

Maria Vilani Soares
Débora Maria do Nascimento Bezerra
Rosângela Gomes da Silva Araújo
Marília Pereira Lima

Processo de Escrita e Reescrita de textos

análise dos operadores linguísticos
e dos articuladores textuais



Teresina-PI
2017



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processamento Técnico

S676p Soares, Maria Vilani.

Processo de escrita e reescrita de textos: análise dos operadores linguísticos e dos articuladores textuais/Maria Vilani Soares, Débora Maria do Nascimento Bezerra, Rosângela Gomes da Silva Araújo, Marília Pereira Lima. – Teresina: EDUFPI, 2017.
104p.

ISBN: 978-85-509-0273-9

1. Ensino. 2. Linguística de texto. 3. Linguística cognitiva. I. Bezerra, Débora Maria do Nascimento. II. Araújo, Rosângela Gomes da Silva. Lima, Marília Pereira. III. Título.

CDD 41

Autoras dos capítulos

Maria Vilani SOARES
Débora Maria do Nascimento BEZERRA
Rosângela Gomes da Silva ARAÚJO
Marília Pereira LIMA

Teresina-PI
2017



Prefácio

Caros Leitores,

A maioria das produções escritas na escola caracterizam-se, muitas vezes, como um desafio para professores e alunos. O professor, a fim de fazer com que seus alunos avancem em vários aspectos de suas produções escritas, intensificam na quantidade de produções escritas e reescritas, diversificando gêneros e situações comunicativas, ao longo do ano.

E isso é bom? É claro que sim! No entanto é preciso também propor e orientar essas reescritas, enfocar, em cada oportunidade, alguns aspectos textuais, linguísticos e discursivos.

Neste livro, encontraremos duas interessantes propostas de reescritas... uma que trata do processo de compactação de textos, o que muitos chamam também de resumo, com uma diferença, fazendo uso consciente de operadores linguísticos, o que, se trabalhado com os alunos pode elevar o nível de construção do conhecimento para a metacognição, uma vez que o leitor escritor, agora crítico do seu próprio texto, pode perceber os equívocos cometidos e as melhores formas de buscar soluções, tudo isso de uma forma consciente, crítica e reflexiva.

Nesta proposta investigativa, propõe-se uma análise das mudanças operacionalizadas por acadêmicos de Letras/Francês/UFPI, do 6º período, na reescrita, quando na compactação de um resumo científico, verificando se tais mudanças contribuem ou não para a melhoria da qualidade do texto.

Para a análise das mudanças, utiliza-se a tipologia dos operadores linguísticos de Fabre-Cols (2002) e Soares (2003), bem como a caracterização do uso das estratégias apontadas por Gonçalves (1992) após a identificação de problemas e a busca de soluções pelo escritor/leitor a saber: ignorar; adiar; procurar; corrigir e reescrever. Este estudo teve sua contribuição e importância ao apresentar a reescrita e todos os processos nela interligados como formas capazes de oferecer autonomia e criticidade ao aluno sobre sua produção textual, permitindo com que ele analisasse seu texto, desenvolvendo a metacognição como uma possibilidade de o escritor/leitor rever o seu próprio texto e pensar

em um modo de melhorá-lo.

Por sua natureza mista, este estudo partiu do método descritivo/comparativo na análise dos operadores linguísticos. Percebemos que, uma vez dada essa possibilidade aos alunos, estes fazem melhorias no texto, reescrevendo a partir de vários operadores linguísticos como a supressão/deleção, inserção/adição, deslocamento e substituição.

Outra proposta, diz respeito aos articuladores textuais, também chamado por outros como “elos coesivos”, ou simplesmente “marcadores”, constituindo-se, segundo Koch e Elias (2016) em marcas linguísticas imprescindíveis para a enunciação.

Então, a partir de uma análise desses articuladores em três redações do ENEM/2016, procurou-se demonstrar o quão significativo e importante se faz necessário conhecer e saber bem empregar estes articuladores, a fim de melhorar o impacto discursivo argumentativo do texto.

Este estudo analisa de que modo os articuladores textuais sinalizam relações discursivo-argumentativas no gênero texto dissertativo, uma vez que este expressa a ideia do autor a respeito de um assunto, verificando qual o impacto do emprego destes na qualidade textual.

Como *corpus* de análise optou-se por três redações produzidas por estudantes inscritos no ENEM 2016 que obtiveram nota máxima e que tiveram o espelho de seus textos publicados no *site g1.globo.com*. O tema da redação do ENEM 2016 foi "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil". O escritor deve ser capaz de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa desse ponto de vista, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Dessa forma, é que para essa análise selecionaram-se três redações dissertativo-argumentativas por possuírem características persuasivas produzidas por meio de vários recursos linguísticos, dentre os quais destacam-se os articuladores textuais que contribuem para organização do texto e com o sentido pretendido pelo autor. Adotou-se o procedimento metodológico da pesquisa de natureza qualitativa, analítica descritiva, sob a luz teorias da Linguística Textual e Cognitiva, na perspectiva de Charaudeau (2008); Koch e Elias (2016); Fávero e Koch

(2012); Bronckart (1999); Neves (2000); Marcuschi (2008) e Bakhtin (2011), que abordam especificamente algumas particularidades relativas aos gêneros textuais e aos articuladores.

O principal resultado do trabalho mostra que os articuladores textuais possuem papel primordial na construção da argumentatividade. Por meio deles o escritor direciona a construção do sentido como forma de argumentar sobre seu ponto de vista e persuadir o leitor.

(Maria Vilani Soares, 2017)

SUMÁRIO I

CAPÍTULO I

PROCESSO DE REESCRITA: OS OPERADORES LINGÜÍSTICOS NA COMPACTAÇÃO DE RESUMOS CIENTÍFICOS

Débora Maria do Nascimento BEZERRA (UFPI).

Maria Vilani SOARES (UFPI)

Marília Pereira LIMA (UFPI) 11

CAPÍTULO II

ARTICULADORES TEXTUAIS E SEU IMPACTO NA QUALIDADE DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS

Rosângela Gomes da Silva ARAÚJO

Maria Vilani SOARES..... 54

I

PROCESSO DE REESCRITA: OS OPERADORES LINGÜÍSTICOS NA COMPACTAÇÃO DE RESUMOS CIENTÍFICOS

BEZERRA, Débora Maria do Nascimento (UFPI)

SOARES, Maria Vilani (UFPI)

LIMA, Marília Pereira (UFPI)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever não é um dom nem um privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico, um trabalho que envolve um fazer e refazer. (FIGUEIREDO, 1994, p.159)

O processo de escrita e reescrita são fontes de interessantes investigações e possui significativa importância para áreas da psicolinguística e linguística aplicada. Os estudos que envolvem este processo contribuem para o melhoramento do ensino/aprendizagem da língua escrita, desenvolvendo a capacidade de elaboração discursiva da produção textual. Este trabalho objetiva analisar as mudanças operacionalizadas por acadêmicos de Letras/Francês/UFPI, do 6º período, na reescrita, quando na compactação de um resumo científico proposto por esta pesquisadora, verificando se tais mudanças contribuem ou não para a melhoria da qualidade do texto.

Para tanto, utilizamos a tipologia dos operadores linguísticos de Fabre-Cols (2002) e Soares (2003), bem como a caracterização do uso das estratégias apontadas por Gonçalves (1992) após a identificação de problemas e busca de soluções pelo escritor/leitor, a saber: ignorar; adiar; procurar; corrigir e reescrever.

A opção por investigar a reescrita de alunos da graduação foi por acreditar que estes possuem uma maior criticidade sobre suas produções textuais, podendo exercer um olhar mais aturado, oportunizando

melhorias mais significativas sobre a própria produção. Entendemos que a escrita é uma forma de comunicação que estabelece uma relação de interação entre escritor e leitor, pois, como afirma Arcoverde (2007, p.4) o texto é visto como uma atividade dialógica e interacional, resultado da interação sujeito/interlocutor.

Este estudo teve sua contribuição e importância ao apresentar a reescrita e todos os processos nela interligados como formas capazes de oferecer autonomia e criticidade ao aluno sobre sua produção textual, permitindo com que ele analisasse seu texto, desenvolvendo a metacognição como uma possibilidade de o escritor/leitor rever o seu próprio texto e pensar em um modo de melhorá-lo.

A pesquisa teve sua natureza mista, fazendo uso do método descritivo/comparativo na análise dos operadores linguísticos. Para geração de dados, utilizamos a reescrita dos acadêmicos de Letras/Francês da UFPI, do 6º período, a partir de uma atividade de compactação de resumo científico proposto por esta pesquisadora, bem como de observações feitas em sala de aula em conversas informais sobre a atividade com os alunos.

Para melhor compreensão dessa investigação é que estruturamos esta monografia em cinco seções. Inicialmente, fazemos algumas considerações iniciais, apontando os objetivos e a caracterização da pesquisa. Em seguida, descrevemos o processo de reescrita de textos, abordando a escrita como um processo cognitivo que se estabelece por determinadas etapas, além de apresentar modelos desenvolvidos por alguns teóricos, bem como os operadores linguísticos apresentados por Fabre-Cols (2002) e Soares (2003), que serão base para a análise de dados. Na terceira seção, delineamos todo o percurso metodológico que norteou esta investigação, seguindo-se, na quarta seção, da análise dos operadores linguísticos, foco de nossa investigação. Por fim, apresentamos algumas considerações finais, seguidas das referências, apêndices e anexo.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS

Nesta subseção, apresentamos, inicialmente, pontos importantes no processo de escrita, além de relevantes questões sobre o ensino de produção textual e aquisição da escrita. Em seguida, abordamos teorias que discorrem e caracterizam elementos presentes no processo de escrita. Utilizamos os estudos de base cognitiva formulada por Hayes e Flower (1980) no qual estabelecem três etapas no processo de produção textual: planejamento, escrita e revisão. Além da contribuição da teoria de Garcez (2004) que relaciona o processo de escrita por três meios: processamentos, escritos e reescritos. Por fim, propomos algumas discussões sobre definições de reescrita e apontando os operadores linguísticos com suas caracterizações e suas funções.

2.1 A escrita como processo

Ao abordarmos o ensino/aprendizagem da produção escrita, antes de começarmos qualquer discussão se faz necessária, segundo Campos e Castelló (1996), a compreensão do que é escrever e de que o ato de escrever caracteriza-se como uma linguagem que utiliza o texto escrito como instrumento de comunicação e elaboração de pensamentos.

Neste sentido, como afirma Garcez (2004), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Ou seja, a escrita é uma forma de interação e comunicação, fazendo com que os indivíduos se expressem e construam sua própria história.

A escrita está presente desde cedo na vida dos indivíduos, é a partir da infância que estabelecemos o primeiro contato com a escrita e com a leitura. A escrita está associada ao desenvolvimento da intelectualidade. Neste aspecto, a escrita também funciona como um trabalho cognitivo, exercendo um papel de auxiliar da aprendizagem (GONÇALVES, 1992).

Segundo Vygotsky (1984) a aquisição da escrita e o desenvolvimento da aprendizagem estão inteiramente associados.

Ao analisar o papel da escrita e seu processo de aquisição podemos perceber a complexidade que a envolve. Bakhtin (1981, 1997) assevera que é necessário entender que para esclarecer um fenômeno é preciso observá-lo em seu processo. Segundo o autor, o processamento do texto escrito envolve o desenvolvimento de competências tanto neurológicas quanto motoras, além da influência sócio histórica na construção do discurso.

Sendo assim, é necessário entender a escrita como um processo complexo, onde possibilita uma construção eficaz do pensamento através do texto escrito, a fim de produzir uma atividade discursiva, onde o principal papel é o de comunicação.

A escrita perpassa por etapas que se relacionam e se complementam, possibilitando o uso de estratégias cognitivas.

Deste modo, Garcez (2004) explicita que a escrita como atividade, envolve várias tarefas que ocorrem, na maioria das vezes, simultaneamente. Nas palavras da autora “Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 2004, p. 14).

Segundo a pesquisadora, a escrita possui diferentes etapas, mas que são interligadas, conversando entre si em todo o processo de escrita, possibilitando tomadas de decisões e praticando reflexões necessárias para a construção do texto escrito. Decisões conscientes e que envolve os conhecimentos do escritor, proporcionando uma autonomia do sujeito que escreve.

Escrever é uma tarefa difícil, por esse motivo há uma necessidade de compreender o processo da escrita e de que forma ocorre a sua aquisição. Uma das dificuldades do ensino da língua escrita está presente na falta de conhecimento sobre os processos presentes no ato de escrever e como elaborar esses processos de forma sistemática.

Também devemos entender que o texto escrito não é um produto acabado e sim uma obra aberta, na qual produz uma comunicação e uma interação entre escritor e leitor, além de conversar com contextos sócios históricos e por esse motivo propenso a mudanças e revisões discursivas.

O conhecimento sobre a aquisição da língua escrita e os processos que a envolve é capaz de modificar a concepção de “talento” que envolve a ação de escrever, possibilitando uma qualidade discursiva da escrita. Percebemos que escrever envolve etapas complexas, mas que quando reconhecidas e executadas são capazes de produzir uma comunicação de qualidade.

Com base em estudos sobre a formação da linguagem escrita e sobre a complexidade que a envolvem, alguns estudiosos construíram modelos que descrevem e caracterizam o processo da escrita.

Utilizamos como suporte para nossas discussões os modelos de processamento de escrita produzidos por Hayes e Flower (1980), caracterizados como estudos cognitivos com as etapas de planejamento, escrita e revisão, estabelecendo um modelo não linear, ou seja, os modelos não lineares postulam que a escrita está caracterizada por subprocessos que se repetem e interagem uns com os outros, apoiando-se nas escolhas de estratégias e nos conhecimentos do sujeito escritor que ocorre durante todo o processo de escrita.

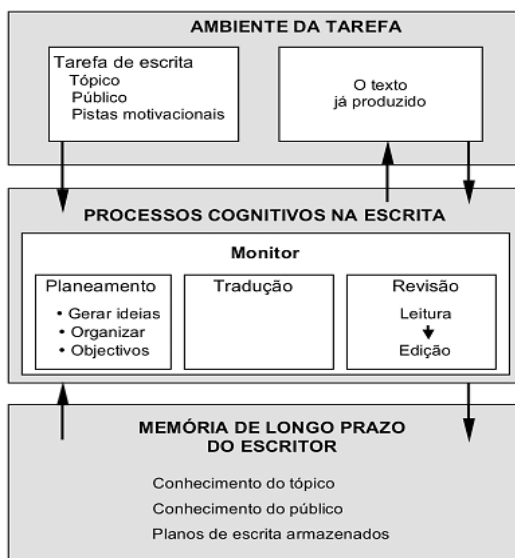
Também apoiaremos nossas discussões em modelos posteriores ao de Hayes e Flower (1980), como o de Garcez (2004), que se afasta um pouco do modelo formalista desenvolvido pelos autores, e ao mesmo tempo assemelhando-se a eles, por se tratar de abordagem psicolinguística. Garcez apoia o processo de produção textual, com os meios de processamento, escrita e reescrita.

2.1.1 Modelo de Hayes e Flower

John Hayes e Linda Flower são uns dos pioneiros em estudos de base cognitiva sobre o processo de escrita, seus estudos ficaram famosos

na década de 80 por construírem uns dos modelos de processamento da escrita mais reconhecidos no campo da psicolinguística. Suas contribuições foram fundamentais para estudos posteriores envolvendo o processo por qual perpassa o ato de escrever. O modelo de Hayes e Flower (1980) descreve os processos e subprocessos da escrita como um modelo não linear, que na perspectiva destes doutrinadores é quando o ato de escrita é apresentado com um conjunto de processos recursivos, ou seja, que conversam entre si e que possibilitam a retomada de processos durante toda a produção textual, podendo acontecer a qualquer momento da escrita. O quadro abaixo demonstra a tradução do modelo elaborado por Hayes e Flower (1980).

Figura 1. Modelo de processo da escrita de Hayes e Flower (1980)



Fonte: Projeto DAAR (Desenvolver, Automatizar e Autorregular os Processos Cognitivos na Composição Escrita)¹

¹ Projeto DAAR <disponível no site: <http://daar.up.pt/index.php/pt/2012-01-29-17-22-25/investigacao>>

Conforme Silva (2010, p 32), “O ato de escrita é entendido como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve”. O processo da escrita, segundo Hayes e Flower (1980), estabelecem três domínios, ou três partes fundamentais: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; e o do processo de escrita.

O contexto da tarefa inclui tudo o que é externo a mente do escritor, como a descrição da tarefa, a motivação para a escrita, e o público-alvo. A memória de longo prazo envolve todo o conhecimento que o escritor possui sobre determinado assunto, formas e planejamento da escrita, que influenciará sua produção.

O processo de escrita está dividido em quatro macroprocessos: planejamento (planeamento), tradução (escrita ou redação), revisão e monitoramento, considerando a revisão como o processo mais complexo e que possui subprocessos chamados de releitura e edição, e que estão interligados ao fundamento de planejamento, segundo Hayes e Flower (1980, p. 15) revisão e planejamento são interdependentes e ocorrem simultaneamente.

A revisão vista como um dos processos mais complexos compreende o esforço da leitura e melhoria do texto e que ocorre depois da escrita. Como complementariedade, os autores designaram o termo edição por outras alterações feitas a qualquer momento durante o texto. A revisão, segundo eles, possui natureza recursiva e interativa, podendo ocorrer em qualquer parte do texto e a qualquer momento da produção da escrita.

O modelo de Hayes e Flower (1980) sofreu, posteriormente, redimensões defendidas por Hayes (2004); Wallace e Hayes (1990), quando abordaram com maior especificidade e crítica o processo de revisão, estabelecendo novas discussões sobre esse processo.

Hayes (2006) fornece uma breve revisão dos resultados empíricos e posições teóricas sobre as condições que levam escritores a reverem

seus textos. Elege o autor a detecção de problemas como sendo a condição fundamental para a revisão do texto escrito, pois ela estabelece uma meta para a reparação dos problemas.

Para o autor, a revisão pode ser iniciada pela descoberta de oportunidades, ou seja, uma reflexão sobre a produção escrita a fim de melhorá-la. O Pesquisador caracteriza três propostas consideradas como interessantes iniciativas sobre a teoria da escrita que envolve a importância da memória de trabalho, a eficácia de *freewriting* e a teoria da atividade, a fim de discutir modelos na construção do conhecimento.

A teoria da atividade é vista pelo ponto de vista de estruturas que facilitam o pensamento complexo, por exemplo, estruturas inscritas na memória dos escritores quando criam ou editam uma notícia (quem, onde, quando, o quê, por quê).

Para Hayes (2006), as estruturas podem facilitar nossa percepção sobre as relações entre os itens de conhecimentos já armazenados na memória e, assim, oportunizando reorganizar esse conhecimento.

Wallace e Hayes (1990) investigaram o impacto da definição de Tarefa a partir das estratégias mobilizadas pelos alunos na revisão. Para isso, observaram se escritores iniciantes poderiam rever globalmente o texto se instruídos a fazê-lo e se essas revisões globais resultariam em textos melhores. Com esse objetivo, forneceram um texto a dois grupos de alunos e pediram que o revisassem, de forma que a um grupo foram dados oito minutos de instrução sobre como revisar, enquanto o outro grupo foi simplesmente convidado a reescrever o texto para que ficasse melhor.

Esperava-se com essa atividade, que os alunos que receberam instruções produzissem uma escrita de maior qualidade, além de apresentarem uma revisão global. Os autores perceberam que para esses estudantes universitários, a mudança na definição da tarefa lhes permitiu explorar habilidades de revisão que já estavam disponíveis na memória.

Sobre os aspectos de revisão e as condições de melhoramento da escrita ofertadas pelos modelos aqui discutidos, estabelecendo a discussão sobre o processo de detectar problemas e soluções, estabelecemos o objetivo desta pesquisa. Propomos analisar as mudanças operacionalizadas por alunos do 6º período do curso de graduação em Letras português/ francês.

2.1.2 Modelo de Garcez

Lúcia Garcez (2004) adota uma postura sociointeracionista em sua análise da escrita, na qual se aproxima da abordagem psicolinguística utilizada por Hayes e Flower (1980).

Reconhece a autora que a escrita envolve um conjunto de tarefas e que passa por um processo, onde essas tarefas podem ou não ocorrerem em seqüências e que as vezes se sobrepõem uma sobre as outras.

A figura abaixo demonstra o modelo criado por Garcez (2004).

Figura 2. Esquematização proposta por Garcez (2004) para o processamento da escrita

PRÁTICA SOCIAL DE ESCRITA			
CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO			
ASSUNTO MOTIVAÇÃO NECESSIDADE IDEIA DE LEITOR MEMÓRIA ASSUNTO LÍNGUA GÊNEROS	TEXTO EM PROCESSO DE PRODUÇÃO OU JÁ PRODUZIDO		
	PROCESSAMENTO GERAÇÃO	ESCRITA VERSÕES	REESCRITA RELEITURA
	ORGANIZAÇÃO		REVISÕES
	MONITORAÇÃO AVALIAÇÃO CONSTANTE DO PROCESSO		

Fonte: Garcez (2004, p.15)

Garcez (2004) defende como ponto fundamental o contexto da produção da escrita, por considera-la como uma prática social. Neste modo, podemos entender a caracterização de sua pesquisa pela a abordagem sociointeracionista.

Assim como o modelo de Hayes & Flower (1980), Garcez assume em seu modelo a existência do processo de monitoração, que também está presente no modelo de Hayes e Flower. Esse processo é dividido pela autora em três fundamentações: processamento, escrita e reescrita.

O processamento, ou geração de ideias no modelo de Garcez (2004) possui constituintes que se comparam com a etapa de planejamento em Hayes & Flower (1980). A escrita, reconhecida pela a autora, é a etapa que constitui um nível superior de organização, estando presente neste processo a produção inicial de sentenças.

Na etapa da reescrita está presente o processo de revisão, que assim como o modelo de Hayes & Flower (1980) envolve os mecanismos de releitura do texto, cabendo ao escritor/leitor atuar sobre sua própria produção, identificando falhas, possibilitando a correção, modificação e adequação do que foi produzido.

Garcez (2004) também mostra em seu modelo a importância dada para a motivação e necessidades do leitor para a produção do texto escrito, constituintes também no modelo de Hayes & Flower (1980).

A autora também apresenta em seu modelo a importância da memória para toda a atividade de escrita, pois, segundo Garcez (2004, p. 16), é na memória do redator que estão armazenados os conhecimentos sobre os diversos tipos de texto, e ainda os conhecimentos sobre os assuntos e informações que serão tratados nos textos.

Para a autora, “Memória vazia produz um texto fraco, sem substância informativa ou linguística”. Ressalta ainda a autora a utilização constante da memória durante todo o processo de produção do texto, daí a necessidade, quando a memória não tem um estoque suficiente para o

que se deseja, de procurar a informação, o conhecimento seja onde for para enriquecê-la.

Neste sentido, a autora defende o papel da memória para a produção de um texto com qualidade, onde o escritor utilizará todos os conhecimentos armazenados nela para a construção do texto, além de conhecimentos que serão tratados nos textos, a memória também fornece conhecimentos sobre a organização dos tipos de textos. A autora sugere, por fim, que se faça uso de um conjunto de atividades presentes na etapa de planejamento do texto: Fazer anotações soltas, independentes; fazer uma lista de palavras-chave; elaborar um resumo com ideias secundárias com o objetivo de, posteriormente, acrescentar detalhes, organizar os blocos de texto, escrever e reestruturá-los várias vezes.

Em síntese, Garcez (2004) apresenta sugestões para uma produção de texto com qualidade, além de discutir sobre os gêneros textuais e a importância do conhecimento sobre eles para a finalidade da escrita. Reconhece a natureza não linear de seu modelo, com características semelhantes ao modelo de Hayes e Flower (1980), renovando ao dar mais abrangência às reflexões sobre gêneros textuais.

2.1.3 Modelo de processamento da escrita proposto por Soares

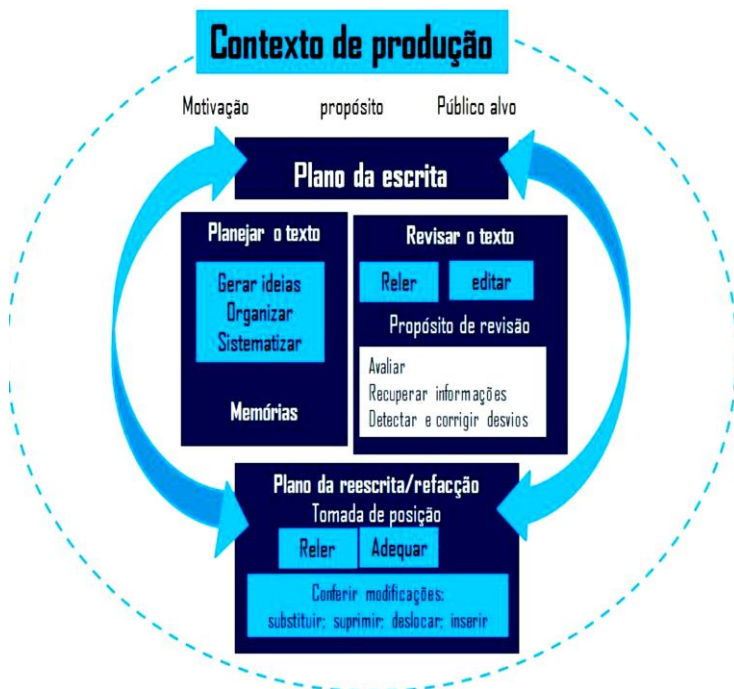
Outro modelo de processamento da escrita e reescrita que apresenta importantes considerações sobre esses processos é o de Soares (2015). A linguista apresenta em seu modelo fundamentos importantes sobre o contexto de produção da escrita. De acordo com a autora, no contexto de produção é importante que o escritor tenha motivação para escrever, que ele tenha um propósito, ou seja, quando o escritor se propõe a escrever ele deve saber qual o objetivo que ele pretende alcançar, entendendo, também, qual público alvo se destina sua

produção. Tudo isso se encontra presente no contexto da produção e também no processo de reescrita.

Em seu modelo a autora desenha duas setas para indicar que os processos da escrita e reescrita não ocorrem de forma isolada, mas sim de forma interligada, comunicando-se entre si e acontecendo a cada momento, como podemos ver no modelo.

Em seu modelo, Soares (2015), no plano da escrita, descreve o planejar o texto e o revisar o texto. O planejar engloba a geração de ideias, a organização e a sistematização, onde o escritor revê suas memórias e as utiliza em sua produção.

Figura 3. Esquemática proposta por Soares (2015) para o processamento da escrita e reescrita



Modelo de processamento da escrita e reescrita textual (SOARES, 2015)

Na revisão do texto o escritor procura reler e editar. Neste caso, para a autora, o escritor utiliza um propósito diferenciado, buscando avaliar, procurar, recuperar informações ou deletar e corrigir desvios, trabalhando, também, com a ideia de metacognição², onde o escritor propõe a revisão de seu texto de forma crítica e reflexiva, buscando formas de melhorá-lo.

Uma distinção que se percebe do modelo da autora aos demais modelos descritos anteriormente está exatamente no plano da reescrita/refacção onde a Linguista dá ênfase à tomada de decisões do escritor/leitor, que, ao reler o seu texto, procura conferir modificações, fazendo uso de operadores linguísticos. A ele cabe ou não a decisão de operar sobre o texto, da forma que lhe for conveniente.

Em síntese, para Soares (2015), todos esses processos estão dentro do processo da escrita e reescrita de um modo único e coeso, sem que haja processos isolados e hierárquicos.

2.2 As definições sobre reescrita e revisão

Ao se perceber a escrita como um processo e entender seus constituintes, a reflexão sobre as definições de reescrita torna-se cada vez mais frequente e necessária. A reescrita está ligada ao processo de revisão, onde se propõe o olhar crítico e reflexivo sobre a produção escrita. Neste sentido, Gonçalves (1992, p. 17), define, de forma geral, que a revisão é o processo cognitivo que permite a identificação e correção de problemas num texto.

² A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos. Em outras palavras a metacognição se refere à habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão) e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa (SARGIANI, 2012)

Ao revisarmos o texto, podemos identificar falhas, assumir uma posição autônoma, tomando determinadas decisões sobre a identificação dessas falhas, modificando-as e corrigindo-as e praticando a reescrita. Sendo assim, a reescrita é um dos fundamentos presentes na revisão, para entendermos a ação de reescrever um texto escrito é necessário entender os processos que envolve a revisão.

Sobre a reescrita Marcuschi (2001, p. 48,) afirma que, “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, (...) que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)”. Ou seja, para o autor, a reescrita tem o objetivo de modificar o texto de acordo com as necessidades identificadas pelo próprio autor da produção.

A revisão tem o objetivo de melhorar o texto, possibilitando que o escritor faça um trabalho metacognitivo, relendo, identificando falhas e as editando, modificando ou corrigindo-as, sempre tomando decisões sobre a produção.

Para Gonçalves (1992, p. 12), a “revisão tem como objetivo fundamental o aperfeiçoamento, tendo em conta as convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos”.

Ao se reler um texto e exercitar a revisão, o autor elabora um trabalho cognitivo, trabalhando com a reconstrução de novos aspectos para o texto por meio da aquisição de novos conhecimentos.

Para Gonçalves (1992, p. 15) a aprendizagem, numa perspectiva cognitiva, depende da construção ativa de quem aprende

A aquisição de conhecimentos requer a organização e a interpretação das experiências de aprendizagem. Durante a revisão de um texto, descobrem-se frequentemente novas relações, outros modos de organizar a informação e de integrar novas ideias. (GONÇALVES, 1992)

Desta forma, pode-se compreender que o texto não se trata de um produto acabado, que tem um fim, pois, ao reler e revisar um texto, sempre aparecerão pontos a serem modificados e melhorados, pois vivemos em constante aprendizagem, sempre construindo novas ideias e estas, por si só, não se esgotam.

Há discussões sobre o que realmente envolve a revisão e por conseguinte a reescrita, por apresentar uma revisão que assume uma natureza meramente estruturalista e formal, apontando a correção de elementos da gramática normativa do texto escrito.

Conforme Serafini (1992, p. 82), na maioria das vezes, revisar consiste em operar transformações locais aos textos. A autora destaca operações como cortar e simplificar frases longas, suprimir itens lexicais supérfluos, colocar as frases na voz ativa, dentre outros. Neste aspecto, a autora crítica a abordagem reducionista da revisão, indicando-o como um trabalho erroneamente direcionado para aspectos formais.

Antunes (2003) também se opõem a revisão centrada em aspectos formalistas, defendendo que a revisão tem como objetivo analisar se os objetivos da produção foram atingidos, além de aspectos referentes à coesão, coerência, as normas da forma padrão e estrutura do texto. Conforme Antunes (2003, p. 56), a revisão é a hora “[...] para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula”.

Neste sentido, a revisão é vista como um processo que busca o melhoramento do texto, buscando identificar falhas e refletindo de forma crítica sobre elas, o escritor promove uma tomada de decisões, exercitando o aspecto cognitivo apresentado no processo de escrita, aspecto bastante defendido pelos estudiosos aqui apresentados.

No modelo de revisão apresentado por Hayes e outros autores (1987), desenvolvido a partir de protocolos verbais³, o autor elenca

³ Protocolos verbais “faz referência a verbalizações do pensamento, feitas por determinados indivíduos, durante o processamento de uma tarefa cognitiva”. (BALDO; VELASQUEZ, 2010, p. 15). Segundo Espino (2007) o objetivo de protocolos verbais é a

processos cognitivos como: definição da tarefa de revisão, avaliação para detecção e diagnóstico de problemas, seleção de estratégias de resolução desses problemas e concretização das modificações do texto ou do plano.

Em Hayes (2004) a definição da tarefa oferece no modelo uma posição de controle metacognitivo da revisão, que se estabelece de formas diferentes, pois varia de escritor para escritor, além de sofrer modificações dinâmicas como produto da revisão. A definição da tarefa é um elemento fundamental no processo de revisão e relaciona-se com o conhecimento que o escritor possui sobre a atividade de revisão.

Neste sentido, para Hayes (2004), o escritor mais experiente tem maiores possibilidades de rever seu texto com maior qualidade, por possuir mais conhecimentos sobre a ação de revisão, podendo diagnosticar mais precisamente as falhas presente em sua escrita.

A definição de tarefa é definida como a primeira etapa do processo de resolução dos problemas e exige escolhas do revisor enquanto seus objetivos para a revisão, por exemplo, se o foco está presente na clareza ou estética do texto, se será uma análise de aspectos estruturais globais ou específicos, a quantidade de leituras necessárias para o processo de revisão.

Neste aspecto, não há uma formula geral para uma adequação da revisão, pois até mesmo definições diferentes podem ser apropriadas, já que “a eficácia do processo depende da coordenação entre variáveis pessoais, da tarefa e da estratégia e da capacidade de monitoração de todo o processo” (GONÇALVES, 1992, p. 26).

Segundo Hayes e outros autores (1987), para a avaliação do texto é necessário a leitura ou releitura do que foi produzido, não só para a intenção de compreender o texto, mas também para diagnosticar e definir problemas. O escritor, a partir disso, coloca-se no papel de leitor

instrução de sujeitos para a verbalização de seus pensamentos de modo que esses possam serem aceitos como dados válidos.

crítico, possibilitando a identificação de erros de compreensão, assumindo o papel de interlocutor.

Segundo alguns estudos sobre a escrita, nem sempre o autor do texto consegue perceber falhas em sua produção, apontando uma das dificuldades do processo de revisão, é necessário que haja certo afastamento do texto como sujeito autor e posteriormente construa-se uma posição de leitor crítico da escrita para o processo de revisão. (SERAFINI, 1992; SOARES, 2003).

Gonçalves (1992) alerta para o fato até alguns escritores experientes desenvolvem uma avaliação superficial sobre o texto, limitando-se a detecção de um problema, mas sem que consigam determiná-lo. Por outro lado, o diagnóstico caracteriza-se como uma representação precisa, no sentido que define o problema através de categorias de problemas já conhecidas pelo escritor.

Ainda sobre o ponto de vista da autora, essas representações são mais comuns quando o problema se refere a regras específicas como, regras ortográficas, gramaticais ou relacionadas ao léxico.

A autora ressalta que, entretanto, diagnosticar não é, necessariamente, condição para a eficácia no processo de revisão, uma vez que mesmo que o autor não saiba explicar um determinado problema ele pode encontrar possíveis soluções para tal. Após a identificação de problemas, buscam-se soluções mediante o uso de estratégias, como caracterizadas por Gonçalves (1992) por ignorar, adiar, procurar, corrigir e reescrever.

A ação de ignorar, segundo a autora, normalmente ocorre em dois casos: quando se considera que o problema não confundirá o leitor, considerando desnecessária uma modificação, ou quando se desiste de buscar a solução, de forma que sua aplicação pode variar em função de escolhas pessoais, como os conhecimentos do escritor, entre outros.

Gonçalves ressalta que na ação de Adiar, o escritor assume posições de tomada de decisão de forma mais seletiva, estabelecendo

prioridades, aguarda a solução de alguns problemas, considerando necessária mais leitura do texto produzido para se chegar a uma solução, ou até mesmo que é necessário promover outras mudanças para se chegar a ela.

A ação de Procurar, conforme a pesquisadora, promove ao escritor a definição do problema, possibilitando por meio da releitura a localização de algo que possa ajudar a solucionar o problema, ou que esteja relacionado com ele, esforçando-se para encontrar algo que está no próprio texto ou resgatando da memória.

Corrigir é uma ação, como bem postula a autora, que consiste na resolução do problema detectado, feito de forma pontual no texto, depende da percepção do escritor quanto à qualidade do texto, (tipo, número e diversidade de problemas que apresenta) e de sua competência para solucionar os problemas detectados, de características e estilos individuais.

A ação de reescrever, segundo Gonçalves (1992), pode ocorrer de diferentes maneiras como na escrita de um novo texto que pode manter ou não os objetivos e planos presentes no texto inicial; a paráfrase do texto inicial, com a permanência do significado, objetivos e planos; eliminação de alguns elementos do texto.

Esta proposta, segundo Soares (2003) está associada, principalmente, à questão da tomada de decisões que os escritores julgarem necessárias para a resolução dos problemas do texto. Ainda segundo, a autora, isto requer que eles sejam capazes de utilizar os operadores linguísticos textuais, aumentando a capacidade de julgar suas próprias produções, uma vez que, no “processo de reformulação textual”, o escrito insere, suprime, substitui e desloca palavras ou enunciados, reorganizando elementos em seu texto, em que eles avaliem como inadequados, possibilitando uma reflexão e uma tomada de decisões, levando o escritor a pensar em formas para modifica-los e desta forma melhorar seu texto.

Dessa forma, a reescrita possibilita que o escritor repense seu texto e realize mudanças a partir do processo de revisão. O escritor irá operar as modificações em sua escrita, utilizando a classificação de operadores linguísticos proposto por Fabre-Cols (2002).

2.3 Operadores Linguísticos

A partir do processo de revisão e de reescrita, Fabre-Cols (2002) caracteriza as operações linguísticas realizadas pelos escritores. O autor propõe quatro tipos de mudanças: substituição, adição, supressão e deslocamento.

A substituição consiste na retirada de um elemento para a colocação de outro em seu lugar. Um e outro elemento são equivalentes em um determinado contexto.

Na visão de Fabre-Cols (2002), os termos podem ser equivalentes, mas sem possuírem o mesmo sentido. A operação de substituição é, por excelência, uma relação entre dois termos, podendo se encontrar em um mesmo paradigma, estabelecendo entre eles uma equivalência (formal e/ou semântica) mais ou menos estreita. Tal operação pode incidir sobre palavras, sintagmas ou sobre conjuntos generalizados.

Na análise do autor há uma distinção entre dois tipos de substituição: a) a substituição que modifica o plano da expressão sem afetar em princípio aquele do conteúdo a comunicar; b) a substituição que altera ao mesmo tempo a expressão e o conteúdo.

Adicionar consiste em colocar em um estado do texto um elemento X que não substitui qualquer elemento do estado precedente, de sorte que a sequência AB do primeiro estado transforma-se em uma das sequências XAB, AXB ou ABX em um dos estados seguintes.

Para Fabre-Cols (2002), adicionar uma única palavra pode corresponder a três procedimentos: a) Para restaurar um componente indispensável, que foi omitido em um estado anterior; b) Por meio de um

morfema novo, criar novas conexões; c) Modificar mais ou menos a escolha do conteúdo mediante a introdução de um novo lexema.

Segundo a autora, adotando uma distinção conveniente, embora questionável, os dois primeiros estão relacionados com aspectos gramaticais e o terceiro com aspectos lexicais. Consideramos, de forma geral, que a adição ocorre quando há o acréscimo de elementos, podendo ser um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, um sintagma, uma ou várias frases etc.

Suprimir consiste em remover um elemento presente em um estado do texto sem substituí-lo por outro elemento em um estado ulterior do texto, ou seja, consistem no apagamento/deleção de elementos e, como a adição, também pode ser aplicada sobre diversas unidades linguísticas como acento, sílabas, palavras e frases. Assim, a sequência AXB torna-se AB, com a supressão de X. (FABRE-COLS, 2002).

O deslocamento permite que um elemento (ou vários) se desloque para outra parte do texto, alterando a ordem e promovendo uma nova configuração. Dessa forma, uma operação de deslocamento é marcada entre dois estados de um escrito quando uma sequência AXB aparece em uma das versões e é substituída em outra versão pela sequência XAB ou ABX (FABRE-COLS, 2002). Essa operação combina, portanto, substituições e permutações, alterna um elemento qualquer e realiza conjuntamente uma adição e uma supressão.

Para Fabre-Cols (2002), mais complexo do que as demais modificações, o deslocamento implica não somente um trabalho sobre o eixo paradigmático julgando equivalências, mas também um tratamento específico na cadeia sintagmática e a busca de um determinado efeito no texto.

Foi, portanto, a partir das características de operadores linguísticos e as discussões sobre o processo da escrita, principalmente sobre a revisão e reescrita, que baseamos a investigação desta pesquisa, cujo percurso metodológico será explicitado na seção seguinte.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, delineamos todo o percurso metodológico que norteou esta investigação bem como a metodologia da pesquisa, a coleta de dados e os instrumentos nela utilizados, além dos participantes e colaboradores da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Classificamos esta pesquisa como uma pesquisa-ação, de natureza mista, pois como explicitada por Creswell (2003), uma pesquisa mista é caracterizada quando, em um único trabalho, são analisados dados qualitativos e quantitativos. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa é necessária quando se pretende um estudo mais profundo do fenômeno, produzindo um alto nível de detalhes. Já a pesquisa quantitativa, conforme o autor, tem um intuito de explicar de forma mais geral, normalmente apresentando um fenômeno já descrito anteriormente, explicando relações entre variáveis.

Optou-se por uma pesquisa-ação, a partir de uma intervenção desenvolvida na Universidade Federal do Piauí, em uma turma de alunos do curso de Letras/Francês do 6º período. Fonseca (2002, p. 34) assevera que a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada, recorrendo a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos de graduação, do 6º período do curso de letras francês/português. Optamos por analisar a

escrita de autores experientes, pois, segundo Gonçalves (1992), uma análise crítica e reflexiva sobre a produção escrita exige tempo, conhecimento, experiência e competência do escritor, desta forma ele pode executar o processo de diagnóstico com maior eficácia.

Os graduandos de letras francês/português possuem uma rotina de escrita bem acentuada, pois utilizam a escrita diariamente, produzindo textos científicos, principalmente a seção resumo de artigos. A pesquisa ocorreu durante as aulas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e teve o apoio da professora da disciplina, doutora em linguística, Maria Vilani Soares. Participaram da pesquisa oito alunos.

O critério de escolha desses sujeitos foi em virtude da pesquisadora já desenvolver estudos sobre reescrita com a Professora da disciplina na mesma Universidade.

3.3 Geração e análise dos dados

Acreditamos ser importante apresentar uma primeira proposta de reescrita aos acadêmicos, o que, no entanto, não obteve sucesso. A primeira proposta lançada aos graduandos foi a produção de um texto, uma 1ª versão, com o tema: A importância da reescrita no processo de produção textual, tendo como base a leitura de artigos que abordavam o tema. A produção ocorreria fora da sala de aula para serem entregues em aula posterior. A pesquisadora, juntamente com a professora da turma, faria uma correção indicativa, apenas apontando as falhas para que os alunos buscassem uma solução e, dessa forma, tomassem uma atitude sobre sua produção.

Os acadêmicos, individualmente, reescreveriam os seus textos, decidindo se acatavam ou não as indicações feitas, o que, de fato, não aconteceu, já que os alunos apresentaram certa resistência a atividade, não se sentindo a vontade para a realização desta por se tratar de uma revisão e correção da própria produção textual. Apontaram os

acadêmicos que o ato de produzir a primeira versão já fora um processo “cansativo e exigente”.

Lançamos então uma segunda proposta (seria o plano B), essa com maior aceitação, daí usarmos o resultado desta atividade na geração de dados que aqui serão analisados. A proposta foi a compactação de um resumo de 207 palavras, de uma linguista, em 100 palavras.

A pesquisa ocorreu em um período de 4 aulas, onde os alunos produziram a atividade de refacção e compactação; entenderam como funciona os operadores linguísticos e fizeram suas análises sobre o texto, refletindo sobre as operações executadas por eles.

Após a compactação a pesquisadora devolveu as duas versões para os alunos, que individualmente, fizeram uma análise comparativa, indicando, em tabela previamente elaborada pela pesquisadora, os operadores linguísticos utilizados.

Os alunos, em uma posição de leitor crítico das análises dos textos (2 versões) julgaram o impacto dos operadores no texto refactado (reescrito), apontando seus julgamentos sobre o próprio texto por meio dos resultados.

O julgamento ocorreu da seguinte maneira, ao comparar os textos e analisar as mudanças ocorridas ou não, os alunos utilizaram as seguintes siglas para suas considerações: RI (resultado indiferente), quando a decisão sobre o uso de algum operador linguístico não modificasse o texto; RN (resultado negativo), quando a escolha não melhora o texto; RP (resultado positivo), quando há um melhoramento no texto através da escolha de um dos operadores. Os resultados mediram o impacto do uso dos operadores na qualidade do texto.

Os alunos utilizaram comandos, previamente desenvolvidos pela pesquisadora, para a identificação dos operadores linguísticos no texto: Substituição: (**texto negrito**); Inserção/adição (texto circulado); Supressão (~~texto tachado~~); Deslocamento: texto sublinhado.

Alisaremos os textos dos alunos, tecendo considerações sobre os modelos e estudos aqui desenvolvidos, investigando como ocorreu a tomada de decisões desses sobre a refacção do texto, analisando o processo de reescrita e as ações cognitivas. Utilizamos as observações feitas pelos próprios acadêmicos como meio de observar como eles refletem e analisam o próprio texto.

A seção seguinte apresentará os textos refactados dos alunos, tecendo observações e considerações sobre as operações utilizadas por eles, analisando-as e discutindo-as. Os textos estão categorizados na tabela de análise, divididos em quatro períodos, utilizamos o texto de três alunos.

4 OPERADORES LINGUÍSTICOS NO PROCESSO DE COMPACTAÇÃO DA SEÇÃO RESUMO CIENTÍFICO

Tomando como base a importância dos gêneros textuais para o processo de escrita nos modelos aqui apresentados e que o objetivo geral deste trabalho é analisar a operacionalidade empregada na reescrita, utilizando como instrumento de geração de dados e de análises a compactação e refacção da seção resumo de um artigo científico, é que se viu a necessidade de tecer algumas considerações sobre o gênero Resumo Científico.

4.1 O gênero Resumo Científico

Considerando que escrever um resumo nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata das exigências de normas para a submissão de trabalhos científicos, é que se flui a necessidade de se conhecer mais sobre essas normas, fazendo com que o resumo seja executado em várias versões.

O Resumo em um texto científico é um gênero fundamental para incentivar a leitura de um trabalho, pois ele pode influenciar ou não o interesse para a continuação da leitura de um determinado trabalho (PEREIRA, 2011).

Em um artigo, o resumo é a porta de entrada, sendo, conforme Pereira (2011), uma versão miniatura do artigo, devendo ser colocado antes do texto na língua original. Segundo o autor, uma deficiência na seção resumo pode acabar ocasionando o desinteresse do leitor. O leitor decide se continua ou não com a leitura completa do trabalho, considerando as informações presentes no resumo.

Moro (2008) apresenta o resumo como um texto de propaganda de um artigo, com o objetivo de incentivar a continuação da leitura completa do trabalho.

Segundo a NBR 6028 (2003, p.2) é importante considerar alguns aspectos na construção do resumo como o de que este deve obedecer a uma sequência corrente de frases concisas e não de uma enumeração de tópicos; que o tema principal do documento deve vir explicitado logo na primeira frase, escrito de forma bem significativa; que não deve ultrapassar o máximo de 250 palavras; e que o verbo, preferencialmente, deveria estar na 3ª pessoa do singular ou na voz passiva.

Ainda sobre os aspectos constitutivos do resumo, conforme as normas da ABNT (NBR-6028, 2003, p.2) devem ser indicados nele a natureza da pesquisa e o problema a ser estudado (tema); a metodologia; os resultados mais significativos esperados; as recomendações e sugestões; os métodos e técnicas de pesquisa. Segundo a ABNT devem-se evitar o uso de parágrafos; frases negativas; símbolos que não sejam de uso frequente; fórmulas, equações e diagramas.

Por se tratar de um gênero, o resumo possui determinadas características e funcionalidades da escrita, possuindo uma determinada intenção comunicativa.

Como defende Garcez (2004), conhecer as estruturas de um determinado gênero e utilizar-se dele para alguma finalidade, são aspectos importantes para o processamento da escrita. Dessa forma, por ser um texto bastante utilizado nos centros acadêmicos e no meio científico, é que escolhemos a seção resumo como texto a ser refactado nesta pesquisa.

4.2 Operadores linguísticos (OL) utilizados pelos acadêmicos na atividade de refacção

Os quadros aqui apresentados pretendem demonstrar de forma panorâmica os operadores linguísticos (OL) utilizados pelos acadêmicos na atividade de reescrita executada por meio da refacção de um resumo. Na apresentação dos resultados, resolvemos apresentar um período por vez, para cada aluno, sendo estes discriminados em A1 (Aluno 1); A2 (Aluno 2); A3 (Aluno 3), por questões de ética.

O quadro está caracterizado por quatro colunas, sendo que a primeira e a segunda representam a versão inicial e a versão refactada, respectivamente. Na terceira coluna apresentam-se os operadores linguísticos e sua quantificação. Os resultados estão dispostos na quarta coluna e codificados conforme já citados na metodologia. Vale ressaltar, que tanto as refacções compactadas como a análise feita nos quadros demonstrativos tiveram a autoria dos acadêmicos de forma individual.

Quadro 1: Demonstrativo das alterações utilizadas por A1 na refacção do texto - A1 - 1º período

1ª versão	2ª versão	Operadores linguísticos	Result.
<p>Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita, verificando até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula.</p> <p>(44 palavras)</p>	<p>Este artigo <u>propõe-se</u> a uma reflexão sobre as representações do professor com a escrita e do ensino da escrita, verificando até que ponto estas representações influenciam didaticamente o ensino da escrita em sala de aula.</p> <p>(35 palavras)</p>	<p>Subst. (6)</p> <p>Supres. (6)</p> <p>Inser (1)</p>	<p>R P</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

Neste período, A1 decide por usar operações de substituição, supressão e inserção/adição. Logo de início, o autor suprime de seu texto toda a expressão ~~tem como objetivo~~ presente no texto original, optando por utilizar a expressão *propõe-se* que aponta de forma implícita a ideia de objetivo do artigo, essa operação também implicações como a substituição do verbo *propor* do texto original pela expressão apassivada *propõe-se*.

Nesta mesma sentença o aluno insere/adiciona a preposição *a* antecedendo *uma*, para atribuir coesão a expressão que substitui. Percebe-se que o objetivo da supressão é a utilização da economia linguística, buscando cumprir a missão da tarefa que é a compactação.

Em seguida, o acadêmico substitui *que o presente* no texto original por *do*, escolha influenciada pela lógica de substituição da expressão seguinte *tem da* por *com a*, operacionalidade esta que não foi observada pelo A1.

O aluno continua fazendo uso de economia linguística ao substituir *as orientações didáticas* por um único advérbio, *didaticamente*. E, por considerar a existência de uma ideia implícita na sentença, suprime a

expressão ~~propostas pelos professores para~~. Neste caso, o escritor faz uma revisão global, percebendo que o leitor é capaz de entender que as representações citadas influenciam as propostas dos professores, não necessitando de um enfoque no texto refactado.

Em sua análise, o aluno utilizou igualmente o mesmo número de OL de Substituição e Supressão, e apenas um de Inserção/adicação, considerando em todas as operações efetuadas o resultado como positivo. Constata-se que o aluno teve uma visão global da proposta, compactando um período de 44 palavras em 35, sem que houvesse falhas na comunicação ou retirada de ideias principais.

Quadro 2: Demonstrativo das alterações utilizadas por A1 na refacção do texto - A1 - 2º período

1ª versão	2ª versão	Operadores linguísticos	Result.
<p>Utiliza como procedimento metodológico a perspectiva dos relatos de vida de nove professores de Português do Ensino Fundamental II (7ª série), de escolas da rede pública estadual que atuam na cidade de Teresina-Piauí.</p> <p>(34 palavras)</p>	<p>O procedimento <u>utilizado</u> foi baseado em relatos de nove professores de Português do Ensino Fundamental II (7ª série), de escolas da rede pública estadual de Teresina-Piauí.</p> <p>(26 palavras)</p>	<p>Subst. (2)</p> <p>Supres. (7)</p> <p>Inser/adic (1)</p>	<p>RP (7)</p> <p>RN (3)</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

O aluno inicia o segundo período pela supressão de duas palavras, operacionando em seguida a Inserção/adicação do artigo *O* no início do período refactado. Suprime também o termo ~~metodológico~~, o que causou um impacto negativo, pois a retirada deste ocasionou uma vagueza na compreensão, deixando espaço para questionamentos do tipo: que procedimento? Para que esse procedimento? O aluno poderia ter suprimido a expressão *o procedimento* e substituído o termo *metodológico* por *A metodologia*.

O aluno Insere/adiciona uma palavra, o termo *baseado*, que, de certa forma, substitui a palavra *perspectiva*, substitui, também, *dos* por *em*. Suprime *de vida* como se considerasse uma informação não tão necessária, o que, de certa forma, é um equívoco, pois, descaracteriza a própria ideia de representações do sujeito. Há também outra supressão no fim do período, onde é retirada a expressão *que atuam*, seguida pela substituição da preposição *de* por *na*.

O aluno utiliza mais OL de supressão, sendo que três dessas operações obtiveram resultados negativos. Em geral o aluno conseguiu compactar o texto de 34 palavras em 26, só que houve algumas falhas na comunicação.

Quadro 3: Demonstrativo das alterações utilizadas por A1 na refacção do texto - A1 - 3º Período

1ª versão	2ª versão	Op. Ling.	Result
<p>Considera como suporte teórico o conceito de representação social tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como as teorias da linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da linguística.</p> <p>(38 palavras)</p>	<p>Tem como suporte teórico o conceito de representação social do pesquisador Serge Moscovici e colaboradores.</p> <p>(15 palavras)</p>	<p>Subst. (2)</p> <p>Supres. (23)</p>	<p>RN</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

Neste período, houve a maior utilização do OL de supressão, sendo 23 operações realizadas. O aluno retirou ideias importantes para o texto, suprimindo as teorias que seriam utilizadas no trabalho completo, que se trata de uma das propriedades do texto, ocasionando um resultado negativo.

Quadro 4: Demonstrativo das alterações utilizadas por A1 na refacção do texto - A1 - 4º Período

1ª versão	2ª versão	Op. linguísticos	Result.
<p>Levando em conta que a relação com todo objeto de conhecimento não se dá num vazio, antes se encontra ancorada em uma dada realidade social, busca uma aproximação dos estudos atuais sobre o letramento.</p> <p>(34 palavras)</p>	<p>“A análise de dados mostrou a reprodução de antigas práticas de ensino, mas também a preocupação em introduzirem outras práticas.”</p> <p>(0 palavras)</p>	<p>Supressão de todo o período</p>	<p>RN</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

O aluno suprimiu todo o período, retirando informações necessárias e fundamentais do texto, mas que não teve o mesmo julgamento pelo acadêmico. Em geral, neste período, a refacção teve um resultado negativo. Para a compactação do texto A1, ao reescrever, importou-se mais com aspectos quantitativos qualitativos do texto do que com aspectos qualitativos, retirando muitas informações que poderiam continuar no texto e que assumem papéis importantes para a estrutura do gênero resumo.

Quadro 5 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A2 na refacção do texto - A2 - 1º Período

1ª versão	2ª versão	Op. Ling.	Result.
<p>Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita, verificando até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula.</p> <p>(44 palavras)</p>	<p>O objetivo desse artigo é propor reflexões sobre representações que professores tem da escrita e do ensino dela, verificando onde as representações influenciam nas orientações didáticas para o ensino da escrita nas aulas.</p> <p>(33 palavras)</p>	<p>Subst. (7)</p> <p>Supres. (5)</p>	<p>RI RP RN</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

No primeiro período, A2 inicia sua refacção, operando com a substituição da palavra *este* pela palavra *desse* e a palavra *como* pelo *O*, além de suprimir a palavra ~~tem~~ que acompanhava a palavra *como*. A2 também utilizou o OP de deslocamento, quando faz uso da expressão *artigo tem como objetivo*, na 1ª versão, e *objetivo desse artigo*, na 2ª versão, ocorrendo uma inversão das palavras *objetivo* e *artigo*, podendo ser analisado como de RI, já que não trouxe nenhum impacto efetivo ao texto.

O acadêmico substitui a expressão *uma reflexão* pelo plural, utilizando *reflexões*, retirando a posição de vagueza indicado pelo artigo indefinido *uma* que acompanhava *reflexão* no texto original, subtendendo ele que o texto irá propor várias reflexões.

Logo em seguida, A2 suprime o ~~as~~ que acompanham a palavra *representações*, decisão essa que possui resultado indiferente, pois não altera nada semanticamente ou estruturalmente, servindo apenas como um mecanismo de economia linguística. Percebe-se, neste período, que o aluno optou por tirar alguns termos do singular e colocar no plural, o que leva a compreensão de que o acadêmico, por possuir conhecimento sobre o tema “pesquisa científica”, conclui que esta não leva a singularidades.

Contextualmente o verbo *ter*, que estava na primeira versão (*o professor tem*) e aparece na segunda (*professores tem*), assume a pluralidade dentro do texto, sendo alterado do singular para o plural, de forma contextual. A substituição da expressão *da escrita* pelo pronome possessivo *dela* proporcionou um resultado negativo, pois empobrece a linguagem formal do texto, o aluno poderia ter utilizado a expressão “e do seu ensino”.

A2 substitui *até que ponto* pelo advérbio de lugar *onde*, modificando aspectos semânticos. Na primeira expressão, há uma ideia de caminho a percorrer e um local a se chegar, já na segunda expressão o

advérbio apenas representa um lugar fixo do qual se estabelece as influências dos professores pesquisados.

Em sua última supressão, ~~propostas pelos professores~~, A2 decidiu por retirar o agente, que é o professor, entendendo que na estrutura global a ideia do agente está implícita, lógica utilizada para a substituição da expressão *em sala de aula* por *nas aulas*.

Quadro 6 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A2 na refacção do texto - A2 - 2º Período

Período	2ª versão	Op. Ling.	Result.
<p>Utiliza como procedimento metodológico a perspectiva dos relatos de vida de nove professores de Português de Ensino Fundamental II (7ª série), de escolas da rede pública estadual que atuam na cidade de Teresina-Piauí.</p> <p>(34 palavras)</p>	<p>Os <u>processos</u> metodológicos foram relatos do cotidiano de nove professores com representação social das teorias da linguagem e diferentes concepções de língua e texto realizados por professores de Português da escola pública em Teresina.</p> <p>(34 palavras)</p>	<p>Subst. (5) Supres. (13)</p> <p>Inser/adic. (1)</p>	<p>RP (1)</p> <p>RN (7)</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

O aluno suprime o termo ~~Utiliza como~~ e insere o artigo *os*. Substitui *procedimento metodológico* por *processos metodológicos*. Efetua algumas supressões que acabam tendo resultados negativos, por exemplo, há a retirada da informação *que serão utilizados os relatos de 9 professores*, o aluno suprime a informação do número de professores, decidindo suprimir o numeral 9 e retirando uma informação importante, além de suprimir informações sobre o nível de ensino que os professores atuam. O aluno substitui *de vida* por *cotidiano*, por inferir que a palavra *cotidiano* equivale a *de vida*.

O aluno utiliza um OL de deslocamento de períodos, trazendo para o 2º período informações contidas no 3º período. De forma geral, A2 neste período possuiu mais resultados negativos, além de não ter

conseguido compactar, pois o mesmo número de palavras no texto original se repetiu no texto refactado.

Dessa forma, as substituições e supressões não obtiveram resultados positivos tanto em questões de significação, quanto em questões estruturais.

Quadro 7 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A2 na refacção do texto - A2 - 3º Período

1ª versão	2ª versão	Op. Ling.	Result.
<p>Considera como suporte teórico o conceito de representação social tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como as teorias da linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da linguística.</p> <p>(38 palavras)</p>	<p>O suporte teórico é o conceito de linguística desenvolvida por Serge Moscovici.</p> <p>(13 palavras)</p>	<p>Subst. (1) Supres. (11) Inser/adic (1) Desloc. (19)</p>	<p>RN</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

Na compactação deste período A2 foi bem sucinto, suprimiu o conceito da pesquisa utilizada, tendo um resultado negativo na refacção do texto. Deslocou ideias sobre uma das teorias para o 2º período.

Quadro 8 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A2 na refacção do texto - A2 - 4º Período

1ª versão	2ª versão	Op. ling.	Result.
<p>Levando em conta que a relação com todo objeto de conhecimento não se dá num vazio, antes se encontra ancorada em uma dada realidade social, busca uma aproximação dos estudos atuais sobre o letramento.</p> <p>(34 palavras)</p>	<p>A relação com o objeto de conhecimento não vem do nada, encontra-se ancorada na realidade social, buscando estudos atuais sobre letramento.</p> <p>(21 palavras)</p>	<p>Subst. (8) Supres. (10)</p>	<p>RP</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

Neste período A2 utiliza apenas das operações de substituição e supressão, conseguindo compactar o texto sem interferências comunicativas. De forma geral os resultados ocasionados pelas operações são positivos.

Quadro 9 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A3 na refacção do texto - A3 - 1º Período

1ª versão	2ª versão	Operadores linguísticos	Result.
<p>Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita, verificando até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula. (44 palavras)</p>	<p>Propõe-se uma reflexão sobre as representações do professor sobre a escrita e seu ensino, verificando em que medida elas influenciam as orientações pedagógicas propostas em sala de aula. (28 palavras)</p>	<p>Subst. (9) Supres. (14)</p>	<p>RP</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora

Aqui A3 suprime todo o primeiro segmento, que aponta o objetivo do artigo encapsulando esta ideia ao substituir *propor* por *propõe-se*. A3 operou substituições que melhoraram a compreensão do texto, retirando palavras repetidas como “escrita” substituindo-as por pronomes.

Algumas substituições poderão causar certas modificações semânticas como no caso da substituição da palavra *didática* por *pedagógicas*, essa decisão de substituição, a princípio, não possui nenhuma estratégia de compactação da estrutura, apenas de modificação semântica e estilística. De forma geral, os resultados ocasionados pelas operações realizadas tiveram um impacto positivo. O aluno utilizou apenas dois OP.

Quadro 10 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A3 na refacção do texto - A3 - 2º Período

1ª versão	2ª versão	Operadores linguísticos	Result.
Utiliza como procedimento metodológico a perspectiva dos relatos de vida de nove professores de Português do Ensino Fundamental II (7ª série), de escolas da rede pública estadual que atuam na cidade de Teresina-Piauí. (34 palavras)	Utilizou-se como metodologia o relato de vida de 9 professores da rede pública e ... (14 palavras)	Subst. (3) Supres. (24)	RP (3) RN (2)

Fonte: produzido pela pesquisadora

O autor substituiu o verbo inicial *utiliza* por *utilizou-se*, modificando a ideia de tempo do trabalho. Substituiu também a expressão *procedimento metodológico* pela palavra *metodologia*. Observa-se neste período que a substituição que o autor utiliza para modificar o número de professores, escrito no texto original por extenso e na refacção pelo número 9, talvez não seja por economia de espaço, ou por achar esteticamente mais interessante e sim pela própria ideia de “compactação”, por não considerar o numeral como uma palavra.

Neste período há uma predominância de supressões, tanto que o autor acaba suprimindo informações importantes sobre o participante da pesquisa, deixando o resumo vago e descaracterizado quanto aos elementos constituintes do gênero Resumo científico.

Quadro 11 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A3 na refacção do texto - A3 – 3º Período

1ª versão	2ª versão	Op. Ling.	Result.
Considera como suporte teórico e conceito de representação social tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como as teorias da linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da linguística. (38 palavras)	como referencial teórico, as ideias de Serge Moscovici sobre a representação social, os estudos linguísticos e a questão do letramento. (20 palavras)	Subst. (21) Supres. (13)	RP RN (1) RI (1)

Fonte: produzido pela pesquisadora

Há uma supressão do termo *considera*, tendo uma substituição da palavra *suporte* para a palavra *referencial*. Essa substituição é indiferente, não acarreta nenhuma modificação semântica e não acarreta modificações estéticas. Substitui *conceito* por *ideias*, modificando a estrutura da comunicação.

Por fim o autor substitui todos os conceitos das teorias linguísticas apresentadas (*as teorias da linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da linguística*), pelo termo “estudos linguísticos”, deixando a comunicação vaga. Houve três tipos de resultados nas operações realizadas, RP; RI; RN.

Quadro 12 - Demonstrativo das alterações utilizadas por A3 na refacção do texto - A3 - 4º Período

1ª versão	2ª versão	Op. ling.	Result.
Levando em conta que a relação com todo objeto de conhecimento não se dá num vazio, antes se encontra ancorada em uma dada realidade social, busca uma aproximação dos estudos atuais sobre o letramento. (34 palavras)	A análise de dados aponta para tentativas de renovação dessas representações, apesar da reprodução de antigas práticas de ensino. (19 palavras)	Supres. (34)	RP

Fonte: produzido pela pesquisadora

Aqui houve um deslocamento de todas as ideias presentes na conclusão do resumo para o 4º período. A3 suprimiu ideias que fariam

parte do presente período, ocasionando um resultado positivo, já que sua refacção apresentou as conclusões a partir da análise de dados, o que demonstrou conhecimento sobre os elementos que devem compor uma pesquisa.

A partir deste estudo demonstrativo comparativo, pode-se verificar que os alunos conseguiram promover uma avaliação crítica sobre suas produções. Utilizaram dos OPs para o objetivo final que era a compactação. Todos conseguiram compactar o resumo de 207 palavras em 100 palavras. A tarefa de compactar o texto certamente influenciou nas decisões tomadas e na operacionalização da tarefa.

4.3 Análises estatísticas

Nesta subseção serão apresentados os dados estatísticos que demonstram, em percentuais, a utilização dos operadores linguísticos utilizados pelos participantes da pesquisa, na refacção da seção resumo de um artigo. Nos quadros demonstrativos apresentados na subseção anterior, percebemos, pelo destaque e análise dos OL, como se deu a tomada de decisões dos Alunos quando na compactação dos resumos, considerando a classificação e seleção pelos Acadêmicos dessas operações analisadas.

Assim, consideramos pertinente elaborar um quadro que apresentasse em termos globais de ocorrência as probabilidades em que estes OL ocorreram.

Quadro 13 - Números de Operadores Linguísticos no texto refactado

Participantes	Operadores Linguísticos (OL)				TOTAL OL
	Inserção/ Adição	Supres.	Subst.	Desloc.	
A1	2	70	10	0	82
A2	2	39	21	19	81
A3	0	51	33	0	84
Total	4	160	64	19	247 OL
PERCENTUAL DE OL%	1%	65%	25%	9%	

Fonte: produzido pela pesquisadora

A inserção ou adição é um recurso que ajuda a corrigir erros por considerar uma limitação linguística inicialmente, na maioria das vezes, negligenciada.

A operação de supressão consiste na retirada de um elemento textual, ou mesmo de um enunciado, procurando mostrar como essa intervenção contribui para a melhoria do texto, ou, dependendo do propósito ou sugestões de reescrita, pode ocorrer até mesmo pela falta de compreensão do escritor/leitor, que decide por suprimir algo para o qual não encontra solução.

A substituição abrange o processo de troca de um elemento escrito por outro, talvez mais impactante, em termos de significado ou recursos estilísticos, ou, como ocorre na maioria das tomadas de decisões dos acadêmicos, por se encontrar repetitiva demais, levando o aluno a buscar itens lexicais semanticamente semelhantes.

Já o deslocamento, como uma operação linguística de transferência de um lugar para o outro, exige do acadêmico uma percepção bem mais abrangente do texto. Certamente esta será a decisão mais difícil de ser tomada, pois vai exigir do aluno que ele ative cognitivamente conhecimentos prévios que lhe deem a autoria para deliberar sobre essa modificação com responsabilidade argumentativa.

Figura 4: Uso de Operadores Linguísticos na compactação do texto



Fonte: produzido pela pesquisadora

A substituição e a supressão foram as duas operações mais frequentes, com um percentual de 25 a 65 por cento. No caso de supressão, acredita-se que dois fatores motivaram o percentual elevado de tal mudança: um deles foi a proposta da atividade que se referia a compactação, o que já denota a ideia de redução de itens e de resumo do texto. Outro motivo foi a atmosfera competitiva que se instaurou na sala de aula entre os alunos em que todos queriam demonstrar tal competência, suprimindo o máximo de itens.

Nas mudanças operacionalizadas por deslocamento tem-se um percentual de 9% sendo que o OL de inserção, segundo o quadro 13, apenas A2 fez esse tipo de alteração, correspondendo a 1% do total geral de OL.

A realização dos deslocamentos ocorreram no sentido de melhorarem a estrutura formal do texto e por domínio das estratégias formais de elaboração do gênero em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que esse estudo tenha abordado cada uma das Operações Linguísticas separadamente, convém ressaltar que elas ocorreram simultaneamente, o que torna difícil a delimitação de cada uma no texto. Os dados quantificados pelos alunos são uma probabilidade, mas que representa uma significativa representação da importância da reescrita e do estudo dos operadores linguísticos e de seu impacto na qualidade do texto.

O que há de mais relevante nesse tipo de trabalho é a descoberta de que essas mudanças significaram.

Na busca de respostas para essa questão percebeu-se, além do já exposto, que as operações analisadas são indicativas do nível de reflexão linguística que o aluno leitor crítico realiza. Isso remete a outras reflexões, tais como as relativas tanto ao processo da escrita quanto ao seu ensino.

A contribuição que esta investigação traz para teoria da aquisição, processamento e desenvolvimento da escrita e para o ensino de produção textual está associada ao norteamento de questões relevantes à apropriação de estratégias e/ou habilidades de reescrita de texto.

Esperamos que este estudo contribua para uma mudança nas práticas textuais no sentido de que o uso da reescrita, durante o processamento da escrita e depois dele, seja tido como uma estratégia eficaz para a boa produção textual, visto que as modificações diversas realizadas na compactação analisada permitem que constatem as etapas de um processo de criação, o que indicia que as reformulações completam o processo de autoria dos autores/leitores experientes.

Fica, então, como sugestão para pesquisas futuras um estudo comparativo descritivo sobre a reescrita a partir dos textos reformulados de escritores/leitores experientes e iniciantes.

Por isso, vemos a reescrita como um processo estruturante da escrita, e não de reestruturação, pois, conforme Figueiredo (1994), o processo da escrita envolve o fazer e o refazer contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M.. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M.. Towards a reworking of the Dostoiévsky book. In: **Problems of Dostoiévsky's poetic**. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

BALDO, Alessandra; VELASQUES, Matheus T. Estratégias de leitura: uso da L1 e inferência lexical. **Relatório final de pesquisa**. Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2010.

FABRE-COLS, Claudine. **Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2002.

CAMPOS, A. & CASTELLÓ, M.. Las estrategias de enseñanza - aprendizaje en la escritura. In FONT, C. M. e SOLÉ, I.. **Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista**. Alianza Editorial. 1996.

CRESWELL, JOHN W.. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: Artmed. 2010.

ESPINO, Sabrina P.. **Present Perfect: uma questão de aspecto**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FIGUEIREDO, O.. Escrever: da teoria à prática. In: Fonseca, F. I. (org.) **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto Alegre-RS: Porto.1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para se escrever bem**. -2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GONÇALVES, Maria Dulce M.. **Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem**. 1992. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa.

HAYES J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, Sheldon (Org.). Advances in **Applied Psycholinguistics: reading, writing and language learning**. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HAYES, J. R. New directions in writing theory. In: MACARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Orgs.). **Handbook of Writing Research**. New York: Guilford Publications, 2006.

HAYES, J. R., & FLOWER, L. S.. Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.1980.

HAYES, J. R.. What triggers revision? In: ALLAL, Linda; CHANQUOI, Lucile; LARGY, Pierre (Eds.). **Revision: cognitive and instructional processes**. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004.

MARCUSCHI, L. A.. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORO, MIRELLA M.. **A Arte de Escrever Artigos Científicos**. 2008. Disponível no site: <<http://homepages.dcc.ufmg.br/~mirella/pdf/SemAc-Artigos-doc.pdf> >

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

PEREIRA, M.G.. **Artigos científicos**: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan; 2011.

Projeto DAAR <disponível no site: <http://daar.up.pt/index.php/pt/2012-01-29-17-22-25/investigacao>>

SARGIANI, Renan. O que é Metacognição? 2012. Disponível no site: <<http://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao/>>

SERAFINI, M. T.. **Como escrever textos**. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA, Ana Luísa Jorge Maria. **O ciclo da escrita**. Covilhã. Universidade da Beira interior. Faculdade de artes e letras. 2010

SOARES, M. V.. **A tarefa de reformulação de texto**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2003

SOARES, M. V.; Venção, Paulo Victor Cardoso. A importância de se conhecer técnicas para a escrita. **IV Seminário de Extensão Universitária – SEMEX**, 2015.

WALLACE, D. L.; HAYES, J. R.. **Redefining revision for freshman**. 1990. Disponível em: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/46/OP21.pdf?x-r=pcfile_d. Acesso em: 3 de junho. 2017.

VYGOTSKY, L. S.. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n. 27/28, p.105-116, 1984

APÊNDICE

Texto versão inicial

RESUMO: Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as representações que o professor tem da escrita e do ensino da escrita, verificando até que ponto estas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino da escrita em sala de aula. Utiliza como procedimento metodológico a perspectiva dos relatos de vida de nove professores de Português do Ensino Fundamental II (7ª série), de escolas da rede pública estadual que atuam na cidade de Teresina- Piauí. Considera como suporte teórico o conceito

de representação social tal qual desenvolvido pelo pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como as teorias da linguagem e as diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da linguística. Levando em conta que a relação com todo objeto de conhecimento não se dá num vazio, antes se encontra ancorada em uma dada realidade social, busca uma aproximação dos estudos atuais sobre o letramento. Mostra, com a análise dos dados, que, embora os relatos dos professores entrevistados tenha revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, eles também revelam atos desses docentes que demonstram a preocupação e tentativa de eles mesmos introduzirem outras práticas que apontam para a direção de outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

(207 palavras)

II

ARTICULADORES TEXTUAIS E SEU IMPACTO NA QUALIDADE DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS

1 INTRODUÇÃO

Os articuladores textuais exercem uma fundamental importância nos textos que produzimos. Isso porque a produção textual exige, conforme Koch e Elias (2016), que cuidemos da organização e da ligação entre as orações, períodos, parágrafos e seqüências maiores do texto. Isso permite que o locutor, ou seja, o produtor do texto consiga alcançar o seu propósito comunicativo, deixando o seu texto, além de coeso, coerente, isto é, dotado de sentido. Portanto, a articulação contribui para que o texto, ao ser lido, seja compreendido como um todo de sentido. Nesse contexto, ressalta-se a importância da investigação acerca do uso desses articuladores em três redações nota 1000 do ENEM/2016.

Sendo a produção textual um problema discutido na Linguística de Texto e nas práticas de ensino e aprendizagem, interessamo-nos especialmente pelo texto dissertativo-argumentativo e pelos articuladores textuais, motivados, portanto, pela seguinte problematização: de que modo os articuladores textuais, empregados nas redações do ENEM/2016, contribui com a competência discursivo-argumentativa nos textos nota 1000? Para tanto é que este intento foi orientado pelas seguintes perguntas norteadoras: Qual a classificação, de acordo com a função, dada por Koch e Elias (2016), aos articuladores textuais? Que articuladores foram empregados, nas redações do ENEM/2016, para a construção do sentido do texto? Qual a importância

do uso adequado dos articuladores linguísticos e seu impacto na qualidade textual? Como a quantidade de articuladores no texto pode inferir grau de competência discursivo-argumentativa?

Como objetivo geral, esta pesquisa procurou analisar o modo como os articuladores textuais, empregados nas redações do ENEM/2016, contribui com a competência discursivo-argumentativa nos textos nota 1000, e, especificamente, buscou classificar, de acordo com a função dada por Koch e Elias (2016), os articuladores textuais empregados nas redações do ENEM/2016; verificar a importância do uso adequado ou não dos articuladores linguísticos e seu impacto na qualidade textual; bem como, analisar como a quantidade de articuladores no texto pode inferir grau de competência discursivo-argumentativa.

Para buscar respostas a esse questionamento optamos pela análise de três redações produzidas por estudantes inscritos no ENEM/2016 que obtiveram nota máxima e que tiveram o espelho de seus textos publicados no *site g1.globo.com*.

O tema da redação do ENEM 2016 foi "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil". O escritor deve ser capaz, segundo Manual de redação do ENEM 2016 (BRASIL, 2016), de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa desse ponto de vista, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Dessa forma, é que para essa análise, selecionamos redações dissertativo-argumentativas por possuírem características persuasivas produzidas por meio de vários recursos linguísticos, dentre os quais destacam-se os articuladores textuais que contribuem para organização do texto e com o sentido pretendido pelo autor.

Adotou-se o procedimento metodológico da pesquisa de natureza qualitativa, analítica descritiva, sob a luz teorias da Linguística Textual e Cognitiva, na perspectiva Charaudeau (2008); Koch e Elias (2016); Fávero

e Koch (2012); Bronckart (1999); Neves (2000); Marcuschi (2008) e Bakhtin (2011), que abordam especificamente algumas particularidades relativas aos gêneros textuais e aos articuladores.

O principal resultado do trabalho mostra que os articuladores textuais possuem papel primordial na construção da argumentatividade. Por meio deles, o escritor direciona a construção do sentido como forma de argumentar sobre seu ponto de vista e persuadir o leitor.

Na prática pedagógica, o estudo dos articuladores textuais é de suma importância uma vez que contribui para a melhor compreensão do processo de construção do sentido do texto e do discurso. Vale ressaltar, no entanto, que o emprego inadequado dos articuladores ou uma interpretação inadequada de seu uso pode constituir um problema tanto na produção, quanto na recepção de textos, interferindo no seu processamento.

Para compreensão de como se deu esta pesquisa, a estruturamos da seguinte forma: Iniciamos com uma abordagem do Gênero dissertativo-argumentativo, considerando a apropriação dos gêneros como formas discursivas, bem como suas interfaces dissertativo-argumentativas. Em seguida, discorreremos sobre a proposta de redação do ENEM/2016, o que é relevante para a compreensão da proposta investigativa. Seguem-se uma amostragem dos Articuladores Textuais, com suas concepções e classificações e subclassificações. Apresentamos, na seção seguinte todo o percurso metodológico que norteou esta investigação, seguidos das análises das Redações Nota 1000 do ENEM/2016. Dando continuidade, apresentamos as Considerações Finais, seguidas das referências e Anexos.

2 O GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Os estudos sobre os gêneros textuais bem como dos gêneros discursivos vêm ganhando cada vez mais destaque no atual contexto

brasileiro, ganhando proporções significativas e coerentes ao processo de ensino em voga. Dessa forma, o estudo sobre os gêneros estabelece uma maior e melhor compreensão acerca dos discursos construídos dentro da sociedade.

Tendo origem na tradição grega a partir das ideias do filósofo Aristóteles, o termo *gênero texto* ou *gênero discursivo* foi consolidado com os estudos de Mikhail Bakhtin, pesquisador russo, no âmbito dos estudos linguísticos, o qual mantém uma conceitualização ainda em dias atuais.

Bakhtin (1992, p. 279) conceituou a noção de gênero como "tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua". A teoria da linguagem deste teórico remete à ideia de que todo signo é ideológico, fato esse que leva a se pensar que ele é dotado mais do que significante e significado, constituindo-se ainda de sentidos que são construídos historicamente no meio social em que há interação através da linguagem. Ao trabalhar com a noção de gênero, o estudioso ainda se referiu às diferentes modalidades de texto que são empregadas nas situações cotidianas de comunicação, os quais fazem parte do dia a dia dos indivíduos.

Na concepção de Bakhtin (1992) todos os textos, de natureza oral ou escrita, apresentam características que são relativamente estáveis, as quais dão forma aos gêneros textuais. Tais características apresentam três aspectos básicos, de acordo com o teórico, que são: o *tema*, a *estrutura* e o *estilo*. O autor afirma ainda que esses aspectos são determinantes e estão inter-relacionados, sendo determinados em função das especificidades de cada esfera de comunicação.

Tendo em vista a discursão de vários teóricos da área acerca da distinção entre gêneros *discursivos* e *textuais*, Marcuschi (2008) pontua que tais designações têm a sua própria legitimidade. Isso porque, enquanto os gêneros *textuais* tratam de aspectos constitutivos de

natureza empírica, sejam internos ou externos à língua; os gêneros *discursivos* dizem respeito a algo realizado numa situação discursiva.

Para Bakhtin (1992), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados relativamente estáveis. E é isso que o autor chama de gênero *discursivo*, isto é, este é produzido de forma espontânea, levando em conta o assunto do texto, quem está falando, como se está falando, para quem se fala e o objetivo desse texto. Nesse sentido, cumpre mencionar que são as intenções de produção dos textos que determinam os usos linguísticos que originarão os gêneros. Assim, o ato da fala se molda a partir da intenção do falante.

Na concepção Bakhtiniana, as atividades sociais constantes são determinantes para o surgimento de novos gêneros, os quais apresentam funcionalidades que requerem especificidades. Todo esse dinamismo em torno dos novos gêneros que estão constantemente surgindo na sociedade, o autor estabeleceu uma classificação, no sentido de dividir esses gêneros em *primários* e *secundários*.

Nesse sentido, os gêneros *primários* estariam relacionados com a espontaneidade comunicativa de forma mais imediata, como, por exemplo, a carta, o bilhete e o próprio diálogo; enquanto os gêneros *secundários* estariam a cargo de elaborações enunciativas mais bem elaboradas e, geralmente, estando na esfera escrita, como, por exemplo, o artigo científico. Assim, na esteira de Bakhtin, o que é determinante para se diferenciar o gênero *primário* do *secundário* é o aspecto discursivo pelo qual eles são constituídos, obedecendo à ordem social.

Posto isto, é correto afirmar-se que o gênero se constitui a partir de determinadas práticas desenvolvidas dentro do meio social, ou seja, são resultados das experiências e das atividades humanas.

Nas palavras de Prado e Morato (2016), os gêneros possuem princípios e parâmetros ancorados em determinado contexto situacional, estrutura e em regras do sistema linguístico. Esses princípios, segundo Paiva, dependem das decisões de quem produz o texto, ou melhor, de

quem fala, já que é este que escolhe a maneira segundo a qual deseja falar.

Corroborando com o exposto Bronckart (1999) afirma que a ideia de texto bem como de tipos de discurso está voltada para recursos linguísticos nas atividades sociais. Isto é, o autor entende que os mecanismos linguísticos interagem com o contexto social de produção de linguagem, que pode ser compreendida como um gênero. O autor assevera que, para se produzir um texto, é fundamental que haja uma organização em relação aos elementos composicionais que o interagem e isso se dá a partir de três critérios, que são: a infraestrutura do texto; os mecanismos de textualização; os mecanismos enunciativos.

De acordo com o autor, a infraestrutura seria o nível mais profundo do texto, o qual se dá a partir da organização do conjunto e do conteúdo temático, dando forma ao texto. Já os mecanismos de textualização estão relacionados ao suporte da organização dos textos, no sentido de promover uma conexão e a coesão textual, de forma a organizar as ideias, constituindo o texto como um todo de sentido. Por fim, os mecanismos enunciativos têm a função secundária de manter a coerência do texto, estabelecendo uma progressão textual e permitindo um diálogo entre as vozes do texto. Ainda com o autor, esses mecanismos enunciativos possibilitam os interlocutores do texto a transmitirem os seus julgamentos, posicionamentos, preconceitos, crenças etc.

É válido ainda, de acordo com Bezerra (2017, p. 44), que existe uma série de equívocos em relação à ideia de que gênero é reduzido a uma sequência ou tipo textual, sendo que estes “em geral associados entre si, podem participar da composição de variados textos vinculados a diferentes gêneros”. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 44) afirma que os tipos textuais são “muito mais *modalidades discursivas* ou então *sequências textuais* do que um texto em sua materialidade”. Dessa forma, conforme este autor, os tipos ou tipologias textuais “abrangem um número limitado de categorias conhecidas como: narração,

argumentação, exposição, descrição, injunção”, de forma a constituírem seqüências discursivas que entram na composição de gêneros textuais.

Posto isso, e a partir das ideias de Bakhtin e Bronckart, é importante reafirmar que os textos são produzidos levando-se em conta os fatos sociais. Nesse sentido, é válido se pensar que as redações do Enem representam gênero discursivo, já que é um fato social bastante marcado e delimitado, o qual cumpre uma função na sociedade.

De acordo com Prado e Morato (2016), a própria definição *texto dissertativo-argumentativo em prosa* está próxima de um modelo generalista do discurso, na medida em que solicita ao enunciador um posicionamento crítico, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social.

Nessa acepção, por meio do gênero dissertação, o candidato do Enem tem que dissertar sua opinião, elencando argumentos sobre o enunciado proposto. Desse modo, conforme as ideias de Bakhtin, ele transfere o seu conhecimento do cotidiano – que se configura como gênero primário – para uma linguagem mais formal e mais elaborada – constituindo o gênero secundário –. Ainda, o texto a ser produzido por esse sujeito deve contemplar toda a composição do gênero dissertativo-argumentativo, composição esta que se desdobra em: conteúdo; forma de linguagem empregada e o estilo, que traz a marca individual desse sujeito produtor. Posto isso, na subseção, é abordado, de forma geral, o modo como nos apropriamos dos gêneros para estabelecer os nossos discursos na perspectiva da interação verbal e argumentativa.

2.1 Apropriação dos gêneros discursivos

Argumentam Koch e Elias (2016) que existem marcas que são responsáveis pelo estabelecimento da coesão, da orientação argumentativa e do sentido – a coerência – do texto. Essas marcas são os articuladores argumentativos, os quais atuam em diferentes níveis. De

acordo com as autoras, essas marcas estão no nível da organização global do texto; no nível intermediário; no nível microestrutural.

Koch e Elias relevam os articuladores linguísticos, apontando algumas de suas contribuições como: conduzir o interlocutor na construção de determinados sentidos constituídos tanto pelos recursos linguísticos presentes no texto como pela sua forma de organização; conduzir o usuário da língua a se perceber no discurso do outro, como também, para utilizá-los com competência no seu próprio discurso; como também orientá-lo quanto ao uso eficaz dos *articuladores textuais* a fim de melhorar a compreensão do processo de construção de sentido do texto e do discurso.

Vale ressaltar que o emprego inadequado dos articuladores ou uma interpretação inadequada de seu uso pode constituir um problema tanto na produção quanto na recepção de textos, interferindo no seu processamento.

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais são todos os textos que encontramos materializados em situações comunicativas recorrentes em nossa vida diária, apresentando padrões sociocomunicativos característicos, marcados por composições funcionais, com objetivos enunciativos e estilos produzidos a partir da integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O autor defende a ideia de que, quando um indivíduo domina um gênero textual, ele não só domina uma forma linguística, mas, uma possibilidade de realização linguística de objetivos pré-determinados em situações reais e particulares. Desse modo, os gêneros textuais atuam na sociedade como formas discursivas legítimas, uma vez que estes se situam, conforme o autor, numa relação histórica, social e cultural com fontes de produção que lhe dão sustentação.

Bronckart (1999), citado por Marcuschi (2008, p. 154), atesta que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

As pesquisas mais atuais acerca de gêneros tomam como base a conceituação de Bakhtin (1953), o qual defende a ideia de que todas as esferas da atividade humana estão associadas ao uso da língua. Segundo o autor, o caráter e os modos desse uso variam tanto quanto as próprias esferas da atividade humana.

O autor ressalta que o enunciado é quem vai refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, tanto por seu conteúdo temático como por seu estilo verbal, ou seja, tomando como base a forma-padrão relativamente estável de estruturação do texto.

Koch (2015) corrobora com as ideias de Bakhtin na medida em que afirma que os gêneros textuais são formas-padrão com marcas sócio históricas, relacionadas diretamente às diferentes situações da vida social. A autora afirma que “é cada uma dessas situações, portanto, que determina a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias” (KOCH, 2015, p. 153).

2.2 O gênero textual dissertativo-argumentativo e o ENEM

Considerando o que Cabral (2010) afirma que muito mais do que informar a interação com o outro precisa acontecer influenciando e/ou convencendo o outro pela pura exposição do seu ponto de vista. Dessa forma, é que Charaudeau (2008) ressalta a argumentação como tendo um lugar de destaque nesse contexto interacional de forma intencional, e que necessita do bom uso de estratégias conscientes para o processo de produção textual.

A proposta do ENEM coaduna com o que pontuam Cabral (2010) e Charaudeau (2008), uma vez que, como proposta discursivo-argumentativa, exige do aluno competências necessárias para que haja um engajamento por parte do sujeito argumentante, a partir de conhecimentos sobre a proposta temática a ser escrita, já que este será o ponto de partida para todo o planejamento do seu dizer intencional de

modo organizado a fim de persuadir o leitor avaliador do seu texto, o que, como bem postula Charaudeau (2008), deve estar relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constituindo-se como o foco argumentativo.

É importante salientar que o leitor alvo das redações do ENEM serão os avaliadores e estes precisam ser convencidos de que o texto do escritor atende adequadamente à todas as solicitações que constam na prova. Assim cabe como pontua Charaudeau (2008), que o sujeito que argumentante constura ou planeje seu projeto de dizer lembrando-se sempre do sujeito-alvo da argumentação, que no caso é o avaliador, sendo que este recebeu treinamento e foi selecionado especialmente por suas competências como corretor de redações. Portanto, dessa forma, quem escreve deve expor tanto seu ponto de vista sobre o tema como sobre a adequação de sua escrita.

O avaliador, no entanto, pode convencer-se ou não sobre o ponto de vista do escrevente, no entanto, vai contar bastante a forma e a competência argumentativa do produtor, seu saber vivenciado sobre a proposta da redação, sua capacidade de raciocínio lógico, bem como o modo de organização discursivo combinado a partir do bom emprego dos articuladores, pois, conforme Charaudeau (2008), a capacidade de reflexão, compreensão e argumentação do produtor toma por si variados procedimentos, de forma racional e lógica, a fim de persuadir o avaliador, marcada por um princípio de não contradição.

Conforme Charaudeau (2008), o raciocínio lógico combina diferentes componentes a fim de persuadir, e, assim, desenvolver uma boa argumentação. Na organização dessas combinações argumentativas, estão presentes os elementos de base da relação argumentativa e modos de encadeamento, utilizando sistematicamente certas categorias de língua ou procedimentos de outros modos de organização do discurso, para no âmbito de uma argumentação, produzir efeitos de persuasão, principalmente a definição, a comparação, a citação, a descrição

narrativa, a reiteração e o questionamento.

Posto isto, o capítulo subsequente traz considerações acerca dos articulados textuais, apresentando as classificações quantos aos tipos desses elementos linguísticos, a partir das ideias de Koch e Elias (2016) e de outros autores da área.

3 OS ARTICULADORES TEXTUAIS

Nesta seção, serão feitas algumas considerações sobre os conectores ou articuladores do discurso que, em seguida, apresentamos (em quadros) desempenham uma função importantíssima de auxiliar na construção do discurso. Eles são um contributo importante para uma escrita, de forma a tornar o texto coeso e coerente. No entanto, é importante destacar que é necessário saber em que momentos do nosso discurso devemos usar esses articuladores e como usá-los de forma coerente. Isso porque não podemos esquecer as ideias que pretendemos transmitir, porque a escolha far-se-á em função delas.

3.1 Articuladores Textuais ou marcadores discursivos: concepções

Segundo Koch e Elias (2016) *Articuladores textuais*, ou marcadores discursivos, são expressões linguísticas, provenientes das classes de conjunções, advérbios, preposições, envolvidas na construção do sentido do texto. Eles relacionam segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, sequências textuais ou porções maiores do texto) e contribuem para a interpretação do enunciado, com três funções relevantes: cognitiva, por guiarem o interlocutor no percurso interpretativo do texto; enunciativa, por remeterem ao próprio evento da enunciação; argumentativa, por apontarem a orientação argumentativa do texto.

A articulação textual é, segundo Nascimento (2008), “o processo responsável pela concatenação dos componentes semântico-textuais no

enunciado e, por conseguinte, colaborador na identificação do texto como um todo significativo”. Assim, podemos dizer que a articulação textual é a tessitura do texto. Através dela é possível estabelecermos ligações entre os diferentes enunciados que compõe o discurso, formando esse todo significativo. Dessa forma, “a articulação contribui no estabelecimento da coesão textual e indica o direcionamento da construção dos sentidos no texto” (NASCIMENTO, 2008, p. 42).

Entre os elementos constituintes da articulação textual, Koch (2004) apresenta a reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrências de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.

É, também, através do emprego adequado dos articuladores que se garante a continuidade temática, ao passo que as relações entre os segmentos textuais ficam explícitas. Para Koch, tais articuladores podem relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, bem como estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico; podem estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discurso-argumentativas.

Assim, podemos dizer que os articuladores são multifuncionais, pois desempenham as mais variadas funções no texto. Não são apenas responsáveis pela coesão textual, mas também por um grande número de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção do sentido no texto.

3.2 Articuladores: classificação e funções

Conforme Fávero (2006), os mecanismos da coesão sequencial são os que têm por função a progressão temática. Entre tais mecanismos, encontram-se os operadores discursivo-argumentativos, os quais recebem esse nome por terem a função de estruturar enunciados por

meio de encadeamentos sucessivos, orientando-os argumentativamente (KOCH, 2004).

Segundo Koch (2004), os operadores do tipo discursivo ou argumentativo têm a função de estabelecer relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e entre parágrafos de um texto. São responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por isso também são chamados de operadores ou encadeadores do discurso, de acordo com a autora.

Ainda de acordo com Koch (2003), as relações discursivo-argumentativas encadeiam atos de fala distintos, como oposição, contraste, concessão, justificativa, explicação, generalização, especificação, comprovação. Esses operadores são responsáveis pela estruturação dos enunciados em textos, visando a justificar, explicar, atenuar, contraditar, enfim, possuem suma importância para melhor compreensão do funcionamento textual e das intenções do produtor do texto.

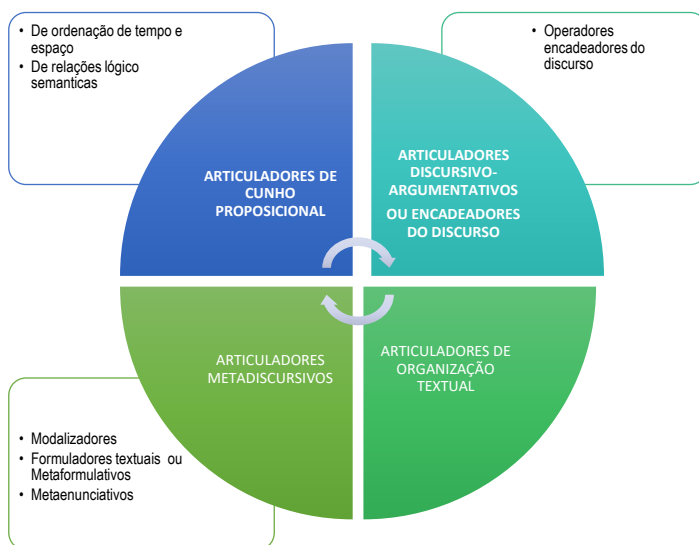
Os articuladores discursivo-argumentativos colaboram, então, para a argumentatividade do texto. Segundo Koch (2004), são elementos que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se em marcas linguísticas imprescindíveis para a enunciação.

Koch (2015) afirma que os operadores discursivo-argumentativos, que também são chamados de operadores encadeadores do discurso, têm a função de estabelecer relações argumentativas entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e entre parágrafos de um texto; sendo responsáveis pela estruturação de enunciados em textos.

Conforme Koch (2015), os articuladores ou marcadores de conteúdo proposicional têm a função de fazer sinalizações, estabelecendo relações tanto espaciais como temporais entre as referências que são feitas dentro do enunciado.

Esses marcadores podem ser agrupados de acordo com Koch e Elias (2016) conforme as relações de sentido em Articuladores de Cunho Proposicional; Articuladores argumentativos; Articuladores de organização textual; e Articuladores Metadiscursivos.

FIGURA 1 - Classificação dos articuladores conforme Koch e Elias (2016)



Fonte: Autora desta pesquisa, adaptado de Koch e Elias (2006)

Sabe-se que o processo de argumentação é uma condição inerente à atividade humana, uma vez que estamos sempre argumentando em nossas atividades cotidianas.

Fazemos isso quando queremos convencer o nosso interlocutor tanto em relação a certas posições que assumimos como em relação aos nossos posicionamentos e à validade dos argumentos que construímos para defender a nossa ideia, o nosso ponto de vista.

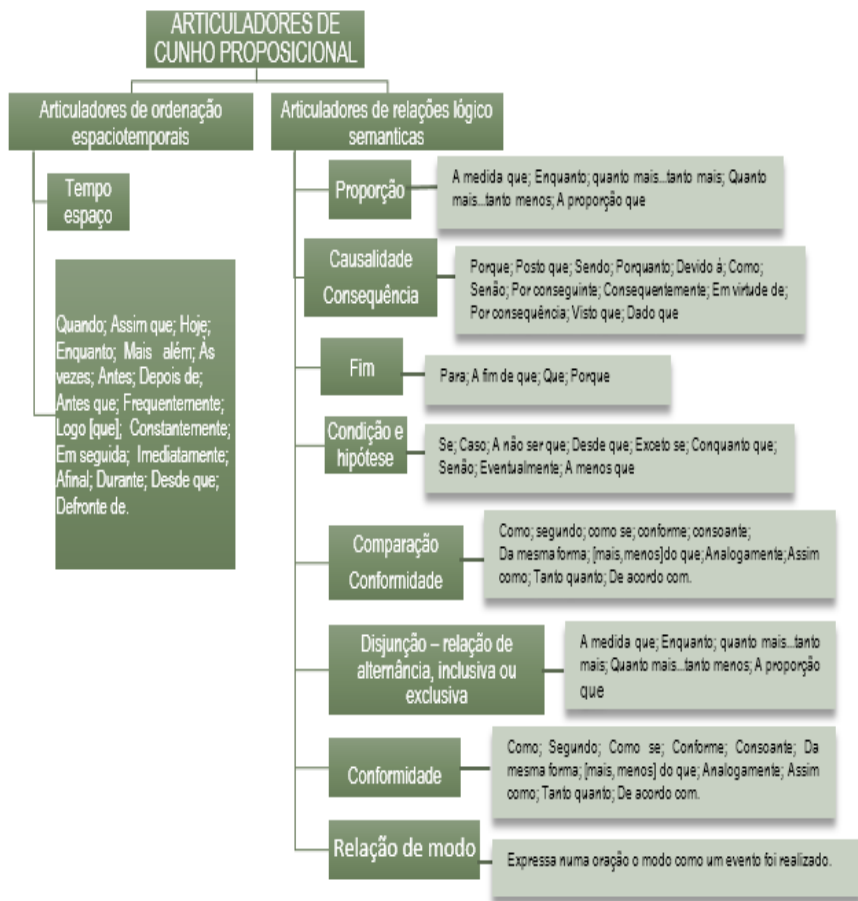
Charaudeau, citado por Koch (2016), ressalta que a constituição dos nossos argumentos “demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista” (p. 24).

Dessa forma, Koch (2016) afirma que a argumentação é o resultado da combinação de variados componentes que juntos constituem o texto. Isso exige do enunciador, que argumenta, a construção de um “ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (p. 24).

3.2.1 Os articuladores de cunho proposicional

Considerando o que já foi exposto, apresentamos os articuladores textuais e suas subclasses funcionais e exemplificações a seguir conforme figura 2:

FIGURA 2- Articuladores de cunho proposicional e sua função, conforme Koch e Elias (2016)



Fonte: Autora desta pesquisa. Adaptado de Koch e Elias (2006)

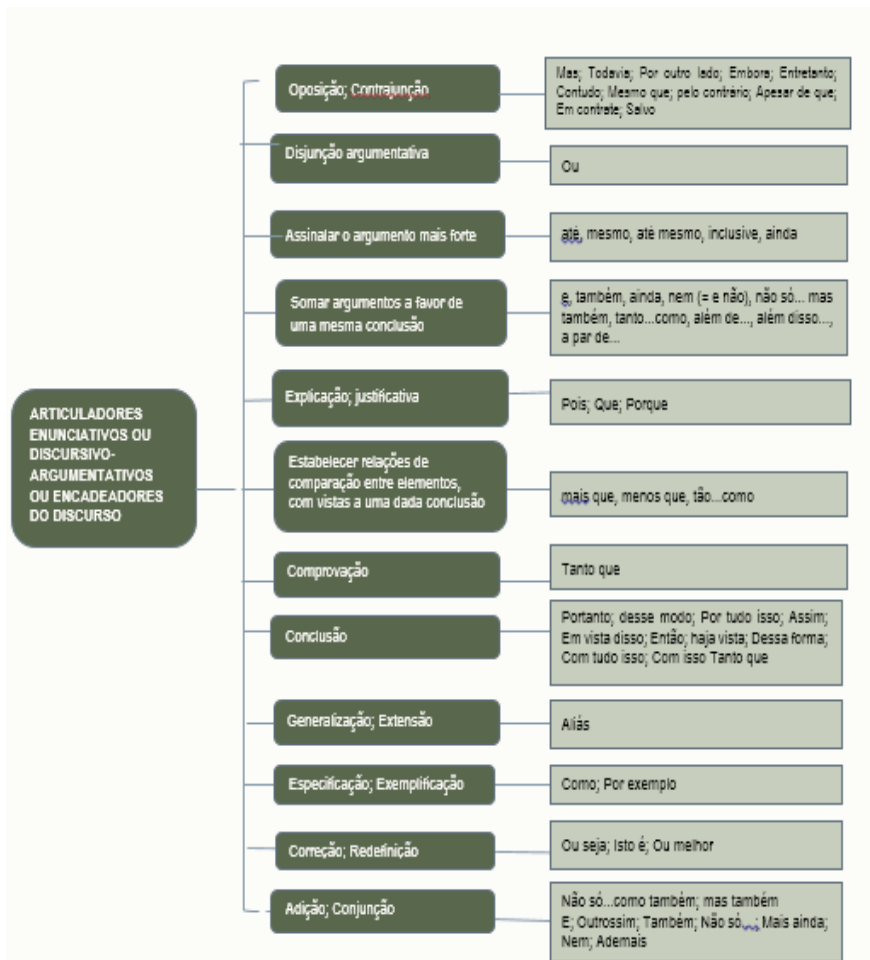
Os articuladores de relações espaciotemporais servem para sinalizar as relações espaciais e temporais a que o enunciado faz referência, demarcando episódios da narrativa ou segmentos de descrição.

Os articuladores de relações lógico-semânticas, conforme as autoras, responsabilizam-se pela relação entre o conteúdo de duas orações, estabelecidas por meio de conectores, podendo ser de: condicionalidade; finalidade.

3.2.2 Os articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos

Apresentamos a seguir, o quadro dos articuladores textuais enunciativos ou discursivo-argumentativos e sua função e exemplificação, conforme figura 3.

FIGURA 3 – Classificação dos articuladores discursivo-argumentativos, de acordo com a função conforme Koch e Elias (2016)



Fonte: Autora desta pesquisa. Adaptado de Koch e Elias (2006).

Em consonância com Koch (2016), diferente dos articuladores de relação lógico-semânticas os quais estabelecem relações de sentido entre duas orações, os articuladores de ordem discursivo-argumentativo constituem-se como introdutores de relações enunciativo-

argumentativas, determinando relações entre os enunciados, de forma a encadear o segundo sobre o primeiro, o qual é tido como tema. Em outras palavras, são: conjunção, contrajunção (com ideia de oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, conclusão, generalização etc.

Para a autora estes operadores articulam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância etc., sendo, assim, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem. (KOCH, 2015, p. 129).

Ainda com a autora, esses encadeamentos podem ocorrer tanto entre orações de um mesmo período como de parágrafos diferentes de um mesmo texto. E por conta disso “esses encadeadores determinam a orientação argumentativa do enunciado que introduzem. Daí serem também chamados de operadores argumentativos e as relações que estabelecem serem pragmáticas retóricas ou argumentativas” (KOCH, 2016, p. 132).

3.2.3 Os articuladores metadiscursivos

Conforme Koch (2015), os articuladores metadiscursivos têm a função de introduzir comentários sobre a forma ou modo de se formular enunciados ou ainda sobre a enunciação propriamente dita. Nas palavras da autora, esta introjeção realiza-se, geralmente, “por meio de articuladores de natureza metadiscursivas, que proponho agrupar também em três grupos: modalizadores ou lógico-pragmáticos, metaformativos e metaenunciativos” (p. 133).

FIGURA 4 – Classificação dos articuladores Metadiscursivos de acordo com a função, conforme Koch e Elias (2016)

FUNÇÃO NO TEXTO	ARTICULADORES METADISCURSIVOS	
Modalizadores	Certeza Asseveração	Sem dúvida; Certamente; Visivelmente; Evidentemente; Definitivamente; Necessariamente; Lamentavelmente; No meu modo de entender; É indubitável; Incontestavelmente; Notoriamente; É obvio que; aparentemente; Sabidamente; É claro que; Entre muitos outros; Com certeza; Realmente;
	Obrigatoriedade/ Necessidade	É urgente; Obrigatoriamente; Urge; É necessário; Convém; é preciso; Necessariamente; É imperioso; Necessita
Formuladores textuais ou metaformativos	Finalidade Intenção	Para que; Com o propósito de; De forma que; A fim de que; Com o intuito de; De maneira que; Com o intuito de
	Dúvida	Talvez; Provavelmente; É provável que; É provável; Não é certo; Quiçá
	Esclarecimento	Por exemplo; Em outras palavras; Quer dizer; A título de esclarecimento; Isto é; A saber; Ou seja
	Continuar com o mesmo assunto	De fato; Na verdade; De maneira análoga; Da mesma forma; Com efeito; Do mesmo modo; de modo que
	Estabelecer relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão	Mais que, menos que, tão...como,
	Introduzir uma justificativa ou	Porque; que; já que; uma vez que.

	explicação relativa ao enunciado anterior	
	Mudar de assunto	Por outro lado; Acerca de No que se refere a; Quanto a; No que diz respeito a
	Apresentar ideia	De início; Em primeiro lugar Por um lado; Primeiramente
	Dar detalhes ou pormenorizar	Em suma; Recapitulando; Em síntese; Em resumo; Sucintamente Em poucas palavras; Vale ressaltar que
	Apresentar opinião	É possível afirmar que; É certo afirmar que; É inegável que; Pode-se afirmar que; É certo que; É relevante ressaltar
	Discordar ou refutar	É importante ressaltar; Porém não é conveniente afirmar Tal julgamento não parece
Evidenciadores de autorreflexão da linguagem	Evidenciar autorreflexão da linguagem	Digamos assim; Por assim dizer; Podemos dizer assim Vamos dizer assim; Em outras palavras
	Avaliar um enunciado como sendo verídico, marcando o seu grau de certeza com relação aos fatos enunciados	Realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, inegavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente

Fonte: Própria da pesquisadora (Adaptado de KOCH e ELIAS, 2016).

Koch (2015) diz que os modalizadores representam a primeira classe de marcadores metadiscursivos e, de acordo com a função que assumem, eles podem ser: modalizadores; delimitadores de domínio, voltados para a formulação textual e evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem.

No que diz respeito aos modalizadores metaformativos, a autora pontua que o locutor estabelece reflexões acerca do que foi dito por meio de enunciados metaformativos, os quais, geralmente, são introduzidos por marcadores que indicam o tipo de função que desempenham. Dentre tais funções, a autora elenca as seguintes: sinalização de busca de

denominações; indicação do estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores; introdução de tópico; interrupção e reintrodução de tópico (marcadores de digressão); nomeação do tipo de ato discursivo que o enunciado pretende realizar.

Dentre os articuladores que são usados para avaliar um enunciado como sendo verídico, marcando o seu grau de certeza com relação aos fatos enunciados, destacam-se tais advérbios, conforme Koch e Elias (2016): realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, inegavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente.

No que concerne aos articuladores metaenunciativos, conforme Koch (2015), este tem a função de introduzir enunciados que atuam no âmbito da própria atividade enunciativa, tomando-a como objeto de reflexão, evidenciando a propriedade autorreflexiva da linguagem. Dentre os principais marcadores discursivos, a autora destaca alguns: digamos assim, podemos dizer assim, como se diz habitualmente, vamos dizer assim. Em linhas gerais, esses marcadores possibilitam que o locutor exponha um determinado ponto de vista, ideia, opinião, de forma que seus argumentos se disponham organizadamente dentro do texto.

2.2.4 Organizadores textuais

Maingueneau (1996) citado por Koch (2012) afirma que os articuladores de organização textual têm a função de estruturar a linearidade do texto, organizando-o em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo. Desse modo, pode-se dizer que esses organizadores textuais são marcadores da estrutura argumentativa dos fragmentos do texto.

Figura 5 – Classificação dos articuladores de organização textual de acordo com a função, conforme Koch e Elias (2016)

TIPOS DE ARTICULADORES	FUNÇÃO NO TEXTO	ARTICULADORES TEXTUAIS
ARTICULADORES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Ordenar e distinguir	Em primeiro lugar; Seguidamente; Em seguida; Em segundo lugar; Por outro lado; Por um lado; Primeiramente
MARCADORES DISCURSIVOS CONTINUADORES	Amarrar os fragmentos dos textos.	Aí, daí, então, agora.

Fonte: Autora desta pesquisa. Adaptado de Koch e Elias (2006)

Koch e Elias (2016, p. 140) corrobora com as ideias supracitadas quando afirma que “esses operadores servem para organização do texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação. Na organização espacial do texto, esses articuladores sinalizam abertura, intermediação e fechamento”.

Maingueneau (1996) citado por Koch e Elias (2016, p. 140) apresenta na relação de articuladores com essa função: primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.

Ademais, as autoras acrescentam ao quadro dos organizadores textuais os marcadores discursivos continuadores, os quais têm a função de amarrar os fragmentos dos textos. Dentre tais, as autoras destacam os seguintes: *aí, daí, então, agora*. Na próxima seção, consta uma breve abordagem acerca da proposta do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

4 SOBRE A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM

Na perspectiva da Linguística Textual de abordagem sócio

interacional cognitiva, a produção de texto é vista como uma atividade de construção de sentidos e sua organização deve refletir um modo de expressão que, por sua vez, retrata a interação verbal entre o conhecimento prévio e cultural, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e o domínio linguístico-textual do produtor. Todos esses conhecimentos normalmente participam do planejamento textual, tendo em vista o objetivo almejado pelo produtor.

Desse ponto de vista, o estudo da Língua Portuguesa na escola deve orientar-se para a reflexão do uso da língua na vida e na sociedade, pois, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, o caráter sócio interacionista da linguagem verbal aponta para uma ação metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, “como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (BRASIL, 1999, p. 139).

Esse caráter sócio interacional da linguagem verbal aliado ao saber linguístico adquirido no processo de ensino-aprendizagem estabelece, no ensino médio, perspectivas de conhecimento cultural requerido à defesa consistente de um ponto de vista. Tal possibilidade advém do período de estudo em que os alunos desenvolvem, dentre outras atividades, o de confrontar e defender opiniões e pontos de vista de forma coerente em determinado contexto. Esses atos são pensados para conduzir a uma reflexão de forma consciente, mesmo que momentânea, sobre a postura assumida frente a temas considerados polêmicos; é o que sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A opção do aluno por um ponto de vista coerente, em situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória. A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos. (BRASIL, 1999, p. 143).

Na esfera social de cidadão crítico e reflexivo, o produtor usará a palavra escrita publicamente de forma ética, estética e responsável. No caso das redações, esse produtor está inserido num contexto sociocultural da produção textual argumentativa, que deverá ser marcado pelo entendimento do uso da língua, considerando o conhecimento dos recursos e das estratégias argumentativas requeridas na construção do texto, conforme assinala o texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

O aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato (BRASIL, 2006, p. 33).

Deve-se considerar que, desde 1998, foi construída uma dimensão compreensiva que orienta a produção e a recepção do texto dissertativo-argumentativo no ENEM⁴, e não se pode perder de vista a complexidade do domínio linguístico exigido nessa produção textual. Ela está inserida num exame, cujo principal objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da educação básica, inclusive quanto ao desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Nesse exame, a prova de redação tem uma característica que a difere das demais: o candidato deve propor uma solução para um problema apresentado numa proposta temática.

Essa proposta, desde 1998, tem versado sobre um assunto político,

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio, doravante (ENEM). Trata-se de uma idealização, concretização e realização do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC) que permitiu a consolidação de um modelo de avaliação de desempenho por competência, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, tal como definido nos textos constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Textos Teóricos e Metodológicos: ENEM. Brasília-DF (BRASIL, 2009, p. 5)

social ou cultural da atualidade. Assim, por exemplo, em 2012, a temática foi *O movimento migratório para o Brasil no século XXI*. Ela continha textos motivadores e a seguinte orientação:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (BRASIL, 2013, p. 24).

Podemos observar que a proposta direciona o produtor a rever os conhecimentos prévios, tanto de ordem linguística (norma padrão da língua) quanto culturais (temática). Além disso, ela exige que ele situe socialmente o texto a ser produzido quanto a aspectos como: de qual ponto de vista o candidato escreve, para qual destinatário, com que intenção, que percurso de organização deve seguir, quais escolhas linguísticas deve operar, que grau de formalização é exigido no contexto em que está usando a linguagem. Esses aspectos servem de base ao desenvolvimento de uma produção argumentativa que objetiva ser persuasiva relativamente à opinião que defende, tendo claro, ainda, que o produtor será avaliado por seu texto.

Para auxiliar na construção da argumentação adotada no ENEM, desde 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - disponibilizou o “Guia do Participante: A redação no Enem 2012”, e tomou como modelo explicativo textos que alcançaram a nota mil (1.000) em 2011; o guia passou por uma revisão em 2013 e trouxe análises de redações nota mil (1.000) do Exame de 2012.

O “Guia do Participante: A redação no Enem 2013” explicita a estrutura dissertativo-argumentativa a ser produzida, chamando a atenção para o fato de que os conhecimentos nas competências avaliativas devem ter sido adquiridos ao longo da escolaridade. “Nessa

redação você deverá desenvolver uma tese, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa” (BRASIL, 2013, p. 9). Esses argumentos, de acordo com as orientações do guia, devem ser evidenciados ao longo do desenvolvimento do texto e, quanto à estrutura, compor-se de: tema, tese, argumentos e proposta de intervenção.

Ainda segundo o guia, a redação deverá atender às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, combinando dois princípios de estruturação: apresentar um tema desenvolvido com justificativas comprovadas e conclusão e utilizar estratégias argumentativas para expor o problema e detalhar os argumentos utilizados.

Argumento – É a justificativa utilizada por você para convencer o leitor a concordar com a tese defendida.
Estratégias Argumentativas – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos (BRASIL, 2013, p.7).

Seguindo essas matrizes de referência, Brasil (2013) disponibiliza orientações quanto ao processamento da compreensão de cada uma das cinco competências empregadas na pontuação avaliativa do texto. Destacamos a competência três (3), que determina “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2013, p. 8); e a competência quatro (4), que estabelece “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2013, p. 8).

Entendemos que articular uma informação a outra, um argumento a outro, uma marca linguística a outra, uma direção argumentativa a outra implica ter conhecimentos sobre a temática, para fazer escolhas de

acordo com critérios de sentido claramente definidos, e sobre a língua, para eleger as estratégias linguísticas mais adequadas à defesa dos argumentos, desde a seleção lexical até os conectores argumentativos.

Ao relacionar a escolha de um argumento a outro na defesa de uma tese, por exemplo, o produtor deve estabelecer uma conexão entre as escolhas feitas a fim de expandir a construção do sentido do texto de forma coesa e coerente. Essa construção de sentido de forma organizada direciona produtor/leitor ao caminho utilizado na defesa do objetivo visado. Nesse sentido, as competências citadas dialogam diretamente com a produção textual argumentativa, tanto no que diz respeito ao modo de organização como do ponto de vista do emprego dos articuladores textuais.

Não são banais os conhecimentos exigidos, tanto que, de acordo com dados divulgados pelo INEP, segundo levantamento do Ministério da Educação, 25,4% das redações do Enem de 2012 receberam notas médias entre 400 e 499 pontos e apenas 1,1% dos concorrentes passou dos novecentos (900) pontos. Em 2013, dos mais de cinco milhões de textos corrigidos, apenas 481 participantes, tiveram nota mil. Em 2014, 5,9 milhões de redações foram corrigidas, e apenas 250 participantes alcançaram a nota máxima de 1.000 pontos. São, portanto, poucas as redações que alcançam a nota máxima de duzentos (200) pontos em cada uma das cinco competências, o que permitiria alcançar a nota mil.

Acreditamos que o modo de organização do discurso argumentativo proposto por Charaudeau, relacionado aos articuladores textuais argumentativos, conceitos que desenvolveremos no próximo item, pode constituir um caminho possível para a proficiência na produção textual argumentativa. Assim, teoria e prática em diálogo procuram apontar, neste artigo, um caminho consciente de uso social da língua pelo produtor textual, que deve adequar o conhecimento linguístico ao contexto público no qual se utiliza a linguagem verbal. A próxima seção apresenta uma descrição dos procedimentos

metodológicos que subsidiam esta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos todo o percurso metodológico que delineou esta investigação, desde a caracterização da pesquisa, à coleta e análise dos dados.

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza quantitativa e de cunho descritivo analítico, pois, como explicitada por Creswell (2010), uma pesquisa quantitativa tem um intuito de explicar de forma mais geral, normalmente apresentando um fenômeno já descrito anteriormente, delineando as relações entre variáveis, a partir de gráficos e tabelas, bem como de análises comparativas.

Conforme Fonseca (2002):

A pesquisa se centra na objetividade influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidas com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. (FONSECA, 2002, p. 20).

Nesse sentido, a pesquisa quantitativa apresenta um menor enfoque na interpretação do objeto e na importância do contexto do objeto pesquisado. No entanto, esta pesquisa se enquadra no campo de análise descritivo-comparativa, e, com isso, na medida em que exige do investigador uma série de informações sobre o objeto de estudo, o que implica na descrição dos fatos e fenômenos de determinada realidade. Conforme Cervo; Bervian (1983, p. 55), a pesquisa descritiva se encarrega

de analisar, observar, registrar e correlacionar aspectos – variáveis –, que envolvem fatos e fenômenos sem manipulá-los.

Além de descritiva, a pesquisa ainda é de cunho comparativo, uma vez que exige da pesquisadora uma comparação entre os dados obtidos a partir da análise do *corpus* selecionado. Assim, optou-se por uma pesquisa quantitativa de natureza descritivo-comparativa, uma vez que temos como *corpus* três redações do ENEM/2016, a partir das quais faremos um levantamento dos articuladores textuais nelas contidas.

5.2 Coleta e Análise dos dados

A fim de analisar o modo de organização argumentativo e a direção argumentativa oriunda do emprego dos articuladores textuais, selecionamos três redações dissertativo-argumentativas resultantes da proposta do ENEM/2016, que alcançaram a nota 1000 (ver anexo).

Procuramos contemplar os articuladores textuais em quatro (4) parágrafos que compõem o desenvolvimento das redações analisadas, sendo: um para introdução; dois para o desenvolvimento e um para a conclusão. Com isso, pretendeu-se apontar o que tais operadores linguísticos indicam relativamente ao modo de organização argumentativo, tanto no que diz respeito à exposição e à explicação da opinião defendida pelo produtor, quanto no que diz respeito às explicações justificadas em prol dos argumentos apresentados.

Levando-se em conta os objetivos que orientaram esta pesquisa, tanto o geral quanto os específicos, os passos metodológicos de análise do *corpus* deram-se da seguinte forma:

- i) Primeiramente, selecionou-se, previamente, as três redações nota 1000, referentes à proposta do ENEM/2016, como *corpus* desta pesquisa;
- ii) Após isso, procedeu-se às análises do *corpus* selecionado para esta pesquisa, seguindo os objetivos; de forma a investigar os articuladores linguísticos utilizados pelos produtores dos textos;

- iii) Em seguida, fez-se uma catalogação desses articuladores de acordo com as classificações/tipos propostas por Koch e Elias (2016);
- iv) A fim de se dar um embasamento consistente a esta pesquisa, recorreu-se a um aporte teórico que versa sobre o gênero dissertativo-argumentativo, sobre coesão e coerência textuais; e sobre a proposta do ENEM para o desenvolvimento desse gênero;
- v) Utilizou-se de figuras e gráficos para proceder a quantificação dos dados obtidos através das análises aos textos selecionados como *corpus*.
- vi) Após isso, realizou-se as discussões e resultados da pesquisa, tendo em vista tanto os objetivos pretendidos, quanto às questões norteadoras do estudo.
- vii) Ao fim dos passos metodológicos, elencou-se considerações a que chegamos com os resultados desta pesquisa.

Feito isto, o próximo capítulo diz respeito às análises do *corpus* selecionado para esta pesquisa, seguido das discussões e resultados obtidos.

6 ANÁLISE DOS ARTICULADORES TEXTUAIS NAS REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM/2016

O quantitativo de notas baixas nas redações do ENEM retrata as dificuldades que os participantes encontram na produção de textos argumentativos. Compreendemos que o sucesso na produção do texto resulta de uma série de recursos empregados pelo produtor, cujo objetivo é defender um ponto de vista, o que exige dele iniciativas estratégicas que permitam a organização dos argumentos e, conseqüentemente, a realização de sua intenção de dizer. Trata-se do contato com um “saber que tenta levar em conta a experiência humana, através de certas operações do pensamento” (CHARAUDEAU, 2008, p. 201).

6.1 Classificando os articuladores: Texto 1

A partir do tema proposto "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", o produtor intitulou a sua redação (texto 1) "*Orgulho Machadiano*", fazendo uso de 4 articuladores textuais. Ao apresentar na introdução seu tema, utilizou-se de citação literária, a fim de situar sua problemática ao tempo atual a partir do uso de articulador metadiscursivo de dúvida (talvez), buscando uma conexão do passado com o presente.

Figura 6 – Articuladores Textuais da Redação 1 - Nota 1000/ENEM 2016

ARTICULADORES/REDAÇÃO 1					
Texto 1	Introdução 1º §	Desenvolvimento ^{1º} 2º §	Desenvolvimento 3º §	Conclusão 4º §	Qtd. Artic.
Articuladores	Talvez; e com isso seja... seja	É indubitável que; conforme; de modo que; e; de maneira análoga; haja vista que; embora;	Segundo; de acordo com; uma vez que; se; assim	Inferire-se portanto; e; sendo assim; a fim de; e; além de; assim; ainda cabe; e; assim; ademais	
Total	04	07	05	11	27

Fonte: Autora desta pesquisa. Articuladores retirados do texto 1 (Anexo 1)

Percebe-se que, no texto 1, o autor faz uso de um articulador enunciativo, a fim de encadear o discurso dando ideia de dúvida e conclusão (*talvez*), fazendo a conexão da problematização com os argumentos, a partir de articuladores de cunho proposicional com função disjuntiva de inclusão (*seja... seja*).

No segundo parágrafo, o autor introduz o período com um articulador metadiscursivo, modalizador de certeza, asseveração (*indubitável*). Em seguida, com a finalidade de estabelecer uma relação lógico-semântica, evidenciando a ideia de conformidade, o autor elencou

o articulador de cunho preposicional (*conforme*). Após isso, percebe-se o uso de dois articuladores metadiscursivos, formuladores textuais, os quais indicam uma ideia de continuidade do assunto, ou ainda de finalidade, (*de modo que; de maneira análoga*). Por fim, observa-se o uso de um articulador metadiscursivo (*haja vista que*), com ideia de finalidade, seguida de um articulador enunciativo encadeador do discurso com ideia de contrajunção (*embora*). Esses exemplos foram analisados a partir do seguinte trecho:

*É **indubitável** que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. **Conforme** Aristóteles, a poética deve ser utilizada **de modo que**, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. **De maneira análoga**, é possível perceber que, no Brasil, a perseguição religiosa rompe essa harmonia; **haja vista que, embora** esteja previsto na Constituição o princípio da isonomia, no qual todos devem ser tratados igualmente, muitos cidadãos se utilizam da inferioridade religiosa para externar ofensas e excluir socialmente pessoas de religiões diferentes. (Grifos da pesquisadora)*

No terceiro parágrafo, o autor inicia fazendo uso de dois articuladores de cunho proposicional, estabelecendo relações lógico-semânticas, ambos dando ideia de conformidade (segundo; de acordo com). *Em seguida, introduz justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior, utilizando dois articuladores metadiscursivos (ao seguir; uma vez que). É o que se pode comprovar abaixo.*

***Segundo** pesquisas, a religião afro-brasileira é a principal vítima de discriminação, destacando-se o preconceito religioso como o principal impulsionador do problema. **De acordo com** Durkheim, o fato social é a maneira coletiva de agir e de pensar. **Ao seguir** essa linha de pensamento, observa-se que a preparação do preconceito religioso se encaixa na teoria do sociólogo, **uma vez que se** uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também*

por conta da vivência em grupo. Assim, a continuação do pensamento da inferioridade religiosa, transmitido de geração a geração, funciona como base forte dessa forma de preconceito, perpetuando o problema no Brasil. (Grifos da pesquisadora)

Ainda sobre o terceiro parágrafo, é importante sobrelevar também o emprego articulador enunciativo (*assim*), cuja função é de concluir o parágrafo apresentando, evidenciando o pensamento do autor a respeito do problema da intolerância religiosa. Sobre isso, Koch (2012) afirma que o uso de tal articulador enunciativo possibilita o locutor expor um determinado ponto de vista, ideia ou opinião, de forma que seus argumentos se disponham organizadamente no processo de argumentação textual.

No quarto e último parágrafo, o autor se utiliza de articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos na medida em que sinaliza ao seu leitor a sua ideia de conclusão, quais sejam: (*portanto* e *sendo assim*). Isso se dá pelo fato de a própria organização estrutural da redação dissertativa do ENEM requerer do candidato um estabelecimento de considerações finais acerca do que argumentado, momento este em que deve elencar a proposta interventiva para o combate ao problema.

Por conseguinte, o autor se utiliza de outro articulador enunciativo com a função de somar argumentos a favor de uma mesma conclusão, que é (*além de*); outro articulador com a função de assinalar um argumento mais forte no discurso do autor quanto à sua proposta de intervenção é (*ainda*). Outros articuladores ainda são usados, assumindo ideia disjuntiva/adição, como (*ademais; e*). Ainda, o uso repetido do articulador metadiscursivo (*assim*), enfatizando a ideia de conclusão. Faz também uso de um articulador enunciativo com a intenção de somar argumentos a favor de uma mesma conclusão (*e*).

Infere-se, portanto, que a intolerância religiosa é um mal para a sociedade brasileira. Sendo assim, cabe ao Governo Federal construir delegacias especializadas em crimes de ódio contra religião, a fim de atenuar a prática do

preconceito na sociedade, **além de** aumentar a pena para quem o praticar. **Ainda** cabe à escola criar palestras sobre as religiões e suas histórias, visando a informar crianças e jovens sobre as diferenças religiosas no país, diminuindo, **assim**, o preconceito religioso. **Ademais**, a sociedade deve se mobilizar em redes sociais, com o intuito de conscientizar a população sobre os males da intolerância religiosa. **Assim**, poder-se-á transformar o Brasil em um país desenvolvido socialmente, e criar um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar. (Grifos da pesquisadora)

6.2 Classificando os articuladores: Texto 2

No que diz respeito à organização textual introdutória dos argumentos utilizados pelo autor, pode-se destacar, *logo no primeiro parágrafo, a presença de marcador* de cunho proposicional que estabelece, no texto, relação lógico-semântica com ideia de conformidade, que é (de acordo com). O uso desse articulador faz com que o autor fortaleça os seus argumentos, respaldado em bases teóricas, a partir de citação indireta. Ainda no primeiro parágrafo, o autor usa o marcador que estabelece relação lógico-semântica de condição ou hipótese (se). Com isso, o autor apresenta, diante do tema abordado, uma condição e uma possível consequência de um fato, mostrando conhecimento quanto ao que está sendo abordado.

Figura 7 – Articuladores Textuais da Redação 2 – Nota 1000/ENEM 2016

ARTICULADORES/REDAÇÃO 2					
Texto 2	Introdução 1º §	Desenvolvimento 1º 2º §	Desenvolvimento 3º §	Conclusão 4º §	Qtd. Artic.
Articuladores	De acordo com; se; e; nesse sentido; não somente; mas também; Dessa forma; seja...seja	Mormente; segundo; é indubitável; haja vista; assim; por conseguinte; desse modo; com o intuito de.	Além disso; nessa perspectiva; contudo; à vista de tal processo; dessa maneira; pois; e.	Destarte; e; ademais; urge que; com o propósito de; outrossim; a fim de; sob tal perspectiva; e; e; pois.	
Total	08	09	08	11	36

Fonte: Autora desta pesquisa. Articuladores retirados do texto 2 (Anexo 2)

Os marcadores textuais (nesse sentido e dessa forma) estabelecem, de modo enunciativo-argumentativo, relações de resumo, recapitulação e conclusão das ideias apresentadas. Já os marcadores (e, não somente e mas também), *enquanto* articuladores enunciativos com a função de somar argumentos a favor da defesa de um ponto de vista. Ao fim do primeiro parágrafo, há a presença do marcador com função disjuntiva (seja...seja), estabelecendo uma relação de alternância, de ordem argumentativa exclusiva.

No segundo parágrafo, em “**Mormente**, ao avaliar a intolerância religiosa por um prisma estritamente histórico, nota-se que fenômenos decorrentes da formação nacional ainda perpetuam na atualidade.”, o marcador em destaque dá uma ideia de evidenciação, isto é, dá mais ênfase no argumento colocado pelo autor. Em seguida, o autor da redação estabelece uma relação lógico-semântica de conformidade com o marcador (*segundo*), mostrando com isso um reforço no seu argumento, na medida em que o cientista Albert Einstein. O conectivo (*é indubitável*) aparece como um articulador metadiscursivo que estabelece um enunciado dito como sendo de ordem verídica, ou seja, o uso desse marcado pontua o grau de certeza com relação aos fatos enunciados.

Em “*haja vista* os dogmas católicos amplamente difundidos no Brasil colônia do século XVI.”; “**Assim**, criou-se ao longo da historiografia, mitos e concepções deturpadas de religiões contrárias ao catolicismo, religião oficial da época, instaurou-se, **por conseguinte**, o medo e as intolerâncias ao diferente” e “**Desse modo**, com intuito de atenuar atos contrários a prática da religiosidade individual...”, pode-se observar o uso de três marcadores, em destaque, que reforçam as *relações que apontam para a conclusão das ideias apresentadas pelo autor da redação*. Já em “**Com o intuito de** atenuar atos contrários a prática da religiosidade individual, atenuar atos contrários a prática da religiosidade individual...”, o objetivo do uso do marcador em evidência é estabelecer a relação de sentido com a ideia de finalidade.

No terceiro parágrafo, observa-se o uso do articulador (*além disso*), em “**Além disso**, cabe ressaltar que a intolerância às crenças burla preceitos constitucionais”, é usado como uma forma de o enunciador do texto somar argumentos a favor de uma mesma ideia, a qual defende em seu texto. Outro recurso textual que o autor utiliza é o conectivo (*nessa perspectiva*), em “**Nessa perspectiva**, a Constituição Brasileira promulgada em 1988, após duas décadas da Ditadura Militar...”, o qual, enquanto articulador enunciativo, aponta para uma ideia de conclusão de raciocínio.

Com o intuito de estabelecer uma relação de oposição, o autor usa o articulador discursivo-argumentativo (*contudo*), como se vê em: “**Contudo**, quase 20 anos depois de sua divulgação, a liberdade de diversos indivíduos continua impraticável”. Da mesma forma, em “a intolerância religiosa configura-se uma chaga social que demanda imediata resolução, **pois** fere a livre expressão individual”, o uso do marcador discursivo-argumentativo em destaque aponta para a ideia de explicação, isto é, o enunciador explica uma ideia dita anteriormente.

Ainda no terceiro parágrafo, o autor emprega o conectivo destacado em: “a implementação de delegacias especializadas de combate ao sentimento desrespeitoso **e**, até mesmo violento, às crenças religiosas”, com a função de adição de termos de mesma função sintática, no caso em tela um adjetivo (desrespeitoso e violento).

Em “**Destarte**, depreende-se que raízes históricas potencializam atos inconstitucionais no Brasil”, na conclusão da redação, o enunciador utiliza o marcador enunciativo em destaque a fim de marcar uma ideia de conclusão de raciocínio ou de ideias de seu texto. Há ocorrência do conectivo (*e*) no seguinte trecho: “como crime hediondo aos atos violentos **e** atentados ao culto religioso”. Ele está empregado com função de adição de termos de mesma função sintática, como os adjetivos (violentos e atentados).

Ainda no parágrafo relativo à conclusão, pode-se perceber o uso dos articuladores textuais (*además, urge que, e, com o propósito de*) em

“*Ademais*, urge que a mídia, novelas **e** seriados, transmita **e** propague a diversidade religiosa, **com propósito de** elucidar **e** desmistificar receios populacionais”. O marcador discursivo-enunciativo (*ademais*) traz ao texto uma relação de adição de ideias com o propósito de adicionar argumentos a favor de uma mesma conclusão. Há, no trecho em análise, a recorrência da conjunção ou marcador textual (*e*), funcionando como um conectivo que une termos de mesma função sintática, sendo que na primeira ocorrência ele está somando os sujeitos (mídia, novelas e seriados); na segunda e terceira ocorrências, ele os verbos com ideia de ação (transmita e propague; elucidar e desmistificar). O articulador metadiscursivo (**com o propósito de**) foi utilizado pelo autor com o objetivo de marcar uma ideia de finalidade ou intenção em relação ao assunto abordado.

Ainda sobre o parágrafo referente à conclusão da redação 2, observou-se o uso de outros recursos textuais os quais são determinantes na construção do sentido e na marcação do posicionamento final do participante. Os conectivos observados foram (*outrossim, a fim de, e, e, apenas sob tal perspectiva, pois*), em “**Outrossim**, a escola deve realizar debates periódicos com líderes religiosos, **a fim de** instruir, imparcialmente, seus alunos acerca da variabilidade **e** tolerância religiosa. **Apenas sob tal perspectiva**, poder-se-á respeitar a liberdade **e** combater a intolerância de crença no Brasil, **pois** como proferido por Karl Marx: as inquietudes são a locomotiva da nação”.

Nesse sentido, o articulador enunciativo (*outrossim*) estabelece uma relação de soma, sendo que nesse caso é em relação às ideias elencadas pelo autor em sua proposta de intervenção. Enquanto isso, o conectivo (*a fim de*) foi usado com ideia de finalidade, na medida em que o propõe uma causa e um objetivo (da escola) e uma consequência.

Em seguida, o operador discursivo (*e*) é utilizado com o propósito de estabelecer uma orientação argumentativa do enunciado proposto pelo participante. Assim, a ideia estabelecida pelo marcador em evidência

é de adição, ou seja, soma de dos objetos indiretos (variabilidade e tolerância).

O marcador textual (*apenas sob tal perspectiva*) introduz um enunciado de valor conclusivo, na medida em que revela o posicionamento do autor diante do que foi abordado na redação. O operador discursivo (*e*), da mesma forma conecta duas orações independentes. Já o conectivo (*pois*), enquanto articulador enunciativo, estabelece a relação de sentido de explicação.

6.3 Classificando os articuladores: Texto 3

No primeiro parágrafo, observa-se o uso do conectivo (então), em “O preconceito, **então**, passou a ter um viés científico, numa tentativa de justificar a dominação de indivíduos menos favorecidos”. O articulador discursivo-argumentativo (então) funciona, nesse contexto, como um operador com ideia de conclusão, uma vez que o autor apresenta um primeiro argumento e, em seguida, apresenta uma opinião introduzida por esse marcador argumentativo de conclusão.

Figura 8 – Articuladores Textuais da Redação 3 - Nota 1000/ENEM 2016

ARTICULADORES/REDAÇÃO 3					
§	Introdução 1º §	Desenvolvimento 1º 2º §	Desenvolvimento 3º §	Conclusão 4º §	Qtd. Art.
Articuladores	Então; No entanto Ainda; comq; e	Em primeiro plano; A parte disso; e; por exemplo; e; Desse modo; e; e	Outro fator importante; Atualmente; então; uma vez que; e	Fica evidente; portanto; e; finalmente; Ademais; assim; a fim de; e	
Quant. T3	05	08	05	08	26

Fonte: Autora desta pesquisa. Articuladores retirados do texto 3 (Anexo 3)

Em “**No entanto**, mesmo sendo uma ideia antiga, **ainda** encontra respaldo em diversas ações humanas, **como** os constantes casos de intolerância religiosa no Brasil, cujos efeitos contribuem para a dissolução da coletividade **e** prejudicam o desenvolvimento do ser”, o operador argumentativo que introduz a oração (no entanto) cumpre a função de contrajunção, ou seja, de contrastes de argumentos. Isso porque expressa a relação pela qual contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes. O operador (ainda) está funcionando como um articulador de cunho proposicional com ideia de ordenação tempo-espço. O conectivo discursivo-argumentativo (como), funcionando como um encadeador do discurso, estabelece a relação semântica de comparação, ao passo que compara “ideia antiga” com “os constantes casos de intolerância religiosa no Brasil”. Em seguida, o conectivo (e) estabelece a relação de adição de duas orações.

No segundo parágrafo da redação três também é possível perceber o uso de conectivos que auxiliam na construção argumentativa do autor, como em “**Em primeiro plano**, vale ressaltar que a população brasileira apresenta...”. Esse articulador de organização textual em destaque cumpre a função de ordenar e distinguir os argumentos apresentados no texto. Em “A partir disso, a identidade nacional formou-se ignorando expressões culturais de índios **e** negros, **por exemplo**, fator responsável por marginalizar determinados indivíduos e perpetuar o ódio ao desconhecido”, o conectivo (e) que estabelece a relação de sentido de adição, na medida em que une dois elementos da mesma função sintática, ou seja, dois objetos indiretos. O marcador textual (por exemplo) traz ao texto uma ideia de exemplificação

Em “**Desse modo**, atos de repressão e discriminação a religiões ferem a liberdade de repressão **e** podem gerar um ‘círculo vicioso’ de segregação social, nocivos à sociedade democrática”, há ocorrência de dois articuladores enunciativos e argumentativos, sendo que o primeiro (desse modo) marca uma ideia de conclusão e o segundo (e) uma ideia de adição entre duas orações independentes.

No terceiro parágrafo, a ocorrência de conectivos mantém-se marcada na estrutura textual, com vistas a se manter a relação de coesão e coerência do texto. Em **“Atualmente**, pode-se notar que o fluxo de informações ocorre em grande velocidade...”, o elemento em destaque é um marcador de ordenação espaciotemporal, com ideia de tempo e espaço, o qual serve para sinalizar as relações espaciais e temporais que o enunciado está fazendo referência.

Em “O indivíduo, **então**, quando apresentado a outras ideologias, tem dificuldade em respeitá-las, **uma vez que** sua formação pessoal baseou-se somente em uma esfera de vivência, o que pode comprometer o convívio social e o pensamento crítico”, há a ocorrência de dois marcadores textuais os quais estão em destaque. Destes, o primeiro (então) estabelece a relação de conclusão, marcando a ideia de conclusão de uma ideia em relação ao que foi enunciado antes do conectivo; o segundo (uma vez que) estabelece a relação lógico-semântica de causa e consequência, porque enquanto uma oração apresenta e encerra uma causa, a outra traz a consequência contida na primeira. Ou seja, isso se dá por meio de relação causa-consequência ou causa-efeito, de acordo com Koch e Elias (2016).

No parágrafo referente à conclusão da terceira redação, outros articuladores foram usados, como em: “Fica evidente, **portanto**, que a intolerância religiosa precisa ser combatida. **Como forma de** garantir isso, cabe ao Ministério da Cultura...”. O articulador enunciativo (portanto) dá uma ideia de conclusão, pela própria estrutura do gênero em questão, que pede isso; ou seja, nesse momento o autor se posiciona argumentando quanto ao que foi exposto durante todo o texto. Já o articulador (como forma de) traz uma ideia de causa e consequência, uma vez que apresenta uma forma de se atingir determinado objetivo.

Em **“Ademais**, cabe ao Ministério da Educação [...], **a fim de** contribuir para o desenvolvimento pessoal e o pensamento crítico”, o primeiro conectivo em destaque (ademais) cumpre a função enunciativa de adição, ao passo que soma mais uma ideia aos argumentos já apresentados anteriormente, para reforçar a sua tese. O conectivo (a fim de) cumpre a função de finalidade, por apresentar um

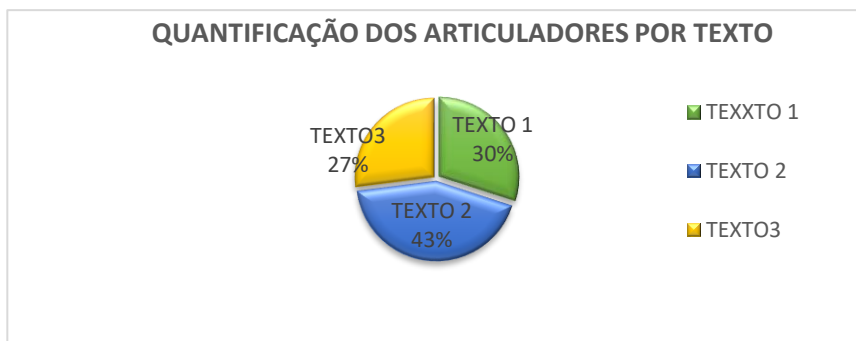
objetivo. E o operador argumentativo (e) funciona como um aditivo de objetos indiretos.

Concluindo a redação três, percebe-se, em “**Assim**, a sociedade brasileira poderá garantir o exercício da cidadania a todos os setores sociais **e, finalmente**, ultrapassar antigos paradigmas”, que o marcador (assim) traz a ideia de conclusão de um argumento; o (e) marca a ideia de adição de orações; e o (finalmente), enquanto articulador de ordenação espaciotemporal, indica uma ideia de tempo/espaço, uma vez que define o tempo e o espaço em que o enunciado faz referência.

Em suma, a partir da análise quantitativa das três redações, verificou-se que no texto 2 houve uma maior ocorrência do uso de articulares em detrimento dos demais textos. Isso, no entanto, não caracteriza os outros textos com nível inferior de argumentatividade, mas, pode-se inferir que o escritor demonstrou maior competência quanto ao bom uso destes, o que, de certo modo, representa destreza e competências discursivo-argumentativas, ou seja, quem usa mais, certamente, está mais propício aos riscos de inadequações quanto ao uso funcional, o que não pode ser interpretado como uma advertência para que se faça, então, o uso restrito desses articuladores nas redações.

Abaixo, apresentamos uma figura que demonstra, estatisticamente, os dados apresentados acima.

FIGURA 9 – Quantificação dos articuladores



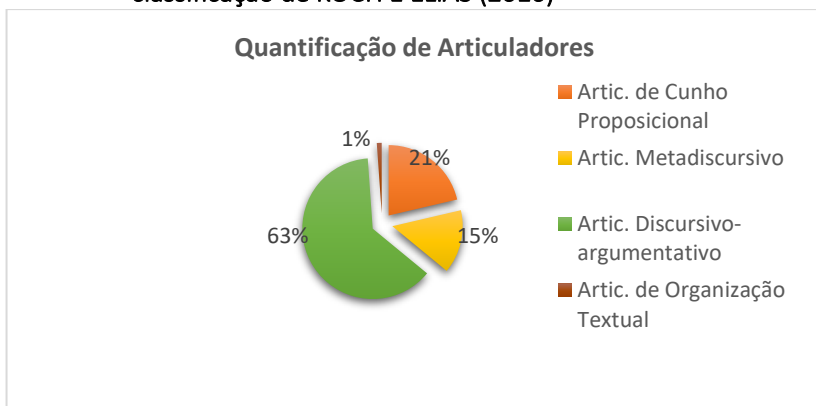
Fonte: Autora desta pesquisa

No que compete à quantificação dos articuladores quanto à classificação proposta por Koch e Elias (2016), constatou-se, a partir da análise quantitativa das três redações selecionadas, que o tipo de articuladores textuais que mais se destacou foi o **enunciativo ou discursivo-argumentativo**, o qual serve para encadear o texto, estabelecendo relações de sentidos entre os enunciados.

Assim, eles atuam operam como introdutores de forma a encadear os enunciados, através das conjunções ou contrajunções e locuções conjuntivas. É importante ressaltar que o uso de tais operadores de ordem discursivo-argumentativa, demonstra que os participantes mostraram competência dessa natureza nos textos, deixando-os com um bom nível de argumentatividade.

No entanto, cumpre mencionar que a coesão e coerência dos textos analisados nessa pesquisa são garantidas pelo bom uso tanto dos articuladores de cunho enunciativo ou discursivo-argumentativo, quanto dos demais tipos, quais sejam: articuladores metadiscursivos; articuladores de cunho proposicional; e articuladores de organização textual.

FIGURA 10 – Quantificação dos articuladores, de acordo com a classificação de KOCH E ELIAS (2016)



Postas estas informações quanto aos resultados e discussões das análises das redações nota 1000 do ENEM/2016, a próxima seção diz respeito às considerações a que chegamos ao término desta pesquisa.

A partir das análises realizadas nesta pesquisa, constatou-se que esses conhecimentos supramencionados apareceram nas três redações que apresentamos, uma vez que os participantes – X, Y e Z – selecionaram, desenvolveram e organizaram suas estratégias argumentativas, de modo que fizeram breves contextualizações históricas a fim de introduzirem o tema, estabelecendo exemplificações. Isso porque os autores dos textos recorreram tanto a informações contextuais do século XIX e XX, quanto a reflexões de escritores como Albert Camus e Machado de Assis, por exemplo; a fim de estabelecer uma relação entre o tema abordado “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. A partir disso, os candidatos estabeleceram relações com o contexto histórico, social, cultural, econômico e religioso de séculos passados com o atual contexto brasileiros, a fim de subsidiar a sua argumentação e desenvolver o tema, trazendo para os nossos dias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação contextual de escrita do ENEM requer do produtor textual o uso formal da Língua Portuguesa e o emprego de estratégias linguísticas regidas por edital, matrizes de referência, competências e habilidades e, desde 2012, por um “Guia do participante” – o qual oferece aos participantes todo o suporte e informações necessárias para a realização do exame.

Desse ponto de vista, o produtor textual precisa ativar tanto os seus conhecimentos prévios, relacionados ao contexto social em que está inserido, quanto as estratégias linguísticas necessárias à produção do gênero dissertativo-argumentativa (redação) requerida no ENEM. Isso

porque o leitor, que será um avaliador, espera dessa participante informação, conteúdo, domínio da modalidade formal da língua, criatividade para criar soluções e propostas de intervenção, além de habilidades para defender o seu ponto de vista em relação ao tema abordado no exame.

As orientações apresentadas no “Guia do participante” direcionam ao modo de avaliação da proficiência escrita do candidato, que o leva às escolhas linguísticas que sejam adequadas a esse objetivo. Nesse sentido, a atitude de *selecionar* implica as escolhas baseadas em conhecimentos já adquiridos e relaciona-se com a tomada de decisão, cujas consequências afetarão diretamente a nota a ser obtida no texto produzido.

Dessa forma, é a partir do entendimento do contexto histórico e sociocultural que os candidatos propuseram as medidas de intervenção para solucionar o problema, de modo que envolveram agentes como: Estado (na figura do Poder Legislativo), Ministérios da Cultura e da Educação. Ademais, envolveram no processo a escola, a mídia e a sociedade. Isso porque cabe, conforme os participantes, ao Estado desenvolver leis que de tipificação como crime hediondo aos atos violentos e atentados ao culto religioso.

Aos Ministérios da Cultura e da Educação, cabem desenvolver, em parceria com a mídia, campanhas publicitárias que estimulem o respeito às diferentes vertentes religiosas; e ainda estabelecer aulas de sociologia, dentre outras, que permitem a apresentação de diferentes religiões, a fim de contribuir para a formação ética dos cidadãos. À mídia, cabe transmitir e propagar a diversidade religiosa, com o propósito de desmistificar o preconceito construído em torno de algumas religiões.

Ao Governo Federal, cabe construir delegacias especializadas em crimes de ódio contra religiões, com vistas a atenuar a prática do preconceito na sociedade. Por fim, cabe à sociedade se mobilizar em redes sociais a fim de conscientizar à população sobre esse assunto.

No que concerne à classificação dos articuladores proposta por

Koch e Elias (2016), verificou-se que os participantes se utilizaram com maestria, autonomia e domínio de tais operadores, de acordo com as funções estabelecidas por eles na tessitura textual, a fim de darem ao processo argumentativo o sentido pretendido. Nesse sentido, as quatro classificações – *articuladores de cunho preposicional*, *articuladores metadiscursivos*, *articuladores discursivo-argumentativo*, *articuladores de organização textual* – sugeridas pelas autoras citadas foram operacionalizadas nos textos analisados, os quais auxiliaram para a construção de sentido dos textos.

Destarte, tendo em vista que as três redações analisadas obtiveram nota máxima (1000) no exame, constatou-se que é de suma importância o domínio e o uso adequado de tais articuladores textuais nas produções de texto do gênero dissertativo-argumentativo. Isso porque o uso adequado desses elementos de natureza coesiva causa um impacto positivo na qualidade do texto.

Assim, de acordo com a quantidade dos elementos usados nos textos, pode-se inferir que isso influencia diretamente no grau de competência discursivo-argumentativa dos textos; uma vez que, quanto mais os participantes mostram domínio e bom usos desses elementos, eles mostram que possuem capacidade de argumentatividade. Isso mostra que os produtores dos textos tenham se apropriado tanto de estratégias relativas ao planejamento textual do modo de organização argumentativa, como da utilização de estratégias linguísticas de articulação argumentativa para a defesa de seu ponto de vista.

Com bases nos resultados alcançados por esta pesquisa, acreditamos que, quanto mais cedo os alunos do ensino médio terem contato direto e prático com a escrita de natureza argumentativa, organizando o seu dizer de forma planejada e articulada, a possibilidade de eles desenvolverem a competência argumentativa de modo eficaz, possibilitará que eles se tornem sujeitos argumentantes, capazes de desenvolverem textos coesos e coerentes em defesa de seus pontos de

vistas. Desse modo, passam a atuar de forma ativa e crítica na sociedade, o que é um dos pontos centrais pretendido pelo ensino de Língua Portuguesa no Brasil, isto é, os alunos poderem usar a língua para constituírem-se como sujeitos participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC 1992.

BAKHTIN, M.. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **A redação do Enem 2013**. Guia do participante. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Textos Teóricos Metodológicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras dizer e argumentar**. São Paulo:

Contexto, 2010.

CERVO, A.L.; BERVIAN, B.A. **Metodologia científica**; *para uso dos estudantes universitários*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coord. Da trad. CORREA, Ângela M. S.; MACHADO, Ida Lúcia. São Paulo: Contexto, 2008.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**. Conferencias del seminário teoria de la argumentacion y analisis del discurso. 1 ed. Cali: Universidad del Valle, 1990.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. V.. **Linguística Textual**: introdução. 10ª ed. São Paulo: Cortez. 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015

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

NEVES, M. H. M.. **Gramática de usos do português**. SP: UNESP, 2000.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A.. A redação do ENEM como gênero textual discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Espuc**. Belo Horizonte - n. 29 – 2016

ANEXO I – REDAÇÃO NOTA 1.000 - ENEM 2016

TEXTO 1

"Orgulho Machadiano

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de muitos brasileiros frente a intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento. Com isso, surge a problemática do preconceito religioso que persiste intrinsecamente ligado à realidade do país, seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social.

É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. Conforme Aristóteles, a poética deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a perseguição religiosa rompe essa harmonia; haja vista que, embora esteja previsto na Constituição o princípio da isonomia, no qual todos devem ser tratados igualmente, muitos cidadãos se utilizam da inferioridade religiosa para externar ofensas e excluir socialmente pessoas de religiões diferentes.

Segundo pesquisas, a religião afro-brasileira é a principal vítima de discriminação, destacando-se o preconceito religioso como o principal impulsionador do problema. De acordo com Durkheim, o fato social é a maneira coletiva de agir e de pensar. Ao seguir essa linha de pensamento, observa-se que a preparação do preconceito religioso se encaixa na teoria do sociólogo, uma vez que se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. Assim, a continuação do pensamento da inferioridade religiosa, transmitido de geração a geração, funciona como base forte dessa forma de preconceito, perpetuando o problema no Brasil.

Infere-se, portanto, que a intolerância religiosa é um mal para a sociedade brasileira. Sendo assim, cabe ao Governo Federal construir delegacias especializadas em crimes de ódio contra religião, a fim de atenuar a prática do preconceito na sociedade, além de aumentar a pena para quem o praticar. Ainda cabe à escola criar palestras sobre as religiões e suas histórias, visando a informar crianças e jovens sobre as diferenças religiosas no país, diminuindo, assim, o preconceito religioso. Ademais, a sociedade deve se mobilizar em redes sociais, com o intuito de conscientizar a população sobre os males da intolerância religiosa. Assim, poder-se-á transformar o Brasil em um país desenvolvido socialmente, e criar um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar."

ANEXO II – REDAÇÃO NOTA 1.000 - ENEM 2016

TEXTO 2

"A locomotiva de Marx

De acordo com Albert Camus, escritor argelino do século XX, se houver falhas na conciliação entre justiça e liberdade, haverá intempéries de amplo espectro. Nesse sentido, a intolerância religiosa no Brasil fere não somente preceitos éticos e morais, mas também constitucionais estabelecidos pela Carta Magna do país. Dessa forma, observa-se que a liberdade de crença nacional reflete um cenário desafiador seja a partir de reflexo histórico, seja pelo descumprimento de cláusulas pétreas.

Mormente, ao avaliar a intolerância religiosa por um prisma estritamente histórico, nota-se que fenômenos decorrentes da formação nacional ainda perpetuam na atualidade. Segundo Albert Einstein, cientista contemporâneo, é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito enraizado. Sob tal ótica, é indubitável que inúmeras ojerizas religiosas, presentes no Brasil hodierno possuem ligação direta com o passado, haja vista os dogmas católicos amplamente difundidos no Brasil colônia do século XVI. Assim, criou-se ao longo da historiografia, mitos e concepções deturpadas de religiões contrárias ao catolicismo, religião oficial da época, instaurou-se, por conseguinte, o medo e as intolerâncias ao diferente. Desse modo, com intuito de atenuar atos contrários a prática da religiosidade individual, cabe ao governo, na figura do Ministério da Educação, a implementação na grade curricular a disciplina de teorias religiosas, mitigando defeito histórico.

Além disso, cabe ressaltar que a intolerância às crenças burla preceitos constitucionais. Nessa perspectiva, a Constituição Brasileira promulgada em 1988, após duas décadas da Ditadura Militar, transformou a visão dos cidadãos perante seus direitos e deveres. Contudo, quase 20 anos depois de sua divulgação, a liberdade de diversos indivíduos continua impraticável. À vista de tal preceito, a intolerância religiosa configura-se uma chaga social que demanda imediata resolução, pois fere a livre expressão individual. Dessa maneira, cabe ao Estado, como gestor dos interesses coletivos, a implementação de delegacias especializadas de combate ao sentimento desrespeitoso e, até mesmo violento, às crenças religiosas.

Destarte, depreende-se que raízes históricas potencializam atos inconstitucionais no Brasil. Torna-se imperativo que o Estado, na figura do Poder Legislativo, desenvolva leis de tipificação como crime hediondo aos atos violentos e atentados ao culto religioso. Ademais, urge que a mídia, por meio de novelas e seriados, transmita e propague a diversidade religiosa, com propósito de elucidar e desmistificar receios populacionais. Outrossim, a escola deve realizar debates periódicos com líderes religiosos, a fim de instruir, imparcialmente, seus alunos acerca da variabilidade e tolerância religiosa. Apenas sob tal perspectiva, poder-se-á respeitar a liberdade e combater a intolerância de crença no Brasil, pois como proferido por Karl Marx: as inquietudes são a locomotiva da nação."

ANEXO III – REDAÇÃO NOTA 1.000 - ENEM 2016

TEXTO 3

"Superando antigos estigmas

O Darwinismo social, ideal surgido no século XIX, calcava-se na ideia de que existem culturas superiores às outras. O preconceito, então, passou a ter um viés científico, numa tentativa de justificar a dominação de indivíduos menos favorecidos. No entanto, mesmo sendo uma ideia antiga, ainda encontra respaldo em diversas ações humanas, como os constantes casos de intolerância religiosa no Brasil, cujos efeitos contribuem para a dissolução da coletividade e prejudicam o desenvolvimento do ser.

Em primeiro plano, vale ressaltar que a população brasileira apresenta muitos resquícios da época da escravidão, a qual teve como sustentáculo o eurocentrismo, que recusava os valores de povos considerados primitivos. A parte disso, a identidade nacional formou-se ignorando expressões culturais de índios e negros, por exemplo, fator responsável por marginalizar determinados indivíduos e perpetuar o ódio ao desconhecido. Desse modo, atos de repressão e discriminação a religiões ferem a liberdade de repressão e podem gerar um "círculo vicioso" de segregação social, nocivos à sociedade democrática.

Outro fator importante reside no fato de que as pessoas estão vivendo tempos de "modernidade líquida", conceito proposto pelo sociólogo Zygmunt Bauman, o qual evidencia o imediatismo das relações sociais. Atualmente, pode-se notar que o fluxo de informações ocorre em grande velocidade, fenômeno que muitas vezes dificulta uma maior reflexão acerca dos dados recebidos, acostumando o ser a apenas utilizar o conhecimento prévio. O indivíduo, então, quando apresentado a outras ideologias, tem dificuldade em respeitá-las, uma vez que sua formação pessoal se baseou somente em uma esfera de vivência, o que pode comprometer o convívio social e o pensamento crítico.

Fica evidente, portanto, que a intolerância religiosa precisa ser combatida. Como forma de garantir isso, cabe ao Ministério da Cultura, em parceria com grandes canais de comunicação de concessão estatal, desenvolver campanhas publicitárias que estimulem o respeito às diferentes vertentes religiosas, como forma de garantir a coletividade do corpo social. Ademais, cabe ao Ministério da Educação, em conjunto com prefeituras, para um amplo alcance, o estabelecimento de aulas de sociologia, dentre outras, que permitam a apresentação de diferentes religiões, a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal e o pensamento crítico. Assim, a sociedade brasileira poderá garantir o exercício da cidadania a todos os setores sociais e, finalmente, ultrapassar antigos paradigmas."