

A produção escrita em sala de aula do Ensino Médio

The written production in the High School classroom

La producción escrita en el aula de secundaria

Walisson Dodó¹

 0000-0002-4346-7781

Eulália Leurquin²

 0000-0002-6731-5440

RESUMO: Este artigo é um desdobramento que fazemos da Tese de Doutorado (DODÓ, 2020). Nosso objetivo é analisar como os estudantes ingressantes no Ensino Médio mobilizam os mecanismos de textualização em seu texto a fim de garantir a progressão temática e apresentar as dificuldades diagnosticadas por esses estudantes no tocante à coesão. Como aporte teórico, trazemos como base o Interacionismo Sociodiscursivo - Bronckart (1999, 2012) - em diálogo com teóricos da Linguística Textual, da Análise Textual do Discurso e do Funcionalismo. Para a escrita deste texto, metodologicamente, fizemos um recorte dos dados da Tese supracitada e fizemos uso da Pesquisa-ação e da Sequência Didática. Assim, neste artigo, analisamos uma das vinte e uma produções feitas durante a pesquisa de campo. Como resultados, as análises puderam revelar que, mesmo os estudantes fazendo uso diversificado de elementos materializados pela coesão nominal e pela conexão, eles apresentaram dificuldades em articular e conectar as ideias do texto, comprometendo a progressão temática.

PALAVRAS-CHAVE: ensino da produção escrita; mecanismos de textualização; progressão temática.

ABSTRACT: This article is an offshoot of the Doctoral Thesis (DODÓ, 2020). Our objective is to analyze how students entering High School mobilize the mechanisms of textualization in their text in order to guarantee thematic progression, and present the difficulties diagnosed by these students regarding cohesion. As a theoretical contribution, we bring as a base theory the Sociodiscursive Interactionism - Bronckart (1999, 2012) - in dialogue with theoreticians of Textual Linguistics, Textual Discourse Analysis, and Functionalism. For the writing of this text, methodologically, we made a cut of the data from the aforementioned Thesis. Thus, in this article, we analyze one of the twenty-one productions made during the field research. As a result, the analysis could reveal that even the students making diversified use of elements materialized by the nominal cohesion and the connection, had difficulties in articulating and connecting the ideas of the text, compromising the thematic progression.

KEYWORDS: teaching written production; textualization mechanisms; thematic progression.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC-CE. E-mail: walissondodo@hotmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: eulaliaufc@gmail.com

RESUMEN: Este artículo es un desarrollo despliegue de la Tesis Doctoral (DODÓ, 2020). Nuestro objetivo es analizar cómo los estudiantes del primer año de secundaria movilizan los mecanismos de textualización en su texto para garantizar la progresión temática; y presentar las dificultades diagnosticadas por estos estudiantes en cuanto a la cohesión. Como aporte teórico, traemos como base la teoría del Interaccionismo Sociodiscursivo - Bronckart (1999, 2012) - en diálogo con teóricos de la Lingüística Textual, el Análisis del Discurso Textual y el Funcionalismo. Para la redacción de este texto, metodológicamente, hicimos un corte de datos de la Tesis antes mencionada. Así, en este artículo analizamos una de las veintiuna producciones realizadas durante la investigación de campo. Como resultado, los análisis pudieron revelar que, incluso los estudiantes haciendo uso diverso de elementos materializados por la cohesión nominal y la conexión, tenían dificultades para articular y conectar las ideas del texto, comprometiendo la progresión temática.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la producción escrita; mecanismos de textualización; progresión temática.

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, em uma escola pública cearense, com foco na atividade de produção de texto escrito, na sala de aula do 1º ano do Ensino Médio. Os dados analisados fazem parte de uma Tese de Doutorado (DODÓ, 2020)³, cujo objetivo é analisar as capacidades apresentadas pelos estudantes, ao produzir textos argumentativos, tendo como recorte a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴. Para nosso artigo, selecionamos a primeira atividade realizada, as análises das dificuldades apresentadas pelos estudantes e o modo como eles usam os mecanismos de textualização para articular e construir a progressão temática.

As análises dos dados foram realizadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD); mas também dialogamos com estudos realizados, principalmente, por teóricos da Linguística Textual, da Análise Textual do Discurso e do Funcionalismo. Motivaram nosso estudo os seguintes questionamentos: *de que*

³A Tese está intitulada: “A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio” e foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Dra. Eulália Leurquin; essa pesquisa contou com o apoio financeiro (Bolsa de estudo) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

⁴Por questões de espaço, não trazemos, neste artigo, uma discussão mais detalhada sobre a classificação/categorização do gênero redação do Enem; entretanto, sugerimos a leitura de duas Teses de Doutorado, em que os autores traçam uma discussão teórica assumindo a redação do Enem como um gênero de texto. As Teses foram citadas em nossas referências: (OLIVEIRA, 2016) e (DODÓ, 2020), ambas defendidas no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC.

maneira o estudante ingressante no Ensino Médio mobiliza os elementos linguístico-discursivos marcados pelos mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão) no gênero redação do Enem e que dificuldades esse estudante apresenta em produzir textos coesos? Para tanto, lançamos mão da Pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Como nosso foco é o ensino e a aprendizagem de língua materna e entendemos que o texto deve ser a centralidade desse processo, iniciamos nossa discussão com o posicionamento do ISD quanto ao conceito de texto. Em seguida, apresentamos alguns pontos de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua; na sequência, analisamos um recorte dos dados oriundos da pesquisa supracitada, com parecer consubstanciado do Comitê de Ética “aprovado” pelo CAAE, com número 26148319.0.0000.5054.

Visão do Interacionismo Sociodiscursivo sobre texto

O ISD é um quadro teórico que tanto é utilizado no contexto das discussões relacionadas aos saberes a ensinar (em particular, nas atividades de leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos), quanto nas discussões sobre os saberes para ensinar (em particular, utilizando sequência didática, sequência de atividades didáticas, gestos do professor). Para além desses saberes, também entendemos como relevante o contexto de produção e acrescentamos aqui os objetivos envolvidos no ensino e na aprendizagem de línguas e as condições de trabalho do professor. Entendemos que o texto deve ser a centralidade do ensino e da aprendizagem de línguas e, por essa razão, dentre os mais importantes conceitos, destacamos o conceito de **texto**.

Ele sempre é trazido nas obras de Bronckart, mas ressaltamos aqui o conceito de texto na sua obra clássica, *“Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”*. O autor apresenta o texto como a representação das diversas maneiras de realização da interação verbal. Ele é compreendido como uma produção de linguagem, seja ela oral ou escrita, ou ainda multissemiótica situada, acabada, autossuficiente e produzida em um determinado

contexto de produção (BRONCKART, 2012). Treze anos após, este teórico afirma que os textos são “produtos da atividade humana [...] e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (BRONCKART, 2012, p. 72). Como podemos observar, o conceito mais atualizado permanece completamente alinhado ao anterior.

Sob essa ótica, para o ISD, todo texto é singular e empírico, é unidade concreta de produção de linguagem, que pertence a determinado gênero textual, composto por diferentes tipos de discurso, revelando marcas pessoais do produtor do texto em um contexto comunicativo particular (BRONCKART, 2012). Pensar o texto a partir dessa perspectiva é também pensar o ensino e a aprendizagem como uma ação individual (porque cada um assume papéis na sociedade, quando em práticas de linguagem) e coletiva (porque é na sociedade educacional, na interação didática com os alunos, que nós nos realizamos como um cidadão pertencente a um grupo). Enfim, é na prática social de linguagem, na interação com o outro, que o homem representa e se representa na sociedade, definindo-se também como um ser social e político.

No movimento da interação, a linguagem humana é vista como atividade. Então, quando interagimos, produzimos textos, adequando-os a determinados contextos de produção a fim de que cumpram seu propósito comunicativo. E, nesse processo de produção de texto, uma vez que a linguagem semiotizada em gêneros é vista como atividade, implica dizer que essas produções não são aleatórias, pelo contrário.

A apresentação do posicionamento do ISD, quanto ao conceito de texto, tem coerência, neste artigo, se entendermos que a prática de análise linguística/semiótica, leitura e produção de texto deve ser revista, planejada e ressignificada. Diante disso, é inevitável o questionamento sobre a abordagem de gramática.

Alguns pontos de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua

É consenso que, conscientemente ou não, o professor toma posições, e, na sala de aula, podemos perceber os seus desdobramentos. Nesse sentido, entendemos que é possível nos aproximar dos estudos sobre a gramática funcionalista para pensar a aula de produção de textos e a concepção de gramática.

a) Sobre a perspectiva funcionalista e o ensino e aprendizagem:

Essa opção também foi feita tendo em consideração os posicionamentos feitos por Neves (2008) sobre o ensino de língua materna. Um deles, podemos perceber nesta fala:

[...] propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. (NEVES, 2008, p. 18).

A gramática funcional é “[...] uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social.” (NEVES, 1997, p. 15). Assim, é preciso compreender o uso da língua, segundo Dick (1978), como uma prática social e comunicativa do homem. Para ele, toda língua natural é instrumento de interação social que para existir, é preciso manifestar-se real e concretamente na interação, caracterizando a principal função de uma língua natural – a comunicação.

Dick (1989) também defende que o uso da língua deve ser ancorado por dois tipos de regras: as semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas – que governam as expressões linguísticas -, e as regras pragmáticas – que constituem as regras que governam os padrões de interação verbal nos quais essas expressões linguísticas são utilizadas.

Também, nas discussões da gramática funcional, sobre o conceito de língua, Givón (1995) amplia as discussões e diz que, no processo de interação e comunicação, a língua não deve ser entendida como um sistema autônomo,

desvinculado de seu contexto de uso; ela – a língua – deve ser associada a parâmetros comunicativos, a processamentos mentais e a interações socioculturais.

Essas discussões estão inseridas em documentos da educação nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que apresentam como objetivo último desenvolver no aluno:

o domínio da expressão oral e **escrita** em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49, grifo nosso).

Vê-se, desse modo, uma ruptura com o ensino tradicional de língua portuguesa e uma aproximação com o que Bulea-Bronckart e Gagnon denominam de ensino gramatical renovado, pois propõem “uma clara articulação entre o estudo da língua e a aprendizagem da produção escrita” (BULEA-BRONCKART; GAGNON, 2017, p. 10), alinhando os estudos delas à discussão sobre o ensino da gramática e o uso do texto em sala de aula de línguas.

b) Elementos de coesão textual e construção da progressão temática:

O ISD propõe uma análise descendente, o que significa dizer que precisamos partir do contexto de produção, das práticas humanas e profissionais de linguagem, considerando os envolvidos na interação e seus papéis representados. De acordo com nossa proposta de análise do gênero de texto, há um *folhado textual*, que compreende três níveis de análises (infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). A infraestrutura dá conta da estrutura geral do texto, e podemos percebê-la e analisá-la com base em três elementos: **plano geral, tipos de discurso e articulações e eventuais sequências**. Os dois outros níveis se ocupam da análise da coerência (a *coerência temática* e a *coerência pragmática*). A coerência temática se realiza no texto pelos elementos de textualização (conexão e coesão – a nominal e a verbal). A coerência pragmática é observada pelos mecanismos enunciativos representados no texto pelas vozes e modalizações.

Neste artigo, utilizamos o nível da coerência temática para analisar a produção de texto realizada em nossa pesquisa. Dentro deste nível de análise, demos ênfase à coesão nominal e à conexão. É possível visualizar essa construção teórica no quadro que segue:

Quadro 1 – Quadro do Interacionismo Sociodiscursivo

FOLHADO TEXTUAL		
INFRAESTRUTURA	COERÊNCIA TEMÁTICA	COERÊNCIA PRAGMÁTICA
Infraestrutura geral do texto	Mecanismos de textualização	Mecanismos enunciativos
-Plano geral -Tipos de discurso e articulações -Eventuais sequências	-Conexão -Coesão nominal -Coesão verbal	-Vozes -Modalizações

Fonte: Baseado nos estudos de Bronckart (1999, 2012).

Pela importância da base epistemológica que assegura a construção desse quadro teórico, é fundamental, nas análises, considerar o contexto de produção.

A pesquisa que desenvolvemos mobilizou o contexto de produção e focalizou os mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão). No tocante ao contexto de produção, nosso estudo possibilitou entender a situação de interação, seus participantes, os papéis e os posicionamentos assumidos, o espaço e o tempo de realização. Quanto à infraestrutura, ela contribuiu para compreender a progressão do texto e, no que diz respeito ao mecanismo de textualização, ela se deteve à coerência temática do gênero textual redação do Enem.

Esses elementos, separados didaticamente, em contexto real, se tocam e interagem. Segundo Bronckart, os mecanismos de textualização,

São [...] articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto. (BRONCKART, 2012, p. 259-260).

Dentro dos mecanismos de textualização, há a coesão nominal. Ao assegurar a coerência temática, a coesão nominal também se articula com os argumentos e assume funções no texto, conforme podemos observar na fala de Bronckart que

segue:

[...] os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada (...). Duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas. A função de *introdução* consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de *retomada* consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto. (BRONCKART, 2012, p. 268, grifo do autor).

A coesão nominal assume a responsabilidade da compreensão geral do texto; por isso – comungando com essa ideia - os elementos de coesão precisam ser analisados em uso, em funcionamento nos textos, considerando todos os seus aspectos formadores, inclusive seu contexto de produção, o contexto comunicativo no qual esse texto é produzido.

Na discussão sobre coesão nominal, dentro do ISD, dois tipos de coesão são observados: **a anáfora nominal e a pronominal**. As **anáforas nominais** são compostas por sintagmas nominais de diversos tipos. Para se fazer uma retomada, o sintagma pode ser idêntico ou pode diferir da unidade fonte. Apothéloz (2003), ao tratar das anáforas, denomina-as de anáfora fiel:

Sempre que um referente, anteriormente introduzido no texto, é retomado por meio de um SN definido ou demonstrativo cujo nome nuclear é aquele mesmo por meio do qual foi introduzido (uma casa... a/esta casa...). A anáfora fiel é, assim, uma das possibilidades de correferência. (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).

Vejamos o exemplo dado pelo autor: “**uma casa...a/esta casa**”; o termo **casa** é comum entre as sentenças; ele é o termo introduzido e que, ao mesmo tempo, reaparece no processo de retomada.

Ocorre anáfora fiel, portanto, quando há a retomada de um sintagma nominal definido ou demonstrativo, na condição de o núcleo desse sintagma ser o mesmo sintagma que fora introduzido anteriormente. Por outro lado, para o mesmo autor, há uma anáfora infiel, quando

O nome da forma de retomada é diferente daquele da forma introduzida (trata-se mais especificamente de um sinônimo ou de um hiperônimo), ou quando lhe é acrescentada uma determinação qualquer (uma casa... a habitação) [...] (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).

No exemplo acima, o termo que retoma a palavra **casa** não é idêntico, mas se estabelece por meio de sinonímia ou ainda de hiperonímia.

Adam (2011) utiliza a mesma nomenclatura; tanto pode manter um núcleo em comum – o termo introduzido que será retomado – quanto o termo retomado pode manter introduzindo uma relação de contiguidade, desde que sejam quase idênticos.

Na anáfora infiel, para Adam (2011), o termo introduzido, isto é, o termo primeiro, apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, enquanto o termo responsável por fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

Um terceiro tipo de anáfora nominal é denominada de **anáfora associativa**. De acordo com Apothéloz (2003), esse tipo de anáfora é denominado de **sintagmas nominais definidos**, descrito por este autor da seguinte maneira:

De um lado, uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes posteriormente) introduzido ou designado; de outro, a ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes posteriormente) esse referente”. As anáforas associativas representam, assim, seu referente como já conhecido, ou como identificável, sempre que ele não tiver sido ainda objeto de nenhuma menção, e que não identificar mais sua relação com outros referentes ou com outras informações explicitamente formuladas. (APOTHÉLOZ, 2003, p. 75).

Um exemplo bastante usado na tradição literária é a célebre sentença, retirada dos estudos de Apothéloz (2003): “*Nós chegamos a uma **cidade**. A **igreja** estava fechada*”. Nesse exemplo, a anáfora associativa se dá da seguinte maneira: a palavra **cidade** funciona como o termo primeiro, introduzido, que será retomado pela expressão **igreja**, que por sua vez se relacionará ao seu antecedente numa perspectiva de pertença de sentido, ou seja, como se fizessem parte de um mesmo campo semântico.

Também, tratando da anáfora associativa, Adam (2011) a caracteriza por uma

retomada por um SN definido, inferido pela presença de unidades pertencentes ao mesmo campo lexical, como podemos observar no exemplo que se segue:

ACIDENTE – Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), *um carro* fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, *a passageira* foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao *motorista*, ficou apenas levemente ferido (ADAM, 2011, p.135-136).

Ao nos remeter ao excerto, constatamos que o referente **carro** é retomado pelos termos **a passageira** e **o motorista**. Vê-se, desse modo, o funcionamento de uma anáfora associativa, pois, embora as anáforas sejam palavras que não são iguais à unidade fonte, estabelecem com ela relações de significação de vocábulos pertencentes a um mesmo campo semântico-lexical.

Ampliando a exposição das anáforas, segundo o ISD, além das anáforas nominais, há as anáforas pronominais. Estas são compostas pelos pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, podendo ainda conter a elipse marcada /ø/, que consiste em um apagamento de pronome.

Para esse tipo de retomada, Adam (2011), como no exemplo **“Tendo derrubado o cartazeiro Achille, eles o arrastaram ao longo de toda a passarela de Alfortville, depois o jogaram de cima.”** (ADAM, 2011, p. 135), denomina de **anáfora pronominal fiel**. Isso ocorre quando utilizamos pronomes que retomam a unidade referencial nuclear; neste caso, o pronome pessoal oblíquo **“o”** recuperou o termo **“o cartazeiro ACHILLE”**, não indicando nenhuma propriedade nova da unidade fonte. Contudo, o autor ressalta que, quando o pronome retoma nomes próprios, ele indica com exatidão o sexo da pessoa ou do personagem.

Acerca das anáforas demonstrativas, Adam (2011) explica que elas indicam a identificação, a relação com um segmento guardado na memória. Quando essa operação de retomada é feita, ela reclassifica o objeto do discurso. Podemos dizer que se trata de introduzir um novo ponto de vista em relação ao objeto, como no exemplo que segue: **“[...] Onde, então, ele a encontrou, esse rapaz grosseiro aí?”** (ADAM, 2011, p. 142). Observemos que o pronome demonstrativo **“esse”** tem, no exemplo, duas funções: (**“esse rapaz”**) retoma o termo **“ele”** e introduz uma nova informação que, ao mesmo tempo, indica um novo ponto de vista do produtor

do texto em relação ao objeto do discurso, já que “**ele**” não é mais apenas alguém que fez uma ação (“**a entregou**”), mas é classificado agora como alguém que é grosseiro “**esse** rapaz grosseiro aí”.

Convém ainda trazer à nossa discussão o fenômeno do **encapsulamento anafórico**, que teve como precursor os estudos de Francis (1994), estudando as atribuições de títulos resumitivos de segmentos textuais. Sobre esse fenômeno, vale também ressaltar os estudos de Conte (2003), para quem o encapsulamento anafórico deve ser tratado nas discussões sobre a organização textual, pois ele permite que haja “**integração semântica**”. Segundo este autor, é possível entender este fenômeno como recorrente da seguinte maneira: I) no encapsulamento anafórico, a nova expressão referencial funciona de modo retroativo, como um recurso de integração semântica; II) “o sintagma nominal encapsulador produz um nível mais alto na hierarquia semântica do texto. [...] Ocorre no ponto inicial de um parágrafo e [...] funciona como um princípio organizador da estrutura discursiva.” (CONTE, 2003, p. 184); III) sendo o início de um parágrafo novo, é a sumarização mais curta de uma proposição dita anteriormente, funcionando também como ponto inicial para um novo parágrafo ou nova proposição.

Podemos observar um exemplo de encapsulamento anafórico no texto que segue:

Figura 1 - Tirinha explicativa



Fonte: Ferreira (2018)

Nessa tirinha, podemos perceber um exemplo de encapsulamento anafórico no uso da expressão “**tudo isso**”, no último quadrinho. Ela aparece, quando o personagem retoma a lista de suas ações realizadas durante o período de suas férias, presente no segundo quadrinho. O fenômeno encapsulamento anafórico

ocorre como uma paráfrase resumitiva do que fora listado.

Tendo trabalhado o conceito de coesão nominal, no item que segue, apresentamos o conceito de conexão segundo o ISD⁵.

Conforme Bronckart (1999), a conexão contribui para a marcação das articulações de progressão temática e realiza-se por meio dos “organizadores textuais”, que, além de assinalarem as articulações locais entre frases, também indicam as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação que constituem os textos. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas, explicitando as relações existentes entre os diversos níveis de organização de um texto.

Segundo o mesmo autor, as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais são: conjunções coordenativas e subordinativas, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

De acordo com seu uso, as conexões podem exercer função de: *segmentação, demarcação/balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento*. Veremos a seguir todas elas aplicadas em exemplos propostos pelo próprio autor.

Antes de apresentarmos os exemplos, é preciso considerar que as funções da conexão, propostas nos estudos de Bronckart (1999), são analisadas de modo descendente, isto é, da estrutura textual global às estruturas frasais singulares. Isso significa dizer que a função exercida por tais organizadores de texto dependerá do nível em que são usados.

Nesse sentido, quando a conexão exerce a “função de segmentação”, que é em um nível mais global, explicita as articulações do plano textual, delimitando as partes que o compõem, podendo assinalar, ainda, de modo eventual, os diferentes tipos de discurso correspondentes a essas partes, como no excerto a seguir, que, além de segmentar as partes que compõe esse argumento, assinala, ao mesmo tempo, os tipos de discurso usados na construção da argumentação: o discurso teórico e a narração.

⁵ A fim de aprofundar os estudos sobre a conexão, sugerimos a obra de (ADAM, 2011): A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos, que consta nas nossas referências.

[...] em princípio, tudo, na ciência, é público, toda afirmação é controlável, todo resultado experimental deve poder ser verificado. O modo mais evidente de o fazer é a repetição, [...] a replicação da experiência [...]. **Durante muito tempo**, provavelmente até o fim do século XIX, era frequente que experiências fossem em público, em geral diante das sociedades de sábios [...] (BRONCKART, 1999, p. 265).

Em um nível mais inferior, os mecanismos com “função de demarcação/balizamento” marcam pontos de articulação entre as fases de uma sequência ou de outra forma de planificação, como podemos ver com o uso dos organizadores textuais em negrito no exemplo que segue, em que estão marcando as fases de uma sequência argumentativa.

Em primeiro lugar, observemos que certas utilizações do argumento de autoridade, embora teoricamente excluídos da ciência, são inevitáveis. No ensino, todas as experiências não podem ser refeitas pelos estudantes, que são obrigados a crer naquilo que os professores e os manuais dizem [...] **entretanto**, se, no ensino, pode-se ter boas razões para confiar no que é aceito pela comunidade científica, o mesmo não acontece com os pesquisadores, que não têm as mesmas razões para aceitar o que é colocado [...] (BRONCKART, 1999, p. 265).

Em um nível mais inferior - nas estruturas frasais – a conexão pode assumir a “função de empacotamento”, que se caracteriza por explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou de outra forma de planificação. No exemplo, os termos destacados caracterizam um empacotamento de frases em uma mesma fase de argumentação. **Então** eles repetem todos os resultados que aparecem nas revistas especializadas para verificá-los? **De fato**, é extremamente raro que descrição de repetição de experiência apareçam nas revistas científicas (BRONCKART, 1999, p. 265).

Para o autor, esses mesmos mecanismos que têm a função de empacotamento podem articular duas ou mais frases sintáticas em uma só frase gráfica, podendo exercer a “função de ligação” - coordenação, justaposição, como em: “sempre se pode encontrar detalhes que permitam colocá-lo em dúvida e, a partir disso, colocar em dúvida as consequências que dele se pretende tirar” (BRONCKART, 1999, p. 265).

No exemplo, temos a conjunção coordenativa “e” ligando a primeira oração à

segunda oração, estabelecendo entre elas relação de conclusão, embora essa conjunção seja, tradicionalmente, classificada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB - de conjunção coordenativa aditiva.

Há também a função de “encaixamento” – subordinação, como no exemplo: “**Antes de** um resultado ser eventualmente verificado pelos colegas, ele é verificado frequentemente pelo próprio autor, **que** repete a experiência [...] com modificações para eliminar as hipóteses concorrentes, antes de tentar publicá-lo [...]” (BRONCKART, 1999, p. 265).

Nesse exemplo, podemos apontar, pelo menos, três casos de encaixamento. O uso do termo “Antes de” que liga a oração subordinada à oração principal “ele é verificado”. Há, também, o uso do “que” estabelecendo uma relação de subordinação, funcionando como pronome relativo para se referir, de modo explicativo, ao sujeito “próprio autor” da oração anterior.

O outro exemplo, nessa mesma frase, é o uso da conjunção “para”, funcionando como conjunção subordinativa final, possibilitando esse encaixamento entre as orações: “[...] que repete a experiência [...] com modificações **para** eliminar as hipóteses concorrentes, antes de tentar publicá-lo” e estabelecendo entre elas relação de finalidade.

Após termos apresentado o conceito de texto e os mecanismos de textualização (a coesão nominal e a conexão), passaremos agora à nossa análise e discussão dos dados.

Análise

A atividade de produção textual analisada neste artigo teve como motivação o texto que segue sobre o tema: “*A escassez de água potável no Brasil*”. A atividade a ser realizada consistia em uma leitura do texto motivador: “**ONU: População precisará de 40% a mais de água em 2030**” (AGÊNCIA BRASIL, 2014) e, em seguida, uma produção de um texto do gênero redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Os alunos tiveram condições semelhantes às condições exigidas no dia do

exame do Enem. Os objetivos do professor eram os seguintes: sondar os conhecimentos dos estudantes ao chegarem ao Ensino Médio⁶; e iniciar um trabalho de intervenção, a fim de desenvolver a escrita desses estudantes, preparando-os para o referido exame, a ser realizado ao final deste nível de ensino, além de lhes oportunizar o contato com os mais diversos gêneros e seu uso adequado em seus respectivos contextos de produção. Nesse sentido, o passo seguinte do professor foi fazer um levantamento das dificuldades percebidas e elaborar um projeto didático de intervenção⁷.

Era esperado que o aluno, a partir da leitura do texto acima, produzisse o gênero redação do Enem: apresentando uma contextualização do problema e uma tese/ponto de vista na introdução; neste caso, em relação à **escassez de água potável no Brasil**, a fim de retomar o título (se houvesse) e retomar o tema do texto, desenvolvendo argumentos que retomassem a tese, para defendê-la; na sua conclusão, o aluno deveria criar uma proposta de intervenção articulada à discussão apresentada ao longo de sua produção escrita. O texto, organizado dessa forma, garantiria a sua progressão temática, a partir do uso dos mecanismos de textualização⁸.

A coesão nominal e a conexão mobilizadas no gênero redação do Enem

A fim de responder às nossas perguntas motivadoras de pesquisa, analisaremos, a seguir, a produção escrita selecionada para este artigo. Como vimos, o tema proposto nessa produção de texto era: “**A escassez de água potável no Brasil**”. Na análise, pudemos notar que o aluno não criou um título para seu texto⁹.

⁶ A pesquisa fora realizada com alunos ingressantes no Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus-Ceará.

⁷ Realizamos uma sequência didática, baseando-nos nas contribuições de (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Inclusive, sugerimos a leitura, na íntegra, da Tese, a fim de ter uma visão mais panorâmica da sequência didática, já que, neste artigo, não dispomos de espaço para esse fim.

⁸ Esse parágrafo expõe, mesmo que brevemente, a estrutura e a composição do gênero redação do Enem.

⁹ No gênero redação do ENEM, não é exigida a criação do título. Fica a critério do aluno criar ou não

Iniciar a análise, fazendo uma relação do tema ao título é pertinente, uma vez que o atendimento à compressão do tema do texto e como este será desenvolvido inicia-se já no título (se houver) do texto. Desse modo, temos:

Quadro 2 – A progressão temática e a estrutura e a composição do gênero redação do ENEM

Tema		A escassez de água potável no Brasil	
Título (opcional)		Contextualização do problema e estabelecimento de uma tese/ponto de vista em relação à escassez de água potável no Brasil , a fim de retomar o título (se criar) e iniciar a progressão do tema do texto .	
Texto	Introdução	Progressão temática (a partir do uso dos mecanismos de textualização – Coesão nominal e Conexão).	
	Desenvolvimento		
	Conclusão		
		Argumentos que retomam a tese a fim de defendê-la e que, portanto, devem estar relacionados ao tema do texto .	
		Proposta de intervenção articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto .	

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro ilustra como a progressão temática começa, desenvolve-se e é finalizada. E, para que o aluno consiga construir a progressão em seu texto, ele precisará saber usar os mecanismos de textualização para “costurar” suas ideias.

Desse modo, nossas análises seguirão a seguinte estrutura: iniciaremos analisando a relação do tema, título (se houver) e textos em sua estrutura: início, meio e fim, focalizando os usos da coesão nominal e da conexão, observando como esses mecanismos de textualização contribuem para a progressão temática no gênero redação do Enem. Em nossa produção inicial, veremos o texto do Aluno A a seguir.

1. O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns
2. estados. E isso prejudicar a população. A falta de água tem trazido
3. prejuízo aos estados.
4. A seca está acontecendo por causa da falta da chuva. Em outros
5. causos é o desperdício que a população fazem com a água. Há
6. outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do
7. país.
8. Entretanto esse problema pode ser resolvido com a ajuda da
9. sociedade fazendo mais economia de água quando a dona de casa
10. for lavar as roupas aproveitar essa água e lavar os automóveis
11. etc...
12. A educação ambiental pode ajuda com a estratégia feita através da

um título para seu texto.

13. população.

Inicialmente, observamos que o Aluno A já introduz em seu texto a forma remissiva “o país” (linha 1), delimitando a discussão, isto é, se remete à delimitação do tema: “A escassez de água potável **no Brasil**”, já que no tema essa problemática é tratada em um país específico, o Brasil, com o uso do advérbio de lugar. Ao longo do primeiro parágrafo, há o uso de outros termos que retomam essa expressão, por exemplo: “alguns estados” (linhas 1 e 2) e “aos estados” (linha 3). No segundo parágrafo, podemos identificar os termos “a população” (linha 5) e “do país” (linhas 6 e 7). No terceiro parágrafo, o uso da forma remissiva “da sociedade” (linhas 8 e 9), a expressão “a dona de casa” (linha 9) e o uso da expressão “da população” (linha 13).

No quadro, a seguir, elencamos as formas remissas da unidade fonte “no Brasil” no tema do texto, classificando cada uma com seu respectivo tipo de coesão nominal.

Quadro 3 – a coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do aluno A

o país	Anáfora infiel	A unidade fonte “no Brasil” apresenta um sentido mais “fechado”, mais específico, enquanto os termos “o país” e “do país” retomam a unidade fonte com um sentido mais generalizante, hiperonicamente.
do país		
alguns estados	Anáfora associativa	Estes termos são exemplos de anáfora associativa, uma vez que são sintagmas nominais definidos retomando a unidade fonte “no Brasil”, que cria, no texto, uma relação de dependência de sentido de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico: o termo “estados” nos remetem à ideia de que todo país tem seus estados, neste caso, o país citado no texto é o Brasil; todo país tem uma “população”, uma “sociedade”; no texto, a ideia nos remete à população/sociedade brasileira; há ainda o termo “dona de casa” que, no texto, refere-se às donas de casa brasileiras.
Aos estados		
a população		
da sociedade		
a dona de casa		
da população		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Consideramos ser importante essa estratégia – analisando a progressão do tema, observando a relação Tema + Título + Texto, uma vez que a ausência de termos que retomem as ideias principais contidas no tema do texto daria a ele caráter de tangenciamento do tema.

Em seu texto, o Aluno A consegue situar e delimitar bem a discussão no cenário brasileiro, contemplando a temática por completo, como pudemos observar no quadro 3: a retomada da unidade fonte “no Brasil” a partir de dois tipos de

anáforas: a infiel, com as formas remissivas *o país* e *do país*; e a anáfora associativa materializada linguisticamente pelas expressões: *alguns Estados, aos Estados, a população, da sociedade, a dona de casa e da população*.

A diversificação desses usos de retomadas revela que o Aluno A demonstrou um léxico variado de termos que substituem o referente, evitando, por exemplo, que as expressões *no Brasil* ou *o Brasil* fossem repetidas demasiadamente. Dessa forma, podemos considerar que esse uso variado de expressões que retomam o termo anterior pode sugerir diferentes maneiras de progredir a temática e construir a argumentação pretendida no texto.

Ainda sobre a produção inicial do Aluno A, podemos apontar também, no tema, outra expressão-chave que precisa ser retomada ao longo do texto: “a escassez de água potável”. Analisando o texto, destacamos, no quadro, a seguir, as formas remissivas estabelecidas pelo aluno:

Quadro 4 – A coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno A

a escassez de água potável	As expressões “uma seca” (linha 1), “a falta de água” (linha 2), “a seca” (linha 4), “da falta da chuva” (linha 4) e “mais economia de água” (linha 9) e “prejuízo” (linha 3) caracterizam-se como anáfora infiel; o termo “isso” (linha 2), como encapsulamento anafórico, e os termos “esse problema” (linha 8) e “essa água” (linha 10), como anáfora demonstrativa.
-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Analisando os usos das formas remissivas, apesar de o aluno utilizar diferentes termos para fazer essa retomada, a palavra “potável”, que aparece no tema, não é mencionada pelo estudante, diretamente ou com precisão, para explicar que a problemática trata-se de *água potável*. Em algumas partes do texto, essa ideia de água potável fica sugerida, não pelo autor do texto, mas podendo ser inferida pelo leitor através da leitura de mundo, por exemplo, com os termos “chuva” (linha 4) e o uso da água para as tarefas domésticas “lavar as roupas” e “lavar os automóveis” (linha 10). Dessa forma, para que o tema do texto pudesse ser bem delimitado e contemplado em sua discussão, o aluno deveria ter falado de (escassez + água potável + no Brasil).

No quadro, a seguir, analisaremos como o discente utilizou a conexão para

articular as informações do texto e construir sua progressão temática.

Quadro 4 – Conexão e a progressão temática na produção inicial do Aluno A

Conexões
O advérbio de tempo “ ultimamente ” (linha 1) classifica-se como um organizador temporal, situando a problemática do texto em terminado percurso do tempo.
A locução conjuntiva subordinativa causal “ por causa ” (linha 4), que é um conectivo com função de encaixamento, estabelece entre as orações uma relação de explicação/causa .
Os termos “ em outros casos ” (linhas 4 e 5) e “ Há outros fatores ” (linha 5 e 6) representa um marcador de integração linear , indicando a continuidade de uma série ou lista (de problemas enfrentados com a falta de água).
O marcador de um argumento “ <i>inclusive</i> ” (linha 6) reforça o argumento do produtor do texto, dando ênfase à argumentação defendida.
O organizador temporal “ quando ” (linha 9) indica uma ideia de tempo.
O uso do aditivo “ e ” (linha 10) com sentido de soma .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além dos exemplos analisados no quadro, gostaríamos de ressaltar três exemplos nos quais o aluno demonstra ter dificuldade quanto à escolha de conectores para ligar as ideias de um parágrafo a outro ou de uma oração à outra; em seu texto, podemos apontar:

Quadro 5 – Análise da produção inicial do Aluno A

Exemplo 1: “O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns estados. E isso prejudicar a população. A falta de água tem trazido prejuízo aos estados ”.
Exemplo 2: “Há outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do país. Entretanto esse problema pode ser resolvido com a ajuda da sociedade fazendo mais economia de água”
Exemplo 3: (...) “ A educação ambiental pode ajuda com a estratégia feita através da população”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observemos que, no exemplo (1), entre as duas orações, existe uma relação semântica de explicação, contudo, pela escrita do texto, evidencia-se a dificuldade do aluno de colocar entre elas o conectivo adequado, como se estivesse escrevendo período composto por coordenação; no exemplo (2), o estudante tem a intenção de finalizar, concluir a ideia do seu texto. Entretanto, a relação de sentido estabelecida entre as ideias do período é de oposição. Por fim, no exemplo (3), o sentido pretendido no texto é de soma, mas o discente tem dificuldade em ligar as orações e estabelecer esse sentido. Uma sugestão para que as orações ficassem articuladas adequadamente, seria o aluno utilizar, respectivamente, os conectores: “uma vez que”, “portanto” e “além disso”.

A partir da análise do texto, percebemos que uma característica muito forte em sua escrita, quanto a essa dificuldade, é a preferência por períodos compostos por coordenação; não que se constitua erro usar esse tipo de construção sintática, contudo o que se percebe, em sua escrita, é o truncamento dos períodos compostos por subordinação, que compromete a articulação adequada das ideias, revelando a dificuldade do aluno em mobilizar conectores a fim de articular orações e períodos.

Outra dificuldade percebida, a partir do texto do Aluno A, é o modo como as ideias de cada parágrafo foram organizadas. A progressão temática do texto é comprometida, prejudicando, conseqüentemente, a composição canônica do gênero. O texto foi dividido em três parágrafos. A estrutura canônica do gênero também é dividida em três partes. Analisaremos como cada parágrafo se relaciona a cada parte estruturante do gênero e como a progressão temática foi estabelecida.

Quadro 6 – Análise da produção inicial do Aluno A

Tema: A escassez de água potável no Brasil	
Introdução: estabelecimento de um ponto de vista	<ul style="list-style-type: none">• Ultimamente, o Brasil tem sofrido uma seca;• Essa seca pode prejudicar a população;• A falta de água tem trazido prejuízo aos estados. No primeiro tópico, o aluno contextualiza a problemática da água no País; contudo não especifica que a água da qual o tema trata é água potável. No segundo e terceiro tópicos, ele se posiciona, estabelecendo sua tese.
Desenvolvimento: organização e seleção de argumentos em defesa do ponto de vista	Espera-se que, no terceiro parágrafo, o aluno defenda e comprove sua tese. Contudo, traz outros posicionamentos: <ul style="list-style-type: none">• A seca é ocasionada pela ausência da chuva;• A escassez é causada pelo desperdício de água;• Outros fatores podem prejudicar o desenvolvimento do estado. Concluimos que: não há defesa do ponto de vista estabelecido no primeiro parágrafo; e o aluno não é claro quanto a estes outros fatores.
Conclusão: proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	A proposta é sugerida: o aluno propõe que a sociedade economize água no uso das atividades domésticas; sugere ainda estratégias de reeducação ambiental feitas pela população; entretanto, não especifica que estratégias são estas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo analisado a escrita do texto, evidenciamos que, embora haja usos de retomadas referenciais e usos de conectivos na produção do Aluno A, este apresenta dificuldades ao escrever, demonstrando não saber usar proficientemente os mecanismos de textualização em seu texto; sua fragilidade concentrou-se, portanto, nas dificuldades em delimitar bem o tema, usar conectivos para

estabelecer um ligamento adequado entre as ideias e criar cadeias anafóricas que garantam a progressão temática em função da estruturação e da composição do gênero.

Conclusão

Vimos que nosso interesse era investigar como o estudante, ingressante do Ensino Médio, mobilizava a coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem e quais as suas dificuldades em construir a progressão temática. Para responder a essa investigação, foi necessário estabelecer relações do ISD com estudos realizados por outros teóricos com posicionamentos semelhantes.

Ficou evidente que, ao iniciar o Ensino Médio, o discente apresenta dificuldades para produzir textos coesos e coerentes; em outras palavras, diagnosticamos que a construção da progressão temática é um impasse em sua escrita. Como vimos, as dificuldades são apresentadas de diferentes ordens: uma primeira observação é que o Aluno A apresentou, em seu texto, traços de introdução, desenvolvimento e conclusão. Porém, precisa ser bastante melhorada a ideia geral do texto, uma vez que a maneira como a ideia foi semiotizada necessita ser revista, além de precisar ser aprofundada; uma segunda observação é que, mesmo que haja usos de retomadas referenciais e usos de conectivos, observamos dificuldades em mobilizar os mecanismos de textualização. Portanto, isso mostrou fragilidade na articulação adequada entre as ideias, na delimitação do tema, na progressão temática e no plano da estruturação e da composição do gênero estudado.

Em vista disso, desejamos que a divulgação de tais resultados possa inspirar novos trabalhos que focalizam o ensino de línguas, sobretudo, o trabalho com a produção escrita em sala de aula, fomentando, assim, discussões e pesquisas interessadas com o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AGÊNCIA BRASIL. ONU: população precisará de 40% a mais de água em 2030. Brasília: EBC, 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/onu-populacao-precisara-de-40-mais-de-agua-em-2030>. Acesso em: 18 set. 2020.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A.(org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, J. P. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-dicursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BULEA-BRONCKART, E. ; GAGNON, R. (dir.). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion 2017.

CONTE, M. E. Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of Linguistics*, Amsterdam, n. 10, p. 1-10, 1996.

DICK, C. S. *Funcional grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1978.

DICK, C. S. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DODÓ, F. W. F. *A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no ensino médio*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRA, A. R. *Tirinhas: traga o humor para as aulas de língua portuguesa*. São Paulo: Associação Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11835/tirinhas-humor-nas-aulas>. Acesso em: 15 maio 2020.

FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. *In*: COULTHARD, M. (ed.). *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994. p. 83-101.

GIVÓN, T. *Funcionalism and grammar*. Amsterdam: Jonh Benjamind Publishing Company, 1995.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, F. C. C. *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: 17 jul.2022.

Aprovado em: 29 jan.2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

