e de produção escrita passam a fazer parte do cotidiano dos estudantes do Ensino Médio.

No Brasil, as práticas textual-discursivas de concludentes do segundo grau são avaliadas por meio de redações, levando-se em consideração as competências manifestadas pelos discentes, mediante a produção desse gênero discursivo. Com base nisso, o objetivo deste artigo é analisar a construção de sentidos num texto dissertativo-argumentativo produzido por um vestibulando em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com vistas a contribuir para a articulação entre práticas de produção textual e práticas de ensino calcadas em textos. O exercício desse tipo textual, em sala de aula, pode não só incentivar o aluno a ampliar a sua competência textual-discursiva, mas também a construir conhecimentos por meio de ações sociocognitivo-interacionais.

O aporte teórico que embasa esta discussão é formado, sobretudo, pelos pressupostos analítico-descritivos da Linguística de Texto (LT) contemporânea (Koch, 2000; 2018; Cavalcante *et al.*, 2010; Capistrano Júnior; Lins; Elias, 2017), de base sociocognitivo-discursiva e interacional, na interface com os estudos da argumentação (Koch; Elias, 2017; Cavalcante *et al.*, 2020).

¹ Este trabalho é um recorte do Projeto de Iniciação Científica (Edital nº 01/2018/POSGRAP/COPE/UFES-PIBIC/PICVOL-2018-2019): “Ateliê da escrita: a produção de textos dissertativo-argumentativos de concludentes do ensino médio”, desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Médio de dois colégios da rede estadual de ensino público. Diante da dimensão e da relevância que tomou, esse projeto de pesquisa foi renovado por mais dois anos. Em 2019 (Edital nº. 02/2019 COPE/POSGRAP/UFES-PIBIC/PICVOL-2019-2020), sob o título de “Ateliê da escrita: a produção de textos dissertativo-argumentativos de alunos do ensino médio”. Em 2020, também, teve continuidade, submetido ao Edital nº 01/2020/COPE/POSGRAP/UFES – PIBIC/PICVOL-2020/2021, sob o título de “Ateliê da escrita: textos dissertativo-argumentativos em práticas de ensino”, renovado por mais um ano, sob a coordenação da profa. Geralda de Oliveira Santos Lima.

Nesse escopo, interessa-nos refletir sobre a referenciação (Mondada; Dubois, 2003), processo pelo qual os objetos de discurso emergem da elaboração discursiva de um saber compartilhado e negociado. Esses objetos (ou entidades), concebidos como “representações semióticas instáveis (constantemente reformuláveis) [...]” (Cavalcante *et al.*, 2010, p. 233), levam o sujeito a dialogar com outros saberes sob o enfoque do texto como um fenômeno linguístico, cognitivo e social.

Para tanto, investigamos, em sala de aula: (i) o modo como as práticas de produção de texto são realizadas; (ii) um propósito definido de preparação dos discentes para a prova de redação do ENEM; (iii) a forma com que os alunos estabelecem relações entre funções argumentativas e progressão referencial, em textos do tipo dissertativo-argumentativo. Nosso intuito consiste em contribuir para as discussões sobre a articulação entre práticas de produção textual e práticas de ensino com foco no texto argumentativo.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 2, trazemos as bases teóricas, entre as quais, uma definição de ponto de vista e a noção de texto na perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem; já na seção 3, apresentamos a referenciação como uma estratégia discursiva importante para o ensino da produção textual; na seção 4, elucidamos os procedimentos metodológicos do estudo; na seção 5, por sua vez, procedemos à discussão dos resultados produzidos; por fim, na seção 6, apresentamos conclusões parciais sobre o desenvolvimento da pesquisa.

2 Produção textual, ponto de vista e ensino

Dentre as orientações oficiais aos candidatos que se submetem ao ENEM está a de que eles devem defender uma opinião sobre um tema de ordem “social, científica, cultural ou política” (Brasil, 2016, p. 9). Para tanto, o manual *Redação no ENEM 2016: cartilha do participante* define que esse tipo de produção textual

se organiza na defesa de ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. Daí sua dupla natureza: é argumentativa porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque são utilizadas explicações para justificá-la (Brasil, 2016, p. 19).

Para que os discentes possam decidir sobre que tipo de argumento ou sobre quais fatos devem chamar a atenção do leitor, em uma redação do ENEM, a “dupla natureza” da produção textual é fundamental. Essa proposta nos conduz a uma

reflexão sobre o conhecimento e a utilização de mecanismos de textualização, em sala de aula, quando queremos ou precisamos escrever um texto, sobretudo, um texto opinativo.

A produção veiculada ao ENEM mostra o quanto é importante o discente conhecer quais processos linguístico-cognitivos e interacionais pode utilizar para defender seu ponto de vista, isto é, sua posição a respeito de um tema que constitui o centro das ideias sobre o qual esse ponto de vista se organiza. Em um âmbito mais abrangente, o assunto recebe uma delimitação por meio do tema, ou melhor, qualquer assunto pode ser abordado por diferentes temas. Diante de tal complexidade, Cortez e Koch (2013) assim se posicionam:

Ao 'retrabalharem' as formas sociais e culturais no discurso, os indivíduos exprimem relações entre si e formam posição, representando ponto de vista. Esta representação de saberes e de comportamentos linguageiros põe em destaque fenômenos de heterogeneidade discursiva, na medida em que o locutor/enunciador coloca em cena uma multiplicidade de pontos de vista e os faz dialogar entre eles (Cortez; Koch, 2013, p. 9).

As autoras definem, então, o ponto de vista como a posição adotada pelos indivíduos a partir do trabalho que estes fazem mediante as formas sociais e culturais. Em outras palavras, o ponto de vista seria uma representação de saberes articulados. Tal posição é paralela tanto à noção adotada pelo ENEM quanto à noção adotada nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 1997). Isso condiz com a pertinência de procedimentos pedagógicos que podem levar a práticas de leitura e de escrita.

No interior dessa visão, amplia-se a noção de produção textual, que é vista aqui como uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, a qual se realiza com base em categorias linguísticas presentes no cotexto (superfície textual) e na sua forma de organização e funcionamento (Koch; Elias, 2017). No entanto, requer não somente o uso de estratégias de textualização, mas também a mobilização de um conjunto de saberes. Dessa forma, ao considerar o texto como evento comunicativo, constituído de aspectos linguístico, cognitivo e social (Cavalcante, 2012), o professor de Língua Portuguesa, para preparar suas aulas de redação, deve propor o uso de estratégias referenciais que possibilitem ao estudante ler e escrever seu texto num processo contínuo de autoaprendizagem (Marquesi, 2022).

Essas concepções de texto e de produção textual resultam de especulações a respeito da conexão entre fenômenos mentais e fenômenos sociais, as quais, na década de 1990, motivaram a virada discursiva (Koch, 2018). Numa perspectiva

bakhtiniana, a LT adotou uma concepção sociocognitiva e interacional (ou dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como “atores/construtores sociais, [e] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (Koch, 2018, p. 44).

Koch (2018) ressalta que a compreensão (ou a produção) dos sentidos de um texto requer não apenas a consideração dos elementos coesamente organizados na materialidade linguística, mas também a mobilização de um conjunto de fatores social, cognitivo, cultural e interacional. Na verdade, os conhecimentos prévios² são importantes porque colaboram para a construção dos sentidos do texto. Dessa maneira,

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

Nessa perspectiva, pensar as práticas de produção textual aliadas às de ensino requer que o professor de Língua Portuguesa estabeleça, em sala de aula, o diálogo entre mecanismos de textualização e conhecimentos prévios dos discentes, tomando as ocorrências comunicativas como possibilidades para o trabalho com textos que instiguem habilidades de gerenciar pontos de vista e de desenvolver um projeto de dizer coeso, coerente e contextualizado.

Na seção a seguir, a fim de atender a esse propósito, apresentamos a questão da referenciação como uma das estratégias de textualização que pode ser utilizada em atividades de produção textual no ensino.

3 Referenciação: uma estratégia textual-discursiva para a produção textual

Para contemplar o objetivo do presente trabalho, elegemos, dentre outros temas, em LT, os processos de referenciação, necessários para o entendimento da progressão textual e, conseqüentemente, para a produção de sentidos do texto. Segundo Cavalcante *et al.* (2010, p. 233-234),

² São os saberes (informações) depositados em nossa memória para ser acionados quando for necessário. Na opinião de Kleiman (1992), ao ler textos, acionamos conhecimentos linguístico, textual, enciclopédico, intertextual, contextual, dentre outros, conforme a situação interacional, que colaboram para a construção da coerência, ou seja, dos sentidos do texto.

a referenciação é o processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em permanente reelaboração, que, embora opere cognitivamente, é indicado por pistas linguísticas e completado por inferências várias (Cavalcante *et al.*, 2010, p. 233-234).

Na produção de um texto, elege-se inicialmente uma temática (assunto) ou um objeto de discurso (aquilo a que se faz referência constantemente ou aquilo de que se vai tratar, ou falar), ao qual se vão acrescentando as informações desejadas por meio de retomadas ou remissões de formas nominais explicitadas no cotexto.

Levando em conta essa exposição, destacamos que os alunos do Ensino Médio, ao produzir textos dissertativo-argumentativos, apresentam pontos de vista por meio de estratégias de referenciação. Estas constituem mecanismos textual-discursivos relevantes na elaboração desse tipo de texto, os quais intervêm em formas estruturantes de compreensão e de produção de sentidos. A referenciação constitui, hoje, uma categoria consolidada, um processo que tem contribuído, de forma decisiva, para propostas teórico-analíticas e práticas de ensino (Lima; Silva; Nascimento, 2023).

Um dos maiores desafios para professores do Ensino Médio tem sido tratar de questões da linguagem. Sua complexidade evidencia a dimensão dialógica do ponto de vista do sujeito, a qual é fundamental, principalmente, em atividades de produção, compreensão e interpretação de textos dissertativo-argumentativos. Com base no exposto, partimos do pressuposto de que a ação regida pelo processo da interação, a qual requer a mobilização de conhecimentos de mundo, de texto, de língua, de cultura e de situações de comunicação, ocorre mediante escolhas lexicais que determinam o modo de apresentação dos objetos de discurso (Mondada; Dubois, 2003).

É, pois, na integração das nossas práticas de linguagem que se constrói e se reconstrói, sociocognitivamente, uma representação de entidades (pessoas, coisas, sentimentos, objetos, desejos). Percebemos que, sem o uso da linguagem, o ser humano não tem como criar vínculos sociais, políticos, culturais e linguísticos com os outros (Lima; Silva; Nascimento, 2023). A linguagem é, portanto, responsável pela disseminação de constantes transformações na sociedade.

Em concordância com Charaudeau (2008), são os homens que constroem o mundo, que o transformam de maneira colaborativa e negociada, de modo a estabelecer conexões por meio de suas trocas, de seus contatos ao longo da história. Segundo o autor, um grande desafio para as ciências humanas é a investigação sobre

o fenômeno da linguagem, sobretudo, da verbal. Essa questão se impõe, também, na condução das práticas de leitura e de escrita, pois a realidade em que vivemos é construída e transformada, não somente pela forma como nomeamos o mundo, ou as coisas do mundo, mas também pela forma como interagimos com ele, interpretando e construindo o nosso próprio mundo no entorno físico, social e cultural (Koch, 2018).

Filiados a Marcuschi (2012), concebemos o texto como uma unidade concreta, atual, comunicativa, realizável nos níveis do uso e do sistema, com organização linear e reticulada. Dessa forma, são conceitos caros para a LT: interação, prática, propósito, coerência, conhecimento e contexto. Assim, ter um propósito permite que o sujeito enunciador interaja em várias práticas sociais e discursivas, utilizando seus próprios conhecimentos para criar sentidos no contexto em que está inserido. No interior dessa perspectiva, acordos são estabelecidos entre os interlocutores que buscam levar a termo uma textualidade que corresponda ao seu projeto de dizer.

Os sujeitos sociais exercem escolhas linguísticas durante a interação. Para Santana (2015), as palavras representam, argumentam, fazem referência, expressam opiniões, visões e objetivos, sempre a partir de uma realidade observada, com vistas a um interlocutor e a um determinado objetivo.

Nessa concepção de língua e de sujeito, Koch (2000) postula que as estratégias de textualização consistem em escolhas textual-discursivas realizadas pelos interlocutores. Com base nisso, Lima (2008), ao tratar da referenciação, afirma que referir é, sobretudo, elaborar uma discursivização ou textualização do mundo, em que se fundamentam as escolhas do sujeito em função de um querer-dizer.

Diante de determinados fatores contextuais, os interlocutores traçam objetivos e realizam escolhas linguístico-discursivas, que correspondem, parcialmente, ao uso de várias estratégias de textualização. Koch (2000) afirma que essas estratégias estão ligadas à organização da informação, à distribuição do material linguístico na superfície textual, às funções de ordem cognitivo-interacional e, sobretudo, aos mecanismos de referenciação. De um lado, a organização das informações e a distribuição do material linguístico possibilitam uma organização linear do texto; de outro, as funções referenciais possibilitam uma organização reticular, formando cadeias mais ou menos complexas. As cadeias referenciais são construídas a partir da retomada de referentes, mas, para ser retomados, estes precisam ser introduzidos anteriormente no texto.

A introdução de um objeto de discurso (referente) pode ocorrer de duas formas: por meio de um nome próprio ou de uma expressão nominal. Em se tratando de uma expressão referencial, opera-se uma primeira categorização do objeto de discurso que pode ser mantido como tal ou, então, recategorizado por outros itens lexicais. Quando há recategorização, também ocorre a progressão textual, pois, uma cadeia referencial é criada, possibilitando a manutenção do fio condutor do texto. Koch e Elias (2017) destacam que a progressão pode ocorrer por meio da recorrência de termos.

Na redação do ENEM, por exemplo, as palavras-chave apresentadas no tema devem ser recorrentes ao longo do texto, proporcionando uma progressão das ideias do autor. Através dessas repetições, ocorrem acréscimos de informações e de opiniões de diversas ordens de conhecimento, o que vai transformar o ponto de vista proposto. Por isso, “a referenciação por meio de formas nominais é um dos mais importantes recursos argumentativos que a língua nos oferece” (Koch; Elias, 2017, p. 100). Ela é uma das estratégias da textualização que leva em conta a capacidade sociocognitivo-interacional do vestibulando.

Neste trabalho, diante das habilidades exigidas para se constituir uma boa redação aos moldes do ENEM, focalizamos apenas a competência III³, pois, interessa-nos investigar o modo como o texto do vestibulando foi produzido a partir da escolha de itens lexicais, da organização, da compreensão e da interpretação de textos motivadores, considerando que a construção de sentidos depende, também, dessas habilidades. Diante disso, selecionamos o texto de um vestibulando que não conseguiu atingir nota máxima na competência III, a fim de verificar se isso ocorreu porque o sentido dos textos motivadores não lhe pareceu claro, afetando, por conseguinte, a compreensão da estrutura composicional do texto.

De acordo com Sá (2018), para que as informações selecionadas pelos candidatos do ENEM se constituam como argumentos, devem ser devidamente compreendidas, interpretadas, hierarquizadas e conectadas entre si. Assim sendo, observamos que o candidato tem em suas mãos o poder de escolha de informações e de seleção lexical diante da emergência do seu ponto de vista, diante do seu projeto de dizer, mas destacamos, também, que há um plano textual pré-definido e

³ De acordo com a Cartilha do Participante, material disponibilizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a competência III avalia a capacidade do candidato de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

recomendado nos manuais disponibilizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desse modo, a hierarquização e a conexão das informações implicam num modelo mental de base sociocognitiva, o qual deve ser apreendido pelo candidato durante a preparação para o Exame.

Considerando essas reflexões, compreendemos que produzir um texto coeso, coerente, contextualizado e eficaz, nos enquadres do ENEM, depende muito das possibilidades interpretativas que o candidato estabelece ao realizar a leitura da proposta de redação e dos modelos sociocognitivos de hierarquização que ele consegue estabelecer entre as informações.

4 Procedimentos metodológicos

Nesta investigação, utilizamos a abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013) calcada nos pressupostos teórico-analíticos da LT. Assim sendo, procedemos a uma análise da construção de sentidos em um texto dissertativo-argumentativo de um candidato do ENEM, sob a perspectiva sociocognitivo-interacional (Koch, 2018). O nosso *corpus* foi selecionado no Portal Brasil Escola. Escolhemos esse site porque é considerado o maior portal de educação do país. Além disso, a correção da redação, de acordo com as competências do ENEM, fica disponível no site, o que possibilitou a definição desse primeiro critério de seleção.

O texto aqui analisado não atingiu a nota máxima na competência III, o que corresponde ao segundo critério adotado para seleção do *corpus*. Inicialmente, de um conjunto de 33 textos disponíveis no site com o tema *Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil*, selecionamos 24 textos para análise. Porém, em detrimento do espaço, apenas um compõe o *corpus* deste artigo. Ele foi enviado para o banco de redações do site, no dia 10 de dezembro de 2022. Ao focalizar a competência III da matriz de correção do ENEM, nossa análise do texto dissertativo-argumentativo recai na habilidade do sujeito em escolher itens lexicais e organizá-los a partir da compreensão do tema em defesa de um ponto de vista.

Nossa ferramenta analítica consiste em discutir estratégias de referenciação sob a inter-relação de dois planos de observação (Marcuschi, 2008): i) relação microestrutural (sequência dos enunciados); ii) relação macroestrutural (significação global). No estudo linguístico-textual, destacamos o fato de que esses planos não devem seguir uma ordem hierárquica durante a análise. A divisão serve, antes de

tudo, para garantir a descrição das relações entre os elementos linguísticos, o aparato interdiscursivo e a cognição interacionalmente situada (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014). Sendo assim, duas perguntas orientam as nossas análises:


- (i) A redação do vestibulando apresenta informações dos textos motivadores em formato de cópia, de relação intertextual ou de retextualização?
- (ii) Como o vestibulando articula as informações expressas nos textos motivadores para garantir uma unidade de sentido global em sua redação?


A pergunta (i) nos leva à identificação de informações, por meio das relações microestruturais, com base nos itens lexicais e em suas respectivas saliências. Por seu turno, a pergunta (ii) está relacionada não só à relação microestrutural, com base na sequência de enunciados, mas também à relação macroestrutural, com base na organização reticular do texto (as retomadas). Tanto a pergunta (i) quanto a pergunta (ii) representam as escolhas do sujeito expressas no texto. Tais escolhas podem ser discutidas, levando em consideração as sequências de enunciados, as retomadas e as informações partilhadas entre os interlocutores a partir da produção textual analisada.

5 Resultados e discussões

Seguindo a concepção discursiva da referenciação (Mondada; Dubois, 2003; Koch, 2018), consideramos que a produção de textos se dá em um dado contexto e deve ser apreendida na multiplicidade de suas dimensões. Na configuração de um enunciado, a construção de sentidos é investigada pela linguagem em uso. Por isso, as perguntas norteadoras discutem como o vestibulando recorre a textos motivadores. Iniciamos a análise com a descrição do contexto situacional, a saber, a proposta de redação que está disponível no site, composta por quatro textos motivadores. Como, a seguir, podemos constatar:

Figura 1: Proposta de redação do Enem 2022





Exame Nacional do Ensino Médio

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - 4.2. fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTO I

Você sabe quais são as comunidades e os povos tradicionais brasileiros? Talvez indígenas e quilombolas sejam os primeiros que passam pela cabeça, mas, na verdade, além deles, existem 26 reconhecidos oficialmente e muitos outros que ainda não foram incluídos na legislação.

São pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, apanhadores de flores sempre-vivas, caatingueiros, extrativistas, para citar alguns, todos considerados culturalmente diferenciados, capazes de se reconhecerem entre si.

Para uma pesquisadora da UnB, essas populações consideram a terra como uma mãe, e há uma relação de reciprocidade com a natureza. Nessa troca, a natureza fomece "alimento, um lugar saudável para habitar, para ter água. E elas se responsabilizam por cuidar dela, por tirar dela apenas o suficiente para viver bem e respeitam o tempo de regeneração da própria natureza", diz.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO III

Povos e comunidades tradicionais

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) preside, desde 2007, a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), criada em 2006. Fruto dos trabalhos da CNPCT, foi instituída, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2017, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). A PNPCT foi criada em um contexto de busca de reconhecimento e preservação de outras formas de organização social por parte do Estado.

Disponível em: <http://mds.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO II

Povos tradicionais do Brasil
Estados com a maior concentração de famílias

Indígena		Pescador	
AM	43.264	PA	40.123
MS	21.507	MA	33.085
RR	15.316	BA	30.920

Quilombola		Povos de terreiro	
BA	43.009	BA	1.883
MA	39.316	PI	856
PA	15.282	CE	603

Cigano		Ribeirinho	
BA	1.538	PA	50.314
GO	643	AM	16.507
MG	556	BA	9.670

Extrativista	
PA	11.826
AM	9.772
MA	7.190

Fonte: Ministério Público Federal. Infográfico elaborado em: 25/10/2019.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO IV

Carta da Amazônia 2021

Aos participantes da 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP26)

Não podia ser mais estratégico para nós, Povos Indígenas, Populações e Comunidades Tradicionais brasileiras, reafirmarmos a defesa da sociobiodiversidade amazônica neste momento em que o mundo volta a debater a crise climática na COP26. Uma crise que atinge, em todos os contextos, os viventes da Terra!

Nossos territórios protegidos e direitos respeitados são as reivindicações dos movimentos sociais e ambientais brasileiros.

Não compactuamos com qualquer tentativa e estratégia baseada somente na lógica do mercado, com empresas que apoiam legislações ambientais que ameaçam nossos direitos e com mecanismos de financiamento que não condizem com a realidade dos nossos territórios.

Propomos o que temos de melhor: a experiência das nossas sociedades e culturas históricas, construídas com base em nossos saberes tradicionais e ancestrais, além de nosso profundo conhecimento da natureza.

Inovação, para nós, não pode resultar em processos que venham a ameaçar nossos territórios, nossas formas tradicionais e harmônicas de viver e produzir.

Amazônia, Brasil, 20 de outubro de 2021.

Entidades signatárias: CNS; Coiab; Conaq; MIQCB; Coica; ANA Amazônia e Confrem

Disponível em: <https://s3.amazonaws.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

20
LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - 1ª Aplicação
enem2022

Fonte: Brasil (2022).

O texto I, publicado no site G1.com, apresenta o trecho de uma informação a partir da pergunta “Você sabe quais são as comunidades e os povos tradicionais brasileiros?”. Essa notícia não só mostra quais são as comunidades e os povos tradicionais do Brasil, mas também destaca que muitos ainda não foram incluídos nas legislações em vigor. Além dos exemplos de povos tradicionais citados, a notícia recorre a uma pesquisa desenvolvida na Universidade de Brasília (UnB) para destacar a forma de viver desses povos e sua relação com a natureza.

O texto II é um infográfico intitulado *Povos tradicionais do Brasil: estados com a maior concentração de famílias*, em que dados de uma pesquisa, realizada pelo Ministério Público Federal, apontam os três estados com maior concentração de famílias pertencentes aos povos tradicionais. Assim, o infográfico está dividido em categorias de povos tradicionais: indígena, quilombola, cigano, extrativista, pescador, povos de terreiro e ribeirinho.

Já o texto III, retirado do site do Ministério do Desenvolvimento Social, fala sobre ações legislativas do órgão público. Desse modo, enfatiza o contexto das práticas, destacando a busca de reconhecimento e de preservação, os quais também foram o foco do primeiro texto.

O texto IV, por fim, apresenta a *Carta da Amazônia 2021*, destinada aos participantes da 26ª Conferência das Nações Unidas. São pontos de destaque da carta: a proteção dos territórios; o respeito aos direitos dos povos tradicionais; os mecanismos de financiamento e a lógica de mercado; as legislações ambientais; os saberes tradicionais ancestrais e a forma de viver.

No que concerne à temática social tratada, vimos que os textos motivadores colocam em relevância vários desafios para a valorização de comunidades e de povos tradicionais do Brasil. Esse tipo de texto leva o discente a fazer algumas reflexões em torno desses desafios, destacando as legislações em vigor e até as dificuldades que elas enfrentam para ser executadas. Assim sendo, é esperado que o candidato, ao elaborar seu texto, considere não só as informações dos textos motivadores, mas também possa ir além, utilizando seus conhecimentos prévios. Cabe registrar que, no contexto histórico de 2022, a situação-tema do Exame estava em ampla divulgação na mídia, com maior foco na proteção dos territórios indígenas.

A partir das considerações realizadas sobre o contexto histórico e situacional, passamos a conduzir uma discussão a respeito da construção de sentidos via o uso de estratégias de referenciação. Para preservar essa opção metodológica, levamos

em consideração que aqueles dois elementos do plano de Marcuschi (2008) não seguem uma hierarquização, mas estão imbricados. Dessa forma, optamos por apresentar a redação completa e depois proceder às análises. A seguir, uma análise textual-discursiva da redação selecionada no Portal Brasil Escola.

Quadro 1: Redação escolhida para análise

No Brasil, as comunidades e povos tradicionais enfrentam diversos desafios para valorização de sua cultura e preservação de suas formas de vida. Um dos principais desafios é a falta de reconhecimento e valorização por parte do Estado e da sociedade em geral. Muitas vezes, as comunidades tradicionais são vistas como atrasadas ou isoladas, o que leva a discriminação e marginalização.

Outro desafio é a perda de território e de recursos naturais. Com a expansão de atividades como a mineração, a agricultura e a pecuária, as comunidades tradicionais são frequentemente deslocadas de suas terras ancestrais, o que ameaça sua sobrevivência e sua identidade cultural. Além disso, a falta de acesso a serviços básicos como saúde, educação e saneamento básico também é um desafio para as comunidades tradicionais. Muitas vezes, elas vivem em regiões de difícil acesso e são negligenciadas pelo poder público.

Para superar esses desafios e promover a valorização das comunidades e povos tradicionais, é fundamental o estabelecimento de políticas públicas eficientes e o envolvimento da sociedade civil. É preciso garantir o direito à terra e aos recursos naturais dessas comunidades, além de investir em acesso a serviços básicos e em educação intercultural.

Também é importante valorizar e preservar a cultura dessas comunidades, reconhecendo sua importância para a diversidade cultural do país. Isso pode ser feito por meio do incentivo ao desenvolvimento de projetos culturais e econômicos sustentáveis, que promovam a autonomia e a preservação dessas comunidades. Em resumo, os desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil são muitos, mas é possível enfrentá-los com políticas públicas efetivas, envolvimento da sociedade e respeito à diversidade cultural do país.

Fonte: Brasil Escola (2022)

A partir da leitura do exemplar, é possível identificarmos que o autor faz uso do recurso da intertextualidade, reescrevendo tópicos dos textos motivadores. Dessa forma, destacamos algumas expressões referenciais disponíveis na coletânea de textos. Vejamos:

- (i) *valorização de sua cultura* (Texto III);
- (ii) *preservação de suas formas de vida* (Textos III e IV);
- (iii) *a falta de reconhecimento* (Texto I);
- (iv) *valorização por parte do Estado* (Texto III);
- (v) *a perda de território e de recursos naturais* (Texto IV);
- (vi) *[comunidades tradicionais] negligenciadas pelo poder público* (Textos I e IV);
- (vii) *o direito à terra e aos recursos naturais dessas comunidades* (Textos III e IV);

(viii) *sua importância para a diversidade cultural do país* (Texto IV).

Para examinar como as informações foram articuladas, observemos o eixo central do texto, ou seja, o ponto de vista e as retomadas anafóricas que foram realizadas em prol da organização de um núcleo, tecendo um fio condutor. Isso, visto que o eixo central do texto deve ter relação completa com o tema da redação para que não incorra em tangenciamento (fuga ao tema). Assim, as palavras-chave do tema devem estar no ponto de vista e, para manter o tema em foco ao longo do texto, devem ser retomadas, formando cadeias referenciais.

O eixo do texto aparece logo no início (*No Brasil, as comunidades e povos tradicionais enfrentam diversos desafios para valorização de sua cultura e preservação de suas formas de vida*). Algumas informações dos textos motivadores já figuram no eixo central da redação, demonstrando que houve aproveitamento dessas informações e uma postura ativa do sujeito enquanto leitor.

Consideramos esse o eixo/ponto de vista do texto, pois o vestibulando desenvolveu a redação, apresentando *os diversos desafios*, como podemos notar a partir das retomadas anafóricas: *(d)os principais desafios* (segundo período do primeiro parágrafo); *outro desafio* (início do segundo parágrafo); *um desafio* (segundo período do segundo parágrafo); *esses desafios* (início do terceiro parágrafo) e *os desafios* (último período do quarto parágrafo). Verificamos que há uma tentativa de “organizar o núcleo em torno do qual giram os enunciados textuais” (Marcuschi, 2008, p. 122), o que contribui para a construção da coerência da redação.

Para verificar essa organização por completo, é preciso observar, também, quais são os desafios citados, como eles são retomados e desenvolvidos, no processo de sequenciação das cadeias referenciais. Na primeira retomada do referente *diversos desafios*, há um acréscimo de informações, pois, junto à retomada de *um dos principais desafios*, são apresentados dois desafios/argumentos. São eles: *a falta de reconhecimento e valorização por parte do Estado e da sociedade em geral*.

De acordo com o que é orientado no Manual de Redação, disponibilizado pelo INEP, os argumentos devem ser apresentados na introdução e desenvolvidos nos parágrafos de desenvolvimento, cada um em um parágrafo. Ou seja, espera-se que o candidato desenvolva os tópicos *falta de reconhecimento e valorização por parte do Estado e da sociedade em geral* ao longo de sua argumentação, por meio de

expressões anafóricas (Apothéloz, 2003), pois, são elas que vão contribuir para a progressão/desenvolvimento do fio condutor do texto.

O que ocorre no parágrafo seguinte, no entanto, é a apresentação de novas expressões: *a perda de território e de recursos naturais; a falta de acesso a serviços básicos como saúde, educação e saneamento básico*. Assim, embora o eixo central da redação se mantenha – *diversos desafios* – os desafios apresentados anteriormente entram em desfocagem (desativação referencial) em prol da apresentação da expressão referencial *novos desafios*, demonstrando que o projeto de texto sofreu alterações.

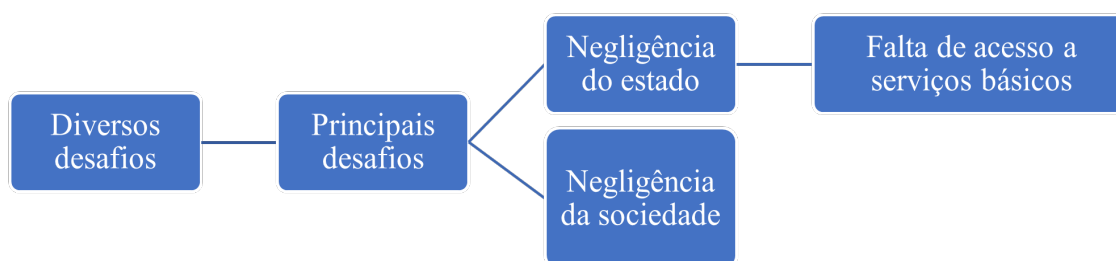
Verificamos que cadeias referenciais foram construídas para desenvolver os desafios apresentados. Por exemplo: *A perda de território e de recursos naturais* (informação que carrega relação intertextual com os textos motivadores) é associada à ideia do *deslocamento* que tem como causa algumas atividades econômicas, como *a mineração, a agricultura e a pecuária*. A ideia é retomada, novamente, no terceiro parágrafo, quando o vestibulando defende que *é preciso garantir o direito à terra e aos recursos naturais dessas comunidades*. Diante disso, o que possibilita a identificação da cadeia referencial são expressões correferenciais (Lima; Cardoso, 2015), que retomam o referente *a perda de território*. São elas: *deslocadas de suas terras ancestrais* e *o direito à terra*, revelando que à medida que o referente evolui, ocorrem movimentos de retomada que situam o leitor.

Já a expressão referencial *a falta de acesso a serviços básicos* é retomada por repetição parcial no segundo parágrafo. O que garante o desenvolvimento dessa ideia é a retomada do objeto de discurso *comunidades tradicionais* pelo pronome *elas*, o qual, combinado com o sintagma verbal posterior (*vivem*), acrescenta informações ao referente quanto a sua localização espacial (*regiões de difícil acesso*). Esse acréscimo permite a associação com um dos desafios apresentados na introdução (*a falta de reconhecimento e valorização por parte do Estado*), o qual está vinculado, sociocognitivamente, à retomada anafórica *negligenciadas pelo poder público de comunidades tradicionais*.

Nas duas cadeias referenciais, é possível explorar a evolução dos referentes (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014), de modo a perceber como o tema progride e como o ponto de vista do locutor vai, aos poucos, sendo estabelecido. No entanto, o modo como as informações são colocadas em foco ou em desfocagem demonstra que o candidato não tem pleno domínio da estrutura composicional do texto

dissertativo-argumentativo, recomendada nos Manuais do ENEM, o que possibilita falhas argumentativas, prejudicando a relação entre formas nominais referenciais e argumentação (Koch; Elias, 2017). Por conseguinte, o desenvolvimento do eixo central da redação e a orientação argumentativa apresentada inicialmente ficam incompletos, como podemos observar a seguir:

Figura 2: Cadeia referencial do texto analisado



Fonte: Elaboração própria.

Notamos que o vestibulando mobiliza expressões referenciais que marcam a construção de cadeias referenciais “numa atitude reflexiva, com a intenção de fixar um posicionamento e de, simultaneamente, engajar o leitor, para conquistar a sua adesão” (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014, p. 81). Para desenvolver informações que se constituem como subsídios para o eixo central da redação, são mobilizados tanto conhecimentos de mundo, demonstrando “uma reelaboração do real que se dá, sobretudo, no discurso” (Lima, 2008, p. 118), quanto informações dos textos motivadores, envolvendo mecanismos de textualização, como as retomadas anafóricas e as relações intertextuais (Lima; Santana; Mariano, 2016). No entanto, as cadeias referenciais sofrem rupturas no decorrer da argumentação, o que acentua a construção de um projeto de texto deficitário.

Dessa forma, pressupomos que a cena textual não ficou delimitada com clareza para o vestibulando. Há, no entanto, uma expectativa quanto à organização das informações no plano textual, já que a estrutura composicional é uma informação partilhada entre corretores, professores e vestibulandos (ou, pelo menos, deve ser). Essa organização deve ficar explícita ao longo da evolução dos referentes e dos movimentos de focagem e desfocagem referencial, conduzindo, pois, o leitor pelo eixo central do texto, seu fio condutor. Vale ressaltar que o compartilhamento da estrutura composicional da redação faz parte da esfera interlocutiva, pois, trata-se de uma informação sociointerativa, apreendida no momento de preparação para o ENEM.

6 Considerações finais

As atividades de produção textual devem ser calcadas na autorreflexão do ato de escrever, as quais envolvem múltiplas ações: selecionar, organizar, relacionar e interpretar conhecimentos. Para tanto, o sujeito deve ser ativo no processo de produção textual, de modo que a escrita não seja um exercício automático, mas, sim, uma atividade reflexiva em favor do propósito comunicativo.

A redação selecionada para a análise, neste artigo, mostra-nos que a referência pela referência não contempla um projeto de dizer contextualizado e eficaz. Sendo a referenciação uma atividade essencialmente discursiva, é necessário, no ensino da produção textual, considerar as informações partilhadas pelos interlocutores, entre as quais, a estrutura composicional. É, pois, esta que vai auxiliar o discente, *a priori*, na organização das informações em prol de um projeto de texto coerente, aliado a seus propósitos sociocomunicativos e interacionais.

Entendemos, assim, que este trabalho se coaduna a várias perspectivas teórico-metodológicas as quais defendem a preparação para a redação do ENEM como uma atividade de escrita reflexiva, progressiva e processual, de maneira a levar o vestibulando a explorar estratégias comunicativas com criatividade e autonomia em suas produções. Assim sendo, buscamos contribuir *com* ou *para* o contexto do Ensino Médio, considerando as práticas de produção textual, sobretudo, com foco no texto argumentativo.

Além disso, este trabalho traz outras contribuições para o ensino de Língua Portuguesa ou de produção textual na escola básica e nos demais estabelecimentos de ensino, como os cursos preparatórios. Contribuições estas que dizem respeito às estratégias referenciais enquanto mecanismos de construção de sentidos. Portanto, os processos de referenciação aqui aplicados são intrínsecos aos fatores da textualização e, conseqüentemente, eficazes para o desenvolvimento de habilidades de produção textual escrita, em sala de aula.

TEXTUAL PRODUCTION, REFERENCING AND EDUCATION: A LOOK OVER ENEM'S DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE ESSAY

Abstract: The following article presents the theoretical and analytical-descriptive results of a study developed over four years by undergraduate students in scientific initiation. Taking as a presupposition the idea that referencing is a discursive activity

(Mondada; Dubois, 2003), the goal is analyzing the construction of meanings in a dissertative-argumentative essay made by a candidate in preparation for the National High School Exam, aiming to contribute to the articulation between textual production practices and teaching practices based on texts. This textual genre, in a classroom, can not only encourage the student to expand their textual-discursive competence, but also, to build knowledge through socio-cognitive-interactional actions. The theoretical-analytical presuppositions that underpin this discussion are from contemporary Text Linguistics (Koch, 2000, 2018; Cavalcante et al., 2010; Capistrano Júnior; Lins; Elias, 2017), based on socio-cognitive-discursive and interactional grounds, at the interface with argumentation (Koch; Elias, 2017; Cavalcante et al., 2020). The results indicate that the candidate builds, at the microstructural level of the essay, meaningful relationships that articulate the defense of a point of view, referential progression and intertextuality. However, their text also presents informational disruption stemming from referential defocusing, partly impairing the compositional structure of the argumentative essay type. Therefore, the article concludes that to achieve a contextualized and effective discourse project, it is necessary for the speaker to know how to articulate their communicative and interactional purposes with the expected compositional structure.

Keywords: Argumentative text; textual production practices; teaching practices; referential strategy; Enem.

Referências

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

BRASIL ESCOLA. *Banco de redações*. 2022. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/banco-de-redacoes/19188>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação*. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 22 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 5 de ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Redação no ENEM 2016: cartilha do participante*. 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em: 20 de out. 2019.

CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* (Org.). *Linguística textual e argumentação*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. L. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

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

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos; CARDOSO, Thiago Gonçalves. Quadrinhos, intertextualidade e orientação argumentativa: discutindo o processo de recategorização em um gênero multimodal. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 13, p. 91-106, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10910>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos. *O rei do cangaço, o governador do sertão; o bandido ousado do sertão, o cangaceiro malvado: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/431960>. Acesso em: 26 mar. 2023.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos; SANTANA, Flávio Passos; MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Intertextualidade: uma estratégia persuasiva na produção e na compreensão do texto e do discurso. *In*: LIMA, G. O. S.; CARVALHO, M. L. G. C. (Org.). *Linguística & literatura: confluências e desafios*. v. 5. Aracaju: Criação, 2016. p. 47-61.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos; SILVA, Laurinda Cruz da; NASCIMENTO, João Paulo Fonseca. Estratégias de referenciação e ensino: práticas, experiências e desafios em ambientes digitais. In: NASCIMENTO, J. F.; DIAS, D. C. (Org.). *Ensino de língua portuguesa no nordeste brasileiro: perspectivas em contexto regional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 185-206.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no Ensino Médio. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 135-143.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Universidade FEVALE, 2013.

SÁ, Kleiane Bezerra de. *Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do ENEM*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/34458>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTANA, Isabela Marília. *O acordo retórico e a construção textual da persuasão: o discurso político*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5848>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Recebido em 15/12/2023

Aceito em 15/05/2024

Publicado em 28/10/2024