

# OS CONECTIVOS CONCLUSIVOS INTERPARÁGRAFOS EM REDAÇÕES DO ENEM

## *INTER-PARAGRAPHIC CONCLUSIVE CONNECTIVES IN ENEM ESSAYS*

Denise Resende da Silva <sup>8</sup>

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor <sup>9</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como tema os conectivos conclusivos interparágrafos (CCI) nas redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O objetivo geral foi analisar, por meio das metodologias bibliográfica e documental, os aspectos gramaticais e textuais desses conectivos para avaliar a respectiva relevância na produção e na interpretação de textos. Foram analisadas redações oriundas de quatro edições da Cartilha do participante ENEM (Brasil, 2019, 2020, 2022, 2023). A partir desse corpus, buscou-se compreender os usos do CCI nessas produções textuais em paralelo às orientações teóricas sobre a coesão do texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, teve-se como fundamento teórico a Linguística Textual (Marcuschi, 2008; Kock, 2022), gramáticas da língua portuguesa (Bechara, 2004; Hauy, 2015; Neves, 2018; Rocha Lima, 2020) e textos oficiais (Brasil, 1997, 2018; Garcez, 2017). Foi possível constatar que o uso dos CCI nas redações é amplo e relativamente diversificado devido à exigência do exame no que se refere à Competência 4 (ENEM). Como esse requisito não é comum em outras situações de comunicação (oralidade, mensagens instantâneas, textos informais etc.), é preciso que o docente enfatize essa particularidade, pois, além do referido exame, os CCI são importantes em textos formais presentes em diversos campos de atuação.

**Palavras-Chave:** 1. Conectivos conclusivos interparágrafos 2. Redação 3. Coesão.

### ABSTRACT

This work has as its theme the conclusive interparagraph connectives (CIC) in the essays grade one thousand of the National High School Exam (ENEM). The general objective was to analyze, through bibliographic and documentary methodologies, the grammatical and textual aspects of

<sup>8</sup> Especialista em Linguística e Especialista em Psicopedagogia. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, Licenciada em Pedagogia. Membro do grupo de estudo de Leituras Gramaticais pelo Instituto Federal de Goiás. E-mail: deniseresende15@gmail.com.

<sup>9</sup> Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Uberlândia). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: p.paulohn@gmail.com.

these connectives in order to evaluate their relevance in the production and interpretation of texts. Essays from four editions of the ENEM participant's booklet (Brazil, 2019, 2020, 2022, 2023) were analyzed. From this corpus, we sought to understand the uses of the CCI in these textual productions in parallel to the theoretical guidelines on the cohesion of the dissertation-argumentative text. In this sense, Textual Linguistics was theoretically based (Marcuschi, 2008; Kock, 2022), grammars of the Portuguese language (Bechara, 2004; Hauy, 2015; Neves, 2018; Rocha Lima, 2020) and official texts (Brazil, 2018; Garcez, 2017). It was possible to verify that the use of CCI in the essays is wide and diversified due to the requirement of the exam with regard to Competence 4 (ENEM). As this requirement is not common in other communication situations (orality, instant messaging, informal texts, etc.), it is necessary for the teacher to emphasize this particularity, because, in addition to the aforementioned exam, the CCI are important in formal texts present in various fields of activity.

**Keywords:** 1. Conclusive interparagraph connectives 2. Redaction 3. Cohesion.

## INTRODUÇÃO

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma etapa muito esperada pelos estudantes, visto que solicita um tipo específico de escrita e, por conseguinte, a produção textual tem sido o foco da preparação da maioria dos estudantes. Diante disso, tem-se o objetivo de discutir os conectivos conclusivos interparágrafos (CCI) no contexto das redações do respectivo exame.

Nessa abordagem, promoveu-se a revisão de literatura acerca: a) do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018); b) dos tipos de CCI existentes (Brasil, 2019; Bechara, 2004; Koch, 2022; Neves, 2018; Rocha Lima, 2020). Além disso, foram analisadas as redações nota mil presentes em quatro edições da Cartilha do participante ENEM (Brasil, 2019, 2020, 2022, 2023) a fim de obter informações sobre o uso concreto dos respectivos conectivos.

A pesquisa foi orientada, portanto, pelas metodologias bibliográfica e documental. A primeira foi indispensável, pois esta investigação foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (Gil, 2021, p. 44). No que se refere à segunda (pesquisa documental), ao analisar as redações nota mil “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2021, p. 45). É

importante frisar que o trabalho com ambas as metodologias é possível, haja vista que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. [...] Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público (Gil, 2021, p. 46).

Logo, por meio da pesquisa, pôde-se compreender como os CCI<sup>10</sup> contribuem para a produção textual, especificamente no que tange à coesão do texto dissertativo-argumentativo. Entendeu-se como o uso dos conectivos conclusivos pode impactar direta ou indiretamente a produção e a interpretação do texto. Observou-se que, quando esses conectivos são utilizados, cria-se a ideia de finalização de um argumento e/ou a transição para a próxima argumentação. Em outras palavras, esse emprego permite relembrar o leitor a respeito do que o autor tratou no decorrer do texto, isso favorece a coesão e, também a coerência, ambas responsáveis pela continuidade dos sentidos no texto (cf. Koch, 2022). Para que tal compreensão seja detalhada, é preciso iniciar a partir da concepção de texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

## A UNIDADE TEXTUAL, O ENSINO E A COESÃO

Durante a maior parte do tempo relativo ao percurso escolar em Língua Portuguesa, estuda-se sobre o texto, ainda que se pratique a sequenciação de conteúdos “aditiva”, ou seja: “[...] ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (Brasil, 1997, p. 28). Esse modelo aditivo pode ocasionar uma

<sup>10</sup> O conceito de CCI surgiu a partir da junção: a) do recurso coesivo denominado conectivo; b) da função que estabelece no texto (conclusão); c) da posição em que se encontra nas dissertações-argumentativas nota mil (entre o penúltimo parágrafo e o último parágrafo).

excessiva abstração e um previsível distanciamento do texto da competência discursiva<sup>11</sup>. Tal aspecto já foi destacado nos *PCN* (Brasil, 1997):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (Brasil, 1997, p. 29).

Ainda que os *PCN* tenham sido publicados há mais de vinte anos, é importante destacar que a *BNCC*, diretriz nacional mais recente, está em consonância com seu antecessor quando se trata da concepção de linguagem e, por conseguinte, de texto: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* [...]” (Brasil, 2018, p. 67).

O texto é, de acordo com Marcuschi (2002, p. 24), “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Nessa perspectiva, entende-se que o texto, sistematicamente, possui concisão e coesão na escrita, sendo dotado de informação. Koch (2022) acrescenta que houve várias concepções de texto na trajetória da Linguística Textual, quais sejam:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (Koch, 2022, p. 12).

Ao compreender essas definições, entende-se que o estudo do texto é algo complexo e necessário. Vale pontuar que o texto não existe apenas na forma

<sup>11</sup> Esse conceito é tratado nos *PCN* (Brasil, 1997) da seguinte forma: “Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (Brasil, 1997, p. 29).

escrita, dotado apenas de elementos ortográficos, mas também, de forma mais ampla, envolve elementos de outras semioses (verbais ou não-verbais). Assim, o texto é uma manifestação da linguagem, uma troca que acontece no momento em que o enunciador fala/escreve e um enunciatário ouve/lê. Outra forma de definir texto é: tudo aquilo que produz sentido completo, que seja uma mensagem compreensível. Portanto, existe texto onde há manifestação linguística e interação.

Nesse sentido, a escola é um âmbito propício à produção de textos. Por esse motivo, tem sido contemplada por estudiosos quando se reflete sobre o ensino de gêneros textuais, sobre a abordagem sociointeracionista, sobre as sequências didáticas etc. Vale ressaltar a importância de trabalhar o texto na sala de aula numa visão mais ampla da língua, isso porque não se pode restringir o texto unicamente à forma escrita, haja vista os textos multissemióticos igualmente presentes na comunicação. Vale complementar que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em **várias mídias e semioses** (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Dessa forma, o texto, relacionado ao seu contexto de produção, materializa-se e se torna mais facilmente reconhecido por aqueles que o leem. Nesse ínterim, um dos desafios existentes no âmbito escolar é preparar o estudante para saber como estruturar um texto de forma coesa e coerente, portanto, não se pode abrir mão do desenvolvimento das habilidades e competências relativas aos gêneros textuais/orais. É importante trazer diferentes produções textuais/orais para a sala de aula e oportunizar o contato do estudante com os variados gêneros textuais, mostrando que todos eles têm uma função social quando tomados em suas respectivas situações comunicativas. Assim:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, **o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos**, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero

discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Com isso, pode-se dizer que uma concepção mais ampla do texto envolve a compreensão de letras, palavras e frases segundo a norma-padrão, mas também as noções de gêneros discursivos, intertextualidade, dialogismo, esferas/campos sociais de atividade/comunicação, semioses etc. Esse conjunto possui uma função imprescindível no estudo e na prática da comunicação e, para sua construção, é necessário que se tenha um conhecimento escolar e extraescolar. A respeito desse último, é difícil descrever um norteamento em razão dos diversos itinerários pessoais existentes fora da escola; já o conhecimento escolar, na contemporaneidade, conta com a diretriz da BNCC (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) é um dos documentos norteadores da educação nacional e tem como função orientar as instituições de ensino à formulação dos currículos, visto que indica as competências e habilidades esperadas dos estudantes ao longo da escolaridade. A disciplina Língua Portuguesa, conforme a BNCC, foca os diversos modos de interação, assim são expostas quatro práticas de linguagem: *Leitura/Escuta, Produção escrita, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica*. Essas práticas não se distanciam dos eixos apresentados nos PCN<sup>12</sup> (Brasil, 1997):

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71, grifo dos autores).

No *Eixo da Produção de Textos*, a BNCC apresenta habilidades para que os estudantes elaborem textos de diversos gêneros. O objetivo é que eles

<sup>12</sup> Nos PCN aparecem os termos: “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua” (Brasil, 1997, p. 35).

aprendam não só a estrutura mas também a função social da escrita. Conforme pontuado na *BNCC* (2018, p. 76): “O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]”.

Na *BNCC*, o *Eixo da Análise Linguística/Semiotica* abrange mais do que o estudo das regras e normas gramaticais, pois propõe habilidades para que os alunos desenvolvam um olhar mais analítico e possam refletir sobre a norma-padrão, a variação linguística, a coesão, ou seja, sobre o funcionamento da língua. Além disso:

O Eixo da Análise Linguística/Semiotica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à **coesão**, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. (Brasil, 2018, p. 80, grifo nosso).

Durante a elaboração de um texto, mais de uma prática de linguagem é mobilizada. Se for considerada somente a coesão<sup>13</sup>, por exemplo, já haverá demanda dos eixos *produção de textos* e *análise linguística*, pois a escolha dos conectivos se relaciona com ambos. Percebe-se que os vários aspectos acerca do texto, apontados nos *PCN* e na *BNCC*, são importantes e merecem atenção; contudo, nos limites de um só trabalho, seria muito difícil analisar todos eles com detalhes. Nesse sentido, este texto examinará adiante o aspecto da coesão no que se refere aos CCI.

<sup>13</sup> A coesão aparece em mais de uma habilidade da *BNCC*. Por exemplo: *Habilidade EF69LP18* (Brasil, 2018, p. 145) e *Habilidade EM13LP02* (Brasil, 2017, p. 506).

## OS CONECTIVOS CONCLUSIVOS INTERPARÁGRAFOS

Adotou-se o termo *cconectivo* em razão de sua difusão por meio da *Cartilha do participante ENEM*, bastante consultada pelos estudantes. Entretanto, vale destacar que outros termos são utilizados pelos linguistas e gramáticos para se referir a esse mesmo elemento ou a elementos similares, quais sejam: *conectores, operadores, articuladores, marcadores*<sup>14</sup> etc. Além disso, o termo já se encontra associado à ideia de *conclusão* em algumas gramáticas (cf. Hauy, 2015; Rocha Lima, 2020) e à posição *interparágrafo* na referida cartilha.

Para que a compreensão acerca dos CCI seja a mais ampla possível, será feita uma incursão a partir de perspectivas que trouxeram valiosos subsídios para o entendimento do respectivo assunto, quais sejam: a perspectiva gramatical, a perspectiva textual e a concepção adotada pelo *ENEM*.

### A PERSPECTIVA GRAMATICAL

Compreender a visão da gramática acerca do CCI envolve a discussão em torno das classes gramaticais. É preciso antecipar que, nesse contexto, não há consenso, prova disso é verificar, por exemplo, como a palavra *portanto* é classificada em dicionários e gramáticas:

Nos dicionários de Língua Portuguesa, *portanto* é categorizado como conjunção, à exceção de Séguier (1910), que o categoriza como advérbio. Quanto ao valor semântico, contudo, nota-se a convergência de um dos sentidos: em todos os dicionários pesquisados, esse item é associado ao valor de “por conseguinte / por consequência”. Houaiss e Villar (2001), por sua vez, são os únicos que particularizam, afirmando que *portanto* é uma conjunção conclusiva que introduz uma oração coordenada (Defendi, 2016, p. 61).

<sup>14</sup> No capítulo sobre “As marcas de articulação na progressão textual”, Koch diz: “[...] apresento uma proposta integrada das diversas classificações das marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto), também denominadas articuladores textuais (Gliederungssignale, cf. Gülich, 1977) ou operadores de discurso, marcadores discursivos, que têm constituído importante objeto de pesquisa da Linguística Textual através do tempo” (Koch, 2022, p. 127).

Essa compreensão relativa à classe dos advérbios está presente em outras obras. Neves (2012, p. 610) entende que *portanto* "é um elemento adverbial de valor conclusivo ('por conseguinte')".

Assim, os CCI teriam funções adverbiais e não seriam conjunções coordenativas. Bechara (2004, p. 322) também concorda com essa interpretação e estabelece uma detalhada explicação sobre o assunto. De acordo com o autor:

Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações inter-oracionais ou intertextuais. É o caso de *pois*, *logo*, *portanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as explicativas (*pois*, *porquanto*, etc.) e conclusivas (*pois* [posposto], *logo*, *portanto*, *então*, *assim*, *por conseguinte*, etc.) [...] (Bechara, p. 2004, p. 322).

Bechara (2004, p. 322) adverte que: "Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa [...]" . De acordo com o autor, os estudiosos já haviam percebido "[...] que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas" (Bechara, 2004, p. 322). Para ilustrar tal concepção, ele utiliza o seguinte exemplo: "Não foram ao mesmo cinema *e*, *portanto*, não se poderiam encontrar".

Percebe-se que é a conjunção *e* que une as duas orações independentes; enquanto o advérbio *portanto* sinaliza uma relação semântica com o que já foi mencionado (cf. Bechara, 2004, p. 322). Bechara pontua que poder-se-ia chamar tal advérbio de *textual* ou *discursivo*, o que faz ainda mais sentido quando se comprehende a função do CCI.

Em contrapartida, Rocha Lima insere no grupo das conjunções coordenativas as *conclusivas* e, assim, as define: "Relacionam pensamentos tais, que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro. São: *logo*, *pois*, *portanto*,

*consequentemente, por conseguinte [...]" (Rocha Lima, 2020, p. 236). Hauy (2015) também elenca as *conclusivas* dentre as conjunções coordenativas. Assim, para Rocha Lima (2020) e Hauy (2015), o grupo dessas conjunções é composto por cinco tipos: *aditivas*, *adversativas*, *alternativas*, *conclusivas* e *explicativas*. Há, portanto, um contraste com Neves (2018) e Bechara (2004) cujas gramáticas apresentam somente as conjunções coordenativas *aditivas*, *adversativas*, *alternativas*.*

A relação entre conjunções e CCI está presente, por exemplo, em Hauy (2015, p. 803) quando as define: "Classificam-se em coordenativas e subordinativas. Tanto umas como as outras funcionam como conectivos (ou conetivos)". Desse modo, duas considerações emergem: a) os CCI são considerados, na perspectiva grammatical, como advérbios ou conjunções coordenativas; b) em ambos os casos, possuem função de conectivo conclusivo. Com base em tais ideias, vale analisar em que medida a perspectiva grammatical dialoga com a Linguística Textual e com as orientações relativas à redação do *ENEM*.

## A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENEM

Em razão do *ENEM*, desde 1998, trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo, tal conteúdo é um dos mais discutidos nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica. Nas orientações quanto às exigências desse texto, entende-se que cabe ao aluno não só ter conhecimento sobre o assunto solicitado no tema da redação, mas também saber como realizar uma escrita coesa que estabeleça ligações, entre os períodos e os parágrafos do texto, para que haja fluidez e maior efetividade na argumentação.

De acordo com Kock (2002, p. 10), o "ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que preocupa atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas". Argumentar é, portanto, algo complexo logicamente e textualmente. No que tange à superfície do texto, o uso dos conectivos garantem mais objetividade e

coesão na argumentação. Sabe-se que a utilização adequada desses recursos faz com que haja maior compreensão da argumentação, pois organizam o texto ao conectar as ideias. De acordo com Marcuschi (2012, p. 22), “[do] ponto de vista da imanência ao sistema linguístico, o texto foi definido, de uma maneira geral, como uma sequência coerente de sentenças”, ou seja, está vinculado de modo inerente à função da coesão.

No livro *A coesão textual* (Koch, 2022, p. 18), Koch afirma que “a coesão textual é o fenômeno que diz respeito aos processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. É importante destacar que:

Tem-se distinguido três tipos de coesão textual: a coesão nominal, que se caracteriza pelo encadeamento de nomes e pronomes; a coesão verbal, que se faz por meio da correlação entre tempos e modos verbais; e a **conexão**, que se vale de **conjunções, locuções conjuntivas, advérbios** e expressões de valor adverbial (chamados *articuladores*, ou *organizadores textuais*), **para expressar relações entre orações, períodos, partes do texto** e tipos de sequências integrantes do texto (Val; Mendonça, 2017, p. 206, grifo nosso).

Com base na classificação exposta na citação anterior, o CCI pode ser inserido, dentre os tipos de coesão, como pertencente ao grupo *conexão*. No ENEM, a questão dos CCI é discutida no âmbito da *Competência 4*, ou seja, estão relacionados à competência de “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Brasil, 2019, p. 21). Vale ressaltar que a nomenclatura *conectivo conclusivo interparágrafo* ganhou mais destaque nas discussões acadêmicas graças a esse exame. Como demonstram as recomendações e o comentário da banca examinadora (acerca de uma redação nota mil) a seguir:

Quadro 1: Referências aos conectivos

RECOMENDAÇÕES	COMENTÁRIO
Procure utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já redação, um repertório diversificado de recursos	No que se refere à coesão, observa-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos

apareceram no texto: a) substituição de termos ou expressões por entre os parágrafos ("Ademais" e "Portanto") pronomes pessoais, possessivos quanto entre as ideias dentro de um mesmo demonstrativos, advérbios que indicam parágrafo (como "sua obra", "Com base nesse localização, artigos; b) substituição de termos ou expressões por "porque", "esse sentimento", "visto que", "logo", sinônimos, hipônimos, hiperônimos ou "Desse modo", no 2º parágrafo; "Isso", "então", expressões resumitivas; c) substituição de verbos, substantivos, "Para isso", "por meio de", "tanto... quanto", "a fim períodos ou fragmentos do texto porde", no 4º parágrafo) (Brasil, 2022, p. 34, grifo conectivos ou expressões que retomem onoso). que foi dito; d) elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou que sejam facilmente identificáveis (Brasil, 2022, p. 20, grifo nosso).	coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto viés", "bem como", no 1º parágrafo; "tal situação", "devido a", "Assim", "já que", no 3º parágrafo; e "Para isso", "por meio de", "tanto... quanto", "a fim que retomem onoso).
---	--

Fonte: Brasil (2022)

O uso adequado dos CCI no texto dissertativo-argumentativo evidencia a existência de conexão entre os enunciados. Koch (2022, p. 90) explica que o encadeamento por conexão ocorre por meio de diferentes tipos de conectores (conjunções, locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais) que interconectam enunciados. A relação estabelecida entre os enunciados pode ser do tipo *lógico-semântico* ou *discursivo-argumentativo*. Essa distinção, segundo a autora, é oriunda dos trabalhos de Oswald Ducrot. Nesse ínterim, os CCI estabelecem relações discursivo-argumentativas, pois, por meio de tais relações "[...] se encadeiam atos de fala em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões [...] (Koch, 2022, p. 91).

Assim, dentre as relações discursivo-argumentativas, os CCI estão vinculados à *relação de conclusão*, descrita por Koch da seguinte forma: "Conclusão (a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão)" (Koch, 2022, p. 91). A autora exemplifica com o seguinte enunciado: *Já temos toda a documentação necessária. Portanto, podemos encaminhar o projeto imediatamente.* Evidentemente, a palavra

responsável pela relação de conclusão é o CCI *portanto* que, como será pontuado adiante, é frequentemente empregado em textos dissertativo-argumentativos.

## OS CCI NAS REDAÇÕES DO ENEM

Em seu estudo (cujo *corpus* foram redações do vestibular da Fuvest/USP de 2007 a 2011) sobre as construções linguísticas que marcam a conclusão de textos dissertativo-argumentativos, Defendi (2016) constatou que as construções mais usadas foram: *portanto, assim, dessa maneira, dessa forma* e correlatos, sendo que o *portanto* se destacou como o mais empregado. É interessante observar a similaridade entre esse resultado e o que este trabalho encontrou.

No quadro a seguir, é possível verificar todos os CCI das redações nota mil oriundas de quatro edições da *Cartilha do participante ENEM* (Brasil, 2019, 2020, 2022, 2023):

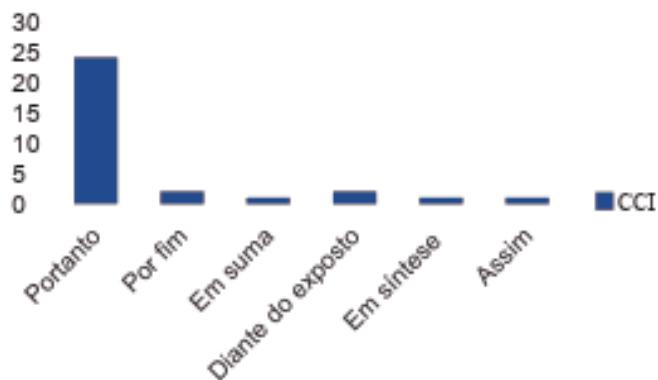
Quadro 2: CCI nas redações do ENEM

Cartilha	2019	2020	2022	2023
<b>CCI</b>	<i>portanto</i> (5x); <i>em suma</i> (1x); <i>assim</i> (1x).	<i>portanto</i> (5x); <i>por fim</i> (2x).	<i>portanto</i> (6x); <i>diante do exposto</i> (1x).	<i>portanto</i> (8x); <i>em síntese</i> (1x); <i>diante do exposto</i> (1x).

Fonte: própria autora.

Além dos tipos de CCI, é importante verificar a quantidade total de usos no *corpus* analisado. Dos 31 CCI encontrados, ≈78% foram *portanto*, conforme exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Quantidade de CCI nas redações do ENEM



Fonte: própria autora.

Nesse cálculo, foram considerados os CCI presentes no primeiro período do parágrafo de conclusão das redações. Predominantemente, o CCI é a primeira palavra do respectivo parágrafo, contudo, em alguns casos, existem deslocamentos, como no exemplo a seguir: “Infere-se, portanto, que o Brasil vivencia desafios para valorizar seus grupos tradicionais, tendo em vista as disfunções educacionais e a ampliação da economia” (Brasil, 2023, p. 31). Ao inserir o CCI no início do período, ter-se-ia: “Portanto, infere-se que o Brasil vivencia desafios para valorizar seus grupos tradicionais, tendo em vista as disfunções educacionais e a ampliação da economia”. Percebe-se que não há alteração semântica motivada por essa comutação. Casos assim também foram considerados, pois esse tipo de deslocamento não alterou a função do CCI.

A frequência do uso do CCI *portanto* chama bastante atenção. É interessante observar como essa palavra, cujo consenso acerca de sua classificação grammatical inexiste, tem se tornado tão relevante para os candidatos do *ENEM*. Vale destacar que há vários outros CCI existentes que poderiam substituí-lo sem causar prejuízo de sentido, mas, ainda assim, manteve-se constante<sup>15</sup> nas

<sup>15</sup> Essa constância no uso do CCI *portanto* pode ser interpretada também com base no conceito de *chunk*. Conforme Defendi (2015, p. 54) pontua: “Outra noção, a de categorização, explorada por Bybee (2010), alia-se ao nosso objeto, uma vez que há necessidade de recrutar formas variadas para funcionar de maneira específica no texto. Em simultâneo, pode ocorrer a seleção de grupos informativos, condicionados pelo uso, que darão origem ao que a autora chama de *chunks*, ou seja, construções armazenadas na memória, que ocorrem com frequência na língua e são formadas por mais de uma palavra (em sincronia e às vezes em diacronia), com ocorrência no discurso ensaiado, quer oral, quer escrito”.

quatro edições do exame. Cabe, desse modo, uma análise pormenorizada do respectivo CCI.

## O CCI *PORTANTO* E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O uso do conectivo *portanto*, no primeiro período do último parágrafo, tem a função de encerrar o texto com o posicionamento do autor em relação ao que já foi apresentado. Essa estratégia permite articular a tese e os argumentos à proposta de intervenção. Esse CCI esteve presente nas quatro edições da *Cartilha do participante ENEM*, como apresentado a seguir:

Quadro 3: o CCI *portanto* nas redações do ENEM

<b>Portanto</b>	<b>Portanto</b> , fica evidente a necessidade de combater o uso de informações pessoais por empresas de tecnologia [...] (Brasil, 2019, p. 35).
	<b>Portanto</b> , visando mitigar os entraves à resolução da problemática, algumas medidas são necessárias (Brasil, 2020, p. 35).
	<b>Portanto</b> , ao entender que a falta de cidadania gerada pela invisibilidade de não registro está diretamente ligada à exclusão social, é tempo de combater esse grave problema (Brasil, 2022, p. 35).
	<b>Portanto</b> , a valorização de populações tradicionais brasileiras é dificultada por fatores administrativos e sociais. (Brasil, 2023, p. 38).

Fonte: Brasil (2019, 2020, 2022, 2023)

No corpus estudado, constatou-se muitos casos como esses presentes no quadro anterior, em que o parágrafo de conclusão tinha como primeira palavra o CCI *portanto*. Defendi (2016, p. 57) verificou que “[...] o uso dos conectivos interparágrafos, em início de parágrafo final, marca a conclusão textual de forma ‘indutiva’ [...]”, ou seja, o enunciador busca induzir o enunciatário à ideia de que tudo que foi apresentado fluiu de forma lógica até a proposta de intervenção, como uma espécie de silogismo. Além de ser empregado por causa de sua função

coesiva, o CCI pode surgir em determinados enunciados simplesmente como um formulaico (*chunk*). No caso do *ENEM*, isso se torna ainda mais evidente por se tratar de um contexto avaliativo, ou seja, trata-se de uma situação de produção textual em que fórmulas e modelos são amplamente discutidos. Nesse sentido:

Temos defendido, a partir dos resultados encontrados em Defendi (2013), que algumas formas variadas (advérbios, verbos) foram recategorizadas como marcadores de conclusão. Dada a frequência de uso, é possível exemplificar esses casos com *portanto, assim, dessa forma, conclui-se que*. Destes, *portanto* e *dessa forma* seriam os que mais se encaixam na descrição de *chunk*, embora *assim* e *conclui-se que* sejam também bem formulaicos (Defendi, 2015, p. 62).

A relação dos CCI com a progressão textual exige, portanto, que se observe atentamente o que vem antes e o que vem após ao que se quer mencionar no texto, pois é possível um texto não apresentar argumentos nos parágrafos anteriores que sustentem as ideias postas na conclusão. Retomando a analogia como o silogismo, seria como afirmar: *Dom Casmurro é um livro; livros são feitos de papel; logo, Dom Casmurro é de papel.*

Percebe-se que há muitas brechas nesse raciocínio. Não se trata de uma mentira ou incoerência, mas sim uma generalização imprecisa, pois: a) existem livros digitais; b) definir uma obra literária exclusivamente por seu suporte (físico ou digital) é insuficiente. Nesse sentido, é preciso compreender que é possível haver um texto coeso e, ao mesmo tempo, incoerente ou impreciso, haja vista que a remissão/retomada pode envolver falácia, argumentos incompatíveis entre si e/ou com as áreas do saber. Isso reforça a ideia de que coesão e coerência precisam estar em consonância em diversos textos, especialmente, no dissertativo-argumentativo.

Trata-se, nesse sentido, de um difícil processo de ensino-aprendizagem, que demanda metodologias que contemplem as particularidades do tema. Nessa perspectiva, entende-se que as sequências didáticas podem ser muito pertinentes. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 82-83) explicam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de

maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Ainda complementam que:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 82-83).

Baseada, principalmente, no contexto da produção de gêneros textuais e orais, essa concepção dos autores acerca das sequências didáticas coaduna com o estudo dos CCI, visto que é dotada de um itinerário composto por etapas que prevê um processo de aprendizagem gradativo, qual seja: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final* (cf. Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004).

Ao tomar o trabalho com os CCI como exemplo, seria possível o docente: a) partir de uma coletânea de textos motivadores (editorial, artigo de opinião, carta argumentativa etc.) em que tais recursos estivessem presentes para contextualizar a discussão (*apresentação da situação*); b) solicitar uma primeira produção do texto dissertativo-argumentativo (*produção inicial*); c) verificar, na correção da produção inicial, a recorrência dos desvios gramaticais, das falhas na estrutura sintática e dos problemas de coesão para discuti-los sob os fundamentos da análise linguística (*módulos*); d) solicitar a reescrita do texto (*produção inicial*) para, em seguida, poder observar os resultados do processo. Uma sequência assim parte de tarefas mais simples e se encerra com tarefas mais complexas. Além da aprendizagem relativa aos CCI e à tipologia textual, é um momento importante para discutir *Temas Contemporâneos Transversais*<sup>16</sup>

<sup>16</sup> "Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade" (Brasil, 2019, p. 7).

(Brasil, 2019), visto que não há texto dissertativo-argumentativo sem conteúdo temático.

Nessa diretriz, ainda que se trate de uma obviedade, em razão de o texto ser a unidade de ensino de Língua Portuguesa, é importante trazer os gêneros textuais e orais para a sala de aula devido ao fato, dificilmente questionável, de que a comunicação adequada se realiza por meio de textos, visto que unidades menores (como um vocábulo isolado) podem estar sujeitas a uma polissemia indesejada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observou-se, nas redações nota mil do *ENEM*, que os CCI têm a função de estabelecer a coesão entre os parágrafos e garantir a progressão textual e, por conseguinte, pôde-se inferir acerca de tal função em gêneros textuais similares (editorial, carta argumentativa, artigo de opinião etc.). Isso trouxe reflexões que confirmaram a importância dos conectivos para aperfeiçoar a habilidade de escrita dos estudantes.

Ao se constatar que o CCI mais recorrente foi *portanto* e que este não é classificado gramaticalmente de forma consensual, destacou-se a necessidade da análise linguística para a Educação Básica, visto que essa reflexão sobre a língua trouxe informações importantes sobre tal palavra e poderá fazer o mesmo com palavras igualmente relevantes para a produção de textos. Além disso, aprofundar-se nos recursos linguísticos existentes evita usos automatizados, por vezes, equivocados ou repetitivos. Nesse ínterim, foi possível perceber que a divergência acerca da classe gramatical da palavra *portanto* não impediu que os candidatos a empregassem nas redações. Não se trata, nesse caso, de uma suposta superioridade do uso em relação à norma-padrão, mas sim de um uso contemporâneo ainda não pormenorizado em algumas gramáticas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para compreensão dos CCI, tanto para a produção textual quanto para a prática de análise linguística, haja vista a reflexão sobre as classes gramaticais envolvidas direta e/ou indiretamente com o assunto. Essa perspectiva enriquece as aulas de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, assim como proporciona um processo de ensino-aprendizagem mais significativo no que se refere à língua e à interação verbal.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_ex](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_ex)>

ames\_da\_educacao\_basica/a\_redacao\_do\_enem\_2020\_-  
\_cartilha\_do\_participante.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022.

Disponível

em:<[https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha\\_do\\_participante\\_enem\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023.

Disponível

em:<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/)

a\_redacao\_no\_enem\_2023\_cartilha\_do\_participante.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

DEFENDI, C. L. Processos de conclusão do texto argumentativo. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 44(1), 53–64, 2016. Disponível em:

<<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/872/454>>.

Acesso em: 04 mar. 2024.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.

**Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-**

**argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/textos\\_dissertativo\\_argumentativos.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas,

2021

HAUY, A. B. **Gramática da língua portuguesa padrão**. São Paulo: Edusp, 2015.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

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

NEVES. M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

NEVES. M. H. M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: UNESP, 2018.

NEVES. M. H. M. **Guia de usos do português**: confrontando regras e usos. 2. ed. São Paulo, SP: UNESP, 2012.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 57. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

VAL, M. G. C.; MENDONÇA, M. **Coesão nominal**: relacionar, categorizar e... argumentar. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira, 2017. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examens\\_da\\_educacao\\_basica/textos\\_dissertativo\\_argumentativos.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2024.