

## A CORRELAÇÃO ENTRE FATORES DE COERÊNCIA E DUAS COMPETÊNCIAS NA DISSERTAÇÃO DO ENEM

Maria Beatriz Gameiro CORDEIRO<sup>1</sup>  
Carla Martins BONONI<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise empírica, buscando evidenciar como as competências II e III do gênero “dissertação do Enem” correlacionam-se aos seguintes fatores de coerência: intertextualidade, consistência e relevância. O referencial teórico parte de estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Textual por estudiosos como: Koch (2018); Koch & Travaglia (2018); Mussalim & Bentes (2001), dentre outros. A metodologia para coleta dos dados, dissertações modelo Enem, foi estabelecida pelos critérios: texto escrito por estudante do segundo ou terceiro ano do Ensino Médio de escola pública (estadual e federal) e privada. Já a análise pautou-se em métodos qualitativos e seus resultados indicam que os princípios de intertextualidade, consistência e relevância - requisitos básicos para a construção da coerência textual- corroboram sobremaneira para a defesa de um ponto de vista no texto dissertativo e relacionam-se diretamente às competências avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem.

**Palavras-chave:** Dissertação do Enem; Fatores de Coerência; Enem.

**Abstract:** This paper presents an empirical analysis, seeking to highlight how competencies II and III of the “Enem essays” genre correlate with the following coherence factors: intertextuality, consistency and relevance. The theoretical framework is based on studies developed within the scope of Textual Linguistics by scholars such as: Koch (2018); Koch & Travaglia (2018); Mussalim & Bentes (2001), among others. The methodology for collecting data, Enem model essays, was established by the criteria: text written by a student in the second or third year of high school at a public (state and federal) and private school. The analysis was based on qualitative methods and its results indicate that the principles of intertextuality, consistency and relevance - basic requirements for the construction of textual coherence - greatly corroborate the defense of a point of view in the dissertation text and are directly related to the skills assessed by the National High School Exam, Enem.

**Keywords:** Enem Dissertation; Coherence Factors; And either.

### Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa empírica desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica do IFSP (PIBIFSP), sob o título “Análise do projeto de texto em redações dissertativas de estudantes de escola pública e privada”. O projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética, inscrito no Processo nº: 34097120.3.0000.5473. O *corpus* é composto de 73 redações, sendo 28 de uma escola particular e 45 de escolas públicas, das quais, 10 são de uma escola pública federal e 35 de escola pública estadual situadas no interior do Estado de São Paulo. Neste recorte do trabalho, apresentamos somente a análise de duas redações com o intuito de demonstrar como fatores linguísticos relacionados, sobretudo, à coerência no gênero “dissertação do Enem” correlacionam-se

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sertãozinho, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [mbg@ifsp.edu.br](mailto:mbg@ifsp.edu.br).

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sertãozinho, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [carlabononi17@gmail.com](mailto:carlabononi17@gmail.com).

a competências avaliadas pela banca examinadora do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O fato de a “redação do Enem” apresentar configurações específicas quanto ao tema (problemas sociais), à estrutura (texto dissertativo-argumentativo), ao estilo (impessoal, objetivo, claro, linguagem culta) e ao contexto (exame de avaliação para ingresso ao Ensino Superior), possibilita considerá-la um gênero textual, tal como Bakhtin (1997) estabelece. Essa posição é respaldada em estudos como o de Oliveira (2016), por exemplo, que analisou 100 redações do Enem nota mil e concluiu que há “razões, de fato, para afirmar que a redação do ENEM é um gênero e apresenta características das teorias adotadas para a análise desse aspecto interno.” (OLIVEIRA, 2016, p.149).

O ENEM é uma das principais portas para o ingresso no ensino superior e, em média, mais de três milhões de candidatos submetem-se a esta prova, em que a famigerada “redação” possui um peso importante. No gênero “dissertação do Enem”, a banca avaliadora espera que o candidato defenda “um ponto de vista — uma opinião a respeito do tema proposto —, apoiado em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual” (INEP, 2023, p.4) e, para tanto, avalia o texto em cinco competências, dentre as quais, destacamos a segunda e a terceira. Segundo a “Cartilha do participante” (INEP, 2023, p.5), na Competência II, o estudante deve: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.” e na III, “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”. Defendemos, aqui, que tais competências atrelam-se a fatores de coerência, sendo que a II remete à intertextualidade, por exigir “conceitos de várias áreas” e a III, à consistência e relevância, pois, para analisar, relacionar e interpretar fatos e informações, esses dois recursos são essenciais. Neste recorte do estudo, analisaremos essa correlação em duas dissertações escritas por estudantes do Ensino Médio, um de escola pública e outro de uma instituição privada.

Esse estudo apresenta uma abordagem empírica, já que busca compreender um fato do mundo real por meio da coleta de dados concretos. Com relação ao tipo de pesquisa, considera-se um trabalho de cunho qualitativo-descritivo, pois não há preocupação em quantificar dados, mas sim em compreender um fenômeno linguístico. Quanto à análise empreendida — fundamentada na Linguística Textual —, pode-se compará-la à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que recorre a métodos subjetivos para descrever e interpretar o conteúdo de textos. Tal estratégia permite a investigação da presença dos fatores de coerência em cheque, conforme se detalha na seção metodológica.

O artigo estrutura-se da seguinte maneira: na próxima seção, introduz-se, sucintamente, a relevância e a justificativa de se analisar a coerência em dissertações modelo Enem, por meio de uma breve contextualização dos resultados do exame e de algumas das principais avaliações em grande escala no país, que apesar de serem passíveis de críticas, traçam um panorama sobre a escrita e o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) em nível nacional. Na seção “Metodologia”, enfatiza-se o teor qualitativo-descritivo da pesquisa; na fundamentação, resumem-se alguns pressupostos da Linguística Textual concernentes ao estudo para, na seção de análise dos dados, demonstrar-se a importância dos fatores de coerência e sua correção às competências para um bom desempenho na prova.

## A relevância social do Enem e dados gerais do exame

Resultados de avaliações em grande escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) revelam que a maioria dos estudantes brasileiros apresentam um desempenho em Língua Portuguesa muito aquém do necessário para um conculinte da última etapa da educação básica no país, o Ensino Médio. Segundo Pessoa & Andrade (2020, p.3), tomando-se como base os números do Saeb, “o desempenho de estudantes no ensino médio em português no ano de 2015 foi pior que há 20 anos”, já que, “em 2015, a proficiência média em Língua Portuguesa na etapa de ensino foi 267,06, abaixo dos 268,57 obtidos em 2011 e dos 290, registrados pelos estudantes de 1995”.

Tais indicadores aumentam a distância para se alcançar a “proficiência adequada” definida pela Organização “Todos Pela Educação”, que é de 300 pontos para esse nível. Dados mais atuais, de 2019, sinalizam uma melhora com relação a 2011, haja vista que a média nacional do último censo foi de 280,5 (Inep, 2020), mas ainda se encontra abaixo do valor da década de 1990. Da mesma maneira, o desempenho dos inscritos no ENEM corrobora esse resultado, uma vez que as notas médias gerais na redação, nos últimos anos, são em torno de 500 a 600 conforme constata Cordeiro (2018, *On-line*)

[...] os resultados das avaliações dessas “redações” têm revelado que a maioria dos estudantes conculintes do Ensino Médio apresentam dificuldades básicas para escrever um texto dissertativo, pois os dados oficiais apontam que a maioria dos estudantes, 58% dos candidatos, encontram-se na faixa de nota entre 400 e 600, níveis considerados baixos se avaliarmos os critérios de correção. [...]

Em 2020, a média na nota das redações foi de 588,74 (Inep, 2021), a qual, diante da nota máxima de mil pontos, pode ser quantificada como mediana e até insuficiente, pois para um texto atender aos requisitos mínimos das competências, a nota deve ultrapassar os 700 pontos. Em 2021, houve um aumento na pontuação média, passando a 634,16, o que atribuímos ao fato de, devido à crise econômica e à pandemia, estudantes das classes menos favorecidas não terem prestado o exame, hipótese que pode ser embasada pelo número de inscrições com isenção, que foi de 50,3% na edição de 2020 em comparação à edição de 2021, em que somente 39% teve direito à isenção.

Estudos de iniciações científicas por nós desenvolvidos demonstram, por meio de análises qualitativas de textos com essa faixa de notas, que tais redações, além de apresentarem vários ou muitos desvios em relação à norma padrão, não têm um projeto de texto consistente em defesa de um ponto de vista, não mobilizam repertório sociocultural amplo, exibem poucos elementos coesivos e contam com uma proposta de desenvolvimento incipiente (BONONI & CORDEIRO, 2020). Tais dados agravaram-se com a pandemia da Covid-19, que obrigou as escolas a promoverem o Ensino Remoto Emergencial no ano de 2020, com retomada gradual do ensino presencial somente no final de 2020, com o início tardio da vacinação no país devido à má gestão Federal. Estudantes da escola pública foram os mais prejudicados porque grande parte deles, em situação de vulnerabilidade social, não teve acesso às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's), ou teve de forma muito precária, externando-se, assim, a desigualdade social do país e a inabilidade do Governo Federal para garantir o acesso à educação, dentre outros direitos, tal como destacam Firmino e Ferreira (2020). Essa falta

de acesso à educação, agravada pela pandemia e juntamente à crise na qualidade da educação, pôde ser observada no pior desempenho da história no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em 2021, de acordo com os resultados divulgados Secretaria Estadual da Educação (Seduc, São Paulo, 2022).

Na prática, o aluno da 3ª série do ensino médio saiu da escola com proficiência de matemática adequada a de um estudante do 7º ano do ensino fundamental, uma defasagem de quase seis anos. [...] Já em Língua Portuguesa, o **aluno do 3º ano do ensino médio saiu da escola com proficiência adequada ao estudante do 8º ano do ensino fundamental. Quatro em cada 10 estudantes apresentaram conhecimentos “abaixo do básico”**. (SEDUC, 2022, *On-line*, grifo nosso).

Esses números são alarmantes e ganham destaque na mídia porque expõem fragilidades no sistema educacional brasileiro, indicando que estudantes estão concluindo a última etapa da educação básica com sérias defasagens de conteúdo em disciplinas que, na prática, configuram-se como pré-requisitos para o aprendizado das demais. Isso significa que, pelo menos no Estado de São Paulo, tido como um dos mais desenvolvidos do país, e localizado na região Sudeste, que concentra o maior número de professores do país, 741.604 e com mais formação, segundo Censo do Professor, houve grande defasagem no aprendizado no período pandêmico (MEC, *On-line*).

No que tange à Língua Portuguesa, especificamente, o Ensino Fundamental (EF) foca a escrita na produção e interpretação de gêneros pertencentes à tipologia narrativa, sendo os gêneros dissertativos explorados com maior profundidade no Ensino Médio (EM). A ênfase na narração é comprovada nas habilidades descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 171) para o EF, do 6º ao 9º ano, que focam, sobretudo, no texto narrativo, como se constata nas habilidades EF67LP30, que estabelece a criação de narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros. Já as atividades de análise e produção do texto dissertativo concentram-se no nono ano do EF, tal como estabelece a BNCC na habilidade EF89LP10 (BNCC, 2018, p.179), que prescreve o planejamento de artigos de opinião. Se levarmos em consideração que o estudante conclui a 3ª série do EM com o conteúdo do 8º ano do EF, podemos deduzir que o estudante tenha tido contato insuficiente com textos dissertativos, já que as diretrizes curriculares nacionais introduzem a dissertação somente nos anos finais do EF e no EM. Tais fatores, somados a questões de ordem social, como a falta de acesso a bens culturais, livros, dentre outros, complexificam o problema e atuam no “baixo desempenho” dos estudantes na dissertação do Enem.

Conforme descrito na Cartilha do Participante 2023 (INEP, 2020, p.4), a redação do Enem exige “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política.” Os critérios de correção, por sua vez, são definidos a partir das “competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade”, as quais são divididas em cinco categorias e avaliam: o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; a compreensão da proposta e o tipo dissertativo-argumentativo; a mobilização de conceitos de diversas áreas do conhecimento; a habilidade na seleção, relação, organização e interpretação dos argumentos selecionados de modo a defender um ponto de vista e a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema apresentado. Dentre tais critérios, duas dessas cinco competências avaliam fatores diretamente relacionados à *coerência*, a saber: a

competência 2, “compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” e a 3 – “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (INEP, 2023, p.7).

### **Considerações sobre a metodologia**

A pesquisa descritiva, segundo Köche (2015, p.124), “constata e avalia relações entre as variáveis de um fenômeno à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem.” Logo, entendemos que a natureza de nossa pesquisa é de cunho descritivo por se tratar de um estudo que investiga fenômenos linguísticos presentes na dissertação modelo ENEM sem que haja, de nossa parte, qualquer tipo de intervenção (ou manipulação) na produção dos dados desse *corpus*. Os fatos, em nosso caso, a materialidade dos textos, já estão dadas previamente, e nós avaliaremos as relações entre as variáveis ligadas à coerência.

O trabalho aqui apresentado constitui um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica em que analisamos 73 redações modelo Enem, número inexpressivo diante da quantidade de textos produzidos anualmente no exame, que tiveram uma queda no número de inscritos nos anos de pandemia e pós- pandemia, mas voltando a crescer pós governo Bolsonaro. O número de inscritos tem variado entre dois a quatro milhões de candidatos, em média, nas últimas edições. Selecionamos dois textos que representam dois níveis distintos de desempenho: a redação A como representante de notas abaixo de 600 e a redação B com nota acima de 800 pontos.

Nesse sentido, além de descritiva, nossa pesquisa é também qualitativa, pois, conforme aponta Oliveira (2021, p.12), “os métodos qualitativos de pesquisa permitem que seja estudado, com maior profundidade, o contexto de ocorrência de determinado fenômeno, além de possibilitarem a observação de vários aspectos em uma pequena população de estudo”. Logo, a investigação proposta é qualitativa não somente por observar diferentes aspectos da coerência, mas também por avaliar um recorte diminuto da população.

### **Fatores de coerência correlatos às competências II e III da dissertação do Enem**

Nesta seção, apresentamos os conceitos fundamentais à análise desenvolvida, iniciando pela noção de texto para, em seguida, abordar a coesão e coerência, conceitos estudados por estudiosos do texto e, especialmente, por aqueles ligados à Linguística Textual (LT), assim como outras noções correlatas imprescindíveis para a escrita da dissertação modelo Enem.

Portanto, apresentamos a definição de *texto* segundo teóricos da área, já que este é nosso objeto de análise. O texto, para Marcuschi (2008, p.72), é “o resultado de uma ação linguística cuja fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.” Desse modo, para o autor, o texto é determinado por regras sociais, não sendo apenas uma ação linguística mecânica; no caso do Enem, as regras de escrita são definidas por uma comissão de docentes e pesquisadores ligados ao órgão governamental responsável pelo Exame, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim, o INEP espera que a dissertação no exame traga a defesa de um ponto de vista embasada por conceitos e dados das diferentes áreas de conhecimento e que seja escrito de acordo com a modalidade escrita formal da LP, que

segue as regras estabelecidas pela norma padrão, por isso, é chamada de “redação modelo-Enem”. Aqui, incluímos à definição de Marcuschi, a ressalva que a ação linguística dependerá também do conhecimento prévio do estudante, de sua classe social, dentre outros fatores que transcendem o universo linguístico em si.

Ademais, outra definição de texto usual é a que recorre à metáfora da costura, do tecer, para se referir ao texto, devido à etimologia latina, visto que *textum*, em latim, significa tecido ou pano, ou ainda o tecido (contextura) de uma obra (SARAIVA, 2000, s. v.). Logo, *textum* remete ao universo do tear, em desdobramentos a partir da forma verbal *texere*, que significa “tecer, fazer tecido, entrançar, construir sobrepondo ou entrelaçando” (HOUAISS, 2001, s. v.). Muitos estudiosos da LT evocam tal noção etimológica justamente por esta metáfora da costura ilustrar a importância dos elementos coesivos na cadeia textual. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p.72) entende o texto como um “tecido estruturado, uma entidade significativa”. O estudioso entrelaça a noção de texto como “artefato-histórico” à metáfora do universo do “coser”, enfatizando que o texto constitui um instrumento criado pelo homem para diversas finalidades, visto que, com um texto, persuade-se alguém a comprar algo, declara-se o amor a uma pessoa, condena-se alguém, dentre tantos e incontáveis intentos. Transcende, ainda, a metáfora, alertando “que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo dele” (MARCUSCHI, 2008, p.72). Esta é uma das grandes chaves para compreender textos literários em que poetas e grandes escritores reconstróem, com maestria, o cotidiano, criando seus próprios universos artísticos. Pode-se, também aqui, estabelecer uma relação com a noção de autoria, pois, uma reconstrução singular do mundo demonstra uma marca do sujeito escritor.

Para além dessa definição, outros estudiosos destacam a confluência de operações envoltas no completo ato de escrever, como elucida Beaugrande (1997, p.10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.72), para quem, o texto “é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Infere-se, portanto, que no momento em que escreve uma “redação para o Enem”, o estudante está sob forte pressão social para conseguir uma vaga no ensino superior e, se não estiver bem preparado psicologicamente, se não tiver exercitado suas habilidades cognitivas para tal função, se não tiver domínio de regras básicas da norma padrão, se não tiver um repertório sociocultural amplo, dificilmente alcançará êxito no exame.

Koch & Elias (2018, p.15) entendem o texto da mesma maneira que Beaugrande, destacando o aspecto interacional da escrita, o requisito, para a produção e compreensão textual, dos “conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade”. Relacionando essa definição à escrita da “redação modelo Enem”, enfatizamos a relevância do conhecimento de mundo traduzido em repertório sociocultural no texto, pois o estudante que parte apenas de seu conhecimento pessoal não obtém boa nota na competência que avalia a mobilização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Ainda afirmam as estudiosas: “todos os aspectos linguísticos e da situacionalidade são constitutivos do texto, da sua função e do seu sentido” (KOCH & ELIAS, 2018, p.15), o que se observa claramente na “redação modelo Enem”, visto que a situação exige um texto dissertativo, com repertório diversificado e com proposta de solução, ou seja, todos os critérios exigidos pela condição do exame configuram essa redação como um gênero textual. Enfim, todo o exposto nos permite “assumir que o texto é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (KOCH & ELIAS, 2018, p.18). Porquanto, podemos compreender o *texto* como um objeto complexo resultante de um evento comunicativo no qual estão envolvidas ações / operações de diversas naturezas, sendo

elas: linguística, cognitiva, social e interacional. Diante desse caráter múltiplo, apreende-se que os conhecimentos necessários para se produzir um texto também são variados, dentre os quais, as estudiosas elencam: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos ou de gêneros textuais e conhecimentos interacionais.

O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, pautado pelas regras estabelecidas pela norma-padrão, as quais incluem desde a gramática, o léxico, a ortografia, dentre outros. Já o conhecimento enciclopédico, por sua vez, corresponde ao conhecimento “sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória”, e que, portanto, é individual, uma vez que se constitui “com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, adquirimos em vivências e experiências variadas” (KOCH & ELIAS, 2015, p.41).

Outro aspecto citado pelas autoras é o *conhecimento de textos* ou de *gêneros textuais* nas diversas práticas comunicativas das quais participamos. Pautamo-nos na ativação de “modelos” textuais para produzir e compreender os sentidos dos textos. Segundo Bakhtin (2003, p.216), o emprego da língua dá-se na forma de “enunciados”, os quais, invariavelmente, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional.” Nesse sentido, o autor afirma que conteúdo temático, estilo e construção composicional “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”, ao passo que, ainda que cada enunciado seja particular, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p.262 – grifos do autor). Partindo-se dessa definição, Koch & Elias (2015, p.54-55) introduzem o conceito de competência metagenérica, “que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função”, “que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos” e, por conseguinte, possibilita-nos diferenciá-los. Logo, quanto mais desenvolvida, ou mais ampla, a competência metagenérica, a qual construímos ao longo de nossa inserção nas diversas práticas sociais que nos rodeiam, maior o conhecimento de textos ou de gêneros textuais variados e, conseqüentemente, maior nossa capacidade de produzir e compreender textos produzidos em nossa sociedade.

Por fim, os *conhecimentos interacionais* dizem respeito à “ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas” (KOCH & ELIAS, 2015, p.44). Ressaltamos que esses quatro tipos de conhecimentos apresentados precisam ser mobilizados na produção de todo e qualquer texto, inclusive a dissertação do Enem e, conseqüentemente, ligam-se, diretamente, às competências avaliadas pelo exame.

Os fundamentos sobre o texto evidenciam a complexidade envolta na escrita, que exige tanto a mobilização de diversos tipos de conhecimentos linguístico-textuais quanto de conhecimentos sócio-histórico-culturais, além de destacarem o papel do contexto de produção. Nesse prisma, apresentaremos, a seguir, alguns princípios de construção textual do sentido, preconizados pela Linguística Textual, que julgamos concatenados aos tipos de conhecimentos e às competências do Enem, os quais serão a base para a análise do *corpus*.

## Princípios de construção textual do sentido e a dissertação do Enem

Os princípios de construção textual do sentido aqui discutidos, *informatividade*, *intertextualidade*, *aceitabilidade*, *intencionalidade*, *consistência e relevância*, *conhecimento compartilhado* e *conhecimento enciclopédico*, conforme entendem Koch & Travaglia (2018) e Koch e Elias (2015), ratificam a perspectiva sociointeracionista da língua.

A *coerência textual*, também compreendida como “princípio da interpretabilidade” (CHAROLLES, 1983 *apud* KOCH & ELIAS, 2015, p.191), pode ser entendida como a “responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta, pois, como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional.” (KOCH, 2018, p.17). Dito de outro modo, a *coerência* concatena-se à progressão temática, com a forma como os sentidos do texto são construídos, a qual depende de uma intrincada interação entre autor, leitor, contexto de produção e objetivos do texto, além de exigir, dos dois primeiros, conhecimentos dos mais variados, conforme os citados anteriormente. A *coerência*, ao contrário da *coesão*, é condição obrigatória para que um texto seja considerado inteligível, com sentido, uma vez que produzir e ler um texto envolve sempre a negociação de sentidos. Logo, se não há “sentidos”, não há texto.

No clássico “A coerência textual”, Koch e Travaglia (2018), apoiados em estudiosos como Van Dijk e Kintsch (1983), abordam quatro tipos de coerência: semântica, sintática, estilística e pragmática. A coerência semântica diz respeito à relação entre os elementos de todo o texto ou entre os componentes de uma frase e as frases em sequência. A coerência sintática refere-se a meios sintáticos para expressá-la e a estilística, por sua vez, concerne ao uso de elementos linguísticos (léxico, tipos de estruturas, frases etc.) típicos de um mesmo estilo ou registro linguístico. Embora a coerência estilística seja requisitada em certos contextos de produção, o uso de estilos diversos em um mesmo texto não prejudica totalmente a coerência textual porque não compromete, em si, o princípio de interpretabilidade, segundo os estudiosos. A dissertação do Enem, por exemplo, estabelece o estilo formal, padrão, por isso, penaliza textos com registros informais, marcas de oralidades, dentre outras questões de registro e estilísticas. Por fim, a coerência pragmática vincula-se aos atos de fala sequenciais em um determinado contexto situacional, ou seja, um enunciado será considerado coerente ou incoerente a partir de sua adequação ou inadequação a uma dada situação comunicativa.

Diante das definições supracitadas, a coerência, ligada à “construção de sentidos”, pode ocorrer de diversas maneiras, por meio de variados fatores ou “princípios de construção textual do sentido”, princípios que contribuem para a construção de sentidos, tais como: *informatividade*, *intertextualidade*, *consistência e relevância*, *aceitabilidade*, *intencionalidade*, *conhecimento compartilhado* e *focalização*. Embora compreendamos a relevância, *confluência* e *organicidade* entre todos esses elementos, devido às limitações de espaço, para as finalidades deste artigo, focaremos apenas nos elementos que influenciam diretamente na escrita da dissertação do Enem.

A *informatividade* vincula-se diretamente às informações do texto, referindo-se tanto à distribuição da informação no texto quanto ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) dessa informação. Koch (2017) estabelece três graus de *informatividade*, sendo eles: a) baixo grau de *informatividade* – quando toda a informação é apresentada de uma forma muito previsível; b) grau médio de *informatividade* – que se refere à forma em que parte da informação é apresentada de uma maneira menos esperada; c) grau máximo de *informatividade* – quando toda a informação é introduzida de forma

inesperada, o que exige um grande esforço de processamento por parte do leitor, podendo, a princípio, parecer pouco coerente. Consideramos esse um fator determinante para a coerência nas dissertações do Enem, pois, se o estudante escreve de um modo previsível sobre o tema, desenvolvendo ideias circulares, sem originalidade no tratamento do tema, selecionando informações já dadas, já conhecidas por todos, o texto será previsível. Portanto, o grau de informatividade interfere, explicitamente, na competência 3 da dissertação do Enem.

Ainda entendemos que a informatividade, na dissertação do Enem, engendra-se à intertextualidade, pois, para sair da previsibilidade, da informação dada, é necessário citar teorias, arrolar conceitos, autores, informações/fatos novos, desconhecidos, e, para que isso, necessariamente, o estudante deve recorrer a outros textos, a fim de ultrapassar o repertório pessoal. Ademais, como a intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores.” (KOCH, 2017, p.143), a consideramos um fator imprescindível tanto para a competência II, como para a III porque exige a presença de outros textos na dissertação.

Assim, quando analisamos redações tidas como “modelos de nota mil”, constatamos a presença da intertextualidade logo no primeiro parágrafo na grande maioria desses textos prototípicos, como em: “O filme “Coração da Loucura” – que narra a história da psiquiatra Nise da Silveira – retrata a desumanização sofrida pelos indivíduos que possuem psicopatologias, o que dificulta a realização de tratamento adequado e a inserção social destes” (2018, Blog do Enem). A intertextualidade ao filme confere um grau maior de informatividade à dissertação. Conjecturamos que a intertextualidade ocorra nas redações com notas mais altas, de forma explícita, com menção à fonte, do que implícita (quando o intertexto alheio é inserido no texto sem que haja qualquer menção à fonte, como acontece nas paródias, por exemplo) (KOCH, 2017).

A respeito da divisão da intertextualidade pela “forma” (repetição de trechos, expressões, estruturas ou enunciados de outros textos ou, até mesmo, do estilo de um autor ou de um gênero discursivo) ou pelo “conteúdo”, a que nos interessa na dissertação do Enem é esta segunda, pois decorre do diálogo temático entre os textos de uma mesma época, cultura ou área do conhecimento (KOCH & TRAVAGLIA, 2018), e, como a dissertação do Enem impõe a escrita de uma dissertação em um estilo formal, impessoal, objetivo e claro, o estudante não goza de liberdade para inovar no aspecto formal.

Diante do brevemente exposto, mesmo reconhecendo a relevância de outros fatores de coerência, podemos defender que a intertextualidade e a informatividade, sobretudo, devam ser elementos constitutivos do gênero “dissertação do Enem”.

Para que o propósito comunicativo seja alcançado - inclusive o da dissertação do Enem, que é defender uma tese -, é substancial que produtor e receptor cooperem entre si para que haja a conjectura do sentido do texto entre ambos. À vista disso, cabe ao produtor construir um texto coerente que indica ou dá pistas ao leitor/ouvinte acerca do sentido almejado, ao mesmo passo que cabe ao receptor aceitar (ou não) as ideias do emissor, de modo que, juntos, estabeleçam sentido para o texto. A esse processo dialógico de transmitir e receber ideias, dá-se o nome de intencionalidade e aceitabilidade.

A intencionalidade “refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.” (KOCH & TRAVAGLIA, 2018, p.97). Esse conceito, portanto, diz respeito ao processo de produzir um texto, no qual o emissor deve arquitetar uma manifestação linguística coerente com o resultado que se deseja alcançar. A aceitabilidade, por sua vez, é a “contraparte da intencionalidade”, ou seja, concerne ao

papel do receptor, que se coloca na posição de concordar ou não, de aceitar ou não o texto do outro. Segundo Koch (2017, p.51), a aceitabilidade “refere-se à concordância do parceiro em entrar num “jogo de atuação comunicativa” e agir de acordo com suas regras”, fazendo o possível para atribuir um sentido ao texto que recebe. Pode-se dizer que, ainda em consonância com a linguista, “em sentido restrito, refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância”. Em suma, a intencionalidade faz alusão à posição do emissor/produzidor, enquanto a aceitabilidade remete à postura do receptor, ambos em um meio dialógico no qual os dois competem para a coerência de um texto.

A consistência e a relevância forjam a coerência global do texto, ao lado dos demais fatores citados, porquanto, a primeira impõe que:

[...] cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (ou seja, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto. [...].(KOCH & TRAVAGLIA, 2018, p.99).

Assim, a consistência evita incoerências, contradições, “inverdades” e outros fatores decorrentes da falta de lógica e perante a realidade ou ao mundo relatado no texto. Os enunciados verdadeiros, consistentes e lógicos devem, por sua vez, estar arquitetados de forma pertinente entre si, abordando um mesmo assunto, tal como preceitua a relevância:

O requisito da *relevância* exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema (KOCH & TRAVAGLIA, 2018, p.99).

Na interação produtor/receptor, os conceitos de consistência e relevância podem ser pensados quanto à veracidade e à pertinência dos enunciados utilizados pelo produtor a fim de atingir seu objetivo comunicativo. Isto posto, entendemos que todos os conceitos aqui abordados, além de serem requisitos básicos para a construção da coerência textual, relacionam-se diretamente às competências avaliadas pelo Enem, conforme evidencia-se por meio da análise das dissertações modelo Enem.

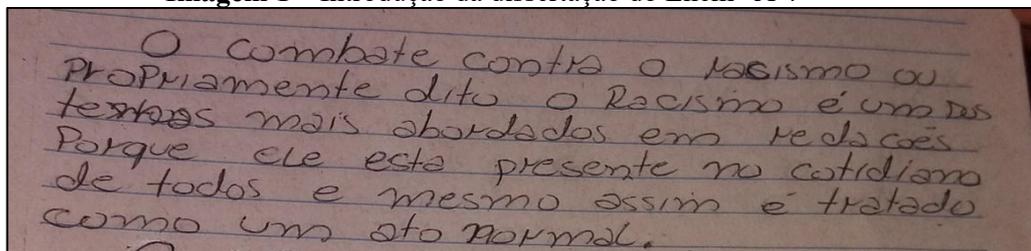
Na análise a seguir, intencionamos demonstrar a importância desses fatores de coerência para a estruturação de uma argumentação consistente, segundo as exigências do referido exame nacional.

### **Análise de dissertações modelo ENEM**

Ilustraremos a atuação dos fatores de coerência na dissertação modelo Enem e sua correlação às duas competências por meio da análise de duas redações. A primeira redação baseou-se em uma coletânea constituída de um depoimento de um nigeriano com expressões racistas na linguagem, uma charge sobre preconceito racial e um trecho de um artigo científico. Partindo dessa coletânea, o estudante tinha que dissertar sobre o seguinte tema: “Caminhos para combater o racismo na linguagem”. A dissertação em análise, elaborada por um estudante do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, pode representar o que os resultados das avaliações externas sugerem: defasagem na aprendizagem do concluinte do EM revelada tanto na nota mediana ou insuficiente na redação do Enem, como na inadequação da linguagem, na falta de

repertório, dentre outros que desnudam como a maioria dos estudantes escrevem mesmo após finalizarem a educação básica. Iniciemos a análise, averiguando a introdução da dissertação “A”:

**Imagem 1** – Introdução da dissertação do Enem “A”.



Fonte: Acervo das autoras.

Como o Enem estabelece o limite de 30 linhas no máximo, o estudante precisa ser conciso para concretizar, na dissertação, tudo o que a banca do Enem exige: as três partes da dissertação, a defesa de ponto de vista embasada em argumentação sólida, presença constante de elementos conectivos e a proposta de intervenção com cinco elementos (agente, ação, modo/meio, efeito e detalhamento). Assim, espera-se que, já no primeiro parágrafo, o estudante apresente o *tema* da proposta e a *tese* que defenderá, o que não ocorre no texto em cheque, composto de três parágrafos e 26 linhas.

Em sua introdução, o estudante cria uma reflexão metalinguística incipiente sobre o tema, afirmando que “o racismo” é frequentemente abordado em redações e está presente no cotidiano, sendo que essa reflexão sobre a temática da redação em si não é recomendada. Além disso, o texto considerando a temática e a ação racista como indistintas, o que torna essa reflexão inadequada ao gênero porque não se configura como um posicionamento a respeito do tema, mas sim uma constatação de sua recorrência em “redações”. Essa ausência da defesa de um ponto de vista sobre o tema específico, portanto, indica que a redação não apresenta essa característica estrutural e temática esperada no gênero textual. A “Cartilha do Participante” analisa dissertações e em dos exemplos de texto prototípico de uma nota alta, há o seguinte comentário que ratifica a importância de a introdução já conter o ponto de vista:

Com relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a redação do participante apresenta introdução em que dá início à discussão, desenvolvimento com justificativas que comprovam seu ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. O tema é abordado de forma completa já no primeiro parágrafo, no qual o participante aponta que a arte cinematográfica deve ser democratizada. (INEP, 2020, p.34).

Na redação em análise do nosso *corpus*, não ocorre o que o INEP espera, ou seja, não há abordagem completa do tema já no primeiro parágrafo, em defesa de um ponto de vista. A leitura da redação na íntegra indica que o estudante não aborda plenamente o tema, uma vez que apenas menciona brevemente a questão linguística do racismo no segundo parágrafo de desenvolvimento, por meio da expressão “serviço de preto”. Embora haja, formalmente, as três partes da dissertação (1º parágrafo: introdução; 2º parágrafo: desenvolvimento e 3º: conclusão), não se pode considerá-las, de fato, argumentativas. Afirmar que o racismo está presente no cotidiano e que “é tratado como

um ato normal”, como consta na redação, não indica uma posição contundente e expressiva. Atribuímos essa falta de consistência na tese à ausência de informatividade e de intertextualidade, pois o estudante parte do senso comum, de informações óbvias para embasar uma opinião vaga, o que, por sua vez, influencia na falta de consistência e relevância. Nossas análises têm demonstrado que a intertextualidade fomenta a informatividade nesses textos; somente a título de ilustração, reproduzimos a introdução de uma terceira redação, escrita por outro discente da mesma turma, mas com maior grau de informatividade, consistência e aceitabilidade, as quais atrelam-se à defesa de um ponto de vista:

**Imagem 2 – Introdução da dissertação “C” do Enem.**

**Racismo na linguagem**

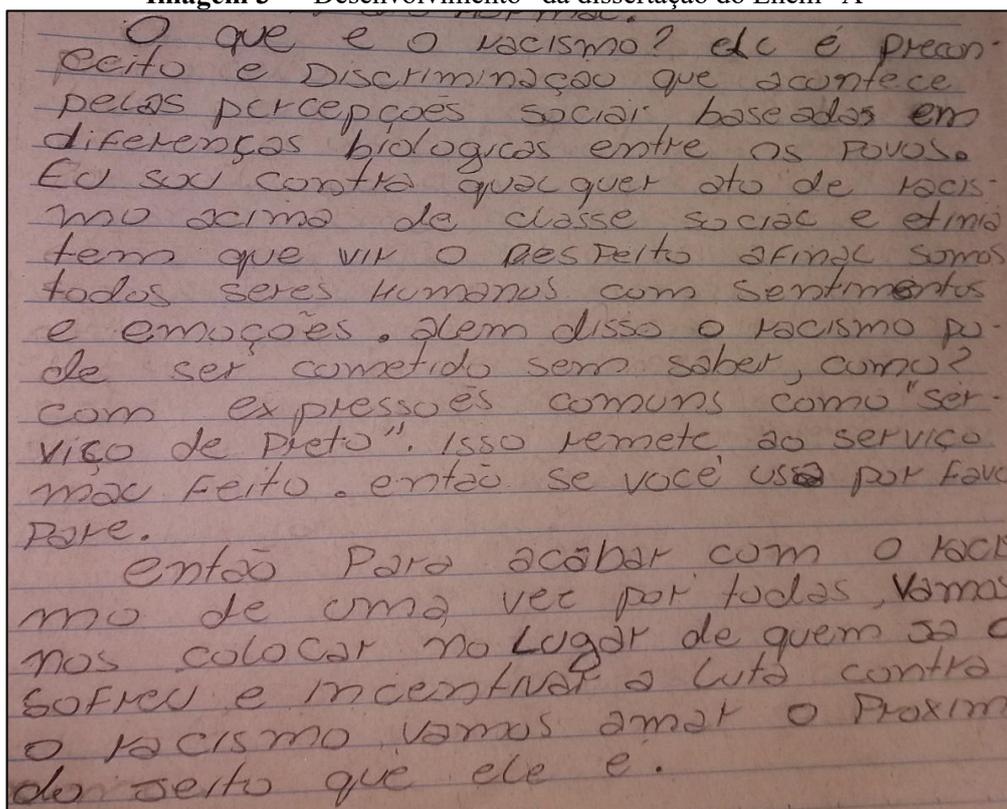
Durante muito tempo o Brasil foi alvo de uma cultura eurocentrista destacada pela inferiorização dos Negros, o que levou a ocasião no ano de 1888 a declarada Abolição da Escravatura. Embora tenha proporcionado a liberdade a todo afrodescendente o fato é que a Lei Áurea não foi o suficiente para apagar a visão imposta sobre essa população. Logo, temos como frutos dessa linha de pensamento termos racistas em nossa linguagem naturalizados, e que reforçam a carência de quebra de estigmas ligadas aos negros.

Fonte: Acervo das autoras.

Logo na introdução desse texto, ocorre intertextualidade implícita a fatos históricos, pois há a menção à Abolição da Escravatura, à criação da Lei Áurea e a outros dados que conferem informatividade ao texto, isto é, carregam, em si, informação. A despeito de a cartilha do estudante valorizar a presença de repertório sociocultural para fundamentar a argumentação, uma grande parcela das dissertações do Enem, a exemplo da dissertação “A”, não fazem referência a outros textos, portanto, não vislumbram intertextualidade nem informatividade. Textos como “C” apresentam-se como minoria.

Com respeito ao domínio do gênero “modelo-Enem”, podemos apontar que o estudante que escreve a redação “A” usa a primeira pessoa do singular, não recomendado nesse gênero, e não desenvolve suas ideias “por meio da explicitação, explicação ou exemplificação de informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido” (INEP, 2020, p. 22), como recomenda a cartilha, isto é, tem dificuldade para elaborar um desenvolvimento substancial da dissertação, fundamentado, como se constata no excerto reproduzido a seguir:

**Imagem 3** – “Desenvolvimento” da dissertação do Enem “A”



Fonte: Acervo das autoras.

À semelhança do que ocorre no primeiro parágrafo dessa dissertação (Imagem 1), identificamos, no desenvolvimento, baixo grau de informatividade porque, novamente, o aluno mobiliza apenas informações bastante previsíveis, que fazem parte do senso comum e são introduzidas igualmente de um modo comum, previsível. A definição sobre racismo dada pelo estudante não tem respaldo em áreas do conhecimento nem em teóricos ou estudos; além disso, a forma como ele organiza esses dados faz com que esse repertório seja tido como “não legitimado”, ou seja, sem o respaldo e, Áreas do Conhecimento (científicas ou culturais), conforme definem Cantarim, Bertucci e Almeida (2017).

Por conseguinte, a consistência dos enunciados está prejudicada devido à baixa relevância e aos saltos temáticos abruptos, já que o estudante aborda tópicos diferentes nos parágrafos. No primeiro, discute sobre o quão comum o tema “racismo” é em produções textuais; no segundo, define o racismo - sem embasar tal definição -, para, em seguida, elencar expressões racistas, de maneira pessoal, com base no senso comum. Essa maneira de “dissertar”, sem intertextualidade, sem informatividade, sem consistência e relevância prejudica a coerência e não confere “autoridade” nem “veracidade” ao argumento/opinião. Todas essas informações não são desenvolvidas, estão “soltas”, sem pertinência entre si. Tais mudanças súbitas de segmentos tópicos<sup>3</sup> (definição do racismo; posição contrária a qualquer discriminação, inclusive a social; racismo inconsciente no

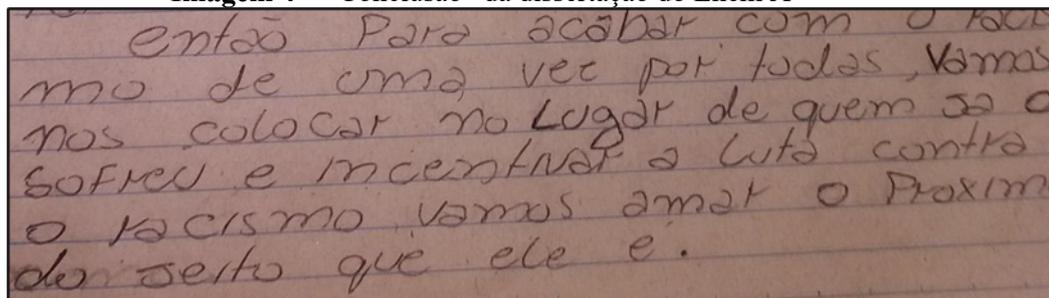
<sup>3</sup> Segundo Koch (2017, p.99), “um texto compõe-se de segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discurso.” Em outras palavras, pode-se entender segmentos tópicos como as partes de um texto que abordam um mesmo assunto e que estão no mesmo nível hierárquico, sendo os *segmentos tópicos* os de nível mais baixo (KOCH & ELIAS, 2018, p.111).

uso cotidiano da linguagem e apelo ao leitor) quebram a linearidade semântica das ideias, demonstrando uma perda de foco que prejudica a coerência semântica, uma vez que não há uma relação lógica entre as abstrações e a argumentatividade do texto, além do tom essencialmente descritivo do parágrafo. Essas mudanças bruscas dos tópicos remetem à ausência de focalização em apenas um determinado assunto por parte do produtor, o que acaba por afetar negativamente a construção da coerência geral do texto.

Pode-se apontar, inclusive, que a coerência semântica também é prejudicada pela falta de elementos linguísticos, coesivos e gramaticais (como a pontuação) nas sentenças, o que dificulta a compreensão do enunciado, como se observa no excerto: “Eu sou contra qualquer ato de racismo acima de classe social e etnia tem que vir o respeito afinal somos todos seres humanos com sentimentos e emoções”. Caso o estudante tivesse inserido um elemento coesivo, do tipo sequencial, como a conjunção “pois” e a vírgula para separação das orações, além de melhorar a escrita do texto, poderia colaborar com o tom argumentativo da frase, como ilustra a reescrita que também modifica a 1ª oração do trecho para a 3ª pessoa: “É necessário ser contra qualquer ato de racismo, pois, acima de classe e etnia, deve que vir o respeito, afinal, somos todos seres humanos com sentimentos e emoções.”

Por fim, o uso da segunda pessoa, em uma referência direta ao leitor, no trecho: “se você usa então por favor pare”, ratifica o desconhecimento do estilo impessoal da dissertação. Vale destacar, ainda a respeito da (im)personalidade, ao discutirem a noção de autoria, Cantarin et al (2017, p.107) assumem a posição de Possenti, segundo a qual, “a autoria passa a ser a atitude de alguém que em um texto é capaz de dar voz a outros enunciadores e também manter distância em relação ao próprio texto”. Por meio de uma análise de um texto nota mil, os autores orientam que o distanciamento do locutor em relação ao que escreve, por meio do uso do verbo na terceira pessoa, confere mais credibilidade às suas afirmações, gerando esse distanciamento oportuno na dissertação modelo Enem. Tal recurso constitui, segundo os autores, uma estratégia discursiva adotada pelo locutor para tornar “a informação aparentemente neutra, imparcial, clara e objetiva”. Apesar de não obrigatório, evitar o uso da primeira pessoa do discurso apresenta-se como uma recomendação nos subsídios aos avaliadores, mas não na Cartilha do Participante. Feitas essas observações estilísticas, mas que influenciam a coerência global do texto, retomemos a conclusão da dissertação “A”:

**Imagem 4** – “Conclusão” da dissertação do Enem A



Fonte: Acervo das autoras

Esse último parágrafo não apresenta uma proposta de intervenção factível nem segue a estrutura dos moldes estabelecidos pela Competência V do Enem, ao contrário, mantém a baixa informatividade da introdução e do desenvolvimento, apresentando pouca consistência, relevância e uma linguagem subjetiva, como em “vamos amar o proximo”.

Diante do exposto, concluímos que o estudante, por não conhecer as características do gênero, não mobilizar um repertório sociocultural e, conseqüentemente, não se valer da intertextualidade e informatividade, não atingiu o objetivo principal da produção textual “redação do Enem”, que é convencer o leitor de seu ponto de vista por meio de dados, depoimentos, citações, fatos, evidências, pequenas narrativas, dados estatísticos, entre outros recursos de convencimento. O conhecimento das peculiaridades do gênero, bem como de um repertório sociocultural são indispensáveis para se produzir textos coerentes neste contexto avaliativo.

Assim sendo, além da baixa informatividade, da pouca consistência e relevância, compreendemos que a intenção do autor (intencionalidade) não foi atingida, do mesmo modo que os argumentos mobilizados por ele (senso comum) configuram-se como um entrave para a aceitação (aceitabilidade) de sua manifestação linguística pelos interlocutores, os avaliadores, que averiguam, obrigatoriamente, a presença de um repertório sociocultural nas dissertações. Todo o exposto nos permite afirmar que a dissertação “A”, embora não apresente incoerências graves, contradições e outros problemas expressivos de coerência, ainda assim, pode ser considerada pouco coerente devido à exiguidade de fatores de coerência, sobretudo a informatividade, a intertextualidade, a aceitabilidade e a intencionalidade.

A imagem 5, referente à redação “B”, abordou o tema “A importância da Ciência” e foi produzida por um aluno do último ano do Ensino Médio de uma escola pública federal.

### Imagem 5 –Dissertação do Enem “B”

No ano 385 a.C. o filósofo grego Aristóteles definia a ciência como um conhecimento demonstrativo, ou seja, um conhecimento que só pode ser fundamentado através de experimentos e análises. Entretanto, com o surgimento das redes sociais nos dias atuais, a população tem estado cada vez mais suscetível a acreditar em falsidades e desconfiar de dados científicos, de modo que enalteçam a subjetividade e assim passem adiante uma informação errônea.

Tendo em vista a realidade supracitada, é necessário destacar o crescimento do número de pessoas que entronizam a própria opinião acima de tudo, criando narrativas maniqueístas visando explicar assuntos complexos, podendo, dessa forma, influenciar pessoas desinformadas ou com baixa escolaridade. Essa lógica pode ser explicada pelos psicólogos americanos Justin Kruger e David Dunning, no que eles descrevem como efeito Dunning-Kruger em que indivíduos que possuem pouco conhecimento sobre um assunto julgam saber mais que o mais bem preparado, acreditando e disseminando fatos distorcidos da realidade, podendo levar eles a tomarem decisões erradas e induzir outras pessoas a fazerem o mesmo.

Sob essa perspectiva, é de suma importância atentar-se a manipulação de dados realizados em redes sociais, que atualmente são o palco de difusão de falsidades e fatos não comprovados cientificamente. Seguindo essa linha de raciocínio, uma pesquisa americana coordenada pela psicóloga Asheley Landrum sobre os terraplanistas, afirma que a plataforma youtube é a maior fonte de informação da comunidade da terra plana e outras teorias conspiratórias. A pesquisa também afirma que muitos desse vídeos são sugestionados graças ao algoritmo de recomendação da plataforma, auxiliando, dessa maneira, cada vez mais pessoas a acreditarem e propagarem fatos irreais.

Portanto, é imprescindível que medidas sejam tomadas para que a população consiga reconhecer e diferenciar uma notícia irreal de uma real. Posto isso, o governo deve entrar em contato com instituições públicas e culturais, como escolas, universidades, bibliotecas e museus com o intuito de nesses ambientes disponibilizar palestras gratuitas, dirigidas por profissionais da área da informática e do meio científico, ensinando a população como identificar uma informação falsa e a entender o método científico. Assim, a sociedade poderá estar preparada a não acreditar em falácias presentes na internet, passando adiante somente a ciência definida por Aristóteles.

Fonte: Acervo das autoras

No parágrafo introdutório, o aluno inicia seu texto, definindo “ciência”, segundo o filósofo Aristóteles, como um “conhecimento demonstrativo” e, em seguida, por meio de um operador argumentativo de contradição (“entretanto”), introduz a sua *tese* de que, atualmente, com o advento das redes sociais, as pessoas estão muito suscetíveis a acreditar em notícias falsas, enaltecendo, assim, sua própria subjetividade. Essa subjetividade, segundo o estudante, vai de encontro à definição de ciência dada pelo mestre grego e implica supor que as pessoas não estão mais acreditando na ciência, pois subjetividade não é ciência. Percebemos, portanto, que, logo na introdução, o estudante foi capaz de introduzir o assunto e expressar sua opinião, construindo, de início, um parágrafo com um alto grau de informatividade, uma vez que trouxe uma informação que foge do senso comum (a definição de ciência pelo filósofo grego). Destacamos o papel da intertextualidade na informatividade, pois, esta ocorreu mediante a mobilização de conhecimentos enciclopédicos selecionados pelo estudante, que foi capaz de estabelecer uma relação entre o repertório escolhido e o seu ponto de vista acerca do tema.

Essa seleção, análise e interpretação de um repertório e associação ao tema em defesa de um ponto de vista, viabilizadas pela intertextualidade e informatividade, contribuem também para estabelecer a intencionalidade do produtor: convencer o leitor

de que há uma relação entre o surgimento das redes sociais e a crescente descrença da população com relação à ciência. Corroboram, ainda, para a aceitabilidade do leitor sobre suas proposições, pois uma citação de autoridade sustenta a tese como verdadeira, apoia-a como um argumento que dificulta uma contestação por parte do leitor. Outrossim, o fato de o aluno introduzir o assunto por meio de uma área do saber, fazendo a intertextualidade explícita (porque menciona o texto de origem: “segundo Aristóteles”) e apresentando uma tese bem definida, pode constituir um indicativo de que ele conhece as características do gênero e que foi capaz de mobilizar seu *conhecimento de textos* e de mundo para escrever sua redação.

O desenvolvimento, por sua vez, é introduzido pela expressão: “Tendo em vista a realidade supracitada”, que estabelece a coesão sequencial e, ao mesmo tempo, retoma a introdução, concatenando-a ao desenvolvimento. Nesse segundo parágrafo do texto, primeiro período do desenvolvimento, o produtor traz outra informação nova para o texto, mas que, em tese, não extrapola o senso comum, a saber: cresce o número de pessoas que enaltecem a própria opinião (subjativa) de modo a influenciar pessoas desinformadas ou com baixa escolaridade. Todavia, ao definir essas opiniões como “narrações maniqueístas” e ao introduzir, como argumento, a explicação de tal fenômeno por meio de estudos da área de Psicologia, o aluno transpõe uma ideia amplamente conhecida na sociedade brasileira para um nível científico, extrapolando, assim, o “senso comum” e conferindo maior grau de informatividade ao argumento, ao mesmo tempo em que aumenta o seu valor argumentativo e o torna mais suscetível a ser aceito pelo interlocutor do texto - em outras palavras, aumenta seu grau de aceitabilidade. Destacamos, novamente, o papel da intertextualidade para o aumento da informatividade, pois, ao citar, explicitamente, os psicólogos “Justin Kruger” e “David Dunning”, o estudante consoma uma intertextualidade, a qual, por sua vez, agrega uma informação nova ao texto: o efeito Dunning-Kruger, segundo o qual, pessoas com menos conhecimento são as que acham que sabem mais.

No parágrafo seguinte, a mesma estratégia foi utilizada. O estudante introduz, primeiramente, um dado bastante discutido e conhecido atualmente manipulação de dados em redes sociais, e, depois, outro assunto largamente abordado, “terraplanismo”, para, em seguida, estabelecer uma relação de causa-consequência entre os dois, a qual é ratificada pela pesquisa da psicóloga americana citada. Novamente, o modo como informações “populares” foram explanadas dentro do parágrafo aumentou o grau de informatividade, intencionalidade do texto e aceitabilidade dos argumentos. Entretanto, ao contrário do argumento do parágrafo anterior, no qual o autor mobiliza dois fatores pouco comuns (“narrações maquiavélicas” e o efeito de Dunning-Kruger), nesse caso, a novidade estaria, principalmente, no argumento de autoridade, da psicóloga Asheley Landrum, em razão de a relação estabelecida, embora bem construída, também ser frequentemente debatida. Devido a isso, compreendemos que o terceiro bloco do texto apresenta médio grau de informatividade, mas alto grau de aceitabilidade. Em vista disso, como se pode observar, todos os argumentos apresentados no desenvolvimento estão diretamente relacionados à tese proposta na introdução, configurando, dessa forma, alta consistência e relevância entre todos os enunciados para a discussão a que o aluno se propôs.

Ao analisarmos a conclusão, introduzida pelo conectivo “Portanto”, notamos que o estudante apresenta uma proposta de intervenção coerente à discussão feita no desenvolvimento e cumpre as exigências do ENEM, com os cinco elementos: agente, ação, modo/meio, efeito e detalhamento de um elemento. Além disso, para finalizar o seu raciocínio, o estudante estabelece uma conexão com a primeira ideia apresentada no texto,

a definição de ciência segundo Aristóteles, o que, para nós, sinaliza consciência de que o texto é uma manifestação linguística cujas partes devem estar interligadas.

Perante o desenvolvimento consiste dos argumentos, que apresentam maior grau de informatividade, de consistência, de relevância, de aceitabilidade e uma inter-relação adequada entre todas as partes do texto, deduzimos que o estudante B tenha maior conhecimento do gênero, de suas características estilísticas, temáticas e estruturais, além de maior conhecimento de mundo. Por dispor de maior repertório social (Aristóteles, psicóloga etc.), é capaz de desenvolver intertextualidade e informatividade. Nota-se, ainda que não seja o foco deste estudo, um melhor domínio da modalidade formal, dos elementos coesivos e de estratégias cognitivas para organizar logicamente o raciocínio, o que nos leva a supor que tais fatores atuam em conjunto e em confluência ao desenvolvimento do tema.

Diante de tais considerações, concluímos que a dissertação “B” apresenta, de modo geral, um alto grau de informatividade e de aceitabilidade efetivadas pela intertextualidade, que gera a informatividade e estas, por sua vez, criam enunciados consistentes e relevantes para a temática, evidenciando, desse modo, um amplo conhecimento linguístico, textual e enciclopédico por parte do estudante autor. Trata-se, portanto, de um texto com maior nível de coerência em comparação ao texto “A”.

### **Considerações finais**

A intenção precípua deste trabalho foi averiguar a relação entre alguns princípios de construção textual do sentido, preconizados pela Linguística Textual, e sua relação com o desenvolvimento da argumentação em textos modelo ENEM. A breve análise encetada neste artigo buscou revelar a relação entre a intertextualidade e a informatividade na dissertação do Enem, pois para apresentar uma informação nova, que agregue conhecimento, é preciso sair do senso comum, recorrendo a autores, áreas do conhecimento, dados e outras formas de se remeter a diferentes textos. Ademais, as análises empreendidas constataram como esses fatores de coerência entrelaçam-se e colaboram com os demais: consistência, relevância, intencionalidade, aceitabilidade e focalização, todos, por sua vez, atrelados aos diversos tipos de conhecimentos: linguístico, textual, genérico, enciclopédicos e interacionais. Não há como mensurar ou quantificar a importância de cada um deles para a redação da dissertação modelo Enem, visto que sua escrita, como uma ação complexa, de natureza diversa, cognitiva, social e interacional, coloca como pré-requisito a coatuação dos fatores de coerência, linguísticos e textuais para a construção dos sentidos do texto e, conseqüentemente, para argumentação e para a coerência global da dissertação.

Assim, o conhecimento metagenérico, o enciclopédico, o linguístico e o domínio dos fatores de coerência contribuem consideravelmente para a escrita do texto dissertativo-argumentativo modelo ENEM, acima da nota média nacional dos candidatos ao exame. Tal hipótese observada na comparação entre as duas dissertações segue a tendência geral dos demais textos analisados nos estudos de iniciação científica. O texto “A” representaria, em tese, as dissertações com notas inferiores a 700 e expõe enunciados com baixa informatividade, baixa consistência, relevância e aceitabilidade, prejudicando a coerência de texto (além do fato de não corresponder às características do gênero). O texto “B” seria ilustrativo de notas acima de 700 pontos por abarcar conjuntos de enunciados com maior informatividade, maior consistência e relevância, os quais corroboram para a aceitabilidade de suas proposições por parte de seu interlocutor, o que, conseqüentemente, confere *coerência* ao texto.

Nesse sentido, concluímos que os pressupostos relacionados aos princípios de construção dos sentidos estudados pela Linguística Textual realmente são condições indispensáveis para a produção de um texto que faça sentido para seus interlocutores, isto é, que seja coerente. Logo, é necessário implementar e sistematizar o ensino dos fatores de coerência, com as devidas adaptações práticas e pedagógicas, na escrita da dissertação.

## Referências

BLOG DO ENEM. **Veja 10 Modelos de Redação Enem nota mil.** 2018.

Disponível em: [https://blogdoenem.com.br/modelos-de-redacao-enem-nota-mil/#Modelos\\_de\\_Redacao\\_Enem\\_Nota\\_Mil](https://blogdoenem.com.br/modelos-de-redacao-enem-nota-mil/#Modelos_de_Redacao_Enem_Nota_Mil)

Acesso em: 26 de abr. de 2022.

BONONI, C. M.; CORDEIRO, M. B. G. A noção de “projeto de texto” e sua importância para o texto dissertativo. In: VICENTE, R. B.; DEFENDI, C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C. P. (orgs.). **Cognição e cultura em múltiplos olhares: um espaço de discussões para os estudos de linguagem.** 1. ed. Recife: EDUFRPE, 2020, p.72-79.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação da Coletiva de Imprensa – Saeb e Ideb 2019.** Brasília, 2020.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

Acesso em: 05 de agosto de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados os resultados finais do exame.** Brasília, 2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>

Acesso em: 05 de agosto de 2021.

CANTARIN, Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, Rogério Caetano de. A análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

FIRMINO, Simone Gomes; FERREIRA, Gustavo Lopes. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade? In: **Itinerarius Reflectionis.** Vol. 16 (1), 1-24, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65388>

Acesso em: 21 jan. 2021.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. O ensino de redação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Textos Dissertativo-Argumentativos: Subsídios para qualificação de avaliadores.** INEP: Brasília, 2017.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/textos-dissertativo-argumentativos-subsidios-para-qualificacao-de-avaliadores>

Acesso em: 26 abr. de 2022.

COSTA, José de Ribamar Oliveira, GUEDES, Mariza Andrade. A avaliação dos indícios de autoria In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Textos Dissertativo-Argumentativos: Subsídios para qualificação de avaliadores**. INEP: Brasília, 2017.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/textos-dissertativo-argumentativos-subsidios-para-qualificacao-de-avaliadores>

Acesso em: 26 abr. de 2022.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. **Redação do ENEM: Cartilha do participante**.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-no-enem-2023-cartilha-do-participante>

Acesso em: 20 de dez. de 2023.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. 1. ed. Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e da iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. ISBN 85.326.1804-7.

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

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Censo do professor**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>  
Acesso em: 19 de abr. de 2022.

OLIVEIRA, A. P. W. L. C. de. **Metodologia científica**. Curitiba: Contentus, 2021. [livro digital] ISBN 978-65-5935-403-0.

PESSOA, P. dos S.; ANDRADE, M. S. de. Práticas de leitura e desempenho na escrita de alunos do ensino médio. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.38, n.1, p.01-18, jan./mar. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e63289>>.

SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**. 12<sup>a</sup>. ed. (fac-similar). Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Saresp 2021**: Em matemática, estudantes do ensino médio têm o pior desempenho registrado em 11 anos. Todos os níveis de ensino apresentaram queda de rendimento em língua portuguesa e matemática. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp-2021-em-matematica-estudantes-ensino-medio-tem-o-pior-desempenho-registrado-em-11-anos/>  
Acesso em: 19 de abr. de 2022.

*Submetido em 15 de outubro de 2023*

*Aceito em 20 de dezembro de 2023*