

**Estratégias anafóricas em redações escolares:
uma proposta de ensino por meio de sequência didática**

Anaphoric strategies in essays:
a teaching proposal through a didactic sequence

Estrategias anafóricas en textos escolares:
una propuesta de enseñanza por medio de secuencia didáctica

Alex Marcelo da Silva Araujo

Universidade de Pernambuco (UPE/Brasil)
alexmarcelo201530@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3664-8127>

Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil)
jairovco.ufmg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3511-9293>

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma experiência didática com estratégias de referência textual no processo de produção de redações escolares no modelo Enem. Para isso, foi feito um estudo em caráter quali-quantitativo, de natureza aplicada, adotando-se o modelo de sequência didática. A pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio brasileiro e possibilitou a análise comparativa de textos produzidos em fase inicial e em fase final da intervenção proposta. Os resultados apontam uma evolução significativa no uso de processos anafóricos na produção escrita dos estudantes, evidenciando o papel coesivo da referência textual na construção da coerência e

* Sobre os autores ver página 26.



na projeção discursivo-argumentativa dos textos. Dessa forma, nota-se que os mecanismos anafóricos de retomada e de recategorização de objetos de discurso no plano textual, trabalhados de forma modularizada, contribuem para o uso reflexivo da língua e atuam como recursos de primeira importância na construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação; Anáforas; Redação do Enem; Sequência didática.

ABSTRACT

This paper presents the results of a didactic experience with in-text references in the process of school essay writing in Enem style. To achieve this purpose, an applied qualitative-quantitative study was carried out under the didactic sequence model. The research was conducted within a 1st grade Brazilian High School class and it provided material for a comparative analysis of texts produced in the initial and final phases of the proposal. Results suggest a strong evolution in the use of anaphoric processes within the students' written productions, which highlights the cohesive role played by in-text references in the construction of coherence and in the discursive-argumentative projection of the texts. Thus, it is noticeable that the anaphoric mechanisms of resumption and recategorization of discourse objects in the textual plane, when applied in a modularized way, contribute to a reflexive use of language and act as paramount resources in the construction of meaning.

KEYWORDS: Referencing; Anaphoras; Enem essay; Didactic sequence.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una experiencia didáctica con estrategias de referenciación textual en el proceso de producción de textos escolares en el modelo Enem. Para ello, se hizo un estudio en carácter cuali-cuantitativo, de forma aplicada, tomándose el modelo de secuencia didáctica. La investigación se realizó en una turma de primer año de la Enseñanza Media brasileña y ha posibilitado el análisis comparativo de textos producidos en la fase inicial y la fase final de la intervención propuesta. Los resultados apuntan una evolución significativa en el uso de procesos anafóricos en la producción escrita de los estudiantes, evidenciando el papel cohesivo de la referenciación textual en la construcción de la coherencia y en la proyección discursivo-argumentativa de los textos. De ese modo, se nota que los mecanismos anafóricos de retomada y de recategorización de objetos de discurso en el proyecto textual, trabajados de manera modularizada, contribuyen para el uso reflexivo de la lengua y actúan como recursos de primera importancia en la construcción de sentidos.

PALABRAS-CLAVE: Referenciación; Anáforas; Redacción Enem; Secuencia didáctica.

1 Introdução

Na educação básica brasileira, durante décadas, o ensino de gramática teve lugar de destaque no ensino de Língua Portuguesa, deixando em segundo plano o trabalho com a leitura e a produção textual. Com a evolução dos estudos linguísticos e, sobretudo, com a adoção de uma nova concepção de língua por parte de documentos oficiais, o texto e seu ensino têm sido repensados na contemporaneidade. Documentos oficiais que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), assinalam a centralidade do texto como unidade de trabalho e colocam em cena a importância das perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem desse fenômeno. Um aspecto importante, intrinsecamente ligado ao ensino da produção textual, diz respeito ao fato de que a atividade de escrita pressupõe, em seu desenvolvimento, um processo constante de referência a seres (reais ou imaginários), fatos, eventos e temas diversos, os quais são ativados, retomados ou desfocalizados na dinâmica textual por meio dos processos de referenciação.

Nas práticas de ensino/aprendizagem de produção de textos em sala de aula, não são raros os trabalhos que apontam diferentes dificuldades de estudantes no processo de produção escrita (PÉCORA, 1999; COSTA VAL, 2006). Se é possível afirmar que, em muitos casos, os textos de alunos da educação básica apresentam problemas de ordem situacional, por não estarem inseridos em práticas interacionais concretas de uso da linguagem, não é menos evidente apontar que tais textos, em larga medida, também demonstram problemas no âmbito da textualidade e, de forma mais específica, no uso adequado e eficiente dos processos de referenciação. As dificuldades relacionadas ao gerenciamento de objetos de discurso na materialidade textual acabam gerando equívocos que afetam a coesão das ideias e dos parágrafos, acarretando, conseqüentemente, problemas na construção interacional da coerência.

Dessa maneira, considerando os processos de referenciação como estratégias de primeira importância no trabalho com a produção textual, tornam-se necessárias pesquisas que investiguem esse fenômeno não somente no âmbito teórico, mas também nas práticas de produção escrita em sala de aula. Partindo desses apontamentos, o presente trabalho apresenta os resultados de uma experiência didática com estratégias de referenciação textual no processo de produção de redações escolares no modelo Enem¹. Para isso, foi feito um estudo em caráter quali-quantitativo, de natureza aplicada, adotando-se o modelo de sequência didática. A pesquisa foi realizada em uma

¹ Neste trabalho, tomamos a redação do Enem como um gênero textual-discursivo que se define a partir de parâmetros sociais, funcionais, textuais e linguísticos. Nessa mesma linha de pensamento, podem ser conferidos os estudos de Franco e Oliveira (2022) e de Prado e Morato (2016).

turma de 1º ano do Ensino Médio brasileiro e possibilitou a análise comparativa de textos produzidos em fase inicial e em fase final da intervenção proposta.

A proposição de atividades com base no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplando o gênero textual *redação do Enem* e a reflexão acerca dos processos referenciais, buscou responder ao seguinte questionamento: em que medida o trabalho sistematizado com o gênero textual *redação do Enem*, por meio de uma sequência didática, pode contribuir para o uso eficiente dos processos de referência na prática de produção textual escrita de exemplares desse gênero?

Nesse universo, partimos da premissa de que o trabalho sistematizado por meio de uma sequência didática com o gênero *redação do Enem* (gênero principal), a partir de atividades diversificadas (considerando também outros gêneros textuais), com ênfase no estudo das estratégias anafóricas de referência, pode contribuir para a evolução qualitativa da produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas relacionadas à argumentação e à referência.

Para atingir esse propósito, a pesquisa procurou nortear-se pelos seguintes objetivos: (i) compreender o uso de processos anafóricos como mecanismo de referência e de orientação argumentativa em textos dissertativo-argumentativos que caracterizam o gênero textual “redação do Enem”; (ii) verificar as implicações das estratégias anafóricas para os processos de coesão e de coerência textuais; (iii) elaborar atividades capazes de auxiliar os estudantes que participaram da experiência didática na construção argumentativa dos textos.

Dessa forma, o estudo realizado justifica-se em razão da dificuldade encontrada por alunos da educação básica no tocante ao uso de processos referenciais em práticas de produção textual, sobretudo no que diz respeito ao uso efetivo desses processos no estabelecimento de relações discursivo-argumentativas na materialidade de produções escritas. Cumpre salientar que tais dificuldades foram (e são) constatadas na observação e na avaliação diária vivenciada pelos pesquisadores ao longo da experiência didática que deu origem a este artigo.

2 Os processos referenciais como estratégia de coesão e coerência textuais

Os processos referenciais constituem estratégias linguísticas e cognitivas fundamentais para a construção da coerência do texto. A coerência, que, para Costa Val (2006):

É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e

semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores (COSTA VAL, 2006, p. 5 – grifo original).

Assim, um texto se realiza coerentemente quando os sujeitos interactantes da situação de comunicação constroem conjuntamente o seu sentido. Desse modo, todo produtor/locutor, durante o processo de produção textual, considera/pressupõe os conhecimentos de mundo que o leitor/interlocutor possivelmente detém, para que o objetivo da produção do texto seja atingido. É por isso, então, que se faz importante considerar a natureza sociocognitiva-discursiva da coerência. Para Cavalcante *et al.* (2017):

A sociocognição, sumariamente, pode ser definida como um conjunto de pressupostos que abrange a relação entre linguagem e vida social. Um dos pressupostos fundamentais é o de que, para produzir sentidos, é necessário acessar e transformar uma gama de conhecimentos, os quais derivam de uma relação dos sujeitos com o mundo (CAVALCANTE *et al.*, 2017, p. 92).

Nesse sentido, é essencial que se compreenda a língua na concepção sociointeracionista, na qual a unidade de sentido, isto é, a coerência, é construída entre os participantes da interação dentro de um contexto social específico, isso porque todo sujeito está enquadrado em determinado *frame* ou enquadre social. Por isso que se pode afirmar, segundo Cavalcante *et al.* (2017, p. 82), que “produzir sentidos é sempre uma ação compartilhada em um dado evento comunicativo”. Isto é, o fator de intencionalidade do texto nunca é construído de forma individual, mas, pensado socialmente, num constante diálogo ente autor e leitor, via texto.

Cavalcante *et al.* (2017, p. 95) considera que “uma das estratégias fundamentais para a construção da coerência diz respeito à elaboração e transformação dos referentes”. Para tal, é necessário deixar de lado aquela concepção clássica do processo de fazer referências como exercício de especulação de referentes e levar em consideração seu caráter dinâmico. Tal processo exige a participação dos sujeitos interactantes da situação de comunicação para dotar o texto de sentido. Nessa perspectiva, a língua deixa de ser concebida como “espelho” da realidade (MARCUSCHI, 2008) e passa a ser entendida em sua dimensão sociocognitivo-discursiva, fazendo com que os sujeitos assumam papel ativo na produção/compreensão da coerência textual.

Nesse contexto, descarta-se o uso do termo “referência” e passa-se a adotar a expressão “referenciação”, que compreende todo o processo dinâmico de interação por meio da linguagem para significar e referenciar o mundo. Acerca disso, Koch (2017) esclarece:

Nosso principal pressuposto no que diz respeito a essa questão é o da referenciação como atividade discursiva [...], que implica uma visão não referencial da língua e da linguagem. É esta, também, a posição de Mondada & Dubois (1995), que as leva a postular uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas (KOCH, 2017, p. 61).

Dessa maneira, não se trata apenas de uma mudança terminológica, mas sim de uma mudança de ordem teórica, relacionada ao que se entende por língua, linguagem, texto e discurso, pois, apesar de parecidas terminologicamente, essas concepções possuem particularidades que fazem muita diferença. Dessa forma, enquanto a referência está presa ao cotexto, a referenciação relaciona-se ao contexto, acontecendo por meio da reelaboração da realidade e, embora se expresse por elementos cotextuais, só se efetiva na consideração do contexto.

Na esteira dessa mudança de perspectiva teórica, também se passou a adotar o termo “objeto de discurso” no lugar de “referente”². A princípio, o termo “referente” associava-se mais intimamente aos estudos da “referência”, uma vez que tais termos ligavam-se à ideia de retomada de antecedentes explícitos ancorados num cotexto imediato. Por outro lado, considerando que a “referenciação” é concebida como uma prática discursiva, fez-se necessário adotar o termo “objeto de discurso”, tendo em vista que ele não é fruto de uma atividade especulatória, mas sim construído e reconstruído continuamente no texto e no discurso. Para Mondada (1994):

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente. (MONDADA, 1994, p. 64 *apud* KOCH, 2003, p. 81).

Nesse cenário, o processo de referenciação pode ser definido, de acordo com Cavalcante *et al.* (2017, p. 96): “[...] como a construção e a reconstrução de objetos de discurso (referentes), os quais não devem ser confundidos com a realidade extralinguística, uma vez que o entendimento é o de que esses referentes (re)constróem a realidade no processo de interação”. Com efeito, na medida em que determinado texto vai progredindo, é possível desenvolver diferentes maneiras de referir o mesmo objeto, promovendo, assim, a coerência discursiva. Esses processos ocorrem no interior do próprio

² Embora, na Linguística Textual, os “objetos de discurso” deixem de ser chamados de “referentes”, neste trabalho utilizaremos ambos os termos como sinônimos.

discurso e, segundo Mondada e Dubois (2016, p. 22), “se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros [...]”.

Nesse universo, podemos destacar dois grandes processos de referenciação: o de introdução do referente e o de retomada do referente. No primeiro, o objeto de discurso é apresentado pela primeira vez no texto. No segundo, os referentes são categorizados e recategorizados, progredindo no texto, dando-o estabilidade e continuidade. Dessa forma, o processo de remissão do referente pode ocorrer por meio de dois movimentos: o anafórico (retrospectivo), que retoma referentes já introduzidos no texto, e o catafórico (prospectivo), que remete a objetos de discurso subsequentes.

Diante do que foi exposto, diversas estratégias de referenciação podem ser destacadas. Tais estratégias ocorrem no texto por meio de recursos linguísticos que promovem a coesão referencial e colaboram para a orientação argumentativa do texto. Neste estudo, realizamos um recorte teórico, priorizando apenas as estratégias de referenciação que ocorrem por meio de movimentos anafóricos, considerando serem esses os processos mais recorrentes em redações de vestibular, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim, discutimos sobre alguns tipos de anáforas, tendo em vista dois grandes grupos: anáforas correferenciais e anáforas não correferenciais.

Considerando a concepção de Halliday e Hasan (1976), a anáfora pode ser concebida como um fenômeno linguístico que possibilita o estabelecimento de relações semânticas entre itens lexicais de um mesmo texto, atuando, portanto, como importante elemento para a tessitura textual, pois contribui para a coesão do texto na medida em que opera em sua continuidade. Nessa perspectiva, por ser um elemento responsável pela retomada de itens já textualizados, isto é, apresentados anteriormente no texto, a anáfora tende a ser correferencial e ter um antecedente explícito.

Segundo Koch (2006), as anáforas correferenciais podem ocorrer *sem recategorização* do referente (por meio do recurso da repetição e da sinonímia) ou *com recategorização* do referente (por meio de hiperônimos, nomes genéricos e descrições nominais). No entanto, a partir dos estudos da referenciação, observou-se que o papel das anáforas vai muito além do exercício da retomada estrita de um antecedente explícito no cotexto. Nesse aspecto, considerando que nem sempre as informações necessárias para a interpretação de um texto estão localizadas no seu cotexto imediato, nota-se que nem sempre há uma identidade referencial entre a anáfora e um antecedente, portanto, nem todas as anáforas são diretas e correferenciais. (MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, as anáforas assumem um papel ainda mais complexo quando levamos em consideração o fato de que elas extrapolam a mera função de retomada estrita de um objeto de discurso e passam, também, a recategorizá-los na materialidade textual, atribuindo-lhes sentidos e valores, estabelecidos por meio de relações não correferenciais. Desse modo, as anáforas não correferenciais são representadas por objetos de discurso que se

relacionam a *frames* ou modelos mentais situados na memória discursiva³ dos interlocutores.

Nesse universo, na esteira das anáforas não correferenciais, destacam-se as anáforas indiretas e as encapsuladoras. A respeito das anáforas indiretas, Koch (2003) as caracteriza da seguinte forma:

As anáforas indiretas caracterizam-se, assim, pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar *âncora* (Cf. Schwarz, 2000) e que é decisivo para a interpretação; ou seja, trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais, possibilitando, assim, a mobilização de conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores. (KOCH, 2003, p. 107).

Nesse sentido, a estratégia de referenciação construída a partir de anáforas indiretas corresponde àquela em que um novo objeto de discurso é apresentado como já conhecido, em virtude de ser possível aos interlocutores inferirem seu sentido devido ao processamento sociocognitivo do texto. Assim, de acordo com Cavalcante *et al.* (2017, p. 125-126), “as anáforas indiretas evidenciam essencialmente três aspectos: a não vinculação com a correferencialidade, a introdução de referente novo e o *status* de referente novo expresso no cotexto como conhecido”.

Paralelamente, no que diz respeito à anáfora encapsuladora, esta se caracteriza por remeter a longos trechos, resumindo-os numa expressão só, sem que haja uma expressão precisa que se possa localizar facilmente no cotexto. Para Cavalcante *et al.* (2017, p. 127), essa estratégia anafórica corresponde a uma expressão referencial que resume um conteúdo textual e “inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido”.

Em suma, todas essas estratégias dão suporte para construir um todo coeso e coerente na medida em que colaboram para a orientação argumentativa do texto.

3 Pressupostos teóricos da sequência didática

Uma “sequência didática”, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 82) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tais atividades

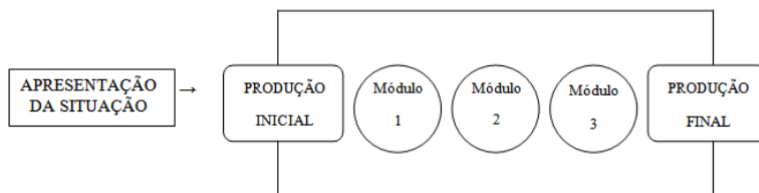
³ Neste trabalho, a concepção de memória discursiva engloba, segundo Berrendoner (1983, p. 230-231), “os diversos pré-requisitos culturais (normas comunicativas, lugares argumentativos, saberes enciclopédicos comuns, etc) que servem de axiomas aos interlocutores para conduzir uma atividade dedutiva”.

visam promover o estudo reflexivo da língua em suas diversas nuances e, por conseguinte, fazer com que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas. Assim, ainda de acordo com os autores:

[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Nesse contexto, o modelo de sequência didática proposto pelos autores compreende a seguinte estrutura: 1 - Apresentação da situação; 2 - Produção inicial; 3 - Módulos; 4 - Produção final. Cada uma dessas etapas é organizada com vista a “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). O esquema de sequência didática em questão pode ser melhor visualizado na figura a seguir:

Figura 1. Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

A apresentação da situação inicial, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Dessa forma, durante essa etapa da sequência didática é apresentado aos estudantes o gênero textual a ser explorado, o público a quem se dirige a produção a ser realizada, a forma que assumirá tal produção e os sujeitos que participarão da produção.

Em adição, a primeira produção compreende um primeiro encontro com o gênero textual estudado, além de abrir espaço para a realização prática de uma avaliação formativa por parte do professor. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Assim, ela permite “(...) ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Os módulos, por sua vez, visam trabalhar com os problemas enfrentados pelos alunos durante a produção inicial e tentam buscar caminhos para superar essas dificuldades. Assim, entende-se que o modelo de sequência

didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) trilha um caminho que vai do complexo para o simples, sendo o complexo a primeira produção e o simples as atividades desenvolvidas nos módulos com o objetivo de trabalhar uma a uma as dificuldades enfrentadas pelos alunos na primeira produção. Por fim, a sequência volta para o complexo, compreendido pela produção final. Ademais, os módulos são caracterizados por um processo de decomposição, isso porque os problemas enfrentados pelos alunos são vistos um a um em uma sequência de atividades diversas.

Por fim, ocorre a realização da produção final, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Dessa forma, a sequência didática propicia aos alunos autonomia no processo de aprendizagem, fazendo com que eles atuem de forma crítica e reflexiva sobre a linguagem e usem a língua de forma efetiva.

4 Metodologia de pesquisa

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio brasileiro e possibilitou a análise comparativa de textos produzidos em fase inicial e em fase final de uma sequência didática, com foco nos processos anafóricos de referência textual. A análise do *corpus* (I e II) foi realizada, inicialmente, por meio de um prisma quantitativo, objetivando averiguar as ocorrências e recorrências dos processos anafóricos na primeira versão e na última versão (reescrita final) de redações produzidas pelos estudantes. Assim, duas tabelas foram construídas a partir dos dados analisados, as quais revelam, de modo comparativo, as principais mudanças ocorridas na produção escrita dos estudantes quanto ao uso de anáforas. Em seguida, foi feita a análise qualitativa do *corpus*, com o intuito de compreender de que forma os processos anafóricos atuam na construção da coesão, da coerência e da orientação argumentativa de textos produzidos em fase inicial e em fase final de uma experiência didática.

Quanto aos participantes e ao *lôcus* da pesquisa, o estudo foi realizado com vinte estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco/PE, localizada em contexto urbano, em um período de 20 horas/aula, durante os meses de outubro a dezembro de 2022. A sequência didática foi aplicada nas aulas de uma disciplina eletiva, intitulada *Leitura e Produção de Textos*, a qual teve como foco a ampliação de competências e habilidades de leitura e escrita dos estudantes, com vistas a prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio. Vale registrar que a intervenção didática teve aprovação da direção da escola e aprovação de todos os alunos que participaram da experiência. Por questões éticas, todos os textos foram desidentificados no processo de análise de dados.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se de vinte e quatro redações produzidas pelos estudantes e, para fins de análise, foi dividido em *Corpus I*,

formado pelo conjunto das doze primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos, e em *Corpus II*, formado pelo conjunto das últimas versões de cada texto. Como critério para a seleção do *corpus*, adotamos a participação efetiva dos estudantes em todos os módulos das atividades propostas ao longo da sequência didática. Dessa forma, do total de vinte estudantes da turma, apenas doze conseguiram acompanhar, de forma assídua, todas as atividades realizadas e, por isso, foram considerados os textos produzidos por esses 12 sujeitos participantes (sendo 12 textos relativos à produção inicial e 12 textos relativos à produção final).

Para a análise quantitativa, foi considerada a totalidade do *corpus* (24 textos), com vistas a uma contabilização geral dos processos anafóricos de referenciação nos textos construídos tanto na fase inicial quanto na fase final da experiência. Para ilustrar a análise qualitativa, foram selecionados dois textos de um/a mesmo/a participante (versão inicial e (pertencente ao *corpus I*) e versão final (pertencente ao *corpus II*). Para a análise dos processos referenciais presentes nas redações, destacamos as categorias resumidas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Categorias de análise

Instrumento de geração do <i>corpus</i>	Perspectiva teórica para análise	Categorias de análise
<i>Corpus I</i> – Conjunto da primeira versão das redações produzidas pelos estudantes.	Anáforas correferenciais	<i>Sem recategorização:</i> por repetição; por sinonímia. <i>Com recategorização:</i> por hiperônimos, nomes genéricos e descrições nominais.
<i>Corpus II</i> – Conjunto da versão final das redações produzidas pelos estudantes.	Anáforas não correferenciais	Indiretas e Encapsuladoras.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Além disso, para melhor visualização do desempenho na escrita dos estudantes no que tange às estratégias referenciais anafóricas, apresentamos, a seguir, as categorias que criamos, à semelhança dos Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa do estado de Pernambuco⁴, para agrupar os textos quanto aos níveis de apropriação de tais estratégias. Cumpre salientar que essa categorização não levou em consideração aspectos concernentes à gramática do texto, como ortografia, pontuação, acentuação, concordância e regência.

⁴ Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco definem Padrões de Desempenho Estudantil por níveis (Elementar, Básico e Desejável), tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a partir dos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Tais padrões de desempenho são voltados para “o estabelecimento das expectativas de aprendizagem dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, com o intuito de auxiliar o professor em sua prática docente e assegurar o direito de todo estudante a aprender” (PERNAMBUCO, 2014, p. 13).

Quadro 2. Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas

Nível elementar	A escrita do estudante apresenta equívocos na introdução e retomada dos objetos de discurso, bem como repetição excessiva de expressões referenciais, sem (re)categorização e progressão na focalização do referente, e manifesta dificuldades em conduzir a orientação argumentativa do texto.
Nível básico	A escrita do estudante apresenta estruturas de cadeias referenciais a partir de anáforas correferenciais e não correferenciais em favor da orientação argumentativa do texto, mas com incidência de repetições desnecessárias.
Nível desejável	A escrita do estudante apresenta estruturas de cadeias referenciais a partir de anáforas correferenciais e não correferenciais, conseguindo variar as estratégias de (re)categorização e retomada dos objetos de discurso em favor da orientação argumentativa do texto, sem repetições desnecessárias.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

5 A Sequência didática elaborada e aplicada

Para a realização da experiência com os processos de referência anafórica, foi elaborada uma sequência didática, composta de: (i) apresentação da situação; (ii) produção inicial; (iii) módulos I, II, III, IV, V e VI; (iv) produção final. Todas as atividades podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 3. Proposta de sequência didática interventiva

MÓDULO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS DIDÁTICOS
Apresentação da situação (2 h/a)	I. Apresentar o projeto de sequência didática com informações sobre o gênero textual redação do Enem, as atividades que serão realizadas, a quantidade de aulas e o processo avaliativo. II. Conhecer as características do gênero redação do Enem por meio da leitura e análise de uma redação nota 1000.	Leitura coletiva de uma redação nota 1000 no Enem, retirada da Cartilha do Participante do Inep.	Texto disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Nzjs0-v1Vthl_f95Ndd-OMQr0iVrZjC9/view?usp=sharing
Produção inicial (4 h/a)	I. Discutir um tema de relevância social. II. Produzir uma redação baseada no tema discutido.	Apresentação de uma proposta de redação, com debate e produção acerca do tema proposto.	Texto disponível em: https://drive.google.com/file/d/16QpaUxK2h1yW7SBZ4oG635drMyBdtYZA/view?usp=sharing
Módulo I: Projeto de texto	I. Identificar os problemas enfrentados pelos alunos	Releitura e revisão das	Slides em PowerPoint

(2 h/a)	durante a produção inicial, com vistas a encontrar caminhos para superar as dificuldades detectadas. II. Evidenciar os problemas no nível do plano do texto, na elaboração das ideias e argumentos dos alunos, bem como as principais dificuldades relacionadas aos processos referenciais.	produções textuais dos alunos, bem como apresentação de um esquema de projeto de texto para redação do Enem.	<i>Notebook Dataslow</i> Texto disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qPVDyTCziC06gYVBTs_GDcJMdwjWcq6m/view?usp=sharing
Módulo II: Um peso, duas medidas (2 h/a)	I. Realizar leitura e análise de reportagens que tratam de crimes semelhantes cometidos por pessoas de raças e condições sociais diferentes, buscando identificar como essas pessoas são (re)categorizadas pelos jornais. II. Refletir criticamente acerca do processo de referenciação em reportagens.	Leitura e análise de reportagens.	<i>Notebook Dataslow</i> Textos disponíveis em: https://drive.google.com/file/d/15y4c86MLBUgpJgH07XCjoOo0z6TqqdNF/view?usp=sharing
Módulo III: Estratégias de referenciação (2 h/a)	I. Discutir sobre o processo de referenciação e sua relação com a orientação argumentativa do texto. II. Exemplificar os tipos de anáforas por meio de textos e gêneros variados.	Explicação teórica acerca dos processos de referenciação na construção da coesão referencial do texto.	<i>Slides em PowerPoint.</i> Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1r9bXG7kztODJrd5GxHvXcdpyG91sYgpt/view?usp=share-link
Módulo IV: Referenciação em texto literário (2 h/a)	Refletir criticamente acerca do processo de referenciação em texto literário.	Leitura e análise do poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade.	Ficha de exercício disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-gvd1vgfsizhtHyBCD6gup2ZCSpoXfN/view?usp=sharing
Módulo V: Referenciação na redação do Enem (2 h/a)	Discutir o processo de referenciação por substituição sinonímica.	Leitura coletiva de uma redação nota 1000 no Enem, retirada da Cartilha do Participante do Inep.	<i>Notebook Dataslow</i> Texto disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ourdpOxPBc3qsFvIk23a_IJhqEHW1X0e/view?usp=sharing
Módulo VI: Revisão, refacção e reescrita do texto	Revisar, reformular e reescrever a redação produzida no módulo de produção inicial.	Revisão e reescrita da primeira versão da redação.	Textos dos alunos

(2 h/a)			
Produção final (2 h/a)	Produzir a versão final do texto.	Produção textual	Textos dos alunos

Fonte: elaboração dos autores (2023)

Na próxima seção, apresentamos os resultados da análise quantitativa e qualitativa dos dados da pesquisa. O *corpus I* corresponde ao total de 12 textos elaborados na fase inicial e o *corpus II* diz respeito aos 12 textos construídos na fase final da proposta didática.

6 Análise dos dados e resultados obtidos

Tendo em vista a compreensão do uso de anáforas como mecanismo de referência e de orientação argumentativa nos textos produzidos, bem como as implicações das estratégias de referência anafórica na construção da coesão e da coerência textuais, apresentamos, primeiramente, uma tabela que contempla os dados quantitativos referentes ao uso de anáforas em cada um dos doze textos que compõem o *corpus I* da investigação.

Tabela 1. Dados gerais das anáforas presentes na primeira versão dos textos (*corpus I*)

Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Repetição	4	5	5	7	5	2	6	5	5	5	4	9
Sinônimo	5	0	0	9	2	6	2	3	4	4	1	0
Hiperônimo	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Nome genérico	1	3	2	6	5	1	4	3	4	4	4	5
Descrição nominal	1	2	1	2	1	2	1	0	1	1	0	0
Indireta	1	1	6	1	1	1	2	3	3	2	3	0
Encapsuladora	6	7	6	2	3	9	6	3	4	6	2	4
Total	18	19	20	27	17	22	21	17	21	22	14	18

Fonte: elaboração dos autores (2023).

Assim, somados todos os casos anafóricos apresentados na Tabela 1, nota-se que as ocorrências mais frequentes na primeira versão dos textos produzidos pelos estudantes foram de repetição, encapsulamento e nomes genéricos: 62 (26,28%), 58 (24,58%) e 42 (17,80%), respectivamente. Aqui, vale salientar que os casos de repetição encontrados na versão inicial das redações foram de repetição excessiva, o que revela falta de amplitude vocabular e dificuldade em diversificar os usos das estratégias de referência anafórica por parte da maioria dos estudantes. Quanto às ocorrências de nomes genéricos, essas se manifestaram, principalmente, pelas expressões *pessoa* e *coisa*, na maioria das vezes de modo repetitivo, o que demonstra certa dificuldade de parte dos alunos em exemplificar fatos nas redações e construir

relações argumentativas de modo mais pertinente, sem indefinições generalizadas.

Além disso, cumpre enfatizar que os casos de encapsulamento anafórico verificados nos textos foram mais de cunho descritivo do que de cunho opinativo, embora tenham ocorrido alguns casos em que as anáforas encapsuladoras foram empregadas com caráter avaliativo, o que fortalecia a orientação argumentativa dos textos em que foram encontrados esses anafóricos. No geral, foram observadas algumas ocorrências de anáforas com nomes como *realidade*, *cenário*, *panorama* e *quadro* (essas de valor mais descritivo), e *problema*, *problemática* e *revés* (nesses casos, de valor mais opinativo). Contudo, a frequência de expressões com direcionamento argumentativo mais contundente foi menor que as de cunho descritivo.

Os números apresentados até aqui apontam um aspecto importante: a necessidade de se realizar um trabalho mais aprofundado com os mecanismos que contribuem para a coesão e a coerência textuais, com vistas a oferecer aos alunos subsídios adequados para o desenvolvimento da argumentação em seus textos e, conseqüentemente, para o uso efetivo e reflexivo da língua. Foi justamente esse trabalho mais crítico-reflexivo sobre os processos de referência que nos propomos a realizar nos módulos da sequência didática aplicada com os alunos.

Com base nos dados observados na Tabela 1 e na leitura e análise atenta das redações dos alunos, apresentamos, a seguir, um quadro para visualização das características gerais do *corpus I*, classificando os textos analisados quanto aos padrões de desempenho descritos no Quadro 2. Assim, o Quadro 4 agrupa os textos produzidos pelos estudantes em três níveis: elementar, básico e desejável.

Quadro 4. Classificação dos textos produzidos pelos estudantes nos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas (*corpus I*)

Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas	Quantidade de estudantes
Nível elementar	7
Nível básico	2
Nível desejável	3
Total	12

Fonte: elaboração dos autores (2023).

Como ilustra o quadro acima, das doze redações que constituem o *corpus I*, apenas três se encontram em nível desejável, de acordo com os critérios apresentados anteriormente. Esse dado, porém, não se distancia da realidade da turma em que o trabalho foi realizado, uma vez que os estudantes realizaram, pela primeira vez, a produção de um texto dissertativo-argumentativo no modelo do Enem. Assim, a principal preocupação se encontra na quantidade de textos no nível elementar, os quais, no geral, apresentam equívocos na introdução e na retomada de objetos de discurso,

bem como repetição excessiva de expressões referenciais e dificuldades na condução da orientação argumentativa. Para visualizar melhor esses aspectos, realizamos um estudo qualitativo e interpretativista do *corpus I*, e apresentamos, a seguir, um exemplo de texto produzido na fase inicial e na fase final da experiência didática realizada.

Texto 1 – Sujeito 1 – Nível elementar (*corpus I*)

A busca por padrões de beleza idealizados vai muito para a questão social, são inúmeros desafios nessa temática que estão presentes no mundo todo. Essa idealização do “corpo perfeito” compromete muitos jovens, que, de fato, são os que mais estão à procura desses padrões de beleza que a sociedade impõe.

Muitos se submetem a cirurgias, muitas vezes nessas clínicas que são ilegais, onde consistem em tratamentos que podem até mesmo levar à morte. Diante daqueles que não fazem parte do corpo perfeito se tornam vítimas de diversos preconceitos e do isolamento pessoal.

Na série da Netflix, “Anne with an E”, mostra a história da órfã Anne Shirley, que foi adotada por dois irmãos, e ao passar dessa trama, a protagonista, que tem sardas e possui o cabelo ruivo, sofre com a baixa autoestima e os preconceitos das pessoas que julgam sua aparência. Fora dessa ficção acaba ficando bem claro que essa realidade apresentada na série pode ser relacionada ao que acontece nos dias atuais.

O que ocorre muito entre as mulheres que se comparam muito com modelos, ou aquelas blogueiras que tem a idealização do padrão perfeito, aquele que é induzido pela sociedade. É aí onde buscam por meios que permitem que as mesmas tenham, ou fiquem o mais próximo possível do “ideal”. Desde bastante tempos atrás, a sociedade sempre teve estereótipos, modelos ao longo da história. No nosso antigo Regime, mulheres ideais eram aquelas mais “gordinhas”, para mostra a fartura da corte na época.

Hoje temos dois fortes padrões, aquele na indústria da moda e o das academias, isso que acaba mexendo demais com o psicológico de muitas. A mídia usa comerciais que utilizam de mulheres saradas de biquíni para atrair clientes, sendo que com isso acabam deixando é diversas pessoas infelizes com o corpo que tem. Onde isso leva a atitudes extremas para conseguir ficar igual a celebridades.

Ao analisar o primeiro parágrafo do Texto 1, percebemos que as cadeias referenciais se constroem acerca do referente “busca por padrões de beleza idealizados”, uma vez que é esse o tema proposto para a dissertação. Assim, a retomada desse objeto de discurso ocorre por meio de repetições excessivas, conforme se observa em “essa idealização do ‘corpo perfeito’” e “desses padrões de beleza”, encabeçadas pelos lexemas encapsuladores “essa” e “desses”. O encapsulamento foi utilizado ainda por meio da expressão “nessa temática”, a qual apenas retoma o referente focalizado, mas não atribui nenhum valor argumentativo ao texto. Nesse contexto, o parágrafo de

introdução da redação em análise apenas apresenta um recorte temático, direcionando as consequências da busca por padrões de beleza idealizados para o público jovem, mas sem apresentar um projeto de texto claro.

No segundo parágrafo, observam-se diversos equívocos no uso das estratégias de referência, a começar pelas expressões “muitos” e “daqueles”, que retomam de modo indefinido um referente não apresentado nesse parágrafo. Embora por meio da inferência seja possível estabelecer relações entre essas expressões e o referente “jovens”, apresentado no parágrafo anterior, tais retomadas não foram realizadas de modo eficiente em favor da coesão e da argumentação do texto. Acrescente-se ainda o equívoco no uso da expressão “nessas clínicas”, encabeçada por pronome demonstrativo, sem que tenha ocorrido antes a introdução de uma âncora textual que pudesse estabelecer relações com a anáfora apresentada.

Tais problemas repercutem na má organização das informações do texto, afetando as relações discursivo-argumentativas. Contudo, vale observar que, nessas redações, é comum encontrar esse tipo de equívoco devido ao conhecimento prévio que o aluno assume que o professor tem. Isso ocorre por causa da situacionalidade do gênero – o estudante sabe que quem vai ler é o professor. É um desafio no trabalho com esse gênero, já que ele deve ser escrito para um leitor "virtual", diferente do verdadeiro leitor.

No terceiro parágrafo, a instância de produção do texto apresenta a série da Netflix “Anne with an E” como um repertório sociocultural para tornar sua argumentação mais produtiva. Assim, o objeto de discurso “Anne Shirley” é introduzido ao texto e, em seguida, retomado pela expressão “a protagonista”, a qual deixa claro o papel exercido pela personagem no enredo. Além disso, o aluno apresenta duas informações sobre a personagem, as quais a faz sofrer julgamentos na obra: ela “tem sardas” e “possui cabelos ruivos”, na tentativa de relacionar esse exemplo com a problemática do tema proposto. Em adição, alguns encapsulamentos são utilizados para estabelecer relações de retomada e progressão, nos casos de “dessa trama”, “dessa ficção” e “essa realidade”. Aqui, vale salientar que o uso da expressão “fora dessa ficção” pareceu uma tentativa de estabelecer conexões entre os acontecimentos da série e fatos observados na vida real, embora isso não tenha sido feito de modo produtivo no texto, deixando a estrutura argumentativa do parágrafo incompleta.

No quarto parágrafo, observamos equívoco no uso da expressão “as mesmas”, que na superfície textual parece retomar o referente “blogueiras”, mas, na verdade, por meio da inferência, notamos que retoma o objeto de discurso introduzido na primeira linha do parágrafo: “as mulheres”. Com efeito, as informações presentes nesse parágrafo se apresentam de modo desorganizado, prejudicando as relações discursivo-argumentativas do texto.

Por fim, no último parágrafo, há a presença de três anáforas encapsuladoras encabeçadas pelo pronome demonstrativo “isso”. O primeiro “isso” retoma a ideia da existência de “dois fortes padrões” na sociedade atual:

o da indústria da moda e o das academias. A segunda ocorrência de “isso” encapsula a ideia de propagação de padrões de beleza pela mídia através de comerciais. E o terceiro “isso” se apresenta para retomar as consequências que a idealização de padrões de beleza na mídia traz para as pessoas que não se encaixam nos modelos idealizados.

Além disso, nota-se que o uso da expressão “muitas” para se referir ao referente “as mulheres”, mencionadas na primeira linha do parágrafo quatro, configura-se como um processo problemático de retomada anafórica, haja vista a distância existente entre a anáfora e o referente na superfície textual, o que prejudica as relações coesivas do texto, embora tais relações ainda possam ser inferidas por um leitor mais atento. Vale destacar, ainda, o uso da expressão “atitudes extremas” para remeter a uma informação mencionada no parágrafo dois: as “cirurgias” e “tratamentos” realizados em clínicas ilegais, e a expressão “celebridades”, para remeter às “modelos” e “blogueiras” mencionadas no parágrafo três.

Se colocarmos em foco os casos de anáfora encapsuladora encontrados nessa redação, percebemos que a maioria se apresenta em sintagmas com núcleos mais genéricos, com referência abstrata, sendo, pois, de mera sumarização geral. Ademais, muitas das relações de retomada estabelecidas ao longo do texto ocorreram de modo inconsistente, o que, juntamente com a má organização das informações e a má estruturação do projeto de texto, prejudicou a coesão textual e a argumentação.

Nesse ponto, vale salientar que o texto apresenta estrutura argumentativa incompleta, uma vez que não foi apresentada uma proposta de intervenção no último parágrafo, tampouco uma conclusão que desse fechamento à discussão elaborada no texto. Com efeito, a referenciação como atividade discursiva não foi aplicada de modo produtivo e eficiente nesse texto, prejudicando o que Koch e Elias (2012, p. 134) chamam de “projeto de dizer” do locutor, o qual opera “sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede às escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente” ao que se pretende comunicar.

Além disso, no que diz respeito à dificuldade de integrar porções textuais e organizar melhor as informações, demonstrada no Texto 1, vale resgatar os dizeres de Moraes (2018), quando afirma que tal dificuldade acontece, na maioria das vezes, quando os estudantes tentam

associar informações e atributos novos a referentes distintos, principalmente quando, entre os referentes, são inseridos comentários e reflexões paralelamente à introdução contínua de novos referentes, tornando o processo de apreensão dos sentidos uma operação complexa, que se não dominada, resulta em descontinuidades, levando-os “a perder o fio da meada” do texto. (MORAES, 2018, p. 232).

Após a análise quantitativa e qualitativa do *corpus I*, apresentamos, a seguir, a análise quali-quantitativa do *corpus II*. Para tanto, sinalizamos, na Tabela 2, os dados gerais a respeito do uso quantitativo de anáforas em cada uma das doze redações do *corpus II*, considerando se tratar da versão final dos textos após a realização de diversas atividades realizadas no decorrer da aplicação da sequência didática.

Tabela 2. Dados gerais das anáforas presentes na versão final dos textos (*corpus II*)

Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Repetição	2	4	2	3	2	2	4	5	2	5	4	7
Sinônimo	6	9	5	5	4	1	2	3	4	4	1	0
Hiperônimo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nome genérico	1	6	1	3	5	2	4	3	4	4	4	5
Descrição nominal	2	2	1	2	1	1	1	0	1	1	0	0
Indireta	1	1	1	1	1	6	2	3	3	2	3	0
Encapsuladora	9	7	6	7	5	6	6	6	4	6	2	4
Total	22	29	16	21	18	18	19	20	18	22	14	16

Fonte: elaboração dos autores (2023).

Ao compararmos os dados apresentados nas Tabela 1 e 2, é possível observar que houve uma queda considerável de 8,26% nas ocorrências de termos repetitivos e pequenos acréscimos nas ocorrências de sinônimos e encapsulamentos: 3,65% e 4,61%, respectivamente. Aqui, vale lembrar que os casos de repetição encontrados na versão inicial das redações (*corpus I*) foram de repetição excessiva, o que revelava falta de amplitude vocabular e dificuldade em diversificar os usos das estratégias de referenciação anafórica por parte da maioria dos estudantes. No entanto, ao analisar a versão final dos textos, observou-se que parte dos alunos optou pela estratégia do uso de sinônimos em detrimento do uso da repetição, demonstrando repertório vocabular mais ampliado em relação às primeiras produções, bem como consciência da importância da diversificação de estratégias de referenciação anafórica. Nesse sentido, nota-se que, ao longo das atividades realizadas nos módulos da sequência didática, parcela considerável dos estudantes se apropriou, em certo grau, da diversidade de mecanismos linguísticos e recursos de referenciação para fortalecer a orientação argumentativa de seus textos.

Além disso, a ocorrência de nomes genéricos, principalmente os termos *pessoa* e *coisa*, em comparação com as produções iniciais, manifestou-se menos, demonstrando que houve certa evolução em relação à exemplificação de fatos nas redações para construir relações argumentativas de modo mais pertinente, sem indefinições generalizadas. Em adição, é válido acentuar que os casos de encapsulamento verificados no *corpus II* seguiram a direção daqueles identificados no *corpus I*, isto é, sendo mais de cunho descritivo do

que de cunho opinativo. Ainda assim, pode-se afirmar que, na análise das produções finais, os casos de anáforas encapsuladoras com caráter avaliativo, a exemplo dos termos “problema”, “problemática”, “revés” e “impasse”, se manifestaram mais frequentemente do que nas produções iniciais, o que fortaleceu a orientação argumentativa da versão final dos textos, revelando direcionamento argumentativo mais contundente em alguns casos.

Os dados apresentados até aqui apontam um aspecto importante: o trabalho mais crítico-reflexivo sobre os processos de referenciação que nos propomos a realizar nos módulos da sequência didática aplicada com os alunos possibilitou o aprofundamento da consciência linguística e dos conhecimentos a respeito dos mecanismos da coesão e da coerência, ajudando no desenvolvimento da argumentação nas redações e, conseqüentemente, consolidando o uso mais efetivo e reflexivo da língua.

Com base nos dados observados nas Tabelas 1 e 2 e na leitura e análise atenta das redações produzidas, apresentamos, a seguir, um quadro comparativo dos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas entre a versão inicial e final dos textos produzidos pelos estudantes (*corpus I e II*), classificando os textos analisados quanto aos padrões de desempenho descritos no Quadro 2.

A comparação apresentada revela que houve melhora na proficiência escrita da maioria dos estudantes, principalmente em relação às estratégias anafóricas na construção do texto. Tal evolução é fruto do trabalho realizado ao longo da sequência didática, em que os alunos tiveram a oportunidade de compreender melhor os mecanismos da coesão referencial por meio de atividades de leitura e análise linguística envolvendo gêneros textuais diversificados.

Quadro 5. Comparação dos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas entre a versão inicial e final dos textos produzidos (*corpus I e II*)

<i>Corpus I</i>		<i>Corpus II</i>	
Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas	Quantidade de estudantes	Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas	Quantidade de estudantes
Nível elementar	7	Nível elementar	4
Nível básico	2	Nível básico	3
Nível desejável	3	Nível desejável	5
Total	12	Total	12

Fonte: elaboração dos autores (2023).

Como ilustra o quadro acima, os dois textos que se encontravam no nível básico no *corpus I* passaram para o nível desejável no *corpus II*, ao passo em que três dos sete textos que estavam no nível elementar no *corpus I* passaram para o nível básico no *corpus II*, revelando melhora significativa nos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas

estudadas, ainda que quatro textos tenham permanecido no nível elementar. No geral, os textos que apresentaram mudança do nível elementar para o básico e do básico para o desejável introduziram e retomaram adequadamente os objetos de discurso por meio de estratégias anafóricas diversificadas, evitando a repetição excessiva de expressões referenciais e demonstrando consciência na condução da orientação argumentativa do texto. Para visualizar melhor os aspectos dessa evolução, apresentamos, a seguir, a versão final da redação produzida pelo estudante 1, que antes estava no nível elementar e agora se encontra no nível desejável.

Texto 1 – Estudante 1 – Nível desejável (*corpus II*)

A busca por padrões de beleza idealizados é uma questão social séria, pois são inúmeros os desafios envolvendo essa temática no mundo, principalmente no que diz respeito às consequências desse problema. A idealização do “corpo perfeito” compromete muitos jovens, que, de fato, são os que mais estão à procura dos modelos padronizados que a sociedade impõe. Nesse cenário, percebe-se que a mídia constitui principal instrumento de solidificação dessa problemática.

Na sociedade contemporânea, nota-se, principalmente nas redes sócias, o culto ao corpo magro e definido pelo treino ou por procedimentos estéticos. Nesse panorama, quem não se enquadra nos modelos impostos acaba sendo vítima de preconceito e exclusão social. Diante disso, muitas pessoas se submetem a cirurgias e a tratamentos que podem até mesmo levar à morte, principalmente quando realizados em clínicas ilegais e sem o devido acompanhamento médico.

Na série da Netflix “Anne with an E”, é retratada a história da órfã Anne Shirley, que foi adotada por dois irmãos, e ao passar da trama, a protagonista, que tem sardas e possui o cabelo ruivo, sofre com a baixa autoestima e os preconceitos das pessoas que julgam sua aparência. Fora da ficção, também é possível presenciar o preconceito relacionado à aparência daqueles que não se moldam às imposições da sociedade ao corpo. Tal fato gera diversas consequências, principalmente no emocional das pessoas que se veem distantes dos padrões idealizados.

Portanto, fica clara a urgência de ações interventivas com o fim de amenizar essa problemática. Para isso, o governo federal, cuja função é manter a harmonia social, por meio do Ministério da Saúde das Comunicações, deve criar campanhas que visem esclarecer os impactos negativos ocasionados pela busca exacerbada ao tentar se encaixar em padrões de belezas idealizados, a fim de diminuir as consequências geradas por esse problema.

Ao analisar o primeiro parágrafo do texto acima, notamos a construção de cadeias referenciais bem amarradas em favor da apresentação de um projeto de texto e do estabelecimento de relações lógicas e argumentativas, diferentemente da primeira versão. Nesse contexto, o estudante inicia sua produção textual apresentando o tema “a busca por

padrões de beleza idealizados”, o qual é categorizado logo em seguida como sendo uma “questão social séria” e, ao longo do parágrafo, retomado e recategorizado pelas expressões “essa temática”, “desse problema”, “idealização do corpo perfeito”, “procura dos modelos padronizados” e “dessa problemática”. Destaca-se, nesse sentido, o uso do recurso da substituição por sinônimos para evitar a repetição excessiva e garantir a progressão temática.

Além disso, chama a atenção a ocorrência de anáforas encapsuladoras de cunho avaliativo, a exemplo de “desse problema” e “dessa problemática”, as quais recuperam o tema apresentado, rotulando-o como algo embaraçoso, como um empecilho para a harmonia social, injetando ao texto certa subjetividade e avaliatividade, reforçando o posicionamento crítico do estudante. Em adição, o uso do encapsulamento “nesse cenário” retoma toda a ideia discutida nos dois períodos anteriores, fortalecendo a coesão textual por meio do entrelaçamento das informações. Nesse sentido, além de as estratégias referenciais anafóricas terem sido utilizadas de modo totalmente eficiente, o parágrafo introdutório dessa redação já delinea um projeto de texto (algo que não estava explícito na primeira produção), deixando claro para o leitor que a manipulação midiática é o principal instrumento para a consolidação da problemática social em análise, apontando, desse modo, o direcionamento argumentativo que será seguido nos parágrafos seguintes.

Ao longo dos demais parágrafos, observa-se que, diferentemente da primeira versão, na versão final o estudante utilizou adequadamente várias estratégias anafóricas em favor da coesão referencial, estabelecendo relações lógico-argumentativas em todo o texto. No último parágrafo, toda a discussão envolvendo o tema apresentado é recuperada pela anáfora encapsuladora “dessa problemática”, reforçando o posicionamento crítico do aluno, bem como deixando claro se tratar de algo que necessita de ações interventivas, concluindo, dessa forma, seu projeto de texto com uma proposta de intervenção. Trata-se, portanto, de uma redação que demonstrou clara evolução em relação aos padrões de desempenho na escrita e às estratégias anafóricas para construção da coesão e da coerência textual.

Diante das análises realizadas, é possível chegar a algumas conclusões. Primeiramente, ficou claro, quando da análise do *corpus I*, que os equívocos cometidos no que tange aos processos referenciais prejudicam as relações discursivo-argumentativas do texto, desfavorecendo a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual. Nesse sentido, boa parte dos textos do *corpus I* revelou dificuldades, por parte dos estudantes, na construção da teia textual, uma vez que muitas das relações de retomada estabelecidas ao longo das redações ocorreram de modo inconsistente, o que, juntamente com a má organização das informações e a má estruturação do projeto de texto, prejudicou a coesão textual e a argumentação. Nesse ponto, vale destacar o que diz Bakhtin (2000, p. 308, *apud* MARTINS, 2016): “a língua enquanto sistema dispõe [...] de um rico arsenal de recursos linguísticos (lexicais,

morfológicos e sintáticos) para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor”. Contudo, a referenciação como atividade discursiva não foi aplicada de modo produtivo e eficiente na maioria das produções iniciais, haja vista que os alunos ainda não haviam se apropriado totalmente do material linguístico que a língua põe a nossa disposição. Considerando se tratar de sujeitos de uma turma de 1º ano do ensino médio e que nenhum deles nunca havia produzido uma redação nos moldes do Enem antes, conforme averiguado em discussão em sala de aula, isso põe em evidência lacunas em sua formação enquanto leitor e produtor desse gênero textual específico: redação do Enem.

Em contrapartida, quando da análise do *corpus II*, foi possível observar que houve uma evolução significativa na produção escrita dos estudantes ao final da aplicação da sequência didática. Essa evidência responde a nossa pergunta de pesquisa e confirma a nossa hipótese de que o trabalho sistematizado por meio de uma sequência didática com o gênero *redação do Enem* (gênero principal), a partir de atividades diversificadas considerando também outros gêneros textuais (gêneros secundários), com ênfase no estudo das estratégias anafóricas pode contribuir para a melhora da produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas relacionadas à argumentação e à referenciação.

Desse modo, a partir da experiência didática vivenciada com os estudantes em sala de aula, pudemos identificar as condições de produção do gênero *redação do Enem* na escola, compreender o uso de processos anafóricos como mecanismo fundamental para a referenciação e a orientação argumentativa nos textos dissertativo-argumentativos e verificar as implicações das estratégias anafóricas para a coesão e a coerência textuais. Diante disso, ficou clara a importância de elaborar atividades que auxiliem na construção argumentativa dos textos dos alunos e que possibilitem o desenvolvimento de suas competências e habilidades linguísticas para o uso da língua em sociedade.

7 Considerações finais

O trabalho com a produção textual na sala de aula é de extrema importância para garantir a formação de sujeitos autores capazes de se expressar nas mais diversas situações de comunicação na vida social. No entanto, esse processo, que deve ser evidenciado desde as séries iniciais da vida escolar, apresenta lacunas que dificultam a formação do leitor e do produtor de texto proficiente na educação básica.

Diante das dificuldades enfrentadas por estudantes para produzir textos proficientes e, mais especificamente, exemplares do gênero *redação do Enem* no que tange aos processos referenciais, é de suma importância que o trabalho com os processos e estratégias de referenciação seja realizado nas aulas de Língua Portuguesa na prática docente, de modo a oportunizar aos alunos subsídios para o desenvolvimento de competências e habilidades

relacionadas ao uso efetivo e reflexivo da língua. Um trabalho dessa natureza, quando realizado de forma sistematizada por meio de uma sequência didática, pode contribuir de forma significativa para a formação de leitores e produtores de textos mais críticos, dentro e fora da escola.

Nessa direção, a experiência didática aplicada, envolvendo o gênero textual *redação do Enem*, possibilitou aos estudantes um aprofundamento teórico e prático sobre os processos anafóricos de referenciação nas tramas do texto dissertativo-argumentativo.

Os resultados apurados, a partir da sequência didática, apontaram uma evolução significativa no uso de processos anafóricos na produção escrita dos estudantes, evidenciando o papel coesivo da referenciação textual na construção da coerência e na projeção discursivo-argumentativa dos textos. Dessa forma, nota-se que os mecanismos anafóricos de retomada e de recategorização de objetos de discurso no plano textual, trabalhados de forma modularizada, contribuem para o uso reflexivo da língua, uma vez que atuam como recursos de primeira importância na produção textual e na construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BERRENDONER, Alain. Connecteurs pragmatiques et anaphore. **Cahiers de linguistique française**, n. 5, p. 215-246, 1983.

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

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade** [1991]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 – (Série Texto e Linguagem).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça Maria; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia Maria (Org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. v. 1, p. 263-276.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Waldiney Corrêa. **A construção de uma ponte: linguagem, referenciação, subjetividade e identidade**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2016.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAES, Isabela Dias. Produção de textos: ensino de estratégias de referenciação por (re)categorização. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018 (ISSN 2179-3948 – online). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5417/14366>. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, J. V.C & Franco, A. P. A construção da encenação argumentativa em redações com nota máxima no ENEM: uma abordagem semiolinguística. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, 22(3), 207-230. <https://doi.org/10.47369/eidea-22-3-3567>

PÉCORÁ, Alcir. **Problemas de redação**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2014.

PRADO, D. de F., & MORATO, R. A. (2017). A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CESPUC De Pesquisa*.

Série Ensaios, (29), 205-219. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219>.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em fevereiro de 2024.

Publicado em 17 de agosto de 2024.

SOBRE OS AUTORES

Alex Marcelo da Silva Araujo é mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS - da Universidade de Pernambuco (UPE). Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português/Inglês pela UPE e especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro do Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Pernambuco (CELLUPE), atuando como pesquisador na linha de "Língua(gem) em uso e sociedade".

Jairo Venício Carvalhais Oliveira é doutor e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor adjunto da Faculdade de Letras da UFMG, atuando na graduação (área de Linguística do Texto e do Discurso), na especialização em Língua Portuguesa (área de Leitura e Produção Textual) e no programa de mestrado profissional em Letras (área de Linguagens e Letramentos). Desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Argumentação, Linguística Textual e Análise Semiolinguística do Discurso.