

Avaliação da presença de elementos coesivos no Enem: orientações do material preparatório da competência IV

Assessment of the presence of cohesive elements in Enem: guidelines from the preparatory material of competence IV

David Naamã Melo de Figueiredo*
Herbertt Neves**

RESUMO

Objetivamos, neste trabalho, analisar as orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem. Para isso, direcionamos nossa análise às orientações reveladas no Módulo 6 do Curso de Capacitação para Avaliadores do Enem, observando como tais orientações conduzem os avaliadores a examinarem os elementos coesivos mobilizados nas produções escritas, a partir de seis ocorrências dispostas no material. Do ponto de vista teórico-metodológico, lançamos mão de uma pesquisa caracterizada como documental, qualitativa, interpretativo-descritiva e de método dedutivo, em diálogo com as contribuições dos estudos da Linguística Aplicada e da Linguística Textual. De modo geral, diante da análise empreendida no material formativo, percebemos que as orientações apontam para uma avaliação da coesão que, baseada nos critérios de presença de elementos coesivos, dá ênfase a uma concepção mais estrutural da prática de coerir, como a

Recebido em 8 de maio de 2024.

Aceito em 4 de setembro de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1427>

* Universidade Federal de Campina Grande
<https://orcid.org/0000-0003-2381-1722>, naamamelo34@gmail.com

** Universidade Federal de Pernambuco
<https://orcid.org/0000-0002-4454-2755>, herbertt.neves@ufpe.br

posição dos operadores argumentativos nos textos e a paragrafação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da produção escrita. Elementos coesivos. Redação do Enem.

ABSTRACT

In this work, we aim to analyze the guidelines aimed at evaluating the presence of cohesive elements in the Enem writing test. To this end, we direct our analysis to the guidelines revealed in Module 6 of the Training Course for Enem Evaluators, observing how such guidelines lead evaluators to examine the cohesive elements mobilized in written productions, based on six occurrences arranged in the material. From a theoretical-methodological point of view, we used research characterized as documentary, qualitative, interpretative-descriptive and with a deductive method, in dialogue with the contributions of Applied Linguistics and Textual Linguistics studies. In general, given the analysis undertaken in the training material, we realized that the guidelines point to an assessment of cohesion which, based on the criteria for the presence of cohesive elements, emphasizes a more structural conception of the practice of coherence, such as the position of argumentative operators in texts and paragraphing.

KEYWORDS: Assessment of written production. Cohesive elements. Enem writing.

Introdução

Um dos princípios básicos para a concepção de texto diz respeito ao reconhecimento de que este não se refere a um montante ou a uma sequência de frases isoladas, o que, mediante a própria intuição, pode ser assimilado pelos falantes de determinada língua (FÁVERO, 2009). Embora a definição do que se entende por “textos” não seja unânime entre os estudiosos, reforçamos que eles dispõem de regularidades e características indispensáveis à sua construção, para que funcionem e sejam reconhecidos como tal, a saber: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade, entre outras (ANTUNES, 2005). A confecção do tecido textual resulta, pois, da conjugação desses fatores.

A coesão, em especial, corresponde à relação semântico-formal estabelecida entre os elementos do texto, cuja interdependência é essencial para a interpretação, visto que a ligação de uma sentença com proposições anteriores e/ou posteriores depende desse conjunto de elos coesivos. Nesse viés, a função desempenhada pela coesão relaciona-se à promoção da continuidade textual, conferindo-lhe uma unidade, ou melhor, a criação, estabelecimento e sinalização de laços que promovem a ligação, articulação e encadeamento dos segmentos do texto (ANTUNES, 2005; 2017; NEVES, 2020).

No ensino de leitura e produção textual, é preciso reconhecer que a identificação do valor semântico das palavras por si só não proporciona a construção dos sentidos. Na verdade, é necessário estabelecer relações entre as diferentes unidades, os nexos coesivos, mediante movimentos de idas e vindas, levando em conta que uma palavra tem sua significação efetivada quando está inserida em uma situação real de uso da língua, em textos, e não isolada (ANTUNES, 2005; NEVES, 2020). Mesmo que a coesão, em tese, manifeste-se na camada mais superficial do texto, sua interpretação também depende de estabelecermos um paralelo com a situação comunicativa construída nos contextos de interação verbal, levando em consideração aspectos como a intencionalidade e a aceitabilidade de interlocutores que dela participam (NEVES, 2020).

A importância desse fator da textualidade para os exames vestibulares é significativa, visto que, em suas matrizes de referência, a coesão é abordada como um critério determinante para a avaliação da redação, requisitando, por parte das escolas, a formação de alunos preparados para o atendimento dessas demandas na prova, o que requer um esclarecimento quanto aos critérios adotados em seu processo avaliativo.

No caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorre a disponibilização de recursos e materiais direcionados à orientação da avaliação da coesão textual, a exemplo dos módulos de capacitação de avaliadores, especificamente, no Módulo 6, elaborado em 2019, referente à Competência IV do exame, voltada para a coesão. O acesso a tal material

costumava ser sigiloso, estando restrito às formações dos avaliadores, mas, em 2020, tornou-se público, como uma tentativa de auxiliar os participantes a se prepararem para o referido exame diante das limitações impostas pelo contexto pandêmico. Esse avanço ratifica a necessidade não só quanto à postulação de critérios, mas também sua elucidação, a julgar que eles determinam os aspectos a serem avaliados e suas respectivas pontuações e, por isso, devem estar claros aos participantes (MENDONÇA; NEVES, 2019).

A avaliação dessas redações, em contrapartida, é um aspecto ainda pouco explorado nas pesquisas nacionais, sobremaneira em relação ao fazer coeso. Por isso, empreendemos uma reflexão sobre como o referido exame avalia a coesão textual a partir da presença de elementos coesivos na prova de redação. Para tanto, o *corpus* desta pesquisa é constituído de orientações para a avaliação da coesão textual na redação dos candidatos, as quais estão dispostas nos Módulos de Capacitação de Avaliadores, em especial, no Módulo 6, de 2019, que trata da Competência IV. Acrescido a isso, elegemos o Enem como nosso cenário de investigação, em decorrência do seu destaque (inter)nacional em se tratando de avaliações de larga escala, além da ampla divulgação de materiais destinados a orientações e critérios adotados na avaliação das redações de seus participantes e, por conseguinte, do possível efeito de reversibilidade na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio, considerando a tendência de o que é contemplado no Enem ser convertido em conteúdo nas escolas.

Diante disso, direcionamos nossa atenção na abordagem avaliativa da coesão textual no âmbito da prova de redação Enem, e, nesse viés, este trabalho incube-se de encontrar respostas para a seguinte questão-problema: *o que se avalia em relação à presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem?* Partindo desse questionamento, o objetivo deste trabalho é *analisar as orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem.*

2. Aspectos metodológicos da investigação

Podemos caracterizar esta pesquisa como interpretativo-descritiva, pois observamos os fatores que influenciam fatos da realidade, realizando registros e análises, para, assim, confirmar ou refutar as hipóteses (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Também lançamos mão da pesquisa explicativa, interpretativa, cuja preocupação está centrada na identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade, visto que explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008). Empreendemos, ainda, um estudo documental, em que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (SEVERINO, 2007, p. 174). Nossos documentos são as apostilas de capacitação dos avaliadores da redação do Enem como objeto de investigação, por não terem sido elaboradas para subsidiar estudos acadêmicos, mas para orientarem a prática desses profissionais. Nossa abordagem assume também uma perspectiva predominantemente qualitativa, pois “se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas” (BRASILEIRO, 2022, p. 83). Logo, pretendemos não quantificar dados em relação ao *corpus*, mas refletir sobre as orientações fornecidas aos avaliadores do Enem em relação à avaliação da coesão textual, buscando interpretar suas ocorrências e implicações.

A realização desta pesquisa principiou pela seleção do processo seletivo que nos forneceria os dados necessários à análise: o Enem. Essa eleição obedeceu a dois critérios principais: o destaque dado a esse exame e o cunho público que seus materiais adquiriram recentemente, em especial, os destinados à orientação da prática dos avaliadores.

Nesse sentido, em primeiro lugar, o Enem foi escolhido pela sua importância e alcance no cenário educacional brasileiro e, quiçá, internacional, considerando sua influência no ingresso de estudantes que saem do Ensino Médio para o Ensino Superior de instituições públicas e privadas do Brasil e

de outros países, como Portugal. Sua notoriedade é evidenciada, por exemplo, pelo número de participantes na edição de 2022, que contou com 3.476.105 inscrições e uma taxa de presença superior a 67% (sessenta e sete por cento) nos dois dias de provas (INEP, 2023).

Em segundo lugar, a opção pelo Enem se deu pelo acesso facilitado às orientações e aos respectivos critérios que norteiam a avaliação das redações dos participantes, de modo que nosso foco analítico recai sobre o que se orienta em relação à seara da coesão textual. Em 2020, houve a divulgação inédita dos manuais de capacitação referentes ao processo avaliativo dessa prova, elaborados para a edição de 2019.

Diante disso, feita a seleção do vestibular e constatada a publicação de materiais relativos a seu processo de avaliação, escolhemos o Módulo 6 para compor nosso *corpus*, já que trata, em específico, da Competência IV, responsável por avaliar o candidato quanto ao seu domínio dos mecanismos linguísticos necessários à argumentação. Nessa Competência, avalia-se a capacidade de o participante mobilizar, em seu texto, recursos coesivos em favor da articulação dos enunciados. Nossa pretensão em direcionar um olhar analítico para o Módulo 6 do Enem teve origem a partir da preocupação em verificar se as orientações dadas quanto à coesão textual, realmente, cumprem seu papel de subsidiar uma avaliação fidedigna e embasada em parâmetros claros e funcionais.

Após a escolha desse material, realizamos, em um momento de pré-análise, leituras analíticas do seu conteúdo, a partir das quais tivemos a oportunidade de identificar e selecionar os trechos que orientam o avaliador quanto à coesão textual. Houve, em seguida, uma comparação entre os dados obtidos, o que nos possibilitou formular nossa categoria de análise, a saber: a presença de elementos coesivos nas redações.

A seleção das ocorrências na referida categoria decorreu do fato de que, como o próprio manual revela, a avaliação das redações proposta pelo Enem estabelece critérios associados às práticas de empregar, repetir e adequar elementos coesivos. Neste artigo, porém, empreendemos uma análise

focalizada apenas na primeira, isto é, a presença de elementos coesivos. A Grade Específica da Competência IV e o seu roteiro de aplicação, a serem consultados no momento da avaliação, apresentam os níveis de pontuação que cada participante pode atingir nessa competência, de acordo com seu desempenho na escrita. Neles, há indícios da importância desses três critérios pela frequência com que o termo “presença” aparece.

Realçamos, ainda, que a *presença* diz respeito ao repertório coesivo que permite ao estudante articular as palavras, frases e parágrafos de seu texto. Essa presença é compreendida como o conjunto de recursos coesivos passíveis de observação concreta nas redações dos candidatos, dentro dos parágrafos e entre eles. Esses elementos podem se manifestar tanto pelo vocabulário, por intervenção da seleção lexical, quanto pela gramática, com o emprego de operadores argumentativos.

Por fim, a identificação das ocorrências que compõem o nosso *corpus* contemplou três subseções do módulo de capacitação dos avaliadores do Enem. Nas subseções 6.1, 6.2 e 6.5 do Módulo, nomeadas respectivamente de “Presença de elementos coesivos”, “Coesão intraparágrafos e interparágrafos” e “Monobloco”, identificamos seis ocorrências que orientam os avaliadores quanto à análise da presença de elementos coesivos. Realizamos, assim, a tabulação dos nossos dados atribuindo os códigos Enem-01 a Enem-06, de modo a contribuir para a organização do *corpus* e sua posterior análise.

3. Avaliação da escrita nos exames vestibulares e perspectivas teóricas de estudo da coesão

Neste tópico, discutimos sobre as teorias e perspectivas que nos auxiliam a compreender as práticas de escrita e de avaliação da redação dissertativo-argumentativa no contexto vestibular do Enem, assim como versamos sobre as perspectivas teóricas de estudo da coesão, de maneira a abranger a conceituação do fazer coeso lexical e gramatical.

3.1 Redação no vestibular: caracterização de uma prática de escrita

A redação vestibular pode ser compreendida como uma prática letrada escolar, cujo objetivo é apenas selecionar e, por isso, apresenta pouca funcionalidade (SILVA, 2010). Em primeiro lugar, porque sua produção, do ponto de vista social, é descontextualizada, ou seja, não visa a uma prática social (embora o vestibular o seja), mas busca apenas avaliar o desempenho dos candidatos. Em segundo lugar, não são oferecidas condições adequadas aos estudantes para a realização da escrita, devido ao tempo reduzido, que minora a reflexão sobre o tema, por exemplo. Além disso, a interação entre professor e alunos também é minorada, visto que a avaliação da redação vestibular consiste em um processo ao qual os candidatos não têm acesso (SILVA, 2010).

Sendo assim, parece-nos que a escola valoriza mais o produto do que o processo de produção. Desconsidera-se, pois, a função proeminente da redação escolar, isto é, a de levar o educando a dissertar e a argumentar. É por meio dela que o educando pode defender sua visão de mundo, organizar seus posicionamentos em uma estrutura factível, a fim de convencer, persuadir ou influenciar seu leitor com argumentos próprios e dados que os sustentem (ARAÚJO; MARTINS, 2015). Para que a argumentação seja eficiente e atinja a seus propósitos, faz-se necessário que o autor mobilize recursos de natureza lógica e linguística tantos quantos estiverem à sua disposição (GARCIA, 2010).

À luz da textualidade, a argumentação compreende um resultado textual da combinação de diferentes componentes. Entre eles, destacamos os operadores ou marcadores argumentativos, os quais solicitam ao sujeito que argumenta a construção de uma explicação, sob uma perspectiva racional, de modo a recorrer a experiências não só individuais, mas também sociais, num quadro espacial e temporal em uma determinada situação com fins persuasivos (KOCH; ELIAS, 2016). O emprego desses elementos contribui

para a organização das ideias, ao mesmo tempo em que confere continuidade e progressão ao texto. Em meio às estratégias argumentativas, inclusive, adquirem destaque as que viabilizam a coesão textual.

A prova de redação do Enem, em especial, exige do participante a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, no limite de 30 (trinta) linhas. Diante de uma frase-tema, propõe-se uma discussão de ordem social, científica, cultural ou política, para explicitar um ponto de vista ancorado em argumentos com consistência e organizado em uma unidade textual, isto é, uma estruturação coerente e coesa. Além disso, nessa redação, também é solicitada a elaboração de uma proposta de intervenção social que, em respeito aos direitos humanos, aponte uma alternativa que sirva de resolução para o problema discutido no texto, no qual o tema se fundamenta. Para auxiliar o candidato, a proposta de redação ainda apresenta textos motivadores de diferentes naturezas - pesquisas científicas, anúncios, notícias, tirinhas, quadrinhos, entre outros (Inep, 2022).

Diante disso, a seguir, versamos sobre o ato avaliativo, em virtude do destaque que lhe é dado, considerando os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem de escrita, principalmente, da redação no contexto do Enem.

3.2 Prática de avaliação nos exames vestibulares

Reconhecemos que a avaliação é essencial no processo de escrita e, no contexto escolar, vale-se da correção como um mecanismo que, em momento prévio, reúne elementos para que o professor possa avaliar os textos produzidos por seus alunos (SERAFINI, 1989). Em contrapartida, esse fluxo lógico, que vai do corrigir para o avaliar, não é verificável na avaliação das redações dos exames vestibulares, em razão de os textos dos candidatos serem tratados apenas do ponto de vista analítico. As condições do exame, como o quantitativo exacerbado de textos e avaliadores, além de seu teor

classificatório, também contribuem para essa oscilação do ato avaliativo entre os contextos escolar e vestibular (GRUGINSKI *et al.*, 2003).

Os procedimentos de correção e avaliação textuais, embora sejam práticas afins, têm suas disparidades e constituem tarefas diferentes (SERAFINI, 1995). Ao discorrer sobre esses processos, a pesquisadora teoriza que a correção diz respeito a um conjunto de intervenções do professor sobre o texto do aluno em prol de sua melhoria. A avaliação, por sua vez, serve para atribuir uma nota ao texto e, por conseguinte, um julgamento final não só em relação aos demais textos, mas também aos desempenhos médios da turma e ao histórico de resultados do próprio aluno.

Sendo assim, a correção e a avaliação correspondem a atividades pedagógicas intrinsecamente associadas. Desse modo, o professor lança mão da correção para auxiliar o aluno a melhorar seu texto e, em seguida, ter seu desempenho avaliado. Nesse sentido, inferimos que a correção se configura como uma prática da qual o professor se vale para intervir e melhorar o texto do aluno. Nessa intervenção, o docente produz um texto quase sempre multissemiótico e, nesse caso, a correção é um texto e uma forma de diálogo com o aluno (RUIZ, 2010), assemelhando-se a um andaime, no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita (COLAÇO; BAZARIM, 2017). Logo, a prática corretiva é inerente às orientações para a reescrita. Sendo assim, sua natureza não pode ser compreendida como uma atividade estanque em função do apontamento de erro, tampouco uma higienização textual, sem dar margem à reescrita. Por outro lado, é imprescindível concebê-la como parte de uma “rede de atividades que integre e articule as atividades de leitura e análise linguística às intervenções do professor e às sucessivas reescritas” (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p. 11).

Nessa perspectiva, observamos que as bancas avaliadoras dos exames vestibulares não recorrem a uma correção propriamente dita, porque não há intervenção textual por parte do avaliador, nem uma busca pela melhoria da escrita dos candidatos. Na verdade, tem-se uma qualificação e quantificação dos desempenhos, para que, assim, sejam selecionados os candidatos que

apresentaram melhor rendimento com vistas à possível aprovação. Nesse contexto, é possível identificar duas funções do ato avaliativo, a de mensuração e a de predição, que revelam a propriedade da avaliação de mensurar um texto em relação aos demais e, em parte, de analisar o futuro desempenho do aluno (SERAFINI, 1995).

A avaliação recebe influência direta das concepções e valores de quem a pratica. No caso dos vestibulares, especificamente, o Enem, embora exista um anseio pela construção de um processo avaliativo objetivo, neutro e padronizado, seu procedimento sempre será arraigado por valores teórico-epistemológicos. Por isso, manter a consistência das pontuações atribuídas pelos diversos avaliadores configura um desafio notório, porém, é uma condição indispensável à garantia da precisão dos resultados. Para tanto, “a definição de parâmetros claros e funcionais para que todos os avaliadores possam atribuir pontuações da forma mais similar possível é essencial para que os resultados sejam considerados consistentes” (FOSSEY, 2018, p. 1017). Por meio desses parâmetros, torna-se possível praticar uma avaliação com, no mínimo, menos arbitrariedade, uma vez que o professor-avaliador, com base nesses critérios, conseguirá se aproximar da objetividade pretendida ao se desprender de fatores subjetivos e imparciais. Portanto, a organização da grade de avaliação, o que inclui a elaboração de critérios e seus respectivos valores na atribuição de notas, pode atuar como indicadora das teorias ou concepções que influenciam o processo de avaliação.

A adoção de critérios, na prática de avaliar, também permite ao avaliador (às vezes também professor) lançar um olhar sobre o texto do candidato (às vezes também aluno) que leva em consideração outros aspectos, e não apenas o gramatical, que, diversas vezes, já vem associado à questão do erro. Nesse caso, a ênfase demasiada dada à correção gramatical, enquanto parâmetro para a definição da qualidade textual, só pode ser evitada se a elaboração dos critérios de avaliação for realizada por uma banca que coaduna com outra perspectiva sociointeracional, reconhecendo que a língua e a escrita não se esgotam na gramática (ANTUNES, 2022).

É inegável a necessidade de estabelecer critérios para a análise textual da prova de redação. Em práticas seletivas como os vestibulares, eles preservam o objetivo classificatório da avaliação, uma vez que servem para “verificar o nível de desempenho do educando (candidato) em determinado conteúdo [...] e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação [...] Desse modo, provas/exames separam os ‘eleitos’ dos ‘não-eleitos’” (LUCKESI, 2011, p. 202). Segundo esses parâmetros, avaliar uma redação é equivalente a julgar o texto escrito pelo vestibulando, identificando os erros cometidos por ele e, com base nisso, valorar seu desempenho e traduzi-lo em uma nota. Em consequência dessa prática, para a banca avaliadora dos vestibulares, escrever bem é sinônimo de não errar na mobilização de elementos linguísticos, como o uso de conectivos ou outras estratégias coesivas.

Sendo assim, direcionamos nossa atenção para a compreensão da prática avaliativa, visto que visamos à compreensão das orientações dadas aos avaliadores para a análise e interpretação dos prováveis equívocos presentes nas redações dos candidatos quanto ao emprego de mecanismos e recursos coesivos. Para tanto, ainda se faz necessário situar a discussão em relação às perspectivas teóricas subjacentes à coesão textual.

3.3 O conceito de coesão e seus procedimentos lexicais e gramaticais

De acordo com Beaugrande e Dressler (1997), a coesão é compreendida como fator pelo qual são estabelecidas conexões entre os componentes – palavras e frases – que, sequencialmente, estão dispostos na superfície textual, havendo uma mútua conexão numa sequência linear de dependências gramaticais. Seus recursos são responsáveis, pois, por promover e assinalar a correlação entre as continuidades da superfície e do sentido, não havendo a possibilidade de dissociá-las (ANTUNES, 2009).

Contudo, é insuficiente depreender a coesão como um fator que se esgota na superfície linguística, no cotexto, haja vista a necessidade de

os falantes recorrerem a elementos extralinguísticos, ao contexto, para subsidiarem suas práticas de leitura, escrita e interpretação de alguns recursos coesivos (KOCH; ELIAS, 2006; 2009). No entendimento do processamento textual aliado à interação verbal, reconhecemos que “nenhum fenômeno linguístico, mesmo próprio da superfície do texto, produz sentido fora do uso, de uma situação comunicativa, o que leva à conclusão de que tudo, no texto, é interacional. Com a coesão, então, não seria diferente” (NEVES, 2020, p. 136). Logo, entendemos que a coesão se configura como um fator de textualidade associado não apenas ao material superficial e explícito da língua, mas também à semântica, à pragmática e à natureza interacional do texto.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Antunes (2005), a maioria dos textos, por meio dos quais interagimos, são elaborados à luz do encadeamento, isto é, suas partes são ligadas umas às outras. Nesse caso, a coesão é definida como “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Sua função, ademais, refere-se à promoção da continuidade do texto – conferindo-lhe uma unidade –, ou melhor, a criação, estabelecimento e sinalização de laços que promovem a ligação, articulação e encadeamento dos segmentos do texto. Além da continuidade, nessa sequência, também é necessária a progressão, isto é, algo deve somar-se, ampliar-se, tal qual a integridade de um fio que corre na fronteira entre o mesmo e o novo (ANTUNES, 2009).

No que se refere à importância dada à coesão para a construção da textualidade, Marcuschi (2012) entra em discordância com Halliday e Hasan (1976), ao defender que esse fator não é suficiente nem necessário para a criação de textos diante da irrelevância de sua presença ou ausência para a garantia ou impedimento da textualidade. Essa tese, por pressuposto, ganha fôlego diante da ocorrência de sequenciamentos coesivos de enunciados e fatos isolados que não implicam, necessariamente, na formação de um texto. Por outro lado, convém destacar que, embora haja a possibilidade de haver

textos destituídos de recursos coesivo-gramaticais, a textualidade pode ser processada no nível do sentido pela presença de mecanismos lexicais que unem, semanticamente, as palavras do todo textual.

Diante da premissa de que, na prática, qualquer interação verbal, oral ou escrita, longa ou breve, independentemente, ainda, das funções que cumpre, acontece em textos (ANTUNES, 2009), e, geralmente, o interlocutor assim procede de maneira coesa e coerente, pois visa à inteligibilidade, podemos questionar a (des)necessidade e (in)suficiência da coesão para a construção da textualidade. Nas múltiplas situações sociocomunicativas, os interlocutores mobilizam diferentes gêneros textuais – sejam eles científicos, didáticos, expositivos, opinativos etc. –, de modo que, para atingirem a compreensão almejada, buscam construí-los com vistas a uma harmonia estrutural e de sentidos. Um exemplo disso é a prática de escrita da redação vestibular, em que há essa exigência impreterível de o texto escrito na tipologia dissertativo-argumentativa apresentar o mínimo de coesão explícita para ser concebido e avaliado mediante a finalidade acentuada.

Diante dessas considerações, abordar essa temática apresenta-se como uma tarefa trabalhosa e valorosa. A complexidade e abrangência dessa discussão é corroborada pelas diversas maneiras pelas quais os mecanismos de coerir foram passíveis de classificação por diferentes autores. Entretanto, a solidez teórica não significa que a apreensão dessas concepções de coesão deve ser vista com base em uma perspectiva fixa, ao considerarmos que “existem muitos casos de formas coesas que ficam na fronteira entre dois mecanismos ou tipos de coesão e podem ser interpretadas como um ou como outro. Os fenômenos são os mesmos, apenas a forma de classificá-los é que muda” (GRAMA, 2022, p. 38).

Assim, apoiando-se nas contribuições teóricas desses e de outros autores, os estudos linguísticos alimentam as investigações quanto à coesão, de modo que tais teóricos propõem tipologias diferentes para as possibilidades do fazer coeso, mas, neste trabalho, adotamos apenas uma tipologia entre as possíveis. Portanto, à luz da dinâmica científica de que se valeram, analisando

e (re)formulando novas concepções para o ser e fazer coesivo, nas próximas subseções, discorreremos sobre coesão com base nas noções teóricas no que toca ao léxico e à gramática, com destaque para quatro procedimentos: repetição, substituição, referenciação e sequenciação.

A coesão lexical se faz pelas relações de reiteração, substituição e associação (COSTA VAL, 2006) e, neste estudo, direcionamos nossa atenção para os aspectos reiterativo e substitutivo, tendo em vista seu destaque para a avaliação da escrita em vestibular. Nesse sentido, o texto envolve uma dinâmica de movimentos de (re)ativação e desativação, haja vista que palavras podem (re)aparecer e desaparecer ao longo dele (ANTUNES, 2012). Levando isso em consideração, Neves (2020) acentua que a contribuição desses movimentos incide na organização da informação do texto e na sua manutenção temática. Essa seleção lexical, ademais, é orientada pelos procedimentos de repetição e substituição.

Apoiados no processo de repetição, “recorremos à estratégia de voltar a um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento da forma e do conteúdo” (ANTUNES, 2005, p. 60). Enquanto procedimento coesivo, a repetição dispõe dos recursos de paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita de uma palavra ou expressão, havendo, logo, uma recorrência de conteúdos, estruturas e termos em prol da natureza coesa do texto.

A coesão lexical também pode ser estabelecida por meio da substituição de unidades lexicais. Podemos depreender que tal operação reiterativa acontece quando, no texto, retomamos referentes e predicados com palavras diferentes, mas textualmente equivalentes, das que foram utilizadas anteriormente (ANTUNES, 2005; 2012). Esse é um recurso que, tal qual a repetição, garante a continuidade do texto, bem como apresenta a vantagem de acrescentar informações sobre uma referência outrora introduzida.

A concepção quanto à prática de substituir palavras, porém, não deve ser entendida como a de uma troca aleatória e mecânica de itens do léxico ou uma alternativa para evitar a repetição de palavras, como propõem alguns materiais didáticos e manuais de redação. Na verdade, em razão de implicar a

mobilização de saberes cognitivos, linguísticos, interacionais e pragmáticos, a questão que prevalece é a da adequação semântico-pragmática (ANTUNES, 2012).

A coesão gramatical, além disso, manifesta-se por meio dos procedimentos de referenciação e de sequenciação, contribuindo, também, para o estabelecimento de um texto estrutural e semanticamente contínuo, sequenciado e interligado. O procedimento de referenciar corresponde àquele a partir do qual um componente da superfície do texto (a forma referencial) faz remissão a outro(s) elemento(s) presentes nela ou inferível mediante o universo textual (KOCH, 2008). Há a possibilidade de estes serem representados por um nome, um sintagma, um fragmento de oração ou um enunciado completo, que se (re)constróem textualmente. A ligação entre os termos referentes e seus respectivos substitutos garante a formação de nexos coesivos, que, aglutinados, formam uma cadeia coesiva (ANTUNES, 2005), ou rede referencial.

A segunda modalidade da coesão textual gramatical é a sequencial, que, apesar da instabilidade conceitual da concepção de sequência nos estudos linguísticos sobre o texto (COUTINHO, 2003), pode ser associada aos procedimentos da língua a partir dos quais são estabelecidas relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos do texto – enunciados, parágrafos e sequências textuais –, de modo a fazê-lo progredir (KOCH, 2008). A referida progressão, ao passo que promove a interdependência semântica entre as partes de um texto, pode dispor ou não de elementos recorrençiais.

A conexão, em especial, refere-se ao recurso coesivo possibilitado pelo uso de conectores, cuja função é a de promover a sequencialização textual, de modo a se diferenciar dos demais por envolver um tipo específico de ligação, que atua em pontos bem determinados do texto e sob determinações sintáticas rígidas. Através dela, são conectados não apenas termos entre orações, mas também períodos, parágrafos e blocos maiores. Seu processamento, ademais, acontece, em geral, por meio de recursos de natureza gramatical, como as conjunções, as preposições e as locuções conjuntivas e preposicionais, além

de alguns advérbios e locuções adverbiais (ANTUNES, 2005). A reflexão com vistas ao emprego e funções desses elementos evita inadequações, o que deve ser considerado, sobretudo, na escrita da redação, a julgar a sua importância para a avaliação da coesão por conexão intra e interparágrafos.

Concretizado o entendimento em relação às práticas de escrita e de avaliação da redação dissertativo-argumentativa no contexto do Enem, assim como estejam elucidadas as perspectivas teóricas de estudo da coesão, passemos para a análise das orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na redação do Enem.

4. Orientações para a avaliação da presença de elementos coesivos na redação do Enem

De antemão, verificamos que a orientação quanto à prática avaliativa referente à presença de elementos coesivos conduz os avaliadores a realizarem apreciações qualitativas desse emprego, sendo consideradas, de igual modo, questões mais estruturais e de formatação textual, como a posição dos operadores argumentativos nos textos e a paragrafação.

Essa presença de elementos coesivos é compreendida como o conjunto de recursos de coesão, tanto lexical quanto gramatical, que são observados na redação do tipo dissertativo-argumentativo. Na visão do Manual de capacitação, ela corresponde ao “repertório coesivo com o qual o participante constrói a articulação entre palavras, frases e parágrafos” (INEP, 2019, p. 19). Nesse caso, contrariando os posicionamentos de autores como Marcuschi (2012) e Fávero (2009), verificamos que a coesão é suficiente e necessária à produção textual, uma vez que a prova de redação do Enem prevê uma Competência exclusiva para sua avaliação. Por conseguinte, o avaliador é orientado a perceber que um texto destituído desse fator configura uma falha ou lacuna na escrita.

Em conformidade com Antunes (2017), é preciso indicar as marcas linguístico-coesivas na produção textual, para que, na sua recepção, sua

identificação favoreça a interpretação do evento comunicativo. A presença desses elementos ganha destaque na avaliação da redação, porque, se um texto estiver gramaticalmente correto, mas não houver indicação de laços que façam sentido na sua significação global, a compreensão ficará deficitária ou, no mínimo, dificultada (ANTUNES, 2017). Entretanto, o fato de elementos coesivos estarem presentes, por si só, não garante que seu uso seja funcionalmente produtivo. Com base nisso, observamos como o avaliador do Enem é direcionado a analisar também a qualidade desse emprego na ocorrência a seguir.

Enem-01

[...] o avaliador deve direcionar seu olhar para a qualidade do emprego de elementos linguísticos responsáveis pela coesão, verificando se eles estão colaborando para a articulação da argumentação do texto.

Fonte: Inep (2019, p. 19).

O foco da avaliação não se reduz, em princípio, a um olhar quantitativo sobre as estratégias de coesão adotadas pelo participante, mas prioriza questões qualitativas. Diante disso, a prática do avaliador deve contemplar uma verificação no que se refere à produtividade dos operadores argumentativos para a articulação de ideias e argumentos.

Falar em presença de elementos coesivos implica, também, discutir o que configura sua ausência. Um dos exemplos do Manual de capacitação ilustra um caso em que a redação apresenta palavras e períodos justapostos desconexos ao longo do texto. No exemplo, embora conectivos como “mas” e “também” sejam empregados, apresentam uma certa inércia quanto às suas funções semântico-argumentativas – adversativa e aditiva. Essa relatividade entre a presença de operadores argumentativos e o estabelecimento propriamente dito da coesão é novamente corroborada na ocorrência seguinte.

Enem-02

[...] é possível encontrar redações em que se visualize a presença de elementos coesivos espalhados pelo texto, mas a avaliação qualitativa revela que eles estão inadequados ou simplesmente inertes na produção escrita; portanto, não são contados no repertório de coesivos adequadamente mobilizados.

Fonte: Inep (2019, p. 33).

Há, portanto, um nítido direcionamento para que o avaliador ateste a produtividade dos elementos coesivos empregados pelos candidatos em seus textos. É sabido que a coesão desempenha funções de criar, estabelecer e sinalizar os diversos laços que ligam, articulam e encadeiam os segmentos textuais (ANTUNES, 2005). Assim, ratificamos que, na perspectiva do manual, qualquer produção textual que disponha de recursos coesivos em sua superfície sem desempenharem funções semântico-argumentativas não pode ser considerada coesa.

O avaliador, sob um viés qualitativo, deve verificar a capacidade de o participante empregar recursos que não sejam enfeites textuais, mas contribuam, de maneira significativa, para a construção da textualidade e da argumentação. Essa orientação facilita a identificação dos casos em que determinados operadores argumentativos são inseridos no texto indiscriminadamente, apenas para cumprir a pressuposta exigência quantitativa da Competência IV. Essa prática, como revela a ocorrência Enem-02, não é contabilizada no quantitativo referente ao repertório de coesivos mobilizados de modo adequado.

Além disso, o avaliador atento nessa questão conseguirá identificar os casos em que participantes se valem de estruturas redacionais pré-definidas, isto é, os esqueletos de redação, uma estratégia semelhante ao que conseguimos visualizar adiante, na ocorrência Enem-03. Nesses modelos, é comum a indicação de conectivos a serem utilizados em partes fixas e específicas, o que, por vezes, é seguido à risca pelos estudantes e resulta em uma redação

Verificamos que o avaliador é orientado a identificar o emprego de recursos coesivos entre os parágrafos (em rosa) e dentro deles (em azul), que sejam de ordem tanto sequencial quanto referencial. Entretanto, apenas observar a presença, como estamos discutindo, não é suficiente para atestar a efetividade da coesão.

Além disso, a indicação da coesão interparágrafos, que aponta para o emprego de conectivos no início das alíneas, não pode ser seguida à risca pelo avaliador, pois só se aplica a orações dispostas na ordem direta (sujeito-verbo-complementos), como o próprio material chega a comentar. Nos casos em que os alunos recorrem à ordem inversa, é possível encontrar operadores argumentativos que não estejam no início do parágrafo, mas, ainda que deslocados, estabelecem relações interparágrafos. Em virtude disso, a orientação indica a necessidade de se verificar se, de fato, o operador argumentativo colocado no início do parágrafo relaciona o conteúdo do parágrafo anterior ao do próprio parágrafo, como podemos observar na ocorrência Enem-04, a seguir.

Enem-04

[...] identificar se a relação de um elemento coesivo localizado no início de um parágrafo se dá entre ele e o conteúdo do parágrafo anterior (relação interparágrafos) ou entre conteúdos “internos” do próprio parágrafo (relação intraparágrafo).

Fonte: Inep (2019, p. 20).

O que norteará o olhar avaliativo, portanto, diz respeito ao cumprimento (ou não) da função desempenhada pelo operador argumentativo, isto é, a de promover a sequencialização textual (ANTUNES, 2005, 2009; KOCH, 2008). Por isso, a tentativa de preestabelecer a posição e as escolhas de operadores argumentativos torna-se falha, uma vez que cabe ao avaliador verificar o uso dos recursos coesivos na sua relação de interação com o texto, sob um viés textual-interativo, a partir do qual o cerne da questão não é só o lugar ocupado pelo conectivo, mas a efetividade da estratégia

coesiva para a comunicação (NEVES, 2020). Inclusive, insistir em uma abordagem descontextualizada, apenas estrutural, dos recursos coesivos no manual pode corroborar incompreensões e equívocos em sala de aula, como os casos em que os estudantes se preocupam mais em preencher o espaço reservado ao conectivo, atendendo a um modelo pronto, do que atentar na adequação semântico-funcional desse emprego. Em virtude disso, há uma propensão à escrita de redações com foco no produto e não no processo, cujos resultados podem culminar em textos superficialmente estruturados, mas sem estarem coesos.

Acrescido a isso, entendemos que o conceito de coesão inter e intraparágrafos está sujeito a questionamentos, uma vez que os recursos coesivos intraparágrafos, ao nosso ver, contribuem para a sequenciação de um parágrafo inteiro ou de blocos maiores do texto, mas isso não os coloca em uma condição de serem mais coesivamente efetivos do que os responsáveis pela retomada de trechos menores (interparágrafo). Logo, entendemos que essa classificação responde apenas a critérios formais do texto e, por isso, ratificamos que a avaliação da coesão textual, em relação ao emprego de operadores argumentativos, deve ser calcada em seu uso propriamente dito, considerando aspectos semânticos, pragmáticos e interacionais, sendo secundária, nesse caso, a consideração ao espaço que eles ocupam.

Por fim, a avaliação da coesão textual na redação do Enem, ainda sob o viés da paragrafação, deve ser feita com vistas à possibilidade de o avaliador deparar com um texto redigido em um único bloco, isto é, um monobloco. Observemos, então, a maneira como a orientação a seguir (Enem-05) atenta para o prejuízo dessa prática com foco na cadeia coesiva dos textos.

Enem-05

As redações escritas em forma de monobloco tornam explícito o desconhecimento sobre a paragrafação do texto, o que pode afetar diretamente a coesão.

Fonte: Inep (2019, p. 27).

Conforme já expusemos, a prova de redação do Enem solicita a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, o que prevê, em tese, uma subdivisão textual em parágrafos. Com base nessa ocorrência, o avaliador é orientado a perceber os casos em que os alunos demonstram desconhecimento sobre paragrafação ao escreverem uma redação no formato de um bloco maciço de períodos, sendo este destituído de organização paragrafada identificável. Há alusão, inclusive, ao prejuízo que isso gera na coesão do texto. No entanto, não é esclarecido em que medida a cadeia coesiva da redação é prejudicada pela ausência de parágrafos. Fica a encargo do avaliador inferir que isso está relacionado à exigência da Competência IV no que tange à presença explícita de operadores argumentativos, sobretudo, interparágrafos.

A ocorrência Enem-06, disposta em seguida, ilustra outras orientações repassadas para os avaliadores em relação aos textos que se apresentam em forma de monobloco. Contudo, não há qualquer indício de como isso afeta, direta ou indiretamente, a coesão do texto.

Enem-06

MONOBLOCO	
A	Uma redação pode ser monobloco e, ainda assim, apresentar as três partes do texto dissertativo-argumentativo (introdução-desenvolvimento-conclusão). O monobloco diz respeito à falta de paragrafação, tratando-se, pois, de um conceito espacial, a ser penalizado apenas na Competência IV, e não na Competência II.
B	Se o texto começa com um espaçamento no início do primeiro parágrafo, mas segue até a conclusão sem quaisquer outros parágrafos identificáveis, ele continua sendo avaliado como monobloco (caso do Exemplo 12).
C	A identificação de uma redação monobloco requer a leitura e a observação dos espaços no final das linhas. Pode acontecer de o participante fazer um parágrafo sem recuo na margem esquerda do texto, mas a existência dele ser visível pelo espaço disponível no final do período, no lado direito do texto, como no Exemplo 13. Nesse caso específico, ele não será categorizado como monobloco.

Fonte: Inep (2019, p. 29).

As considerações feitas em (A) asseguram ao avaliador que uma redação, mesmo escrita em monobloco, pode apresentar as três partes constitutivas do texto dissertativo-argumentativo – introdução, desenvolvimento e conclusão. Não fica claro, em contrapartida, se isso afeta sua dimensão coesiva, uma vez que é possível uma redação-monobloco atender a essa organização e, ao mesmo tempo, apresentar (ou não) recursos coesivos que garantam sua unidade. Em acréscimo, o monobloco é concebido como um conceito espacial, estando relacionado com a organização estrutural do texto. Em (B) e (C), isso é ratificado pela alusão à configuração dos recuos no início e no fim dos parágrafos, o que é decisivo para a paragrafação, mas não necessariamente para o coerir.

A nosso ver, o monobloco não estabelece relação direta com o fazer coesivo, uma vez que este, como defendemos, não é um fenômeno de ordem apenas sintática, mas também semântica, pragmática e interacional. A coesão correlaciona a continuidade da superfície com a de sentido, de modo que, mesmo sendo própria dessa dimensão superficial do texto, só produz sentido a partir do uso e da interação em uma situação comunicativa (ANTUNES, 2005, 2009, 2010; MARCUSCHI, 2008; HALLIDAY E HASAN, 1976; KOCH, 2008; NEVES, 2020; COUTINHO, 2003). Logo, compete ao avaliador perceber que a questão do monobloco, por mais que seja evidenciada pelo Manual de capacitação, não tem fôlego nem se sustenta quando falamos de avaliar a coesão de uma redação, considerando a discussão ora realizada.

Em virtude disso, pelo fato de que o monobloco corresponde a um conceito espacial e, por conseguinte, estrutural, acreditamos que, ao contrário do que o manual propõe, sua avaliação deve ser contemplada na Competência II, e não na Competência IV, já que se relaciona mais aos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, isto é, à natureza do gênero textual, que prevê uma escrita em obediência aos princípios da paragrafação. Ante a isso, passemos às considerações finais, de maneira a condensar os últimos apontamentos relativos a esta pesquisa.

Conclusão

De maneira geral, neste trabalho, objetivamos analisar as orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem. Para isso, nossa análise voltou-se para o Módulo 6 de capacitação de avaliadores, referente à Competência IV. Mediante a coleta de dados, identificamos, no material analisado, um total de 6 (seis) ocorrências, que representam orientações dadas aos avaliadores em relação ao emprego de recursos coesivos. Essas ocorrências nos permitiram observar como os avaliadores são orientados a avaliarem, na redação, os elementos coesivos estão presentes e quais suas implicações para a construção do texto.

Pela análise das ocorrências, nossos resultados atestam que o avaliador é orientado a focalizar sua prática avaliativa nos casos de coesão sequencial, considerando a prioridade dada à verificação dos operadores argumentativos. Ademais, observamos que a avaliação da coesão textual, na prova de redação do Enem, deve obedecer a uma abordagem qualitativa, analisando a produtividade dos elementos coesivos mobilizados.

Nessa conjuntura, avaliar a coesão de um texto dissertativo-argumentativo enfatiza, em primeiro plano, a verificação do critério relativo à presença de elementos coesivos. Nesse caso, percebemos que as orientações fornecidas, em diversos momentos, evidenciaram aspectos mais estruturais e concretos do fazer coeso, como a distribuição espacial de elementos coesivos e o espaçamento final/inicial das alíneas.

As orientações ora analisadas também revelaram uma noção de coesão que, apesar de tocar na dimensão semântica do texto, ainda insiste em percebê-la demasiadamente associada à instância estrutural, reduzindo-a, por vezes, a uma questão apenas de superfície e de espaço. O Manual de capacitação é categórico ao admitir a classificação da coesão em referencial e sequencial. Contudo, vimos que, na prática, a avaliação da última prevalece em relação à primeira, sobretudo havendo destaque para as relações de conexão, dispensando, assim, as reiterativas e semanticamente associadas.

Em suma, a compreensão quanto à coesão de um texto é reduzida ao uso das conjunções empregadas.

Além disso, constatamos que o avaliador é orientado a verificar a presença concreta de elementos coesivos na redação dos participantes, que devem empregá-los, obrigatoriamente, dentro dos parágrafos e entre estes, para atingir a nota máxima nessa Competência. A coesão, nesse sentido, resume-se às relações de conexão, estando alheia à reiteração e à associação semântica, de modo a desconsiderar as proposições de Antunes (2005; 2012; 2017). A questão do monobloco também é apresentada como decisiva para o avaliador mensurar a coesão do texto, mas o faz do ponto de vista estrutural-espacial, o que, a nosso ver, não contempla nossa concepção de coesão em suas faces semânticas, textuais, funcionais e interacionais.

Diante do exposto, frisamos que ainda há muito a ser feito no que diz respeito às práticas avaliativas da coesão textual no Enem, ou mesmo em outros contextos pedagógicos. Nesse cenário, nutrimos a esperança de este estudo contribuir para a nova (re)formulação dos padrões de texto argumentativo-dissertativo exigido pelo Enem. Aludimos, por fim, à necessidade de intensificar produções científicas que ampliem a discussão em pauta, seja pela investigação dos demais critérios de avaliação da coesão na redação do Enem, isto é, a repetição e a adequação de elementos coesivos, o que pretendemos contemplar em trabalhos futuros, seja pela intensificação de pesquisas direcionadas aos materiais formativos de outros vestibulares, igualmente disponíveis ao público geral.

Referências

ANTUNES, I. A avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 265-282.

ANTUNES, I. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 62–71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. Em que consiste a coesão do texto? *In*: ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017. cap. 5, p. 55-72.

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

ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

ARAÚJO, E. O. H. de; MARTINS, L. de A. R. Produção textual na escola: práticas de letramento em argumentação. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, ed. 1, p. 168-185, 2015.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2022.

COLAÇO, J. de S.; BAZARIM, M. Correção de textos como uma estratégia para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica. *In*: III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens. **Anais**. Letras Raras. Suplemento do v.6, n.3, p.325-340, 2017, Campina Grande-PB. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/issue/viewIssue/52/69>. Acesso em: 16 ago. 2023.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUTINHO, M. A. **Texto(s) e competência textual**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FOSSEY, M. F. Avaliação de redações de vestibular: da teoria à prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 1015–1042, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652181>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

GRAMA, D. F. **Elementos coesivos do português brasileiro em corpus de redações nos moldes do ENEM: um estudo para a elaboração da CoTex**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

GRUGINSKI, E.; COSTA, I. B.; CAMARGO, L. G. B. de; SOETHE, P. A.; WACHOWICZ, T. C. O que está por trás da avaliação das redações do vestibular?. **Educar em Revista**, n. 22, p. 357–375, jul. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.324>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vZQfGr3YHk6xgGwJwHR7ZXS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. Londres: Longman, 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual de correção da redação**: Competência 4. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Enem 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 20 mai. 2023.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. de B. **A redação no Vestibular Unicamp**: O que e como se avalia. São Paulo: Editora da Unicamp, 2019.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NEVES, H. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta sociointeracionista. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

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

SILVA, E. M. da. Práticas letradas na redação de vestibular. *In*: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, E. M. da (org.). **Redação vestibular em questão**: práticas, conceitos, discursos e efeitos. Campina Grande: Bagagem, 2010. p. 15-50.