

Artigo

O desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de imigrantes haitianos para a escrita da redação do Enem

The Development of Linguistic-Discursive Capacities of Haitian Immigrants for Writing the Enem Essay

Desirée de Almeida Oliveira*

*Brigham Young University | Provo

UT | EUA

desiree.oliveira@byu.edu

<http://orcid.org/0000-0001-9802-3208>

Resumo: Este artigo examina o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, referentes ao uso de conectores (*e.g.*, porém, conforme, além de), de imigrantes haitianos em preparação para a escrita da redação do Enem. O *corpus* de análise é composto de textos elaborados por três alunos e transcrições de aulas gravadas em áudio. A teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, a concepção de capacidades de linguagem e elementos da Linguística Textual embasam a condução do estudo. Os resultados mostram que, durante a intervenção pedagógica por meio de uma sequência didática, os alunos desenvolveram suas capacidades linguístico-discursivas, mobilizando um número maior e uma variedade mais ampla de conectores a cada nova produção textual. Tais resultados têm implicações significativas para o ensino de redação no contexto analisado e em contextos similares de Português como Língua de Acolhimento.

Palavras-chave: capacidades de linguagem; Português como Língua de Acolhimento; redação do Enem.

Abstract: This article examines the development of linguistic-discursive capacities, regarding the use of connectors (*e.g.*, however, according to, besides), of Haitian immigrants preparing to write the Enem essay. The corpus analyzed consists of texts produced by three students and transcriptions of audio-recorded classes. The study is based on the theory of Sociodiscursive Interactionism, the concept of language capacities, and elements of Text Linguistics. The results show that,

during the pedagogical intervention through a didactic sequence, students developed their linguistic-discursive capacities, using a greater number and a wider variety of connectors with each new text production. These results have significant implications for the teaching of writing in the analyzed context and in similar contexts of Portuguese as a Welcoming Language.

Keywords: language capacities; Portuguese as a Welcoming Language; Enem essay.

1 Introdução

Este artigo¹ examina o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Bronckart, 1999), referentes ao uso de conectores (*e.g.*, porém, conforme, além de), em textos produzidos por alunos haitianos do projeto Pró-Imigrantes. O projeto, criado em 2015, oferece um curso preparatório gratuito para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a refugiados e outros imigrantes potencialmente em situação de vulnerabilidade² que residam em Belo Horizonte e região metropolitana. Entre 2015 e 2019, o projeto contava com o apoio da Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, atualmente, constitui um projeto de extensão³ da instituição.

Os professores são voluntários, a maioria alunos de graduação e pós-graduação da UFMG, e se organizam na ministração dos diversos componentes curriculares (Biologia, Física, Geografia, História, Linguagens, Matemática, Química e Redação). Em 2017, ano da condução deste estudo, as aulas ocorriam de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h, no *campus* da referida universidade.⁴ O curso teve duração de aproximadamente sete meses, com início em março e término em outubro, havendo duas semanas de intervalo em julho.

Para a matrícula no curso, não é necessária a comprovação de um nível específico de proficiência em língua portuguesa, tampouco possuir o Certificado de Proficiência em Língua

¹ Este artigo resulta da tese de doutorado intitulada “A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem”, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Dra. Luciane Corrêa Ferreira e coorientação do Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (Oliveira, 2019).

² Indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade estão mais severamente expostos a circunstâncias adversas à inserção social, devido a fatores como sexo, idade, etnia, condição migratória, nível de escolaridade, etc. (Villa; Rodríguez, 2002).

³ Atualmente, o projeto Pró-Imigrantes é coordenado pela Dra. Luciane Corrêa Ferreira, da Faculdade de Letras da UFMG.

⁴ A partir de 2020, as aulas do projeto passaram a ser ministradas *on-line*.

Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Entretanto, os alunos devem ter completado o ensino médio no Brasil ou o equivalente a ele em seus países de origem.

De 2015 a 2019, as turmas se caracterizavam pelo pequeno número de alunos, entre três e cinco. Desde 2020, o número tem aumentado devido à mudança para a modalidade *on-line*.⁵ A modalidade presencial, adotada anteriormente, dificultava a frequência às aulas, pois muitos imigrantes não tinham condição financeira de custear o transporte até o *campus*.

A realização deste estudo se justifica, primeiramente, pela necessidade pedagógica no âmbito do projeto Pró-Imigrantes, visto que era essencial verificar como a professora de redação para o Enem poderia intervir para promover a aprendizagem dos alunos. Com esse objetivo, optou-se por examinar o potencial de uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), fundamentada nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2019) e focada no desenvolvimento das capacidades de linguagem, incluindo as capacidades linguístico-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão; Stutz, 2011). Em segundo lugar, este estudo se justifica pela contribuição original à área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ao abordar seu ensino para fins específicos.

2 O PLAc e o acesso ao ensino superior

Desde 2010, o Brasil se configura como destino de um número expressivo de imigrantes originários de vários países com graves crises econômicas, conflitos armados e violações de direitos humanos. Baeninger (2016) destaca que a imigração haitiana para o Brasil posiciona o país na rota das migrações internacionais do século XXI e dá continuidade à longa diáspora haitiana. Uma possível explicação para a escolha do Brasil pelos haitianos é a imposição de restrições migratórias por parte de países como França e Estados Unidos (Fernandes *et al.*, 2013) e a imagem positiva do Brasil em razão de sua coordenação da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH).⁶

Com o objetivo de atender de forma mais eficaz as necessidades linguísticas de refugiados e demais imigrantes em situação potencial de vulnerabilidade, a área de PLAc tem apresentado um notável desenvolvimento. López e Diniz (2018, p. 37), com base em Bizon (2013) e Haesbaert (2004), explicam que o PLAc, enquanto vertente das áreas de Linguística Aplicada e de Português como Língua Adicional (PLA), “se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para imigrantes forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna”, objetivando “a circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância contribuam para ‘produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades’, fazendo face a processos de reterritorialização precária”.

No contexto do projeto Pró-Imigrantes, os saberes linguístico-discursivos para a produção e “democratização das mobilidades e multiterritorialidades” (Haesbaert, 2004; Bizon, 2013) dos alunos envolvem aqueles necessários para a realização do Enem, em especial para a realização da prova de redação do exame. Levando em consideração o pressuposto

⁵ A mudança para a modalidade *on-line* ocorreu, primeiramente, em razão da pandemia de COVID-19.

⁶ A MINUSTAH foi criada pelo Conselho de Segurança da ONU para ajudar a restabelecer a segurança e normalidade institucional do Haiti. O Brasil comandou o componente militar da missão de 2004 a 2017.

de que os interesses dos imigrantes com relação à aprendizagem da língua portuguesa são variados, Camargo (2019, p. 180) ressalta que, para propiciar a reterritorialização almejada, o ensino de PLAc deve corresponder às demandas dos imigrantes e, portanto, não deve ser compreendido apenas como o ensino da língua em caráter inicial ou emergencial, mas pensado para também “englobar o ensino de português para fins específicos, para preparação para exames, como o Enem e o Celpe-Bras”.

Com o aumento da imigração para o Brasil, refugiados e outros imigrantes têm demonstrado interesse em participar do Enem, a fim de darem continuidade aos estudos no país por meio do ingresso no ensino superior, o que muitas vezes representa a oportunidade de melhoria da qualidade de vida. Uma vez que o Enem é pensado para falantes de português como língua materna, que tenham cursado o ensino médio no Brasil, a participação no exame pode ser um desafio ainda maior para imigrantes falantes de português como língua adicional, os quais, em sua maioria, cursaram o equivalente ao ensino médio em outros países. Professores do projeto Pró-Imigrantes verificaram, por exemplo, a dificuldade dos alunos em compreender o vocabulário mais complexo utilizado nas provas e interpretar enunciados longos e pouco objetivos, contando com o mesmo tempo alocado para os demais candidatos (Oliveira, 2021).

Algumas instituições de ensino superior têm implementado processos seletivos específicos para refugiados e outros imigrantes a fim de ampliar o acesso desses ao ensino superior no Brasil. Entre elas se encontram a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Lopez; Diniz, 2018).

A implementação de processos seletivos específicos para essa população em diversas instituições de ensino superior é um avanço em termos de políticas públicas para a inserção social. Algumas instituições, como a UFMG e a UFSCar, utilizam as notas obtidas pelos candidatos no Enem como critério seletivo para o preenchimento de vagas disponibilizadas em cursos de graduação. Para participar desses e de outros processos, é necessária a preparação para o exame, o qual, conforme mencionado, pode ser um grande desafio para refugiados e outros imigrantes que não falam português como língua materna nem cursaram o ensino médio no Brasil. O projeto Pró-Imigrantes objetiva auxiliar nessa preparação, caracterizando-se como um contexto de ensino de PLAc para fins específicos (Camargo, 2019).

Vários trabalhos têm sido realizados na área de PLAc que ajudam a fortalecê-la e melhor atender as necessidades dos alunos (López, 2016; Sene, 2017; Neves, 2018; Ferreira *et al.*, 2019; López, 2022, entre outros). Esperamos que este estudo, o primeiro com enfoque na preparação do público imigrante para um exame de alta relevância,⁷ possa dar a sua contribuição.

⁷ Exames de alta relevância têm consequências importantes para indivíduos e instituições envolvidas (Anderson, 2004).

3 A prova de redação do Enem

O Enem é um exame de adesão voluntária realizado por milhões de participantes anualmente em todo o Brasil. É elaborado e administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação. No ato de sua criação, em 1998, estabeleceu-se que o exame constituiria um instrumento para a avaliação da qualidade do ensino médio no país e para a autoavaliação dos participantes, além de oferecer uma modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso ao ensino superior (Brasil, 1998).

A partir de 2009, o Enem passa a ser adotado como critério seletivo para o acesso à grande parte das vagas de graduação em universidades públicas. Essa adoção visava a democratizar o acesso ao ensino superior, possibilitar maior mobilidade acadêmica e promover a reestruturação dos currículos do ensino médio (Brasil, 2009). Atualmente, o Enem é o principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil e é constituído por uma prova de redação e quatro provas objetivas nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A prova de redação requer do participante a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa sobre um tema de natureza social, científica, cultural ou política (Brasil, 2022). O texto deve apresentar uma tese, isto é, uma opinião ou ponto de vista sobre o tema proposto, a qual deve ser “apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual” (Brasil, 2022, p. 4). Espera-se, ainda, que o participante apresente uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos e possa ajudar a resolver o problema discutido. O texto deve ser redigido na modalidade escrita formal da língua portuguesa. Uma coletânea de textos motivadores acompanha a proposta de tema da prova, visando a facilitar a compreensão do tema e despertar a reflexão sobre ele (Brasil, 2022).

A redação do Enem se caracteriza como um gênero escolar em razão de servir apenas à avaliação no contexto de um exame, estando dissociada de práticas sociais que visam à comunicação efetiva. Conforme Rojo (2009, p. 92), o texto é produzido “para ser avaliado e para passar no exame – situa-se por si mesmo”, pois “não há preocupação em situar a produção em relação a futuros leitores, meios de circulação ou finalidade”. Dessa maneira, a redação do Enem vai de encontro a documentos importantes, como a Base Nacional Comum Curricular, que assume uma perspectiva enunciativo-discursiva no trabalho com gêneros textuais (Brasil, 2018).

Cinco competências são avaliadas na produção da redação: 1) o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2) a compreensão da proposta de redação e a aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento no desenvolvimento do tema, dentro dos limites dissertativo-argumentativos; 3) a seleção, relação, organização e interpretação de fatos, opiniões e argumentos na defesa de um ponto de vista; 4) o conhecimento de mecanismos linguísticos que auxiliam na construção da argumentação; 5) a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema discutido (Brasil, 2022). Neste estudo, enfocamos conhecimentos relacionados à competência 4, mais especificamente os conectores ou operadores argumentativos, principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo. Como exemplo,

podemos citar aqueles que expressam “relações de igualdade (assim como, outrossim...), de adversidade (entretanto, porém...), de causa-consequência (por isso, assim...), de conclusão (enfim, portanto...) entre muitos outros” (Brasil, 2022, p. 19).

Visto que a noção de competência possui múltiplos significados (Perrenoud, 1999), neste estudo optamos por substituí-la pelo construto de capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). Ao contrário da noção de competência e em consonância com a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, as capacidades de linguagem pressupõem a ação do indivíduo no mundo, contribuindo para a sua transformação (Bronckart, 1999).

4 O Interacionismo Sociodiscursivo

Este estudo adota a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois essa oferece uma base sólida para a análise do processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como ferramentas para o planejamento e implementação de sequências didáticas.

Na perspectiva teórica do ISD, as condutas verbais constituem formas de ação, o que explica a utilização do termo “ação de linguagem” e a tese central de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 1999, p.42).

A ação de linguagem se materializa por meio de textos, sendo que todo texto, enquanto “uma unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”, inscreve-se em um gênero textual (Bronckart, 1999, p. 75). A produção de qualquer texto é um processo que envolve, ao mesmo tempo, a reprodução e a adaptação do gênero, o que faz com que cada texto tenha um estilo particular e contribua para a modificação futura do gênero (Machado, 2003). Para atender as necessidades comunicativas de determinada sociedade, é necessário que os gêneros textuais se modifiquem ou evoluam no tempo e no espaço; desse modo, são de caráter histórico e cultural, com um gênero podendo dar origem a outro ou surgir como desmembramento de outros (Marcuschi, 2011).

Com base nos parâmetros da situação que guiam a ação de linguagem, o produtor seleciona o gênero textual que considera mais apropriado para atingir seus objetivos comunicativos (Schneuwly, 2011). Os gêneros textuais podem ser classificados em primários ou secundários. Os primários se constituem em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (conversa do cotidiano, lista de compras, etc.), ao passo que os secundários em situação de comunicação verbal mais complexa, principalmente escrita (artigo científico, romance, etc.) (Bakhtin, 1997). Ao contrário dos gêneros primários, a apropriação de um gênero secundário requer orientações em virtude de sua complexidade inerente (Schneuwly, 2011). Ao conjunto de gêneros secundários pertence a redação do Enem.

Os gêneros textuais podem se tornar objeto de ensino e aprendizagem com vistas à sua produção e melhor compreensão. O modelo de análise textual do ISD nos permite identificar as características do gênero a ser estudado em sala de aula. Os dois níveis de análise são: 1) as condições de produção dos textos (emissor, espaço/tempo de produção, tipo de interação social, objetivo da interação e papel social do emissor/enunciador e receptores/destinatários); 2) a infraestrutura (plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência), a coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e a coerência pragmática (gestão de vozes e modalizações) (Bronckart, 1999). Neste artigo, voltamo-nos para a análise da coerência

temática nos textos produzidos pelos alunos, mais especificamente para aspectos de conexão (Bronckart, 1999; Koch; Travaglia, 2011; Koch; Elias, 2016; Antunes, 2021; Koch, 2021).

Após a identificação das características de determinado gênero por meio da proposta de análise textual do ISD, podemos trabalhá-lo em sala de aula, focando o desenvolvimento das chamadas capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), as quais discutimos na próxima seção.

5 Capacidades de linguagem

As capacidades de linguagem são definidas como as “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”⁸ (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 30, tradução nossa) ou um “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a linguagem” (Cristóvão, 2009, p. 18). As capacidades de linguagem podem ser classificadas em capacidades de ação, discursivas, linguísticos-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) e de significação (Cristóvão; Stutz, 2011).

As capacidades de ação envolvem “as aptidões para adaptar a produção linguageira às características do contexto e do referente” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 30, tradução nossa). Portanto, estão relacionadas às representações sobre as condições de produção dos textos (emissor, espaço/tempo de produção, tipo de interação social, objetivo da interação e papel social das pessoas que interagem) e a conhecimentos de mundo que possam ser mobilizados (Machado, 2003).

As capacidades discursivas se referem às “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 30, tradução nossa), isto é, referem-se a escolhas no âmbito do plano geral (organização do conteúdo temático), tipos de discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração) e tipos de sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).

As capacidades linguístico-discursivas, por sua vez, são definidas como as “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 30, tradução nossa). Em outras palavras, relacionam-se à utilização de recursos linguísticos que contribuam para a conexão, coesão, gerenciamento de vozes e modalização nos textos (Machado, 2003).

Os mecanismos de conexão, que enfocamos neste estudo, são constituídos por conectores. A utilização de determinado conector tem correlação parcial ou estatística com os tipos de discurso. Os de conotação temporal (depois, em seguida, mais tarde, etc.) são característicos de discursos da ordem do narrar. Já os de conotação lógica (porém, a fim de, portanto, etc.) são mais frequentes em discursos da ordem do expor (Bronckart, 1999), como a redação do Enem.

Conforme Koch e Elias (2016) explicam, os conectores são responsáveis pela articulação de segmentos textuais de qualquer extensão (orações, períodos, parágrafos), atuando na progressão e organização global do texto. Quando bem empregados estabelecem diversos

⁸ Posteriormente, Dolz e Schneuwly (2011) substituíram a palavra *texto* pela palavra *gênero*, uma vez que todo texto se inscreve, necessariamente, em um gênero.

tipos de relações semânticas (oposição, adição, conformidade, finalidade, etc.) (Koch, 2021) e contribuem para a compreensão e coerência textuais, embora não as garanta (Koch; Travaglia, 2011). Encontram-se na superfície do texto (Antunes, 2021) e, portanto, podem ser identificados e analisados do ponto de vista de sua utilização adequada ou inadequada.

Por fim, as capacidades de significação “possibilitam ao indivíduo construir sentidos mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, sociocultural, econômico, etc.)”, as quais “envolvem esferas de atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem” (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 22-23). Assim, as capacidades de significação cobrem o plano do discurso/ideologia (Cristóvão, 2013).

As capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas por meio de intervenções pedagógicas planejadas. Nesse sentido, as sequências didáticas constituem instrumentos aos quais o professor pode recorrer. A concepção de sequência didática se afasta da ideia “naturalista” de que basta “fazer” para desenvolver uma nova capacidade; tal desenvolvimento é um processo complexo e lento, que requer orientação e, no caso dos textos escritos, exige refação e/ou transformação antes de chegar ao produto final (Dolz; Schneuwly, 2011; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011).

Na próxima seção abordaremos a metodologia que orienta este estudo, incluindo o instrumento da sequência didática utilizado, o procedimento de geração de registros e o critério de análise textual.

6 Metodologia

Este é um estudo⁹ qualitativo em que os registros gerados são interpretados de forma holística e descritiva, com vista à compreensão e elucidação de experiências humanas (Dörnyei, 2007), abarcando a preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem. Dentro do paradigma qualitativo, implementamos uma pesquisa-ação, na qual ocorreu a intervenção direta da professora-pesquisadora, a ação efetiva dos alunos e o processo contínuo de reflexão, planejamento e ação (Franco, 2005; Thiollent, 2011).

Conforme mencionado, esta pesquisa se insere no contexto do Projeto Pró-Imigrantes. Embora o trabalho realizado nas aulas de redação tenha englobado as quatro capacidades de linguagem (ação, discursivas, linguístico-discursivas e significação), no recorte deste artigo enfocamos o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de conexão (Bronckart, 1999; Koch; Elias, 2016; Antunes, 2021; Koch, 2021) ao analisar os textos produzidos de modo processual pelos alunos do curso.

⁹ O estudo obteve autorização formal do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 20 de março de 2017, sob o parecer consubstanciado 1.973.235, número CAAE 64656217.3.0000.5149.

6.1 Participantes

Um total de três alunos se matricularam e frequentaram o curso Pró-Imigrantes no ano de 2017. Todos aceitaram participar da pesquisa voluntariamente e escolheram seus próprios nomes fictícios a fim de preservarem sua identidade (Abigaël, Goodson e Junie).

Abigaël é originária de Cabo Haitiano, no norte do Haiti, e chegou ao Brasil em 2015, morava com a família (mãe, padrasto e irmãos) em Belo Horizonte e trabalhava como auxiliar de cozinha em um restaurante da cidade. A aluna havia frequentado o curso e realizado o Enem no ano anterior, mas decidiu frequentá-lo novamente para refazer o exame. No Haiti, concluiu o equivalente ao ensino médio e um curso técnico em Jornalismo. Tinha 25 anos e o objetivo de cursar uma faculdade na área de Saúde.

Goodson é oriundo de Saint Marc, no oeste do Haiti, tinha 28 anos e chegou ao Brasil em 2013. Residia com a tia em Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte. Recentemente, havia concluído um curso técnico em Patologia e trabalhado em um laboratório de análises clínicas. O aluno não tinha experiência com o Enem, frequentava o curso pela primeira vez e também desejava realizar uma faculdade na área de Saúde.

Junie é de Porto Príncipe, capital do Haiti, porém morou na República Dominicana por mais de dez anos, onde concluiu o equivalente ao ensino médio. Tinha 22 anos, chegou ao Brasil em 2015 e morava com o esposo em Belo Horizonte, onde trabalhava como auxiliar de cozinha em uma grande rede de pizzarias. Era seu segundo ano consecutivo de participação no curso e no Enem. Assim como Abigaël e Goodson, Junie pretendia cursar uma faculdade na área de Saúde.

Os alunos têm o crioulo haitiano como língua materna e conhecimento avançado de francês, os dois idiomas oficiais do Haiti. Devido à experiência na República Dominicana, Junie também possui proficiência avançada em espanhol. Ao chegar ao Brasil, Abigaël frequentou um curso de PLAc por alguns meses, enquanto Goodson e Junie aprenderam português de maneira informal no dia a dia. Embora os alunos não tenham feito um teste de proficiência de português para realizar o curso, estimamos que essa varie entre intermediária e intermediária superior, segundo os níveis de proficiência avaliados no Celpe-Bras.

6.2 Procedimentos

A professora-pesquisadora elaborou e implementou um dispositivo semelhante à sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) em torno da redação do Enem. As sequências didáticas constituem um conjunto de atividades, com enfoque em um gênero textual específico, que confere aos alunos oportunidades de reescrita com o propósito de que o dominem melhor, isto é, que desenvolvam suas capacidades de linguagem em relação ao gênero. Antes da implementação da sequência, a professora-pesquisadora elaborou um modelo didático de gênero a fim de identificar as características ensináveis da redação (ver seção 3 e 4).

A implementação da sequência, constituída de sete módulos, ocorreu em 18 aulas de três horas de duração, entre março e agosto de 2017. As aulas foram gravadas em áudio e transcritas para análise. Os alunos também participaram de uma entrevista individual e semiestruturada com a professora-pesquisadora no início do curso, na qual

compartilharam suas experiências gerais com a escrita e suas expectativas em relação à produção da redação do Enem.

Em um primeiro momento, ocorreu a fase de apresentação da situação, na qual os alunos tiveram contato com exemplares da redação do Enem, identificaram algumas de suas características, familiarizaram-se com o contexto de comunicação e discutiram a temática *A busca pelo equilíbrio entre consumo e sustentabilidade*, escolhida pela professora-pesquisadora por ser atual, de cunho político-social e também discutida no contexto haitiano. Logo após, receberam uma folha (Figura 1) com instruções e textos motivadores sobre o tema, semelhante à folha disponibilizada no caderno de prova da redação do Enem.

Figura 1 – Proposta de redação

APÊNDICE C

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema “**A busca pelo equilíbrio entre consumo e sustentabilidade**”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Cerca de 20% da população mundial, que habita principalmente os países afluentes do hemisfério norte, consome 80% dos recursos naturais e energia do planeta e produz mais de 80% da poluição e da degradação dos ecossistemas. Enquanto isso, 80% da população mundial, que habita principalmente os países pobres do hemisfério sul, fica com apenas 20% dos recursos naturais. Para reduzir essas disparidades sociais, permitindo aos habitantes dos países do sul atingirem o mesmo padrão de consumo material médio de um habitante do norte, seriam necessários, pelo menos, mais dois planetas Terra.

Disponível em: www.mma.gov.br. Acesso em: 07 abril 2017 (fragmento).

TEXTO II

A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.

Disponível em: www.mecambiente.pr.gov.br. Acesso em: 07 abril 2017 (fragmento).

TEXTO III

Boa parte dos atos que a humanidade pratica cotidianamente sem pensar é seguida de outro gesto automático: sobrou, jogou fora. Assim, de latinha em latinha, de saquinho em saquinho, de carvão em carvão, de folha em folha, de caixa em caixa, de celular em celular, enfim, de resto em resto, um cidadão ocidental produz, em média, a cada ano, 500 quilos de lixo urbano. Um brasileiro é responsável por 378 quilos anuais.

Disponível em: planetasustentavel.abril.com.br. Acesso em: 07 abril 2017 (fragmento).

TEXTO IV

VOLUME DE ÁGUA GASTO NA PRODUÇÃO DE BENS E ALIMENTOS



Disponível em: <http://www.cbma.bio.unimho.pt>. Acesso em: 07 abril 2017 (adaptado).

Fonte: Oliveira, 2019.

Em seguida, os alunos realizaram a produção inicial, que serviu como instrumento diagnóstico para a identificação do que já dominavam sobre o gênero e quais capacidades de linguagem ainda necessitavam de desenvolvimento. A partir dessa identificação foram

elaboradas as atividades dos módulos de 1 a 6, sendo o módulo 4 focado nas capacidades linguístico-discursivas de conexão, conforme ilustrado nos exemplos a seguir:

Figura 2 – Atividade 1 do módulo 4

- 1) Alguns organizadores textuais foram omitidos dos trechos abaixo. Insira-os no local adequado.

além de desse modo portanto

Trecho 1

Convém, _____, que, primordialmente, a sociedade civil organizada exija do Estado, por meio de protestos, a observância da questão religiosa no país. _____, cabe ao Ministério da Educação a criação de um programa escolar nacional que vise a contemplar as diferenças religiosas e o respeito a elas, o que deve ocorrer mediante o fornecimento de palestras e peças teatrais que abordem essa temática. Paralelamente, ONGs devem corroborar esse processo a partir da atuação em comunidades com o fito de distribuir cartilhas que informem acerca das alternativas de denúncia dessas desumanas práticas, _____ sensibilizar a pátria para a luta em prol da tolerância religiosa."

Autora: Laryssa Cavalcanti

Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

Fonte: Oliveira, 2019.

Figura 3 – Atividade 2 do módulo 4

- 2) Retome os organizadores textuais no contexto dos trechos onde são utilizados e determine o efeito de sentido que eles promovem.

TRECHO 1

além de

- () adição
- () causa/explicação
- () conclusão
- () conformidade
- () consequência
- () esclarecimento/ilustração
- () finalidade
- () oposição

desse modo

- () adição
- () causa/explicação
- () conclusão
- () conformidade
- () consequência
- () esclarecimento/ilustração
- () finalidade
- () oposição

Fonte: Oliveira, 2019.

A produção intermediária foi escrita depois do trabalho com o módulo 6, quando os alunos já haviam se dedicado a atividades relacionadas ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de conexão. Os módulos de 1 a 6 continham as mesmas atividades

para os três alunos. Já o módulo 7 era “personalizado” com base nas dificuldades individuais identificadas na produção intermediária. Após esse módulo, ocorreu a escrita da produção final.

Figura 4 – Atividade do módulo 7 de Abigaël

1) Marque o tipo de relação entre a parte em *itálico* e a sublinhada no trecho abaixo. Com base nessa relação, que organizador textual pode ser utilizado?

() adição () consequência () finalidade () oposição

“Em 1962 ela escreveu o famoso livro “Primavera Silenciosa”, esse livro há como objetivo de educar a humanidade sobre o meio ambiental e o sustentabilidade. Hoje vivemos no mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade.”

Fonte: Oliveira, 2019.

Figura 5 – Atividade do módulo 7 de Goodson

11) Como você pode tornar mais clara para o leitor a relação entre a citação de H. G. Wells e o consumismo?

Fonte: Oliveira, 2019.

Figura 6 – Atividade do módulo 7 de Junie

9) Como você acha que pode evitar a repetição do organizador textual “e” no trecho abaixo?

Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não sustentável e aumentar a energia sustentável, e trocar os tubos com vazamento pra reduzir no gasto de água.

Fonte: Oliveira, 2019.

Neste estudo, analisamos um total de nove textos (produções iniciais, intermediárias e finais) com o objetivo de verificar em que medida os alunos desenvolvem (ou não) suas capacidades linguístico-discursivas de conexão no decorrer da implementação da sequência didática.

Como critério de análise, levamos em consideração os mecanismos de textualização referentes à conexão, também denominados conectores/operadores (Antunes, 2021; Koch, 2021), organizadores lógico-argumentativos (Bronckart, 1999) e articuladores discursivo-argumentativos (Koch; Elias, 2016). Identificamos os conectores mobilizados pelos alunos e como esses contribuem (ou não) para a progressão textual. Para tanto, também apresentamos

algumas transcrições de aulas que elucidam as escolhas linguístico-discursivas dos alunos. A seguir, alguns exemplos de classificação de conectores segundo os autores citados.

Tabela 1 – Classificação de conectores

Conectores	Classificação
porque, uma vez que, já que, por isso, como, então	causalidade
se, caso, desde que, contanto que, salvo se, exceto se	condicionalidade
para que, a fim de que	finalidade
ou (inclusivo e exclusivo)	alternância
conforme, consoante, segundo, como	conformidade
e, ainda, também, além de, não só...mas também	adição
mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, apesar de, todavia	oposição
isto é, quer dizer, ou seja, pois	explicação
logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim	conclusão
mais...do que, menos...do que, tanto...quanto	comparação
por exemplo, como	exemplificação

Fonte: Oliveira, 2019.

Segundo Antunes (2021), esses e outros conectores, que tomamos como critério de análise, são formados por conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais que desempenham a função de promover a progressão ou sequencialização entre as diferentes porções do texto, estabelecendo um tipo de relação entre elas (causa, oposição, adição, etc.).

A este estudo subjaz o potencial de impacto social ao discutir questões de ensino e aprendizagem que podem contribuir para o acesso de imigrantes em situação de vulnerabilidade ao ensino superior. Também procuramos ajudar a preencher a lacuna de pesquisas que tratem, diretamente, de intervenções pedagógicas no âmbito das aulas de PLAc.

7 Análise de registros

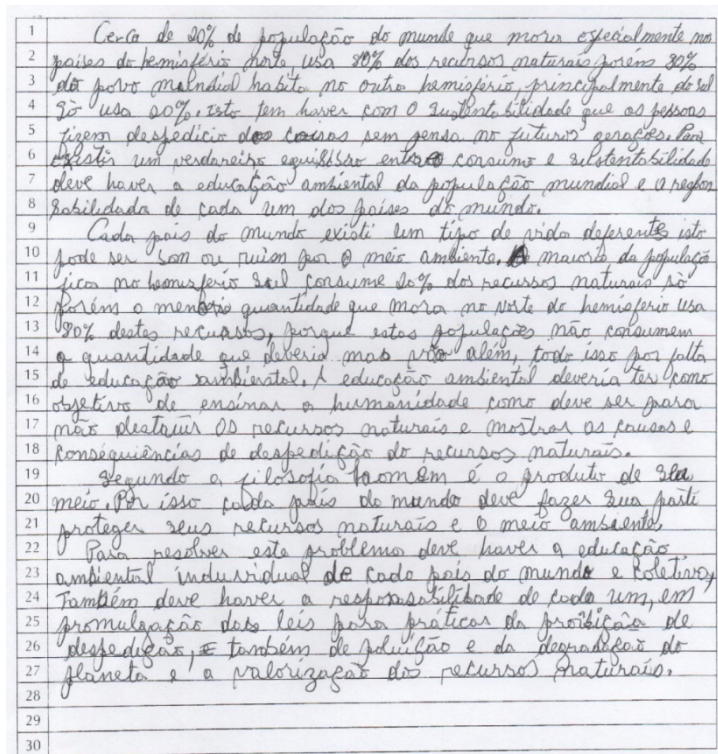
Nesta seção, analisamos nove produções textuais de acordo com o uso de conectores que colaboram para a progressão textual. Em alguns momentos, apresentamos transcrições de interações orais entre os alunos e a professora, ilustrativas do processo de reescrita. Embora o desenvolvimento de outras capacidades de linguagem (ação, discursivas e significativas) no decorrer da sequência didática tenham contribuído para o aperfeiçoamento dos textos, concentramo-nos na análise das capacidades linguístico-discursivas referentes à conexão.

7.1 A produção inicial de Abigaël

Na entrevista com a professora no início do curso, Abigaël afirmou se sentir confiante na escrita de textos em crioulo haitiano e francês, porém não em português, pois considerava ter pouco conhecimento do idioma. A aluna disse já haver produzido textos de natureza

dissertativo-argumentativa no Projeto Pró-Imigrantes e na escola em seu país de origem. Definiu, corretamente, a redação do Enem como um gênero em que se defende uma opinião sobre determinado assunto por meio de argumentos. Entre as dificuldades para escrever a redação, Abigaël destacou a gramática. Em suas próprias palavras, “não pode colocar as palavras mal organizadas”. A análise da produção inicial revela o emprego de conectores como um aspecto gramatical a ser desenvolvido.

Figura 7 – Produção inicial de Abigaël



Fonte: Oliveira, 2019.

A produção inicial de Abigaël é constituída de quatro parágrafos e apresenta a tese ou opinião de que “Para existir um verdadeiro [sic] equilíbrio [sic] entre [sic] consumo e sustentabilidade deve haver a educação ambiental da população mundial e a responsabilidade de cada um dos países do mundo”¹⁰ (linhas 5-8). A aluna também se vale de exemplos retirados da coletânea de textos motivadores (Figura 1) embora interpretados de maneira um tanto equivocada.

No primeiro parágrafo, o conector *porém* (linha 2) é utilizado para estabelecer oposição entre os diferentes níveis de consumo registrados nos hemisférios norte e sul. Tal uso demonstra que, mesmo antes do início do trabalho com as capacidades linguístico-discursivas de conexão, Abigaël era capaz de mobilizar um sinônimo do conector *mas*.

¹⁰ Todas as citações diretas das produções textuais, entrevistas e transcrições das aulas gravadas em áudio são apresentadas conforme o original.

Outros conectores empregados são *para* (linha 5) e *e* (linhas 6 e 7), expressando finalidade e adição, respectivamente.

No segundo parágrafo, Abigaël estabelece a relação de alternância exclusiva por meio do conector *ou* (linha 10) na frase “isto pode ser bom ou ruim por o meio ambiente”. Ao retomar a discrepância de consumo mencionada no primeiro parágrafo, a aluna utiliza o conector *porém* (linha 12) novamente, o que indica a necessidade de ampliação do seu repertório linguístico. Ademais, esse é precedido do advérbio *só*, inadequação a ser corrigida. Em seguida, Abigaël utiliza o conector *porque* (linha 13), indicando a causa da discrepância de consumo entre hemisférios. Na mesma oração, o conector *mas* (linha 14) é empregado para expressar oposição. Como variação de *porque*, utiliza-se o conector de causalidade *por* (linha 14) em “todo isso por falta de educação ambiental”. A fim de comunicar a finalidade da educação ambiental, a aluna faz uso de *para* (linha 16), o qual, assim como o conector de adição *e* (linha 17), aparece repetidamente ao longo do texto.

No terceiro parágrafo, Abigaël faz referência à ideia de que o ser humano é produto do seu meio. Para tanto, emprega o conector de conformidade *segundo* (linha 19) em “segundo a filosofia” e, na sequência, o conector *por isso* (linha 20) a fim de explicar a relação entre a ideia filosófica e o argumento de que os países devem preservar o meio ambiente. Mais adiante, há o uso do conector de adição *e* (linha 21).

No quarto parágrafo, em que se apresenta a proposta de intervenção, os conectores de finalidade *para* (linhas 22 e 25) e de adição *e* (linhas 23, 26 e 26) são novamente empregados. O conector de adição *também* (linhas 24 e 26) é utilizado pela primeira vez.

7.2 A produção intermediária de Abigaël

Na produção intermediária de Abigaël, percebemos a melhora na progressão textual devido, em parte, ao emprego de novos conectores. A aluna mantém a tese da produção inicial e estrutura a argumentação em torno da necessidade de educação ambiental da população e da responsabilidade dos países em promover o uso de energia sustentável.

Figura 8 – Produção intermediária de Abigaël

1	Rachel Carson, americana, cientista, bióloga e precursora da ecologia e das
2	ideias em sustentabilidade. Em 1962 ela escreveu o famoso livro "Primavera
3	silenciosa", esse livro tem como objetivo de educar a huma-
4	nidade sobre o meio ambiental e a sustentabilidade. Hoje vivemos
5	no mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade,
6	na tal situação, para existir um verdadeiro equilíbrio
7	entre esses deve haver a educação ambiental da população
8	mundial e a responsabilidade de cada um dos países do mundo.
9	Segundo o físico Isaac Newton, para toda ação existir uma rea-
10	ção, visto que falta a educação ambiental do mundo causa muitos
11	problemas no planeta, tal como aquecimento global e além disso
12	países de sofrer alguns efeitos que pode ser as águas doces
13	e os oceanos. Para proteger o meio ambiente no mundo as
14	pessoas devem praticar a lei dos 3 Rs que são Reduzir, Reciclar e Re-
15	utilizar e mais 1 R de Instituto Akatu que é Responder.
16	De acordo com o filósofo Jean-Paul Sartre o homem é responsável por tudo que faz.
17	do mesmo modo os países mundiais são responsáveis pelo aquecimento global. Em
18	2015, com apoio dos 193 países das organizações das Nações Unidas assinaram o Acordo de
19	Paris para diminuir os efeitos estufa, no entanto em 2017 com eleição de Presidente Trump
20	coloca em risco de cancelar a assinatura de acordo além disso os EUA um dos ma-
21	iores dos países do mundo usa mais a energia não sustentável. Portanto o Brasil um
22	dos poucos dos países investe na energia eólica, em 2015 ele aumentou de 50% para
23	metade a fim de diminuir o aquecimento global os países deveriam ser responsáveis.
24	Em síntese, tudo consumo causa impacto positivo ou negativo. Para
25	reverter esse problema deve haver a intervenção do governo dos países
26	do mundo na propagação da lei para diminuir a utilização da
27	energia não sustentável. Além disso a população mundial deveria
28	usar dos 3 Rs para modificar urgentemente o seu consumo
29	por meio das mídia, das escolas, das redes sociais e das
30	universidades.

Fonte: Oliveira, 2019.

No primeiro parágrafo, Abigaël contextualiza o tema mencionando o trabalho da cientista Rachel Carson (linhas 1-4), com o qual se familiarizou durante o módulo 2 da sequência didática. Ao fazê-lo, utiliza os conectores de adição *e* (linhas 1, 4, e 5) e finalidade *para* (linha 6).

No segundo parágrafo, substitui o argumento da discrepância de consumo entre os hemisférios norte e sul, utilizado na produção inicial, pela citação do físico Isaac Newton, ao qual se refere por meio do conector de conformidade *segundo* (linha 9). Ao relacionar a citação à temática discutida, a aluna emprega o conector de causalidade *visto que* (linha 10), embora de forma sintaticamente inadequada. Na menção de problemas ambientais causados pelos seres humanos, são empregados os conectores de exemplificação *tal como* (linha 11) e de adição *além disso* (linha 11). Também são utilizados os conectores de finalidade *para* (linha 13) e adição *e* (linhas 11, 13, 14 e 15), esse último repetidamente.

No terceiro parágrafo, Abigaël emprega *de acordo com* (linha 16) ao citar o filósofo Jean-Paul Sartre. Também acrescenta *do mesmo modo* (linha 17) ao comparar o teor da citação à ideia de que os países são responsáveis pelo aquecimento global. Em seguida, emprega *no entanto* (linha 19) para contrapor a importância do Acordo de Paris com o risco de seu cancelamento pelos EUA. Mediante o conector *além disso* (linha 20), acrescenta que os EUA são um dos países que mais utilizam energia não sustentável. Em contraste, utiliza *todavia*

(linha 21) ao argumentar ser o Brasil um exemplo de investimento em energia eólica. Os conectores *a fim de* (linhas 23) e *desse modo* (linhas 22-23) também são utilizados.

No quarto parágrafo, com o objetivo de indicar a conclusão do texto, Abigaël acrescenta *em síntese* (linha 24), além de empregar os conectores de alternância *ou* (linha 24) e finalidade *para* (linha 24).

7.3 A produção final de Abigaël

Abigaël deu continuidade ao desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas de conexão durante o módulo 7 da sequência didática, o que lhe possibilitou o aperfeiçoamento da progressão textual na produção final. A aluna mantém a tese de que para alcançar a sustentabilidade são necessárias a educação ambiental da população e a responsabilidade de todos os países, questões sobre as quais argumenta no segundo e terceiro parágrafos respectivamente.

Figura 9 – Produção final de Abigaël

1	Rachel Carson, foi uma bióloga precursora da ecologia e das ideias em sustentabilidade.
2	Em 1962, ela escreveu o famoso livro "Primavera silenciosa". Esse livro tem um objetivo
3	educar a humanidade sobre o meio ambiente e a sustentabilidade. Todavia, hoje vivemos em
4	um mundo de desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade. Em tal situação, para se
5	ter um verdadeiro equilíbrio entre esses fatores deve haver a educação ambiental da
6	população mundial e a responsabilidade de todos os países do mundo.
7	Segundo o físico Isaac Newton, "para toda ação existe uma reação". Ele usou essa lei
8	para falar de física. No entanto, podemos usá-la para o consumo e a sustentabilidade,
9	visto que falta a educação ambiental da população causa muitos problemas no
10	planeta, tal como aquecimento global. Dessa maneira, para proteger o meio
11	ambiente e para alcançar a sustentabilidade no mundo as pessoas
12	devem praticar a lei dos 3 Rs que são Reduzir o Consumo, Reciclar e
13	reutilizar o produto e reduzir o lixo. Além dos 3 Rs, existe um outro do instituto francês
14	que é repensar antes de agir sobre o consumo.
15	De acordo com o filósofo Jean Paul Sartre, "o homem é responsável por tudo que
16	faz". Do mesmo modo os países do mundo são responsáveis pelo equilíbrio entre o consumo
17	meio e a sustentabilidade. Dessa maneira, em 2015, o Acordo de Paris foi assinado pelos 193 países da
18	organização unidos para diminuir o consumo de energia não sustentável. No entanto, no início
19	de 2017, assinatura do acordo foi colocada em risco de cancelamento pela eleição do presidente Trump da
20	EUA. Além disso, os EUA são maiores consumidores de energia não sustentável. Portanto o Brasil
21	um dos exemplos dos países que investe na energia eólica, em 2015, em 2015, desse
22	mundo, a fim de ter um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade os países devem
23	ser responsáveis.
24	Em síntese, todo consumo causa impacto positivo ou negativo. Para resolver
25	o desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade deve haver a intervenção de
26	governos na preservação da lei, por exemplo a diminuição da energia não sustentável.
27	Além disso a população do mundo deveria usar os 3 Rs para modificar seu
28	comportamento e seu consumismo. Para educá-la é preciso utilizar a mídia, as
29	redes sociais, as escolas e as universidades.
30	

Fonte: Oliveira, 2019.

No primeiro parágrafo, Abigaël retoma a contextualização da produção intermediária referente ao trabalho da bióloga americana Rachel Carson. No entanto, esclarece a relação entre seu livro "Primavera Silenciosa" (linhas 2-4) e o desequilíbrio entre consumo e sustentabilidade (linha 4-5) por meio do acréscimo do conector de oposição *todavia* (linha 3).

O excerto da aula gravada em áudio mostra a interação da aluna e professora que resultou nesse acréscimo.

Excerto 1

- | | | |
|----|---------|--|
| 01 | Profa. | você falou que em 62 a Rachel Carson escreveu um livro pra educar as pessoas sobre |
| 02 | | sobre o meio ambiente (.) hoje vivemos em um mundo de desequilíbrio (.) então |
| 03 | | você comparou 62 quando ela fez algo e você tem hoje |
| 04 | Abigaël | oposição |
| 05 | Profa. | por quê? (9.0) |
| 06 | Abigaël | porque parece que eu fiz um comparação entre 62 e hoje (.) e esse comparação tem |
| 07 | | um- tem um oposição |
| 08 | Profa. | sim |
| 09 | Abigaël | contrário |
| 10 | Profa. | se eu tenho uma relação de oposição que palavra eu posso usar para marcar essa |
| 11 | | relação |
| 12 | Abigaël | pode ser (7.0) entretanto (.) porém (.) mas (.) no entanto (.) |
-

Fonte: Oliveira, 2019.

No segundo parágrafo, Abigaël insere o conector *no entanto* (linha 8) para aclarar a relação de oposição entre a citação de Isaac Newton e a temática do texto, conforme o seguinte excerto.

Excerto 2

- | | | |
|----|---------|--|
| 01 | Profa. | que tipo de relação existe? Isaac Newton usa essa lei para falar de física (.) nós |
| 02 | | usamos para falar de consumo e sustentabilidade (.) é uma relação de adição? |
| 03 | Abigaël | não |
| 04 | Profa. | que tipo de relação é essa? |
| 05 | Abigaël | oposição |
| 06 | Profa. | o que você vai usar então? |
| 07 | Abigaël | pode ser no entanto porém todavia |
-

Fonte: Oliveira, 2019.

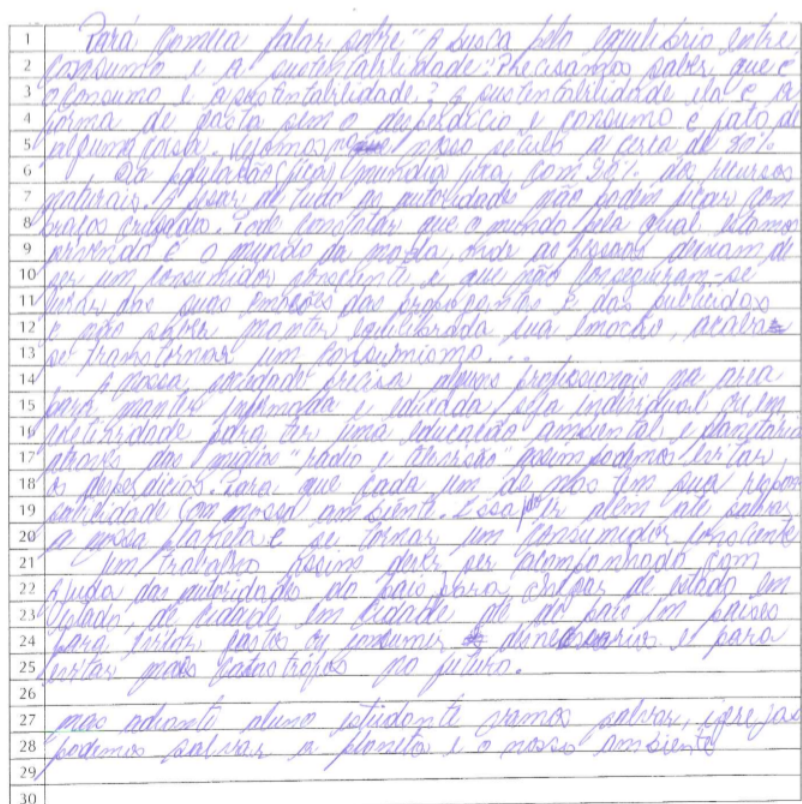
Por meio do conector *dessa maneira* (linha 10), a aluna conclui a argumentação do segundo parágrafo defendendo a necessidade da prática da lei dos 3 R's (reduzir, reutilizar e reciclar). O mesmo conector é empregado no terceiro parágrafo (linha 17) ao relacionar a citação do filósofo Jean-Paul Sartre ao acordo de Paris (linhas 15-18). Já no quarto parágrafo, a aluna insere *por exemplo* (linha 26), embora a frase possua problemas sintáticos, para exemplificar o que os governantes podem fazer em prol da sustentabilidade.

Além dos novos conectores mencionados, Abigaël mantém aqueles utilizados na produção intermediária. No caso de *visto que* (linha 9), a aluna corrige o problema sintático existente na produção anterior, o que permite elucidar a relação de causalidade entre a falta de educação ambiental e os problemas ecossistêmicos.

7.4 A produção inicial de Goodson

Na entrevista com a professora, Goodson relatou gostar de escrever poesias e que, na escola no Haiti, escrevia muitas “descrições”, o que considerava uma prática importante. Afirmou que o objetivo da redação do Enem é apresentar a opinião do autor sobre determinado assunto, mas não fez referência ao aspecto argumentativo de convencimento do leitor. O aluno apontou a gramática da língua portuguesa como sua principal dificuldade para a escrita da redação, o que acreditamos poder ser atenuada por meio do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de conexão.

Figura 10 – Produção inicial de Goodson



Fonte: Oliveira, 2019.

A produção inicial de Goodson é composta de quatro parágrafos e duas linhas isoladas ao final do texto. Essa não apresenta uma tese e contém frequentes quebras nas relações de sentido que dificultam a compreensão. Em parte, essas se devem à falta ou utilização inadequada de conectores e a problemas de pontuação.

No primeiro parágrafo, Goodson emprega o conector *para* (linha 1) sem estabelecer a relação de finalidade com a próxima oração. Em seguida, conecta as definições de consumo e sustentabilidade por meio do conector de adição *e* (linha 4).

O segundo parágrafo inicia a partir da quebra da última oração do parágrafo anterior (linhas 5 e 6), o que indica certa dificuldade do aluno em dividir e organizar o texto. Em sua argumentação, emprega o conector *apesar de* (linha 7), com erro ortográfico, para contrapor

a atual situação de insustentabilidade e consumo à responsabilidade das autoridades. Entretanto, não dá continuidade à argumentação, pois insere uma cadeia de ideias essencialmente descritivas interligadas pelo conector de adição *e* (linhas 10 a 13).

No terceiro parágrafo, Goodson utiliza o conector de finalidade *para (que)* em três momentos (linhas 15, 16 e 18), porém o aperfeiçoamento da pontuação e sintaxe das orações contribuiria para a clareza da argumentação. Ao arrazoar sobre a importância da educação ambiental individual e coletiva, o aluno emprega o conector de alternância *seja...ou* (linha 15) e encaminha a conclusão do parágrafo com o conector *assim* (linha 17). O conector de adição *e* (linhas 15, 16, 17 e 20), como em todo o texto, é repetidamente utilizado.

No quarto parágrafo, repetem-se conectores dos parágrafos anteriores. O aluno utiliza *para* (linhas 22, 24 e 25) em três instâncias e, em seguida, os conectores de alternância *ou* (linha 24) e adição *e* (linha 24).

Goodson finaliza o texto com algumas palavras de incentivo sobre salvar o planeta (linhas 27-28), separadas do último parágrafo por uma linha em branco. A inserção de segmentos isolados como esse, direcionados ao leitor por meio do uso da 1ª pessoa do plural, não constitui uma característica da redação do Enem. O aluno também se equivoca quanto à ortografia do conectivo *mas* e advérbio *mais* (linha 27), erro igualmente frequente entre falantes de português como língua materna.

7.5 A produção intermediária de Goodson

Embora no módulo 1 da sequência didática tenhamos discutido a necessidade de organizar o texto em parágrafos, a produção intermediária de Goodson está disposta em um só bloco, o que a difere da produção inicial. Entretanto, a produção intermediária apresenta menos quebras nas relações de sentido, favorecendo a progressão e compreensão do texto, o que se deve, parcialmente, ao emprego de novos conectores aprendidos durante a implementação da sequência. O aluno apresenta a tese de que “para ter a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo” (linhas 5-6) e argumenta a favor dessa ao abordar os 3R’s da sustentabilidade (reduzir, reciclar e reutilizar) e a influência da publicidade no aumento do consumismo.

Figura 11 – Produção intermediária de Goodson

1 sustentabilidade, é uma forma que a indústria consumista e pro-
 2 duz no futuro. Portanto depois da revolução industrial que abriu
 3 na Europa no século XVIII e XIX a etapa produção aumentou
 4 e incrementou o volume da produção, então somado pelo qual
 5 também tornou-se o mundo do consumismo. Agora para ter
 6 a sustentabilidade é importante reduzir o consumismo.
 7 Para falar da redução do consumismo precisamos falar das 3R's que
 8 são: Reduzir, Reutilizar e Reciclar, sabendo na redução do consumis-
 9 mo. Conforme o instituto Akatu, informa que para isso precisamos
 10 muito mais de plantas, no mundo e que é importante. Com esses
 11 princípios podemos entender o conceito do 1º ponto que disse
 12 que temos que fazer pelo que temos, e sim pelo que não
 13 precisamos ter. Além disso a publicidade tem uma influência direta
 14 sobre o consumismo, da busca por poder propagar em relação da propa-
 15 ganda, pois a informação sobre os produtos como disse H. G. Wells a publi-
 16 cidade é uma maneira propagada e porque publicidade não fornece
 17 verdadeira informação para que o consumidor possa ter uma ideia
 18 necessária sobre o produto, e portanto, é importante para formar
 19 os juízos necessários no meio de um consumidor.
 20 Dessa maneira como pode reduzir o consumismo? Para que
 21 isso seja possível precisamos usar as regras de 3R's e também
 22 mais o importante e necessário para isso no meio de uma
 23 para a propaganda. Quem pode fazer? O governo, as empresas,
 24 escolas, famílias, universidades e os profissionais da mídia.
 25 O que fazer? Todo mundo precisa ter um papel, as regras
 26 de 3R's e também usar para que isso qualquer produ-
 27 to para que possa tudo isso? Então qual o papel da
 28 sustentabilidade? Então se proteger e do futuro temos a
 29 sustentabilidade.
 30

Fonte: Oliveira, 2019.

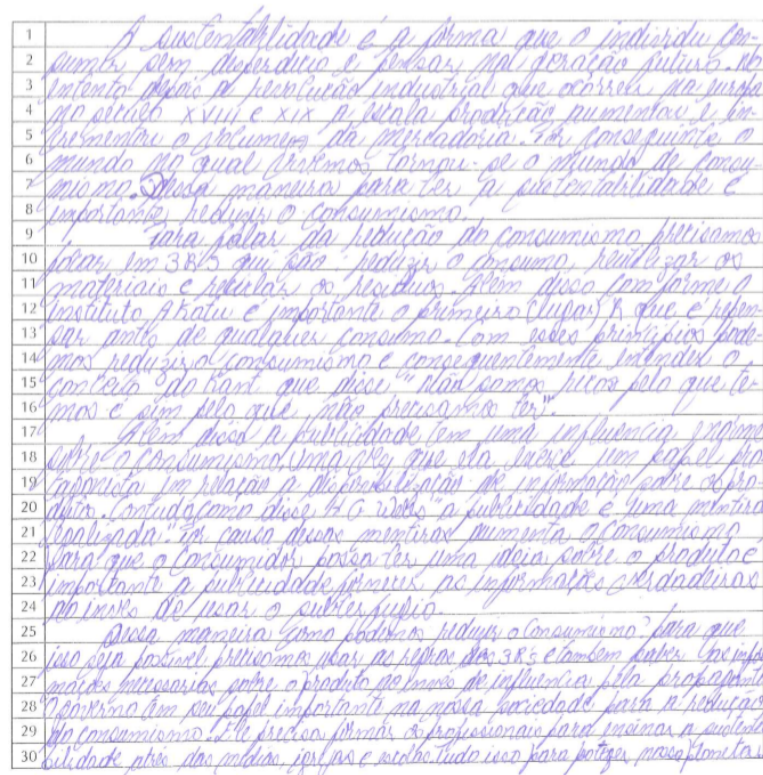
Goodson inicia o texto definindo o termo sustentabilidade e contextualiza o tema por meio da alusão histórica à Revolução Industrial. Ao tentar estabelecer uma relação entre os dois trechos, o aluno emprega o conector de conclusão *portanto* (linha 2) de maneira inadequada, provavelmente o confundido com *entretanto* ou com o conector de oposição *pourtant* em francês. A seguir, com o conector *então* (linha 4), estabelece uma relação de causalidade entre a Revolução Industrial e o argumento de que vivemos em um mundo consumista. O conector de finalidade *para* é empregado na tese (linha 5-6) e no argumento de que “Para falar da redução do consumismo, precisamos focar na 3R's” (linha 7). Mais adiante, Goodson emprega a variação *para que* (linhas 17 e 20).

Ao citar o instituto Akatu, utiliza o conector de conformidade *conforme* (linha 9) e, posteriormente, *como* (linha 15) para se referir ao escritor britânico H. G. Wells. Já os conectores de adição *além disso* (linha 13) e *também* (linhas 21 e 26) são empregados quando o aluno acrescenta o argumento da influência da publicidade no consumismo e ao escrever sua proposta de intervenção. Aproximando-se da conclusão do texto, Goodson utiliza o conector *dessa maneira* (linha 20).

7.6 A produção final de Goodson

Ao contrário da produção intermediária, disposta em um só bloco textual, Goodson organiza a produção final em quatro parágrafos. O aluno mantém a contextualização do tema por meio da alusão histórica à Revolução Industrial e a tese de que é necessário reduzir o consumismo para alcançar a sustentabilidade. Também demonstra contínuo desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas ao incorporar novos conectores que contribuem para a progressão textual.

Figura 12 – Produção final de Goodson



Fonte: Oliveira, 2019.

No primeiro parágrafo, Goodson emprega o conector de oposição *no entanto* (linhas 2-3), embora com erro ortográfico, em substituição à utilização inadequada de *portanto* (linha 2) na produção intermediária. O aluno insere *por conseguinte* (linha 5) a fim de estabelecer uma relação de causa e consequência entre a Revolução Industrial e o consumismo. Ao utilizar o conector *dessa maneira* (linha 7) conclui que a redução do consumismo é importante para promover a sustentabilidade.

No segundo parágrafo, Goodson acrescenta o conector *além disso* (linha 11) para se referir ao quarto R (repensar) da sustentabilidade em adição aos três R's (reduzir, reutilizar e

reciclar) previamente mencionados. O acréscimo ocorre após a professora perguntar ao aluno sobre a relação entre as respectivas frases.

Excerto 3

- 01 Goodson é adição
 02 Profa. isso mesmo (.) então eu preciso marcar essa relação de adição (.) você percebeu
 03 que a gente sempre tem que conectar as frases?
 04 Goodson aham tá
-

Fonte: Oliveira, 2019.

Um pouco mais adiante, Goodson esclarece a relação entre a citação do filósofo Immanuel Kant e a redução do consumismo por meio do conector *consequentemente* (linha 14).

No terceiro parágrafo, o aluno emprega dois novos conectores de causalidade: *uma vez que* (linha 18) e *por causa de* (linha 21). O primeiro para explicar o porquê de a publicidade exercer tanta influência em relação ao consumo na sociedade. O segundo para argumentar que mentiras veiculadas pela publicidade promovem o consumismo. Goodson fundamenta seu argumento ao contrapor, por meio do conector *contudo* (linha 20), o papel da publicidade e a citação do escritor britânico H. G. Wells sobre mentiras publicitárias. A seguir, apresentamos o raciocínio do aluno quanto à escolha de *uma vez que*.

Excerto 4

- 01 Profa. a gente já tá aqui no número 9 (.) marque o tipo de relação entre a parte em itálico
 02 então essa parte aqui do itálico e a sublinhada no tre- trecho abaixo então é aquele
 03 mesmo tipo de exercício é uma relação de conclusão explicação finalidade ou
 04 oposição?
 05 Goodson aham
 06 Profa. vamos ver (.) pode pensar
 07 Goodson explicação?
 08 Profa. deixa eu ver (3.5) eu não acabei de ler ((risos)) você leu mais rápido (5.0)
 09 exatamente (.) se é uma relação de explicação eu preciso (.) fazer essa relação
 10 ficar clara pro leitor né?
 11 Goodson aham
-

Fonte: Oliveira, 2019.

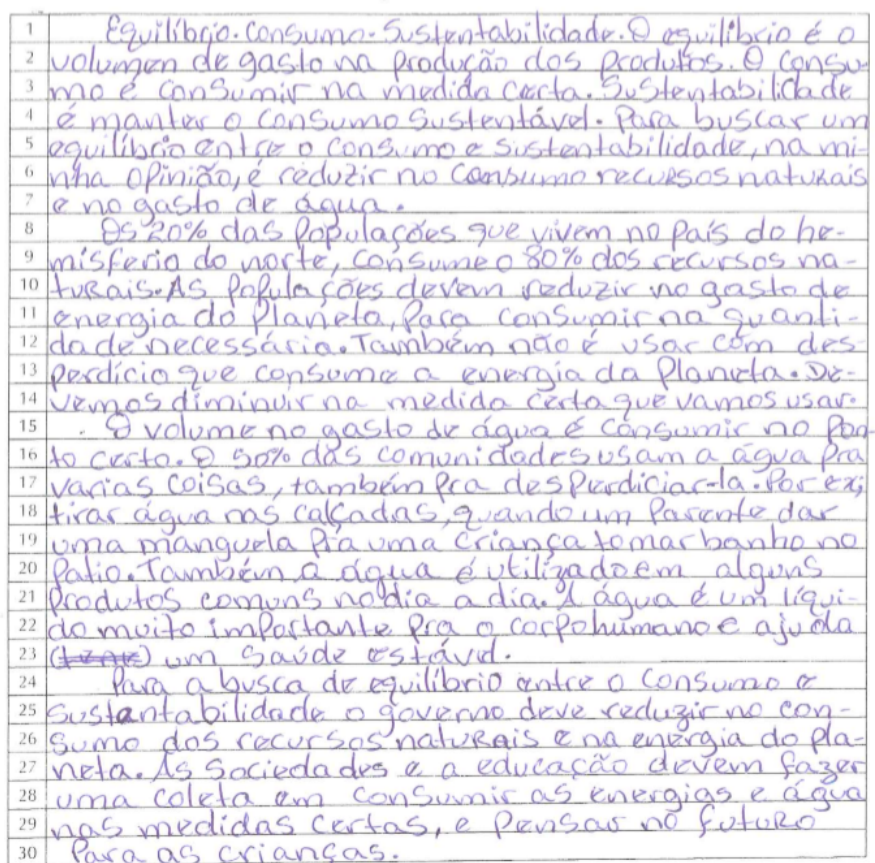
Os conectores utilizados no quarto parágrafo da produção final coincidem com os da produção intermediária.

7.7 A produção inicial de Junie

Na entrevista com a professora, Junie afirmou gostar de escrever poesias e que, no passado, mantinha um caderno com textos de sua autoria. Também possuía um diário no qual escrevia todas as semanas em crioulo haitiano. A aluna relatou ainda misturar um pouco o português e o espanhol, o que podemos observar em suas produções escritas. Embora tivesse participado

do curso Pró-Imigrantes no ano anterior, Junie respondeu não saber o objetivo da redação do Enem enquanto gênero textual de natureza dissertativo-argumentativa. Assim como Abigaël e Goodson, a aluna ressaltou a gramática como uma dificuldade para escrever a redação, pois, em suas palavras, é necessário “conversar do jeito certo”. A análise da produção inicial revela a oportunidade para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de conexão.

Figura 13 – Produção inicial de Junie



Fonte: Oliveira, 2019.

A produção inicial de Junie é constituída de quatro parágrafos. Embora apresente a tese de que é necessária a diminuição do consumo de recursos naturais para alcançar a sustentabilidade (linhas 4-7), caracteriza-se como essencialmente expositiva, pois apenas informa o leitor em vez de tentar convencê-lo por meio da argumentação.

No primeiro parágrafo, a aluna tenta definir as palavras equilíbrio, consumo e sustentabilidade (linhas 1-4), mas o faz de maneira equivocada devido, em parte, à falta de recursos de conexão que estabeleçam a relação entre os conceitos. Os únicos conectores empregados no parágrafo são o de finalidade *para* (linha 4) e adição *e* (linhas 5 e 7).

No segundo parágrafo, Junie se refere à discrepância de consumo entre os habitantes dos hemisférios norte e sul (linhas 8-10) e, utilizando o conector de finalidade *para* (linha

11), salienta a necessidade de redução do gasto de energia. Na oração seguinte, emprega o conector de adição *também* (linha 12), mas apenas repete a ideia da oração anterior.

No terceiro parágrafo, a aluna se volta para o desperdício de água e utiliza a contração informal *pra* (linhas 17 e 19) no lugar de *para* em dois momentos, o que é inadequado para a redação do Enem. A seguir, emprega *por exemplo*, na forma abreviada *por ex* (linha 17), também inadequada, a fim de ilustrar uma forma de desperdício. Os conectores de adição *também* (linhas 17 e 20) e *e* (linha 22) são utilizados em diferentes momentos.

No quarto parágrafo, Junie reitera a necessidade de equilíbrio entre consumo e sustentabilidade, empregando os conectores de finalidade *para* (linha 24) e, repetidamente, o de adição *e* (linhas 24, 26, 27 e 29).

7.8 A produção intermediária de Junie

Após o trabalho com as capacidades linguístico-discursivas de conexão no módulo 4 da sequência didática, Junie incorporou novos conectores em seu texto que a ajudaram a tecer a argumentação e defender uma tese semelhante à da produção inicial: “Para buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, é necessário reduzir o consumo de recursos naturais, principalmente o gasto de água” (linhas 4 a 7). A aluna dedica o segundo parágrafo à questão dos recursos naturais e o terceiro ao problema do desperdício de água.

Figura 14 – Produção intermediária de Junie

1	No 2015, a França tornou-se o primeiro país do mundo a
2	proibir a lei da proibição dos utensílios descartáveis e plá-
3	sticos. Deste modo, essa lei deveria ser aprovada no mundo
4	para que a sustentabilidade adequada seja alcançada. Para
5	buscar um equilíbrio entre o consumo e a sustentabilidade, é
6	necessário reduzir o consumo de recursos naturais, principal-
7	mente o gasto de água.
8	20% da população que vivem nos países de hemisfério per-
9	te gastam o 80% de recursos naturais. Para reduzir o consu-
10	mo de recursos naturais, os consumidores devem saber que
11	energia é essencial para o funcionamento dos setores das po-
12	riedades. Por isso, é importante ter os recursos energéticos. Todos
13	os países gastam muita energia para sustentá-los. No 2015, a ene-
14	rgia eólica criou o 1º no Brasil. Por isso, os países devem seguir
15	exemplos dos exemplos positivos do Brasil na produção de energia
16	ecológica.
17	Além disso, é importante reduzir o gasto de água para ter um equi-
18	líbrio sustentável. Devido ao desperdício de água nos banheiros e o
19	aumento de água por tubulações, o gasto de água doméstica é
20	importante reduzir o desperdício. Porém, o maior problema não é o uso
21	dentro da casa, o desperdício e o aumento de água por tubulações. Por
22	exemplo, o desperdício de água na tubulação do Brasil é de 2,8%, enquanto
23	no mundo é de 0,9%. Para reduzir o gasto de água, tanto os cidada-
24	nos e o governo devem combater o desperdício.
25	Assim, o governo deve reduzir o consumo de energia não sustentável e aumen-
26	tar a energia sustentável e ligar os tubos em vazamentos para a redução do
27	gasto de água. Os cidadãos devem fazer uma campanha de conscientização de ene-
28	rgia e água nas escolas e na TV, para fazer com que os estudantes socie-
29	dades possam reduzir o consumo de energia e água para poder buscar um equilíbrio
30	entre o consumo e a sustentabilidade dos recursos naturais.

Fonte: Oliveira, 2019.

No primeiro parágrafo, Junie contextualiza o tema ao mencionar uma lei ambiental aprovada na França sobre o uso de utensílios descartáveis. Ao argumentar que a lei deveria ser adotada por todos os países, emprega o conector *desse modo* (linha 3), pois conclui que isso seria benéfico para a sustentabilidade. Na mesma passagem, utiliza o conector de finalidade *para que* (linha 4), embora o verbo que o acompanha não esteja conjugado corretamente. Os conectores de adição *e* (linha 2 e 5) e finalidade *para* (linha 4) também são utilizados.

Junie inicia o segundo parágrafo mencionando novamente a discrepância de uso dos recursos naturais entre os hemisférios, mas depois passa a enfatizar os recursos energéticos exclusivamente. Além do conector de finalidade *para* (linha 9), a aluna acrescenta o de causalidade *por isso* (linhas 12 e 14) ao argumentar por que os recursos energéticos são importantes e que os demais países deveriam seguir o exemplo do Brasil na produção de energia eólica.

Após abordar a necessidade de preservação dos recursos energéticos, Junie emprega o conector de adição *além disso* (linha 17), no início do terceiro parágrafo, para indicar que acrescentará outros argumentos, desta vez relacionados ao desperdício de água. A aluna afirma que, ao contrário do que a maioria das pessoas pensam, o maior desperdício ocorre devido a problemas em tubulações, não nas residências das pessoas. O conector *porém* (linha 20) é empregado para contrastar a crença popular e a realidade. Com o conector *por exemplo* (linha 21 e 22), Junie menciona a estatística de desperdício de água em tubulações do Brasil. Em seguida, contrasta-a com a estatística da Alemanha usando o conector de oposição *entretanto* (linha 22). Os conectores *e* (linhas 18 e 24) e *para* (linhas 17 e 23) também são empregados, esse último na forma reduzida *pra* em uma das ocasiões.

No último parágrafo, Junie retoma a questão da energia e da água para fazer sua proposta de intervenção, indicando que o texto caminha para a sua conclusão por meio do conector *assim* (linha 25). Ao contrário do terceiro parágrafo, a aluna emprega o conector *entretanto* (linha 28) de maneira inadequada, pois o trecho (linhas 27 a 29) não está relacionado à ideia de oposição, mas sim de conclusão. Outros conectores empregados são *e* (linhas 25, 26, 27, 28, 29 e 30) e *para* (26 e 29), também na forma reduzida *pra*.

7.9 A produção final de Junie

A análise da produção final de Junie evidencia o contínuo desenvolvimento linguístico-discursivo de conexão em relação à produção intermediária. A aluna mantém a contextualização do tema citando a lei francesa referente a utensílios plásticos. Ao contrário da produção intermediária, a tese inclui não somente a necessidade de redução do consumo de água, mas também de energia. A argumentação em torno das duas questões é elaborada no segundo e terceiro parágrafos, respectivamente.

Figura 15 – Produção final de Junie

1	Em 2019, a França tornou-se o primeiro país do mundo a apro-
2	var a lei da proibição dos itens plásticos descartáveis. Nesse mo-
3	do, essa lei deveria ser aprovada no mundo para a sustentabili-
4	dade necessária. Entretanto, para buscar um equilíbrio entre o consumo
5	e a sustentabilidade também é necessário reduzir o consumo de
6	recursos naturais como a energia e a água.
7	Para reduzir o consumo da energia, os consumidores devem sa-
8	ber que ela é essencial para o funcionamento do setor da
9	saúde, por isso é importante ter os recursos energéticos.
10	Porém, o fato de maioria dos países que gastam muita energia
11	não sustentável como o gás e o petróleo é negativo. Mas
12	em 2019, a energia solar cresceu 50% no Brasil. Por isso,
13	os países devem seguir os passos do exemplo positivo do Bra-
14	sil na produção da energia sustentável.
15	Além de isso, é importante reduzir o gasto de água para ter um em-
16	balço sustentável. Devido ao desperdício de água nas casas e o vazamen-
17	to de água nas tubulações, o problema aumenta. Preservar para o gas-
18	to de água dentro de casa é importante reduzir o desperdício, porém
19	outra problema não é o uso dentro da casa, mas o desperdício é no va-
20	zamento de água nas tubulações. Por exemplo, o desperdício de água na tu-
21	bulação do Brasil é elevada, 38%. Entretanto, em Alemanha o desperdício
22	é apenas 9%. Portanto, para reduzir o gasto de água, tanto o cidadão quanto
23	o governo devem combater o desperdício.
24	Assim, o governo deve reduzir o consumo da energia não susten-
25	tável e aumentar a energia sustentável. Ademais, todos os tubos com
26	vazamento para reduzir o desperdício de água. As cidades devem
27	reduzir o consumo da energia e água também o governo e as comunidades
28	devem fazer uma campanha de conscientização de energia e água nas
29	escolas e na tv para poder buscar um equilíbrio entre o consumo e a
30	sustentabilidade dos recursos naturais.

Fonte: Oliveira, 2019.

No primeiro parágrafo, Junie adiciona os conectores de oposição *entretanto* (linha 4), adição *também* (linha 5) e exemplificação *como* (linha 6). Os dois primeiros para salientar que a lei francesa, embora positiva, não é suficiente para garantir a sustentabilidade. Já o terceiro para citar recursos naturais cujo consumo deve ser reduzido. A seguir apresentamos o diálogo entre a aluna e a professora sobre o acréscimo de *entretanto*.

Excerto 5

- | | | |
|----|--------|--|
| 01 | Profa. | você viu co- aqui você estava falando da lei francesa e depois você falou para |
| 02 | | buscar um equilíbrio (.) você percebe como que você salta? |
| 03 | Junie | aham |
| 04 | Profa. | ou não? se você acha que não tem nada pode falar ((risos)) (.) como que você acha |
| 05 | | que pode deixar mais clara essa relação? |
| 06 | Junie | (16.0) então seria assim (.) entretanto para buscar um equilíbrio entre o consumo |
| 07 | | e a sustentabilidade é necessário reduzir o consumo de recursos naturais |
| 08 | | principalmente o gasto de água |

Fonte: Oliveira, 2019.

No segundo parágrafo, Junie adiciona o conector *porém* (linha 10), a fim de contrapor a necessidade de recursos energéticos e o malefício desses caso não sejam sustentáveis. Em

seguida, emprega *como* (linha 11), para exemplificar recursos não sustentáveis e *mas* (linha 11) para contrastá-los com o aumento do uso de energia eólica no Brasil.

No terceiro parágrafo, a aluna incorpora os conectores *portanto* (linha 22), ao sinalizar a conclusão da argumentação sobre o desperdício de água, e *tanto...quanto* (linha 22), ao comparar a responsabilidade dos cidadãos e do governo no combate a esse desperdício.

No quarto parágrafo, Junie acrescenta o conector de adição *ademais* (linha 25) ao mencionar mais uma forma de o governo contribuir para a sustentabilidade.

Concluída a análise da produção final de Junie, passamos a uma discussão sobre aspectos que emergem do estudo.

8 Discussão

Abigaël, Goodson e Junie compartilhavam a preocupação de que aspectos gramaticais seriam uma dificuldade na escrita da redação do Enem. Visto que muitos desses aspectos (sintaxe, morfologia verbal, regência nominal, etc.) estão para além do desenvolvimento das capacidades de linguagem, optamos, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), por não abordá-los no interior da sequência didática, mas em atividades paralelas no decorrer do curso. Ainda assim, após a elaboração da produção inicial, verificamos que os alunos poderiam se beneficiar de um trabalho gramatical voltado para as capacidades linguístico-discursivas de conexão, uma vez que demonstraram uma utilização bastante limitada de conectores. Tanto o uso reduzido quanto, por vezes, inadequado de conectores prejudicaram a progressão textual das produções iniciais.

A partir da necessidade dos alunos, propomo-nos a investigar em que medida eles desenvolvem (ou não) suas capacidades linguístico-discursivas de conexão no decorrer da implementação da sequência didática. A análise das produções iniciais, intermediárias e finais demonstram que os alunos experienciaram um desenvolvimento significativo, mobilizando de forma adequada um maior número e uma variedade mais ampla de conectores a cada nova produção, contribuindo para a progressão textual. Compreendemos que a mobilização desses recursos não ocorre de forma artificial ou excessiva, mas para estabelecer relações lógicas necessárias entre as ideias apresentadas (Brasil, 2022).

Conforme a tabela 2, Abigaël emprega dez conectores diferentes em sua produção inicial, ao passo que mobiliza 14 e 16 nas produções intermediária e final, respectivamente. Já Goodson utiliza seis conectores diferentes na inicial, nove na intermediária e 13 na final. Junie, por sua vez, destaca-se ao passar de apenas quatro conectores na primeira produção para nove na segunda e 15 na última. No caso dos três alunos, o aumento numérico também é acompanhado de um aumento qualitativo, pois, a partir da produção intermediária, passam a mobilizar conectores mais frequentes na modalidade escrita formal da língua portuguesa (a fim de, conforme, contudo, dessa maneira, entretanto, portanto, etc.), o que também indica a expansão do repertório vocabular.

Tabela 2 – Conectores mobilizados pelos alunos

	Abigaël	Goodson	Junie
Inicial	e, mas, para, por, porém, por isso, porque, ou, segundo, também	apesar de, assim, e, ou, para (que), seja...ou	e, para, por exemplo, também
Intermediária	a fim de, além de, de acordo com, desse modo, do mesmo modo, e, em síntese, para, no entanto, ou, segundo, tal como, todavia, visto que	além de, como, conforme, dessa maneira, e, então, para (que), portanto, também	além de, assim, desse modo, e, entretanto, para (que), porém, por exemplo, por isso
Final	a fim de, além de, dessa maneira, desse modo, de acordo com, do mesmo modo, e, em síntese, para, por exemplo, no entanto, ou, segundo, tal como, todaia, visto que	além de, como, conforme, consequentemente, contudo, dessa maneira, e, no entanto, para (que), por conseguinte, por causa de, também, uma vez que	ademais, além de, assim, como, desse modo, e, entretanto, mas, para, porém, por exemplo, por isso, portanto, também, tanto quanto

Fonte: Oliveira, 2019.

Os resultados obtidos refletem o trabalho realizado com as capacidades linguístico-discursivas de conexão durante a implementação da sequência didática. Tal tipo de dispositivo se mostrou eficaz em nosso contexto de PLAc, focado na preparação para a produção da redação do Enem, e sua utilização pode ser positiva em contextos similares de ensino e aprendizagem. Atualmente, a participação no Enem é a principal forma de ingresso para imigrantes em instituições públicas de ensino superior, como nos casos da UFMG e UFSCar anteriormente citados. Devido à dificuldade com a língua portuguesa, o exame constitui, geralmente, uma grande dificuldade para os imigrantes, em especial a prova de redação (Giroto; De Paula, 2020). É importante que cursos de PLAc, que ofereçam a preparação para o Enem, saibam como melhor realizar sua intervenção pedagógica a fim de colaborar para a aprendizagem do gênero textual em foco, o qual, entre outros aspectos, pressupõe a mobilização de conectores para promover a progressão entre as diferentes partes do texto (Brasil, 2022). Este estudo aponta que o trabalho com as capacidades linguístico-discursivas de conexão, aliado à implementação de uma sequência didática, pode favorecer o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Cabe ressaltar que o aperfeiçoamento geral verificado nas produções intermediária e final são resultado não apenas do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mas também das capacidades de ação, significação e discursivas, todas integradas às atividades dos diferentes módulos da sequência didática. Nesse sentido, é importante salientar que as capacidades de linguagem funcionam de forma engendradora, interligada e interdependente, embora as separemos com o intuito de melhor analisá-las (Cristóvão, 2007). Dessa maneira, é essencial que em outros contextos de PLAc, a produção inicial sirva, tal como neste estudo, para a identificação das capacidades de linguagem que necessitam de maior atenção na implementação da sequência didática e no processo de reescrita.

Neste estudo, compreendemos a escrita como um processo e que “escrever é (também) reescrever” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 95). Por essa razão, oferecemos aos

alunos duas oportunidades de reescrita, as quais deram origem às produções intermediária e final. Entre as três diferentes versões do texto, houve um intervalo de tempo para que os alunos pudessem desenvolver suas capacidades linguístico-discursivas de conexão por meio de atividades. De acordo com Pasquier e Dolz (1996), o íterim entre as versões permite que os alunos reflitam sobre o texto para depois aperfeiçoá-lo, o que favorece não uma simples higienização, mas uma profunda transformação do que se havia inicialmente produzido. Recomendamos que o entendimento da escrita como processo também seja adotado em outros contextos de PLAc para que essa reflexão e transformação possam ocorrer. Embora a prática de apenas uma reescrita seja a mais comum adotada por professores em geral, optamos por oferecer duas oportunidades de reescrita, uma vez que a redação do Enem é um gênero complexo e os alunos estavam aprendendo a língua portuguesa. Tal procedimento contribuiu para um maior aperfeiçoamento do texto final.

Embora o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de conexão seja evidente ao longo do processo de reescrita, uma limitação deste estudo é a ausência de mais exemplares de textos produzidos pelos alunos. Em razão do longo tempo requerido para a implementação da sequência didática, não foi possível a realização de produções sobre outras temáticas. A análise de um maior número de textos nos permitiria verificar se os alunos transferem o que aprenderam na sequência didática ao se engajarem em novas oportunidades de escrita. Também teria sido proveitoso submeter as produções textuais à avaliação independente de um ou mais professores experientes na preparação para a redação do Enem, uma vez que a matriz de referência da prova estabelece critérios e atribui pontuações de acordo com o desempenho do candidato em articular as partes do texto e apresentar um repertório diversificado de recursos de conexão (Brasil, 2022).

Reconhecemos que a implementação de uma sequência didática em contextos de PLAc oferece desafios devido, em parte, a questões relacionadas a voluntariado, rotatividade e assiduidade. A grande maioria dos professores são voluntários e não dispõem do tempo necessário para elaborar materiais para suas aulas, principalmente materiais mais complexos como uma sequência didática. Além disso, ainda vivenciamos a realidade descrita por Amado (2013, s/p) de que, por não terem formação e experiência prévia no ensino de línguas adicionais, os voluntários, embora necessários e muito bem-vindos, “se dispõem a dar aulas de português com métodos intuitivos e muito autodidatismo.” Segundo a autora, “é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (Paiva, 2005) não possa criar um programa que contrate professores.” O Brasil ainda necessita trabalhar para a institucionalização da área de PLAc, embora avanços já tenham sido alcançados por meio de órgãos responsáveis por regulamentações jurídicas de migração e do envolvimento da sociedade civil e universidades (López, 2022).

A rotatividade e assiduidade dos alunos também pode ser um empecilho na tentativa de implementação de uma sequência didática em contextos de PLAc, a qual requer que todos os alunos estejam regularmente presentes para as atividades de cada módulo. Grupos pequenos de alunos, como o deste estudo, facilitam o processo, mas sabemos que essa não é a realidade da maioria dos cursos. Tipicamente, esses contam com mais de dez alunos por turma, vários dos quais não terminam os estudos e tampouco frequentam as aulas regularmente devido a trabalho, dificuldades financeiras, etc. Ademais, enquanto alguns

alunos abandonam o curso, outros podem passar a frequentá-lo a qualquer momento, dado que as matrículas ocorrem de forma contínua.

Em vista do progresso alcançado na escrita das produções textuais analisadas e das limitações apresentadas, cumpre salientar que a abordagem a ser adotada para a preparação de imigrantes para a redação do Enem dependerá das circunstâncias de cada contexto. Atendidas as condições necessárias, a implementação de uma sequência didática, com enfoque nas capacidades de linguagem – particularmente as capacidades linguístico-discursivas de conexão – mostra-se promissora.

9 Considerações finais

Logo hoje que mudou o horário decidi vir cedo para deixar a cabeça bem calma e ter muita disposição para enfrentar a prova [Enem]. Cheguei aqui às 8 horas para não ter nenhum problema.

Bernard Denord¹¹

Decidimos encerrar, temporariamente, esta discussão com a fala do imigrante haitiano Bernard Denord, que vive em Campo Grande (MS) e fez o Enem, em 2018, com o objetivo de realizar o sonho de cursar Engenharia Elétrica. Bernard também afirma: “Eu acredito que terei a oportunidade de mudar de vida por meio dos estudos. Terei a possibilidade de estudar em uma universidade e depois ter um emprego melhor para manter minha família.”

Assim como Bernard, Abigaël, Goodson e Junie, muitos outros imigrantes desejam continuar seus estudos no Brasil a fim de se profissionalizarem e realizarem seus projetos de vida. Para tanto, obter êxito no Enem é frequentemente um requisito. Sabemos que o exame constitui um grande desafio, em especial a prova de redação, visto que a maioria dos imigrantes ainda não possuem proficiência avançada na língua portuguesa e não cursaram o ensino médio no Brasil. Por essa razão, a preparação é essencial e, em alguns casos, tem sido realizada por cursos de PLAc como o Pró-Imigrantes. Contudo, é necessário pensar em práticas pedagógicas efetivas, capazes de favorecer o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto. Enfatizamos que não há uma única maneira de conduzir a preparação dos alunos e, no que tange à redação, a implementação de uma sequência didática com foco nas capacidades de linguagem pode ser uma das opções.

Gostaríamos de sugerir que outros estudos sejam conduzidos tanto no âmbito das aulas de Redação quanto dos demais componentes curriculares relacionados ao Enem (Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza). Também seria proveitosa a elaboração de materiais didáticos para cada uma dessas áreas que levassem em consideração as necessidades linguísticas dos alunos. Idealmente, os materiais seriam

¹¹ Para acessar a entrevista com Bernard Denord acesse <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2018/11/04/haitiano-chega-3-horas-antes-de-portao-abrir-para-nao-perder-o-enem-em-ms-minha-chance-de-entrar-em-uma-universidade.ghtml>. Acesso em: 13 abr. 2023.

compartilhados gratuitamente *on-line*, como ocorre com alguns livros de texto para o ensino de turmas “regulares de PLAc” (Bizon; Diniz; Camargo, 2020; Reinoldes; Mandala; Amado, 2021). Assim, professores e alunos em diferentes regiões do país poderiam utilizá-los, bem como imigrantes que decidam estudar por conta própria.

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutorado sobre a preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem. Especificamente, analisamos em que medida os alunos desenvolvem (ou não) suas capacidades linguístico-discursivas de conexão no decorrer da implementação de uma sequência didática. Os resultados demonstram que os alunos experienciaram um desenvolvimento expressivo, que os levou ao aperfeiçoamento de seus textos. Dessa maneira, este estudo pode ser relevante para contextos similares de PLAc e ter potencial de impacto social.

Financiamento

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado que viabilizou a realização desta pesquisa. Código de Financiamento 001.

Relatório do Comitê de Ética

O estudo obteve autorização formal do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 20 de março de 2017, sob o parecer consubstanciado 1.973.235, número CAAE 64656217.3.0000.5149.

Referências

- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, edição 7, ano 4, n. 2, 2013.
- ANDERSON, J. C. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2021. 199p.
- BAENINGER, R. Migração transnacional: elementos teóricos para o debate. In: BAENINGER, R. *et al.* (org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 13-43.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415p.
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. *Vamos juntos(as)! Curso de português como língua de acolhimento – Trabalhando e estudando*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – Nepo Unicamp.
- BRASIL. *Enem Relatório Final 98*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+relat%C3%B3rio+final+98/f4cf226a-6961-4289-9afb-da8c0032ff89?version=1.2>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. *Ministro faz apelo a reitores sobre adesão ao novo Enem*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/212-noticias/educacao-superior-1690610854/13292-ministro-faz-apelo-a-reitores-sobre-adesao-ao-novo-enem>. Acesso em: 01 dez 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 dez 2020.

BRASIL. *A redação do Enem 2022: cartilha do participante*. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

CAMARGO, H. R. E. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C., et al. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, J. PASQUIER, A. BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-59.

DÖRNEY, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.

FERNANDES, D. et al. Migração dos haitianos para o Brasil: a RN no 97/2012: uma avaliação preliminar. *Refúgio, Migrações e Cidadania*, v. 8, n. 8, p. 55-71, 2013.

FERREIRA, L. C. et al. *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. 296p.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GIROTO, G.; DE PAULA, E. M. A. T. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 1, p. 164-175, 2020.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização*. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

JUNGER, G. et al. *Refúgio em número* (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2021. 84p.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016. 235p.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2011. 110p.
- LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 308 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- LOPEZ, A. P. A. *Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil*. 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, v. 9, p. 31-56, 2018.
- MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para a avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 215-229.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- NEVES, A. O. *A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso*. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, D. A. *A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem*. 2019. 293f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, D. A. A escrita da redação do Enem por uma aluna haitiana: mobilizando as capacidade de significação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 535-549, 2021.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Madrid: Infancia y aprendizaje, 1996.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 96p.
- REINOLDES, M.; MANDALA, P.; AMADO, R. *Portas Abertas: português para imigrantes*. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2021.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 128p.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-34.
- SENE, L. S. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.
- VILLA, M.; RODRÍGUEZ, J. V. *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. CEPAL: Brasília, 2002. 186p. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/13051>. Acesso em: 29 abr. 2021.

Histórico

Data de submissão: 14/04/2023.

Data de aprovação: 30/12/2024.

Editora responsável

Andréa Machado de Almeida Mattos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7749222257907067>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Declaração de conflito de interesses

Não há conflitos de interesse a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todo o material apresentado neste artigo está ampla e gratuitamente disponível para os leitores por meio da internet e bibliotecas acadêmicas.

Uso de IA

Não houve utilização de IA na produção deste artigo.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Parecer 1

O manuscrito “O desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de imigrantes haitianos para a escrita da redação do Enem” focaliza uma pesquisa realizada em contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em sala de aula de ensino de PLAc para migrantes haitianos que desejavam prestar o ENEM. Focalizando textos produzidos pelos alunos, além de trechos de aulas gravadas e

transcritas, o trabalho tem relevância por várias razões, mas especialmente por tratar de maneira pioneira do ensino de PLAc para fins específicos.

O texto traz a metodologia da pesquisa de forma clara e bem descrita, mobilizando uma referência bibliográfica atualizada e adequada para o desenvolvimento do que propõe analisar. Contudo, algumas questões de ordem teórica precisam ser revisadas na redação do texto que se encontram indicadas em comentários no arquivo do artigo que insiro em anexo, de modo a não comprometer a qualidade geral do trabalho.

Emitido em: 27/11/2023.

Recomendação: Correções obrigatórias.