

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ANA NÉRI ALMEIDA TENÓRIO

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM REDAÇÕES DO VESTIBULAR DO  
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL**

Maceió  
2014

ANA NÉRI ALMEIDA TENÓRIO

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM REDAÇÕES DO VESTIBULAR DO  
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL**

Tese submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió  
2014

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

T312p

Tenório, Ana Néri Almeida.

O processo de referenciação em redações do vestibular do Instituto Federal de Alagoas - IFAL / Ana Néri Almeida Tenório. – 2014.  
165 f.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.  
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.  
Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 136-142.

Apêndices: f. 142-164.

Anexo: f. 165.

1. Texto - Referenciação.2. Texto - Progressão tópica.3. Redação - Vestibular.4. Instituto Federal de Alagoas-IFAL.I.Título.

CDU: 81'42



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGL

## TERMO DE APROVAÇÃO

ANA NÉRI ALMEIDA TENÓRIO

Título do trabalho: "O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR DO IFAL"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORADO em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

*Maria Inez Matoso Silveira*

Prof.ª. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGL/UFAL)

Examinadores:

*Antônio de Pádua Dias da Silva*

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (UEPB)

*Simone Dália de Gusmão Aranha*

Prof.ª. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB)

*Maria Francisca Oliveira Santos*

Prof.ª. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL)

*Rita de Cássia Souto-Maior Siqueira Lima*

Prof.ª. Dra. Rita de Cássia Souto-Maior Siqueira Lima (UFAL)

Maceió, 28 de novembro de 2014.

*Dedico esta tese à minha mãe,  
exemplo de amor, fortaleza e fé.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força, fé e perseverança que tem me dado a cada instante de minha vida.

À minha família, pelo amor, carinho, paciência e incentivo.

À Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, minha orientadora, por ter acolhido meu projeto, pelo incentivo, compreensão e companheirismo.

Aos professores que compõem a banca, por terem aceitado o convite e contribuído consideravelmente com a pesquisa.

Ao prof. Uziel Limeira, amigo de todas as horas, pelo carinho e incentivo tão presentes.

À Dra. Silvana Maia, pelo apoio, incentivo e orientações tão valiosas.

Aos meus professores que têm compartilhado comigo o conhecimento e suas experiências de vida.

À CAPES, pelo amparo financeiro, indispensável a toda pesquisa científica.

Ao IFAL, por todo apoio que me foi concedido em todo o processo.

## RESUMO

Apesar dos muitos avanços a partir dos estudos linguísticos, ainda são recorrentes as reclamações de professores a respeito dos textos produzidos por seus alunos, sejam do ensino fundamental, médio ou superior, por apresentarem sérios problemas na construção de sentido. Dentre os mecanismos responsáveis pelos sentidos do texto, destacamos a questão da referenciação, tecendo indagações sobre a regularidade dos mecanismos utilizados pelos alunos e as estratégias recorrentes em textos como a redação de vestibular. A partir dessas indagações, surgiu a proposta de investigação com base em um *corpus* composto de redações de vestibular para ingresso no Instituto Federal de Alagoas - IFAL, antigo CEFET-AL, a fim de identificar e analisar as estratégias de referenciação e progressão tópica utilizadas pelos candidatos em seus textos, refletindo a respeito das regularidades. Trata-se de um estudo em Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitiva, embasada em uma concepção de língua como atividade, concebendo o texto como um evento em que convergem ações de ordem linguística, cognitiva e social (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981). O referencial teórico é constituído pela visão discursiva da referência, especificamente, pelas noções básicas da Teoria da Referenciação formuladas por Mondada e Dubois (1995). A referenciação é concebida, aqui, como o processo de organização de referentes no texto (KOCH, 2004), e a progressão tópica como a manutenção do tema abordado (MARCUSCHI, 2000). A relevância desta pesquisa relaciona-se não só aos estudos dos fatores da textualidade, dentre eles, a referenciação, mas também às pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos.

**Palavras-chave:** Referenciação. Progressão Tópica. Redações de Vestibular

## ABSTRACT

Although there has been a great improvement in students' writing due to linguistic studies, teachers are still constantly complaining about the severe problems involving meaning construction in compositions produced by elementary school, high school or university students. Among the mechanisms responsible for giving meaning to a text, we can highlight reference, posing some questions related to the regularity of mechanisms used by the students and the recurrent strategies in text such as college entrance exams compositions. Based on these questions, we proposed an investigation using a *corpus* of texts composed of entrance examination compositions of IFAL, former CEFET-AL. Our objective is to identify and analyze reference and topic progression mechanisms used by the candidates, reflecting on the regularities found in this process. This study is supported by Text Linguistics in a sociocognitive perspective, and it is based on a conception of language as activity, understanding the text as an event in which linguistic, cognitive, and social actions converge (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981). The theoretical bases are constituted by the discursive view of reference, specifically by the fundamental notions of the Theory of Reference developed by Mondada and Dubois (1995). Reference is conceived, here, as an organization process of text reference (KOCK, 2004), and topic progression is understood as the theme maintenance (MARCUSCHI, 2000). The partial results have demonstrated what has been confirmed by Marcuschi (1998), when he states that the different anaphoric relations are given according to the text type, regarding genre or modality (oral or written). The relevance of this research is related not only to textuality factors study, among them, the textual reference devices, but also to the researches on teaching and learning of writing process.

**Key-words:** Textual Reference Devices. Topic Progression. College Entrance Exam compositions

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro das relações anafóricas .....	56
Quadro 2 – Introduções referenciais .....	57
Quadro 3 – Anáforas com retomada .....	58
Quadro 4 – Anáforas sem retomada .....	60
Quadro 5 – Quadro de introduções e anáforas.....	62
Quadro 6 – Principais considerações de teóricos sobre tópico.....	65
Quadro 7 - Modelo de organização tópica por Mentis.....	66
Quadro 8 – Modelo de organização tópica por Gardner .....	67
Quadro 9 – Modelo de organização tópica por Roncarati.....	67
Quadro 10 – Modelo de organização tópica adaptado para o nosso <i>corpus</i> .....	69
Quadro 11 – Instruções da prova de redação do Vestibular do IFAL – 2011 .....	84
Quadro 12 – Proposta de nº 1 da prova de redação do Vestibular do IFAL – 2011 .....	84
Quadro 13 – Proposta de nº 2 da prova de redação do IFAL – 2011 .....	86
Quadro 14 – Principais sequências tipológicas predominantes no <i>corpus</i> .....	92
Quadro 15 – RNA4 .....	94
Quadro 16 – Cadeia anafórica de RNA4 .....	95
Quadro 17 – RNA20 .....	99
Quadro 18 – Cadeia anafórica de RNA20 .....	100
Quadro 19 – RNA 24 .....	102
Quadro 20 – Cadeia anafórica de RNA 24 .....	104
Quadro 21 – RNR8 .....	107
Quadro 22 – Cadeia anafórica de RNR8 .....	108
Quadro 23 – RNR24 .....	111
Quadro 24 – Cadeia anafórica de RNR24 .....	112
Quadro 25 – RNR28 .....	114
Quadro 26 – Cadeia anafórica de RNR28 .....	115
Quadro 27 – RNB4 .....	118
Quadro 28 – Cadeia anafórica de RNB4 .....	119
Quadro 29 – RNB20 .....	121
Quadro 30 – Cadeias anafóricas de RNB20 .....	122
Quadro 31 – RNB 28 .....	125
Quadro 32 – Cadeias anafóricas de RNB 28 .....	126
Quadro 33 – Funções pragmático-discursivas das anáforas analisadas no <i>corpus</i> .....	129

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

COPES – Comissão permanente de seleção

EAFS – Escola Agrotécnica Federal de Satuba

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

RNA – Redação de nota alta

RNB – Redação de nota baixa

RNR – Redação de nota regular

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>UMA BREVE INCURSÃO SOBRE AS NOÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>O percurso da Linguística Textual – Da Noção de Texto Para a Noção de Discurso.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>As Noções de Língua, Texto e Discurso.....</b>	<b>20</b>
<b>2.3</b>	<b>Os Parâmetros da Textualidade – Beaugrande &amp; Dressler (1981).....</b>	<b>23</b>
<b>2.4</b>	<b>As Noções de Tipo e de Gênero Textual.....</b>	<b>27</b>
<b>2.5</b>	<b>A Evolução da Noção de Gênero Textual.....</b>	<b>29</b>
<b>2.6</b>	<b>A Redação de Vestibular como Gênero Textual.....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>VISÃO DISCURSIVA DOS ESTUDOS SOBRE A REFERÊNCIA: TEORIA E APLICAÇÃO.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Reformulando os Estudos sobre a Referência: Lorenza Mondada e Danièle Dubois (1995).....</b>	<b>41</b>
<b>3.1.1</b>	<b>O caráter instável das categorias.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1.2</b>	<b>O caráter estável das categorias.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>Categorias de análise das expressões referenciais: Denis Apothéloz (1995); Koch (1998); Marcuschi (1998).....</b>	<b>50</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Aspectos da referenciação.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Tipos de anáforas.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Progressão Referencial e Progressão Tópica: Marcuschi (1998); Roncarati (2010).....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da Pesquisa.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>O Contexto da Pesquisa.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2.1</b>	<b>O Instituto Federal de Alagoas – IFAL: uma instituição multidisciplinar.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2.2</b>	<b>O corpus da pesquisa.....</b>	<b>81</b>

4.2.3	As propostas da prova de redação do Vestibular – 2011 do IFAL.....	84
4.2.4	Crerios de seleção e delimitação do corpus.....	87
5	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	90
5.1	<b>Análise das Sequências Tipológicas Predominantes no corpus.....</b>	90
5.2	<b>Análise das Estratégicas de Referenciação.....</b>	92
5.2.1	Análise de RNA4.....	95
5.2.2	Análise de RNA20.....	98
5.2.3	Análise de RNA24.....	102
5.2.4	Análise de RNR8.....	107
5.2.5	Análise de RNR24.....	110
5.2.6	Análise de RNR28.....	114
5.2.7	Análise de RNB4.....	118
5.2.8	Análise de RNB20.....	121
5.2.9	Análise de RNB28.....	124
6	<b>CONSIDERAÇOES FINAIS.....</b>	130
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	136
	<b>APÊNDICE.....</b>	143
	<b>ANEXO.....</b>	165

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 80 do século passado, vários estudos foram feitos a respeito da redação escolar, ou seja, da produção de textos escolares, identificando-se problemas relacionados à coesão e coerência textuais, argumentação, organização de ideias, dentre outros, com o objetivo de melhor compreender esse processo e suas implicações. Dentre os estudos mais citados a respeito da produção de textos, as pesquisas de Costa Val (1991) e Pécora (1992) já discutiam problemas nas produções de alunos vestibulandos, no que diz respeito à coesão e argumentação textuais. Apesar desses estudos linguísticos e de suas implicações no ensino, ainda são recorrentes as reclamações de professores a respeito dos textos produzidos por seus alunos, sejam do ensino fundamental, médio ou superior, por apresentarem sérios problemas quanto à textualidade e à construção do sentido.

Embora pareça simples e óbvia a ideia de que os elementos constitutivos do texto, sejam lexicais ou discursivos, não podem ser concebidos isoladamente, na prática, a busca da “praticidade” ou da “sistematização” dos conteúdos pode ser considerada um dos fatores responsáveis pelo fracasso da concepção de leitura, texto e produção textual de alguns de nossos alunos.

Paralelo aos estudos sobre a redação escolar, os trabalhos de Koch (1989; 1990; 1998; 2004; 2007) e Marcuschi (1998; 2002; 2006; 2008) serviram de ponto de partida para diversas pesquisas a respeito do modo eficaz de designar os referentes no texto como um mecanismo de persuasão (CAVALCANTE, 2010). Assinalamos que esses estudos, juntamente com as pesquisas sobre a redação escolar, podem contribuir, significativamente, para o ensino da língua portuguesa e do ensino-aprendizagem da produção de textos.

Acreditamos que o estudo a respeito dos elos entre os referentes no discurso, melhor dizendo, do processo de referenciação, é de suma importância para que se compreenda o percurso de construção do sentido do texto, proporcionando, com isso, uma melhor compreensão das escolhas feitas pelo aluno. De fato, defendemos que o processo de referenciação pode ser considerado como um diferencial que distingue textos mais elaborados dos menos elaborados em relação à fluente distribuição da informação ao longo do texto. Nesse sentido, de acordo com os problemas encontrados pelos pesquisadores, é imprescindível refletir a respeito do processo de referenciação,

buscando-se soluções para melhor preparar o aluno na prática de recepção e produção de textos.

No que diz respeito aos estudos sobre a referenciação, observamos que as estratégias mais encontradas pelos pesquisadores nas produções escolares são a reiteração de um mesmo item lexical e a pronominalização, com o intuito de garantir a coerência referencial, conforme a pesquisa de Berti (2006), sobre os textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Segundo o autor, o uso das anáforas pronominais aparece em primeiro lugar, totalizando 40% das reiterações realizadas através do uso de pronomes com a remissão a um elemento textual já dado ou mesmo a um extratextual. A pesquisa de Gomes et. al (2010) destacou o uso recorrente de anáforas por repetição nos níveis fundamental e médio de escolas públicas. Além da repetição, os autores identificaram forte marca de oralidade nos textos dos alunos, bem como a ausência de progressão textual.

No que diz respeito ao *corpus* desta pesquisa, identificamos, em algumas produções dos candidatos ao vestibular do IFAL, casos de recorrência da estratégia de pronominalização e de repetição, bem como o uso da anáfora zero, em alguns casos, comprometendo a retomada do referente principal.

Com base nesses estudos sobre a redação escolar e as pesquisas sobre a referenciação, bem como as dificuldades dos alunos na prática de produção de textos, surgiu o interesse em analisarmos as redações do Vestibular do Instituto Federal de Alagoas, referentes ao ano de 2011, tecendo indagações como: qual a regularidade das estratégias textuais e discursivas utilizadas pelos candidatos? Quais as principais características desses textos quanto a sua composição e quanto a estratégias de referenciação?

A partir desses questionamentos e de um *corpus* constituído de redações de vestibular para ingresso no IFAL, acima mencionado, esta pesquisa busca identificar e analisar as estratégias de *referenciação* e *progressão tópica* utilizadas por esses candidatos em seus textos, refletindo-se a respeito das regularidades encontradas nesse processo.

Apesar de haver várias pesquisas sobre referenciação, ressaltamos a importância deste estudo pelo fato de sabermos que, no processo de construção de sentido de um texto, há interação entre sujeito e entorno físico, social e cultural na interpretação e

construção da ideia de mundo desse sujeito, o que provavelmente causará variações de uso entre dados de diferentes pesquisas.

Dentre as possíveis respostas à principal indagação deste estudo (quais as estratégias de referenciação utilizadas pelos candidatos em suas redações de vestibular do IFAL?), formulamos algumas das principais questões a serem verificadas nesta investigação: 1) os candidatos estariam garantindo a progressão referencial através da reiteração de um mesmo item lexical ou através da pronominalização; 2) estaria havendo falta de conexão entre os elementos referidos, dificultando, com isso, a compreensão; 3) assim como na modalidade oral, estaria havendo estratégias preferenciais na modalidade escrita e estilo do texto, conforme constatou Marcuschi (1998).

As questões supracitadas são fruto da nossa experiência como professora e pesquisadora, ao termos acesso a textos dos alunos, seja nas aulas regulares ou em cursos básicos ofertados nos demais períodos do ano letivo. Essas suposições se devem, também, a algumas leituras de pesquisas científicas sobre redações escolares, na perspectiva da Linguística Textual.

A partir dessas reflexões, buscamos caracterizar o *corpus*, e a partir da análise dos dados, tecer considerações a respeito. Nosso objetivo principal é o de realizar um estudo das estratégias de referenciação nas redações dos candidatos ao vestibular do IFAL, analisando o percurso de retomadas do referente, bem como as principais funções pragmático-discursivas exercidas por essas estratégias<sup>1</sup>. Dentro desse objetivo maior, buscamos: 1) analisar o percurso de retomadas na cadeia principal do texto; 2) classificar as expressões referenciais, verificando a regularidade de uso; 3) verificar a relação entre as estratégias de referenciação e a progressão tópica nos textos; 4) identificar as principais funções pragmático-discursivas existentes nesse processo.

Este estudo é fundamentado na visão discursiva dos estudos sobre a referência, denominada teoria da referenciação, cujas principais postulações foram formuladas por Mondada & Dubois (1995). Trabalhamos com as noções de textualidade da perspectiva sociocognitiva interacionista na visão dos pesquisadores Marcuschi (2008) e Koch (1998). As teorias sociointeracionais concebem a existência de um sujeito planejador/organizador que produz o texto a partir do tipo da situação, das crenças, dos

---

<sup>1</sup> Em linhas gerais, as estratégias de referenciação dizem respeito ao processo de introdução e retomada de elementos do texto, assegurando, assim, a progressão textual.

conhecimentos compartilhados, da interação entre os interactantes, dentre outros fatores (KOCH, 1998, p. 7).

Nessa perspectiva, este estudo analisa os mecanismos de referenciação utilizados pelos vestibulandos do IFAL, identificando as funções exercidas por essas estratégias, não apenas como conectores responsáveis em unir as partes do texto, mas, sobretudo, como elementos formadores de sequências que veiculam sentidos.

No que diz respeito à metodologia desta pesquisa, inicialmente, esta investigação possui um viés descritivo quando se propõe a identificar e analisar os mecanismos de referenciação nas redações dos vestibulandos do IFAL, buscando, com isso, regularidades dos usos desses mecanismos. Por outro lado, possui um caráter interpretativo quando busca desvelar as funções pragmático-discursivas exercidas pelas estratégias de referenciação, tecendo-se generalizações a respeito desse processo.

Para a realização desta investigação, como já foi mencionado, foram reunidas cópias de redações do Vestibular - 2011 do IFAL, para o ingresso nos cursos tecnológicos. A partir do acesso às cópias das redações, cedidas pela Comissão Permanente de Seleção do IFAL, COPEs, delimitamos o número de redações a serem analisadas para iniciar a análise, através de critérios estabelecidos durante o processo, chegando-se a um *corpus* de 45 exemplares.

Após o capítulo de introdução, o segundo capítulo desta tese versa sobre as principais noções de língua, texto e gênero, sob a ótica da visão sociocognitiva interacionista. Discutimos, também, a questão dos critérios da textualidade de Beaugrande & Dressler (1981), bem como a evolução da noção gênero textual.

O terceiro capítulo trata das noções teóricas da referenciação, sob a visão de Mondada & Dubois (1995); Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995); Koch & Marcuschi (1998). Além dessas noções, é abordada a questão da progressão tópica, discutindo-se os principais quadros teóricos para se trabalhar esse aspecto. E ao final do capítulo, apresentamos algumas teorizações e sistematizações das funções discursivas das expressões referenciais, com base em Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995).

O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, contemplando considerações a respeito da instituição que nos cedeu as redações que formam o *corpus* desta pesquisa, bem como as propostas que constituíram a prova de redação do vestibular em questão. Neste capítulo, apresentamos, também, os

critérios adotados para a delimitação do *corpus* e os procedimentos de análise dos textos em estudo.

O quinto capítulo é reservado à análise e discussão dos dados, à luz dos quadros teóricos adotados e adaptados nesta pesquisa, sob uma abordagem qualitativo-interpretativa, ressaltando-se as postulações da teoria da referenciação, a partir dos exemplos do *corpus*. Por fim, nas considerações finais, reunimos os principais resultados obtidos na análise, comparando e discutindo as regularidades observadas nas redações dos três segmentos (redações de notas altas, regulares e baixas) constantes do *corpus*, fazendo uma reflexão sobre os achados da pesquisa e as implicações no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

## **2. UMA BREVE INCURSÃO SOBRE AS NOÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO**

Neste capítulo, tratamos das noções essenciais de língua, texto e discurso, iniciando com um breve percurso pela história da Linguística Textual desde a sua primeira fase até as pesquisas feitas no Brasil, mais recentemente. Embora sejam noções há muito discutidas, são indispensáveis para se começar uma reflexão mais ampla e proveitosa a respeito dos usos da língua, e situar o posicionamento que assumimos nesta pesquisa.

### **2.1 O percurso da Linguística Textual – Da Noção de Texto Para a Noção de Discurso**

Apesar da efervescência da linguística formal nos anos 60, com a ênfase nas postulações de Saussure (1916), foram surgindo, paralelamente, novas perspectivas teóricas nesse período, motivadas pela filosofia analítica da linguagem. Diferentemente da perspectiva da linguística formal de Saussure que considerava “o único objeto da linguística o estudo da língua em si mesma e por si mesma”, essas perspectivas lançaram o olhar para o uso da língua e logo se corporificaram sob os nomes de Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Etnolinguística e Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008, p. 39).

Por conta do surgimento dessas tendências que fugiam à perspectiva formalista, é que se pode afirmar que a Linguística do século XX é multifacetada, e isso se deve, em grande parte, à influência dos estudos dos filósofos da linguagem Wittgenstein (1989) e Austin (1962). Os estudos embasados nas perspectivas que divergiam da linguística formal procuravam analisar a linguagem em seus usos efetivos e por isso esse período foi intitulado como *a guinada pragmática* (MARCUSCHI, 2008, p. 39).

Interessante observarmos que as perspectivas teóricas cumprem seus objetivos respondendo a questões que não são objetos de estudo de outras perspectivas. Por exemplo, a língua falada, vista por Saussure como um “caos”, portanto inviável de ser sistematizada, é vista por outras perspectivas como um campo vasto de descobertas e passível de sistematização. Dessa forma, os estudos da Pragmática, Análise do Discurso, bem como da Linguística Textual, dentre outras perspectivas, são de inegável

contribuição para a Linguística, e constituem, sem dúvida, um campo bastante promissor até os dias atuais.

Voltando os olhos, em especial, para a Linguística Textual, pontuamos que essa disciplina passou por um processo de transição da frase ao texto, constituindo três fases importantes, até chegar ao que conhecemos hoje. São elas: 1) análise transfrástica; 2) gramáticas de texto; e 3), linguística de texto (KOCH, 2004). Em todo esse tempo, a Linguística Textual foi aos poucos se distanciando da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural, inserindo-se em suas análises de texto o contexto sócio-histórico, numa abordagem que parte do texto/discurso ao contexto, assumindo-se uma visão não formal de língua.

A partir da década de 80, influenciada por descobertas de outras ciências, a Linguística Textual assumiu a ideia de que toda ação é acompanhada de processos de ordem cognitiva, o que impulsionou os estudos sobre as operações cognitivas de processamento textual (KOCH, 2005, p. 1). Nessa visão, os interlocutores já trazem consigo saberes acumulados de seu convívio social que são ativados nas interações do cotidiano.

Dessa forma, os parceiros da comunicação, no dizer de Koch (2005), já trazem, para o momento da comunicação, determinadas expectativas e acionam conhecimentos e experiências em todas as fases do processo de construção textual. Nessa abordagem, o texto é visto como o resultado de processos cognitivos, melhor dizendo, de procedimentos, denominando-se, assim, de abordagem procedural ou procedimental.

A partir do momento em que a Linguística Textual se volta para o discurso, houve a necessidade de se trabalhar com elementos externos à língua, o que ocasionou a busca do auxílio de outras disciplinas. Essa tendência multidisciplinar desponta a partir da formulação dos padrões da textualidade por Beaugrande & Dressler (1981), como veremos mais adiante.

A partir desse novo olhar em direção aos processos relacionados à cognição, a Linguística Textual adotou em seus pressupostos os chamados modelos cognitivos, estudados também pela Inteligência Artificial e pela Psicologia da Cognição. Esses modelos, segundo Koch (2005), têm recebido diversas denominações: *frames*, conforme Minsky (1975); *esquemas*, segundo Rumelhart (1980); *modelos mentais*, no dizer de Johnson-Laird (1983); *modelos episódicos* ou *de situação*, de acordo com Van Dijk (1989), entre outros.

Os diferentes saberes acumulados durante a vida são acionados por meio do *processamento textual*, atualizando-se nos textos a partir de estratégias processuais, o que explica o caráter estratégico desse processamento. No detalhamento de Koch (2005, p. 3),

O processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo. Isto é, as estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes. É isto que explica por que, no momento da compreensão, há a possibilidade de o leitor reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou, por vezes, nem mesmo desejados pelo produtor.

Para essa visão, a informação está, em parte, explícita no texto, ficando a maior parte implícita, o que caberá às estratégias cognitivas de inferência, mobilizadas pelos interlocutores, a construção de novas representações mentais. Em uma palavra, a partir do texto, estabelece-se uma ponte entre o explícito e o implícito, na busca de se encontrar sentido nesse processo. Dessa forma, podemos dizer que o leitor não encontra o texto pronto, mas através de sua bagagem intelectual, de sua experiência de vida e de outras leituras, tecendo um sentido para o que lê, num processo de esforço colaborativo.

No Brasil, o desenvolvimento da Linguística Textual, segundo Koch (1999), deu-se a partir da década de 70 do século XX, quando começaram a apontar os primeiros trabalhos sobre o estudo linguístico do texto, com base em obras traduzidas.

A partir da década de 80, houve maior número de estudos em Linguística Textual. Das primeiras publicações nessa área estão a obra de Ignácio Antônio Neis, *Por uma Gramática Textual* (1981), *Linguística Textual: introdução*, Fávero & Koch, e *Linguística de texto: o que é e como se faz* (1983), Marcuschi. A partir desse quadro, foram sendo criados núcleos de pesquisas no Brasil e muitos estudos foram desenvolvidos nessa linha, em diversos pontos do país.

Ainda segundo Koch (1999), as pesquisas sobre o texto desenvolvidas no Brasil tomam como norte os estudos realizados na Alemanha (Weinrich, Beaugrande & Dressler, dentre outros); na França (Charolles, Adam, Vigner, etc), na Holanda (Van Dijk) e na Inglaterra (Halliday & Hassan, em especial). Além disso, podemos falar, segundo a autora, em dois grandes momentos da Linguística Textual no Brasil: em um primeiro momento, no início da década de 80, foram publicadas obras de iniciação

desse ramo da Linguística, dando-se ênfase a aspectos como os critérios de textualidade, propostos por Beugrande & Dressler (1981), e o estudo da coesão, proposto por Halliday & Hassan (1976). Houve, também, atenção especial aos estudos sobre a coerência textual, a intertextualidade, a tipologia de textos e os mecanismos de conexão, dentre outros.

O segundo momento importante para os estudos sobre a Linguística Textual no Brasil, ainda segundo Koch (1999), deu-se a partir das obras *A Coesão Textual* (KOCH, 1989), *Texto e Coerência* (KOCH & TRAVAGLIA, 1989), e ainda, a obra *A Coerência Textual* (KOCH & TRAVAGLIA, 1990). Koch, afastando-se, em parte, de Halliday e comungando com as ideias de autores alemães como Meyer-Hermann e Kallmeyer, passa a classificar os mecanismos de coesão com base em sua função textual, distinguindo, assim, dois grupos de recursos coesivos: os responsáveis pela remissão a outros elementos do texto e os que proporcionam a progressão textual, dando a continuidade de sentidos (chamada a coesão sequencial).

Nos primeiros anos da década de 90, houve uma inclinação para a perspectiva sociointeracional no tratamento com a linguagem e para o estudo dos processos e estratégias sociocognitivas, ancorados pelos pesquisadores Marcuschi e Koch. Essa abordagem proporcionou um diálogo produtivo com outras Ciências Humanas e as Ciências Cognitivas, como um todo. Nas palavras de Koch (1999, p. 171),

os principais objetos de pesquisa, dentro do enfoque mencionado, têm sido a estrutura e o funcionamento da memória, bem como as formas de representação dos conhecimentos, seu acessamento, utilização, recuperação e atualização, por ocasião do processamento de textos; as principais estratégias de ordem sócio-cognitiva, interacional e textual postas em ação durante o processo de produção/intelecção; e, ainda, as estratégias de 'balanceamento' do implícito/explicito.

A partir dessa breve incursão pela história da Linguística Textual, observamos que, para dar conta das questões relacionadas ao discurso, essa disciplina precisou recorrer a outras áreas, o que comprova, além de outros aspectos, a complexidade de se trabalhar com as questões discursivas na busca de sistematizá-las e melhor compreendê-las. Nessa busca de clarificar as nuances do texto/discurso, a Linguística Textual tem se mostrado, como foi apontado anteriormente, uma disciplina de campo vasto e promissor. Além disso, muitos de seus estudos têm contribuído, mesmo que de forma indireta, para as questões relacionadas à produção textual nas escolas.

## 2.2 As Noções de Língua, Texto e Discurso

Nesta seção, abordamos as principais noções de língua, texto e discurso, objetivando situar e discutir o posicionamento teórico assumido nesta pesquisa, a respeito dessas noções fundamentais.

Iniciamos este tópico parafraseando Marcuschi (2008, p. 58), quando expõe que, para se trabalhar com categorias como texto ou discurso, é preciso situar a noção de língua adotada, já que, a partir dessa ideia, dependerão outras acepções assumidas. Para situar a perspectiva adotada nesta pesquisa, apresentamos um breve resumo das principais noções de língua, destacando as diferenças significativas entre essas acepções.

A noção de língua, através da evolução dos estudos linguísticos, foi e ainda é vista por diferentes perspectivas teóricas, embasando e caracterizando esses estudos ao longo dos anos. Podemos falar, em termos práticos, em quatro grandes perspectivas, elencadas da seguinte forma: 1) *língua como forma ou estrutura*; 2) *língua como instrumento*; 3) *língua como atividade cognitiva* e 4) *língua como atividade sociointerativa situada* (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

A noção de número um, ou seja, a língua como estrutura, é assumida pela visão formalista, tendo sido iniciada no século XIX e consolidada com Saussure e Chomsky. Nessa visão, a língua é tida como código e sua análise dispensa a influência de aspectos discursivos, sociais, situacionais e históricos. Mesmo sendo a noção de língua fundadora da Linguística enquanto ciência, uma das limitações dessa perspectiva reside na dificuldade de lidar com a questão da significação, do contexto e da compreensão, bem como do funcionamento do texto nas esferas sociais (op. cit. p. 58).

A língua vista como instrumento, noção de número dois, assume a ideia de língua como sistema de codificação, instrumento transmissor de informações, desvinculando-a de suas características cognitivas e sociais. A compreensão é vista como algo simples e objetivo, não havendo complexidade na transmissão de informações. Apesar de ser uma visão reducionista, é muito utilizada nas teorias de comunicação em geral e até mesmo em manuais didáticos, ao lidarem com a questão da compreensão textual.

A terceira noção teórica, por sua vez, concebe a língua como atividade cognitiva, criação e expressão do pensamento, faculdade reservada à espécie humana. Para Marcuschi (op. cit. p. 58), essa posição teórica, vista de maneira radical, apenas como

um sistema de representação, pode acarretar em um reducionismo que aprisiona a língua a uma condição exclusiva de fenômeno mental, destituindo-a de seu aspecto social.

A quarta noção teórica, denominada língua como atividade sociointerativa situada, adotada por Marcuschi e Koch e assumida nesta pesquisa, relaciona os aspectos históricos e discursivos, sem destituí-la de seu aspecto cognitivo. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 60),

na realidade, [essa posição teórica] contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática.

Essa última noção apresentada faz parte de uma postura geral caracterizada, no dizer de Marcuschi (2008), como textual-discursiva na perspectiva sociointerativa, considerando o texto tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu aspecto externo ou enunciativo. Resumidamente, “a língua é vista como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (*op. cit.* p. 61).

Observamos que esta última noção busca caracterizar a língua em sua totalidade, abrangendo os aspectos internos e externos de acordo com cada situação comunicativa. Ao considerar esses aspectos, a perspectiva sociointerativa assume a complexidade dos estudos linguísticos empreendidos sob essa ótica, pelo fato de relacionar desde os aspectos linguísticos do texto até os pragmáticos-discursivos e cognitivos, considerando as especificidades e relevância de cada dimensão dessas.

No que diz respeito às noções de texto e sentido, Koch (2003) afirma que o conceito de texto depende das concepções de língua e de sujeito. Sendo assim, a partir desta perspectiva, a concepção de língua vista como representação do pensamento e de um sujeito psicológico e autônomo corresponde a um conceito de texto concebido como um produto, cuja tarefa do *leitor/ouvinte* é apenas captar o sentido que ele possui. No que se refere à língua como estrutura, a noção de texto é semelhante à anterior, considerando-se que este é visto como um código, cabendo ao seu decodificador identificar o sentido explícito nele contido. Por último, há a concepção interacional da língua, a qual corresponde à ideia de um sujeito ator/construtor social, considerando o texto como o local de interação. Sobre essa questão, Marcuschi (2008, p. 70) resume afirmando que o sujeito não é nem assujeitado nem inteiramente individual e

consciente, mas resultado de uma clivagem obtida na relação entre linguagem e história, constituindo-se na relação com o outro<sup>2</sup>.

No que diz respeito à noção de texto, Marcuschi (2008) relembra que a comunicação linguística, assim como a produção discursiva como um todo, dá-se através de unidades maiores, ou seja, de textos, e não em unidades menores como fonemas, morfemas ou palavras isoladas. Nessa linha de pensamento, texto é visto como um fenômeno que vai além da frase, constituindo uma unidade de sentido.

A principal noção de texto da Linguística Textual, aceita por autores como Marcuschi e Koch, foi formulada por Beaugrande (1981, p. 10) concebendo o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Diferentemente de considerar o texto apenas como uma sequência de palavras escritas ou faladas, Beaugrande (1981) o define como um evento.

Beaugrande (1997, *apud* SILVEIRA, 2002, p. 31) também ressalta o percurso da Linguística Textual, afirmando que no início de sua ascensão, essa disciplina considerou o texto como ‘um sistema uniforme, estável e abstrato’, devido à forte influência da linguística formalista, predominante na época. Visto dessa forma, teríamos de um lado o texto (como uma entidade formal), e de outro, o discurso (como uma entidade funcional). Mas foi a partir da década de 80, como mencionamos no item anterior, que a Linguística Textual abandona a noção estática de texto e se desenvolve a noção de *textualidade* como um “múltiplo modo de conectividade ativado sempre que ocorre um evento comunicativo.”

Para Marcuschi (2008, p. 80), a noção de texto como um evento comunicativo envolve as seguintes implicações:

1. O texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc;
2. O texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tantos aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. O texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

---

<sup>2</sup> Essa relação é marcadamente abordada na chamada *constituição dialógica* de Bakhtin (1929/1981), que será discutida mais adiante.

Arelada à noção de texto está a noção de discurso, vistas, atualmente, como noções não excludentes, e sim como aspectos complementares da atividade enunciativa. Podemos dizer que, a partir das postulações de Beaugrande (1981) a respeito dos critérios da textualidade, os estudos sobre o texto seguiram gradativamente na direção dos estudos discursivos, deixando de lado a noção isolada de texto e acrescentando cada vez mais os aspectos socioculturais.

A noção de discurso como uma prática social e cultural encontra-se em diversas correntes de estudos discursivos: os estudos de base antropológica e etnográfica, os estudos da corrente interacionista sócio-discursiva e os estudos voltados para a enunciação (SILVEIRA, 2002, p. 32). Aquela visão também considera a dimensão ideológica presente no uso da língua, aspecto assinalado por Bakhtin (1981, p. 96) quando afirma que “a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” De acordo com esse pressuposto, podemos afirmar que a relação entre discurso e ideologia se confirma nos diversos usos da língua, principalmente quando se trata de discursos oriundos das instituições que estão na base da sociedade<sup>3</sup>.

### 2.3 Os Parâmetros da Textualidade – Beaugrande & Dressler (1981)

Indispensáveis para os estudos sobre o texto na perspectiva da Linguística Textual são os estudos de Beaugrande & Dressler (1981). Essas noções, dentre as que já citamos no início deste capítulo, funcionam como uma das bases de nossa pesquisa, pois em várias passagens da nossa análise citamos ou embasamos nossas reflexões com essas postulações.

Como situamos, anteriormente, esses dois autores marcaram, significativamente, a trajetória dos estudos sobre o texto, formulando os sete parâmetros da textualidade que revolucionaram os estudos sobre o texto e introduziram a noção de textualidade. São eles: *a coesão, a coerência, a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade*. Segundo os autores, esses

---

<sup>3</sup> Segundo Silveira (2002, p.33), “efetivamente, os usuários da língua participam das interações sociais não apenas como falantes, ouvintes, escritores e leitores; eles são, antes de tudo, membros de categorias e de grupos sociais; pertencem a organizações, profissões, comunidades e culturas diversificadas. As relações sociais, obviamente, não são uniformes, nem muito menos, harmoniosas. Por conseguinte, as práticas discursivas são igualmente diversificadas, decorrendo, daí, variações nos gêneros de discurso.”

padrões podem ser caracterizados em dois blocos: os parâmetros que são centrados no texto (*a coesão e a coerência*); e os que são centrados no usuário (*a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade*). Além desses sete parâmetros, os autores formulam três princípios reguladores, que controlam a comunicação textual (*a eficiência, a eficácia e a adequação*) (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p. 3-11).

Para Beaugrande & Dressler (1981, p. 3), a questão principal é *como os textos funcionam na interação humana*, observando-se os padrões que esses textos precisam seguir, de que forma são produzidos e recebidos, e para que fins os indivíduos utilizam esses textos em determinados contextos de ocorrência.

No início dos estudos sobre o texto, a coesão foi vista, apenas, como a forma que os elementos linguísticos do texto se interligavam, formando um “tecido”. Na obra clássica *Cohesion in English*, de Halliday & Hasan (1976), os autores expuseram cinco formas de coesão (referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical), o que foi reformulado por outros pesquisadores em dois grandes grupos: a remissão/referência e a coesão sequencial. Desses estudos para cá, muita coisa foi revitalizada, até se chegar à noção de referenciação (KOCH, 2004, p.35-36).

Na visão de Beaugrande & Dressler (1981, p. 3), a *coesão* diz respeito aos modos como os elementos da superfície textual se conectam entre si, incluindo todas as funções que sinalizam relações entre esses elementos. Dessa forma, a noção de coesão foi ampliada em relação aos estudos que procuravam estabelecer quais eram os mecanismos coesivos em uma lista finita, sem se darem conta de que a coesão não abrange todos os aspectos, e que para haver uma comunicação eficiente será preciso haver interação entre a coesão e outros fatores da textualidade (COSTA VAL, 2000, p. 37).

A *coerência*, por sua vez, segundo Beaugrande & Dressler (1981, p. 4), *diz respeito aos modos como os elementos do mundo textual (os conceitos e relações que subjazem à superfície textual) são acessíveis e relevantes entre si*. A coerência é o resultado de processos cognitivos entre os usuários do texto, ou seja, o sentido de um texto não está pronto, fechado em si mesmo, mas se dá na interação entre o produtor do texto e o leitor.

Ao passo que a visão de texto foi se modificando com o avanço dos estudos linguísticos, as noções de *coesão* e *coerência* também foram se reformulando. Uma prova disso é que no período das análises transfrásticas as duas noções quase se

confundiam e, como passar do tempo, várias reformulações foram feitas (KOCH, 2004, p. 46).

Além desses dois pilares, chamados coesão e coerência, centrados no texto, como ressaltamos anteriormente, Beaugrande & Dressler (1981) postulam os cinco parâmetros centrados no usuário, dentre eles, a situacionalidade. Esse parâmetro tem a ver com o sentido e o uso dado ao texto, ou seja, no dizer dos autores, o sentido e o uso dado ao texto é decidido por meio da situação (*op. cit.* p. 10), com base em dois movimentos: da situação em direção ao texto e do texto em direção à situação. No primeiro movimento, o interesse está em se descobrir as interferências do contexto imediato e do entorno político-social na produção e recepção do texto. Na visão do texto em direção à situação, sabemos que, ao construirmos um texto, deixamos transparecer nossa visão de mundo, experiências, crenças, dentre outros aspectos. Por outro lado, o interlocutor também irá construir o sentido do texto que ele lê, a partir de aspectos semelhantes<sup>4</sup>.

No que diz respeito à intencionalidade e à aceitabilidade, segundo os autores, esses parâmetros se referem aos objetivos e expectativas dos sujeitos envolvidos no processo de criação e recepção de um texto. A *intencionalidade* compreende as diferentes maneiras como os sujeitos se utilizam dos textos para alcançar seus objetivos de comunicação, e para isso, o produtor do texto lançará mão dos recursos necessários como a coesão a coerência, a organização dos argumentos, para obter êxito na interação. A aceitabilidade, por sua vez, diz respeito à concordância do interlocutor de estabelecer uma interação, procurando encontrar sentido no discurso do produtor do texto. Essa tentativa de colaboração, presente nas situações comunicativas, é chamado por Grice (1975) como o *Princípio de Cooperação*.

A partir do princípio de cooperação, foram formulados outros recursos como é o caso do processo de *adaptação*, em que o interlocutor preenche as lacunas do texto original, em busca de dotá-lo de sentido. Não nos damos conta, mas fazemos isso o tempo inteiro, voluntária e involuntariamente em nosso cotidiano, desde a

---

<sup>4</sup> Costa Val (2000, p. 40) faz uma ressalva bastante interessante a respeito do parâmetro da situacionalidade: “Vale observar que, mesmo mencionando crenças e perspectivas, os autores focalizam o processamento que os falantes fazem da situação imediata em que ocorre a interação textual. As determinações do contexto histórico, social e cultural nesse processo, com suas implicações políticas e ideológicas, não são efetivamente contempladas, ao contrário do que ocorre, por exemplo, na teoria da interação verbal de Bakhtin, em estudos na linha da Análise do Discurso (AD) francesa, ou da Análise Crítica do Discurso (ACD) anglo-americana, em que essas discussões assumem lugar privilegiado.”

caracterização das categorias em entidades até a compreensão dos diversos gêneros, sempre buscando e negociando o sentido.

A *informatividade*, segundo os autores, diz respeito ao número de informações contidas no texto, sejam elas novas ou dadas. Se um texto é predominantemente formado por ideias dadas, ou seja, já conhecidas e previsíveis, certamente terá um movimento cíclico, repetitivo. Por outro lado, não podemos falar em textos apenas com informações novas, o que seriam cognitivamente impossíveis. Como já sabemos, todo texto organiza-se em movimentos de retroação e progressão, embora seja verdadeira, também, a afirmação de que há textos mais ou menos informativos, ou seja, podemos falar em graus de informatividade. A respeito desse aspecto, Costa Val destaca que,

segundo Beaugrande & Dressler (1981), um grau mediano de informatividade seria o mais confortável, porque permitiria ao receptor apoiar-se no conhecido para processar o novo. Por outro lado, para os autores, funcionaria melhor um texto que alternasse zonas de baixa informatividade com zonas de alta informatividade, porque, no processamento desse texto, o receptor teria que agir no sentido de alçar ou rebaixar informações, levando-as ao nível mediano, para integrá-las no sentido que está produzindo para o texto, e esse trabalho o manteria envolvido com o texto, interessado no texto. Vê-se, pois, que a informatividade não é pensada como característica absoluta nem inerente ao texto em si, mas como um fator a ser considerado em função dos usuários e da situação em que o texto ocorre (2002, p. 39).

Observamos que o equilíbrio entre a alta e a baixa informatividade, sugerido por Beaugrande & Dressler (1981), está relacionado com os processos de progressão e retroação comuns na produção de um texto. O texto progride a cada nova informação nova e, naturalmente, precisa voltar às informações dadas para “amarrá-las” às demais, integrando umas às outras.

Por fim, temos o parâmetro da *intertextualidade*, considerado um dos temas mais importantes para as discussões sobre a construção do sentido. Esse recurso diz respeito às relações que um texto estabelece com outros no processo de produção/recepção. Esse entrelaçamento também faz parte do nosso cotidiano o tempo todo, se observarmos que os discursos que assumimos são emprestados, adotados, reformulados e refutados através de outros discursos, seja de forma consciente ou não.

Segundo Koch (2004, p. 43), alguns questionamentos foram feitos aos parâmetros formulados por Beaugrande & Dressler (1981):

1. Dentro de uma perspectiva pragmático-cognitiva, não faz sentido a divisão entre fatores “centrados no texto” e “centrados no usuário”, já que todos eles estão centrados simultaneamente no texto e em seus usuários. Mesmo o uso (ou não) dos recursos coesivos e a sua seleção são determinados, essencialmente, por fatores de ordem pragmático-cognitiva.
2. A lista de fatores apresentados não é, de forma alguma, exaustiva, de modo que vários outros têm sido sugeridos, conforme veremos abaixo.
3. A coerência não é apenas um critério de textualidade entre os demais (e centrados no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores aqui apresentados, a par de outros que passamos a especificar.

A nosso ver, esses questionamentos não sinalizam incoerências nas postulações de Beaugrande & Dressler (1981), pois não afetam a base das noções formuladas, e devem ser vistas como contribuições e não rechaço ao trabalho desses autores.

Independentemente de ser ou não desnecessária a divisão entre fatores “centrados no texto” e fatores “centrados no usuário”, ou de não constituir uma lista completa de fatores, ou ainda, havendo a possibilidade de se conceber a coerência como o resultado de todos os fatores, enfim, nenhum desses apontamentos destitui as postulações seminais de Beaugrande & Dressler a respeito do que faz um texto ser considerado como tal.

## 2.4 As Noções de Tipo e de Gênero Textual

A distinção feita entre tipos textuais e gêneros textuais já é bastante disseminada, especialmente, através de trabalhos de autores como Koch (2007) e Marcuschi (2002), dentre outros. Embora, atualmente, pareça uma questão bastante discutida, sabemos que a complexidade a respeito desse tema não está esgotada.

Em uma de suas principais obras, Marcuschi (2002, p. 22) aborda as noções de tipos e gêneros textuais da seguinte maneira:

- (A) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais compreendem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, ordem formal.
- (B) Usamos a expressão gênero textual como uma noção vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição específica. Se os tipos textuais são só meia

dúzia, os gêneros são incontáveis. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, recado, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, menu do restaurante, instruções de uso, outdoor, interrogatório policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo, aulas virtuais e assim por diante.

Em outras palavras, a noção de tipo textual diz respeito a traços linguísticos característicos, enquanto que a noção de gênero textual está atrelada à noção de discurso, de uso da língua em situações de interação social definidas.

Paredes Silva (1999, p. 82) também assume uma postura semelhante à de Marcuschi (2002), quando afirma que para se fazer a distinção entre tipo de texto e gênero textual é preciso considerar os critérios formais e funcionais. Sendo assim, os tipos de texto podem ser considerados como estruturas que estão disponíveis na língua, caracterizadas por determinados traços linguísticos (verbos, adjetivos, conectores, dentre outros). Já os gêneros textuais são concebidos como a utilização das estruturas disponíveis da língua em situações de interação social com base em um propósito comunicativo.

Como ressaltamos no início desta seção, as conceituações a respeito das tipologias e dos gêneros textuais, atualmente, parecem até muito debatidas, no entanto, não podemos falar nessas noções de forma mais aprofundada sem citar as transformações sofridas por essas noções ao longo dos estudos linguísticos.

Inicialmente, nas tradições mais antigas dos estudos sobre o texto, os estudiosos dividiam os textos em narrativos, descritivos e dissertativos, por acreditarem em uma homogeneidade textual. Com o passar dos tempos e com a ascensão de novos estudos, verificou-se que havia uma constante heterogeneidade nos textos, melhor dizendo, nos gêneros, o que impulsionou os estudiosos a reformularem a questão das tipologias textuais (SILVEIRA, 2002, p. 39).

O que houve de mais importante nas reformulações foi o reconhecimento de que não há gêneros textuais homogêneos. Além dessa aceção, Jean Michel Adam, em 1993, defendeu uma tipologia textual com base em sequências prototípicas – *descritiva*, *narrativa*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*. Werlich, em 1975, havia defendido a inclusão da sequência *prescritiva* ou *injuntiva*, mas Adam optou por incluí-la na sequência *descritiva* (*op. cit.* p. 40).

Embora as pesquisas dos últimos anos tenham se centrado no estudo dos diversos gêneros, os estudos sobre a predominância de sequências tipológicas em

determinados gêneros também têm sido realizados, com o objetivo de caracterizar esses gêneros quanto a sua composição, ou seja, quanto aos seus aspectos linguísticos, seja como objetivo principal da pesquisa, seja como ponto de partida para um estudo mais abrangente.

Se a noção de tipo textual passou por reformulações importantes, acompanhando os novos enfoques da Linguística Textual, com a noção de gênero não foi diferente. A começar pelo termo “gênero” que sempre foi utilizado em vários segmentos da cultura como a literatura, o teatro, a música, o cinema, dentre outros. Além desses segmentos, também é utilizado nas ciências sociais e ciências linguísticas. Até não muito distante, ao se falar em gêneros logo se pensava em literatura, ou melhor, em gêneros literários, e isso tem explicação na história.

## **2.5 A Evolução da Noção de Gênero Textual**

Ao remontarmos a história dos estudos da língua e do discurso, certamente verificamos a presença do termo *gênero* desde a antiguidade greco-latina. O interesse por gêneros vai desde os estudos da retórica até os dias atuais, sob o olhar de diversas perspectivas teóricas e aplicadas. Para falarmos da evolução dessa noção, seguimos os passos de Paredes Silva (1997) e Silveira (2002), apresentando como se deu o percurso dos estudos sobre os gêneros desde a retórica até as noções de Bakhtin (1979/1992).

No que diz respeito ao estudo dos gêneros na retórica, assinalamos que esta tradição remonta há mais de 2.500 anos, tendo seus estudos sistematizados na antiga Grécia e consolidados pelos romanos. As origens da retórica podem ser relacionadas ao surgimento da democracia grega, período em que os cidadãos, ao se sentirem injustiçados quanto às atitudes dos dirigentes da época, procuravam os chamados ‘instrutores’ para lhes orientarem quanto ao discurso em defesa de suas causas (SILVEIRA, 2002, P. 43).

A aproximação da retórica com a literatura se deu a partir de 427 a. C com a obra de um sofista chamado Górgias, ao passo que a aproximação com a filosofia se deu a partir das discussões entre Platão e os sofistas da época. Enquanto Platão defendia o uso da linguagem para a busca da verdade, os sofistas defendiam que os estudos da linguagem deveriam atender às necessidades do cotidiano Reboul (1998, p. 18). Mesmo nesse período de conflito entre filósofos e sofistas, houve um avanço nos estudos sobre

os diversos usos do discurso, seja para expressar o pensamento ou para atender a fins práticos.

Em meio ao conflito entre os estudiosos antigos, Aristóteles proporcionou um maior entendimento e sistematização do conhecimento da retórica, em sua obra *Ars Retórica*, ao reconhecer que este saber tinha seu valor, mas para fins que se baseavam não na verdade, mas na verossimilhança. Desta forma, a questão da verdade, evidentemente, pertenceria a outro campo, ao da lógica formal. Houve, a partir disso, no século XIX, o entendimento e a “separação” dos estudos das ciências naturais (que trabalhavam com a demonstração e a experimentação), e as ciências humanas (que trabalhavam com a fundamentação do próprio discurso e com argumentos verossímeis) (SILVEIRA, 2002, p. 44).

A proposta de Aristóteles foi muito bem aceita se considerarmos que essa visão sobre as estratégias e as estruturas dos gêneros despertou bastante interesse e foi amplamente desenvolvida na Idade Média, influenciando, consideravelmente, os estudos sobre os gêneros do discurso (MARCUSCHI, 2008, p. 148). Atualmente, ressalta Marcuschi (2008), a visão de gênero não é a mesma visão aristotélica, mas os estudos a respeito desse tema e sua aplicação estão na moda em diferentes áreas.

No que diz respeito à visão de gêneros na teoria da literatura, apontamos a *República* de Platão como responsável pela primeira menção da antiguidade greco-latina sobre esse tema, em que se fala na divisão da literatura em três segmentos: a) *a tragédia e a comédia (o teatro)*; b) *o ditirambo (a poesia lírica)*; e c) *a poesia épica*. Houve, também, os estudos de Aristóteles, em sua obra *Poética*, e os estudos de Horácio, em *Arte Poética* (MOISÉS, 1970, p. 29).

Ainda segundo Moisés (1970, p. 30), na Idade Média houve o surgimento de novos gêneros literários modernos, principalmente na poesia lírica, alguns gêneros teatrais e o *romance da cavalaria*, gênero que influenciou o *romance* mais tarde. No entanto, no que diz respeito aos estudos teóricos, esse período foi marcado por escassez doutrinária.

No Renascimento, por sua vez, houve, como era típico dessa época, uma retomada às obras de teóricos como Aristóteles e Horácio, considerados mestres da arte literária, cujas postulações deveriam ser consideradas como verdadeiros axiomas. Desta forma, os gêneros eram vistos como formas fixas, embasadas em regras a serem seguidas pelos escritores (SILVEIRA, 2002, p. 47).

Com o surgimento do Romantismo, os gêneros começam a se misturar, originando-se a expressão “gêneros impuros” entre os estudiosos da época. Como sabemos, um gênero novo advém sempre de uma transformação de um ou vários gêneros anteriores e na literatura não é diferente. Sobre esse aspecto, os teóricos Wellek e Austin (1976, p. 409) concluem que “a teoria moderna dos gêneros é manifestamente descritiva. Não limita o número de possíveis gêneros nem dita regras aos autores. Supõe que os gêneros tradicionais podem ‘mesclar-se’ e produzir um novo gênero.” Nesse sentido, a noção de gênero literário na teoria moderna da literatura se aproxima da noção de gênero textual como a concebemos hoje, admitindo-se a mistura entre os gêneros com vistas à formação de outros.

Na tradição dos estudos sobre os gêneros literários, estes eram vistos como tipos de texto, tendo seus traços linguísticos e formais como foco, posto que eram vistos como textos. A despeito desse aspecto, Silveira (2002, p. 48) ressalta que seria mais adequado concebermos os gêneros literários como *tipos especiais de discursos*, já que os aspectos pragmáticos e discursivos também estão presentes em sua construção.

A questão dos gêneros textuais ou gêneros do discurso, como alguns autores preferem, também esteve presente no campo da etnografia da comunicação, disciplina fundada por Dell Hymes (1962). Essa disciplina se enquadra nos estudos do paradigma funcional dos estudos linguísticos e apresenta como conceitos básicos as noções de *competência comunicativa* (conhecimentos e habilidades, envolvendo o domínio do código linguístico e das normas sociais e culturais), *comunidade de fala* (grupo de pessoas que compartilham as mesmas regras para a condução e interpretação da fala), *funções comunicativas* (relacionadas aos propósitos e às necessidades comunicativas dos interactantes) e os *padrões de comunicação* (relacionados ao comportamento linguístico no que diz respeito às regras) (SAVILLE-TROIKE, 1982, p. 6).

Dentre as principais postulações constitutivas da etnografia da comunicação, destacam-se as noções de *evento de fala* (evento comunicativo) e *ato de fala*. Para compor o modelo de análise de sua teoria, Dell Hymes (1974, 1972) atribuiu sete componentes que constituem o evento de fala (*o emissor, o receptor, a mensagem, o canal, o código, o tópico e o cenário*), e Saville-Troike (1982), por sua vez, sugeriu dez componentes para a análise de um evento de fala, em seu dizer, evento comunicativo. São eles: *o gênero, o tópico, o propósito, o cenário, os participantes, a forma da mensagem, o conteúdo da mensagem, a seqüência dos atos de fala, as regras para a interação e as normas de interpretação* (SILVEIRA, 2002, p. 50).

Segundo Paredes Silva (1997, p. 85), um dos empenhos de Dell Hymes foi relacionar as categorias de análise da etnografia da comunicação ao conceito de gênero. O fato de ele considerá-los analiticamente independentes justifica-se pela possibilidade dessas categorias e dos gêneros ocorrerem em diferentes circunstâncias. Ainda que a definição de Dell Hymes dê preferência às atividades comunicativas onde se dá o discurso, o aspecto formal dos gêneros não é deixado de lado, ressalta Paredes Silva (1997).

Dentre as conceituações a respeito da linguagem, as ideias de Mikhail Bakhtin são consideradas revolucionárias, dada a época de seus escritos. Seus estudos adiantaram anos de pesquisas sobre a linguagem e influenciam, até hoje, os estudos linguísticos.

O aspecto crucial em suas obras é a questão da interação verbal entre os interlocutores no contexto sócio-histórico, constituindo a chamada *translinguística*, discutida com afinco em sua obra seminal intitulada *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929/1981). A ideia defendida é a de que através dessa interação que o signo é reconstruído pelos sujeitos, estando em constante mudança devido à ideologia que o constitui, refletindo as relações sociais e as lutas de classe.

Bakhtin é bastante incisivo em seus escritos ao defender as suas ideias, deixando claro o seu posicionamento a respeito das duas principais correntes do pensamento filosófico-linguístico (o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato) e propondo uma postura distinta de análise linguística. Para o subjetivismo individualista, a língua é tida como processo de criação com base em fatores de ordem psicológica. A ideologia, para essa corrente, está presente na consciência dos indivíduos e independe das relações sociais. Já para o objetivismo abstrato, a língua é concebida como um sistema de regras linguísticas rígidas, destituído de ideologia.

Diferentemente das duas correntes, citadas anteriormente, Bakhtin considera um erro crasso conceber a língua separada do social, posto que os signos são genuinamente sociológicos e atravessados pela ideologia que os constitui. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin rebate, incansavelmente, os fundamentos das duas correntes vigentes na época e tece várias acepções a respeito da linguagem sob a ótica do *dialogismo*, princípio básico e constitutivo da linguagem humana, postulado pelo teórico russo. Nessa concepção, “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma *atitude responsiva ativa*”. Mais adiante, o autor

reforça que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 1929/1990).

No capítulo 6 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, intitulado *A interação verbal*, Bakhtin retoma a questão da enunciação monológica do ponto de vista do subjetivismo individualista, vista como *expressão da consciência individual*. E indaga: *mas o que é afinal a expressão?* (BAKHTIN, 1929/1990, p. 110). Contrariamente à definição do subjetivismo individualista, que considera a expressão como algo advindo do psiquismo do indivíduo, Bakhtin vai dizer que “o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados [...] a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica.” (op. cit. p. 112). Ou seja, o modo que concebemos as coisas já está imbuído pela ideologia circundante. Não existe, segundo ele, um espaço que separa a atividade mental da expressão-enunciação, pois elas se misturam em sua formação.

A enunciação, para Bakhtin (1929/1990), *é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados*. Há sempre um indivíduo que se dirige a um outro, através da palavra. Esta é vista como uma ponte entre um indivíduo e os demais. Interessante observarmos o plural marcando o coletivo, “entre mim e os outros”, no texto de Bakhtin. A palavra, enquanto signo, não pertence inteiramente nem ao locutor nem ao interlocutor, posto que se encontra nesse elo, nessa ponte. E mais ainda, pelo fato de a realização desse signo social na enunciação ser determinada pelas relações sociais (op.cit. p. 113).

Bakhtin (1929/1990) distingue dois pólos, segundo ele, dentre os quais se dá a *tomada de consciência e a elaboração ideológica: atividade mental do eu e atividade mental do nós*. A primeira diz respeito à expressão interior; já a segunda, à coletividade. Na relação entre um indivíduo e outro, a atividade mental de cada um deles oscila entre os dois pólos, constituindo sua objetivação (o gesto, a palavra, o grito).

Para Bakhtin (1929/1990, p. 118), a atividade mental tende a se constituir em uma expressão externa, mas pode ocorrer de ser bloqueada. A expressão, ao materializar-se, causa um efeito reversivo sobre a atividade mental, enriquecendo nossa vida interior, dando-lhe uma expressão mais definida, estável.

A questão dos gêneros do discurso também está presente nas obras de Bakhtin, constituindo-se em verdadeiros referenciais teóricos para o nascimento de vários estudos sobre o assunto até os dias atuais. Embora na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929/1990) o teórico russo já tratasse da questão dos gêneros, é no ensaio

*Gêneros do Discurso*, publicado no livro *Estética da Criação Verbal* (1992), em que se encontram as principais noções de sua teoria dos gêneros.

Em sua teoria, Bakhtin postula que os enunciados (*os gêneros do discurso*), sejam eles orais ou escritos, refletem as condições e os objetivos de cada uma das esferas da atividade humana. Em sua estrutura, os enunciados são constituídos por um *conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional*.

Bakhtin reforça em sua teoria o aspecto da diversidade dos gêneros à medida que a sociedade vai se tornando mais complexa e vão surgindo outros gêneros em detrimento de outros, e ressalta a dificuldade de se sistematizar esse objeto de estudo, dada a sua *heterogeneidade*. Como um ponto de partida para uma sistematização desses estudos, Bakhtin divide os gêneros em *primários* (os gêneros do cotidiano) e *secundários* (os gêneros mais complexos) (BAKHTIN, 1979/1992, p. 281).

Em sua teoria, Bakhtin (1979/1992) ressalta que é imprescindível que o estudioso em linguística ou filologia compreenda a natureza do enunciado e para isso postula cinco características constitutivas deste, delineadas aqui de acordo com Silveira (2002, p. 59-60):

1. *O enunciado possui delimitações*. Essas delimitações se dão através da dinâmica discursiva, na interação entre os sujeitos.
2. *O enunciado é acabado*. Ao enunciar-se, o sujeito cumpre o seu objetivo dizendo tudo que achar necessário, embora essa exaustividade seja relativa.
3. *O enunciado é marcado pela expressividade do locutor*. Em outras palavras, o enunciado caracteriza-se por deixar transparecer o estilo, a individualidade, as crenças, enfim, a ideologia concebida pelo locutor.
4. *O enunciado relaciona-se com outros enunciados que o precederam e com os que lhe sucederão como réplicas, sobre o mesmo conteúdo*. Diz respeito ao continuum da comunicação, ou seja, o fato de os discursos estarem sempre se repetindo ou se relacionando com outros.
5. *O enunciado busca sempre um destinatário, um locutor responsivo*. Essa característica ratifica a ideia de que sempre nos dirigimos a alguém, a um outro, mesmo que este outro seja nós mesmos.

Observamos que as três últimas características são notadamente verificáveis nos gêneros do discurso, o que confirma a importância incontestável das postulações de

Bakhtin para os estudos sobre os gêneros, melhor dizendo, para a linguagem em geral. Vários estudiosos têm se ocupado no aprofundamento das suas noções teóricas, reformulando-se, sobretudo, a visão sobre os gêneros<sup>5</sup>.

## 2.6 A Redação de Vestibular como Gênero Textual

Para analisarmos as redações que constituem o *corpus* desta pesquisa, precisamos, obviamente, discutir a respeito da natureza desse tipo de produção que tem suscitado, ao longo dos anos, vários questionamentos. Para alguns, a redação escolar é vista como um gênero necessário para o aprendizado da escrita, para outros, é criticada veementemente, considerada como uma prática artificial e inútil. Mas, afinal, por qual motivo a redação foi incluída no vestibular? Para responder essa pergunta, apresentamos, brevemente, as principais fases do ensino-aprendizagem da produção de textos no Brasil.

As expressões *composição*, *redação* e *produção textual*, em essência, querem designar a mesma prática, ou seja, o ato de escrever um texto; no entanto, diferenciam-se no que diz respeito a vários aspectos, devido às teorias presentes em cada época. Essas teorias influenciaram o modo de conceber o ato de escrever, a maneira de ensiná-los, bem como a ação de exercitar a linguagem (GUEDES, 2009, p. 88).

Remontando à história, observamos um longo período de ênfase no ensino das regras gramaticais e da leitura em detrimento do ensino da escrita. Esse período compreende o espaço de tempo entre final do século XVIII até a metade do século XX, quando se dá a inserção do chamado ensino da composição<sup>6</sup>. A influência da época era a visão de língua como sistema de regras e a prática de escrever, melhor dizendo, de

---

<sup>5</sup> Nas palavras de Silveira (2002, p. 62), “apesar de não preconizar um modelo de análise de gênero do ponto de vista empírico, a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin se configura como um trabalho verdadeiramente seminal, pois suas contribuições têm servido de base para os estudos mais recentes sobre gêneros, como por exemplo, a vertente do interacionismo sócio-discursivo defendida por lingüistas francófonos, liderados por Jean-Paul Bronckart (1985, 1997), Bernard Schneuwly (1994), e Joaquim Dolz (1996)”.

<sup>6</sup> “Faz parte de uma visão de mundo elitista e estática, dominante num Brasil dirigido por bacharéis das leis, representantes dos interesses do patriarcado rural. Nesse tipo de sociedade, a ação de escrever textos aparece como uma atividade de *pôr com*, isto é, de juntar conceitos, imagens, figuras num texto, cuja única originalidade pode ser a maneira peculiar de arranjar esse material que a tradição disponibilizou.” (GUEDES, 2009, p. 88)

compor, era pautada na observação das obras clássicas da retórica (BUNZEN, 2006, p. 141-142).

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, houve o que foi chamado de “democratização na educação”, após a Revolução de 1964, buscando-se passar a ideia de que havia uma política de igualdade ao ampliarem um número de anos de escolaridade a um contingente da população (GERALDI, 1997, p. 117). Nessa época, começa a despontar uma nova perspectiva de educação, postulando-se o estímulo à criatividade do aluno (BUNZEN, 2006, p. 144), o que vem a ser demonstrado com a mudança do nome da disciplina Língua Portuguesa para “Comunicação e Expressão” no 1º Grau e “Comunicação” no 2º Grau. Além disso, a expressão *ensino da composição* dá lugar ao *ensino da redação*, buscando-se dar ênfase à compreensão e ao estudo de *códigos comunicacionais*, ao invés do enfoque ao *saber sobre a língua*. Muitas das alterações nessa época se devem à implantação da LDB nº 5692/71<sup>7</sup> e, embora tenha havido um avanço em relação à perspectiva anterior, o texto ainda era visto como objeto de uso, ou seja, como produto, e não de ensino-aprendizagem (BUNZEN, 2006, p. 144).

Observamos, conforme ressalta Bunzen (2006), que mesmo com algum avanço em relação ao período da produção de texto como *composição* e imitação dos clássicos, a visão de língua(gem) continua sendo como um código transparente, e, portanto, reducionista. Concordamos com o referido autor, quando afirma que “não lemos como uma ‘agulha de vitrola’; não interagimos com os textos em nossas práticas sociais como uma ‘máquina decodificadora’ e não produzimos como se fôssemos transparentes, espelhos da realidade e do nosso pensamento lógico” (BUNZEN, 2006, p. 146).

Essa visão também influenciou o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, documento que estabeleceu a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares, a partir de janeiro de 1978. Essa decisão foi tomada como uma forma de tentar sanar o ‘mau’ desempenho dos alunos na produção de textos, posto que anteriormente ao decreto, os vestibulares eram constituídos apenas de questões de múltipla escolha (*op. cit.* p. 146).

---

<sup>7</sup> Ainda segundo Bunzen (2006, p. 144), “houve um aumento considerável, especificamente, na década de 1970, da produção de LDs para o EM, voltados para o ensino de redação, fato que nos faz questionar: o que será que estava por trás de tais mudanças? [...] como ilustração, citamos os seguintes LDs: *Redação escolar: criatividade*, de S. Meserani (1971); *Teoria e prática da redação*, de Z. Felizardo (1978); *Técnicas de redação – as articulações linguísticas com técnica de pensamento*, de M. Soares & E. N. Campos (1978); *Curso de Redação*, de H. A. de André (1978), entre outros.”

O resultado dessa inserção da prova de redação como obrigatória nos vestibulares não foi milagroso como se pensava e, naturalmente, devido às circunstâncias adversas, começaram a surgir novos problemas, sentidos até hoje. Bunzen (2006) resume dizendo:

Se, por um lado, como já apontava Soares (1978), os efeitos da redação do vestibular, muito longe de resolver o problema da produção escrita dos alunos, acabaram por cristalizar um objeto de ensino para essa faixa de escolaridade – **a redação de vestibular**; por outro, com base nas redações dos vestibulandos, começaram a surgir várias pesquisas, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, que produziram, em certa medida, um ‘diagnóstico’ da produção escrita dos alunos que finalizavam o EM. (BUNZEN, 2006, p. 146, grifo do autor)

Em meio aos trabalhos dessa época, citados pelo autor, concordamos com Pécora (1992) quando afirma que os problemas sentidos nos textos dos alunos não estariam, pontualmente falando, em uma falha linguística dos alunos, numa *crise da linguagem*<sup>8</sup>, como apontavam alguns, mas nas condições de produção e de ensino-aprendizagem dessa prática.

Esses questionamentos começaram a aparecer a partir da década de 1970 e até hoje ainda persistem, embora muito já tenha sido feito e reformulado. A crítica à redação escolar após a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares tem fundamento no sentido de que o ensino da escrita passou a dar ênfase excessiva ao êxito no vestibular, lançando-se mão de modelos, listas de conectivos e expressões congeladas como se fosse uma receita ou uma fórmula para o ingresso no nível superior.

Essa época configurou o que se chamou de *pedagogia da exploração temática*, caracterizada por uma prática de aplicação de exercícios de redação a partir de sugestão de temas diversos, sem se definir um objetivo específico e sem preocupação sociointerativa explícita (BUNZEN, 2006, p. 148).

Athayde Júnior (2001), em sua pesquisa sobre redações de candidatos em um processo seletivo, define a redação nessas situações como um gênero secundário<sup>9</sup>, com

<sup>8</sup> Bunzen (2006) atribui essa expressão à Rocco (1981).

<sup>9</sup> Segundo Bakhtin, (1979/1992, p. 281) “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do

base na definição de gênero de Bakhtin (1979/1992), e artificial, em que o autor segue regras pré-estabelecidas pela escola, o que faz com que o texto seja regrado, feito sob encomenda, com vistas a agradar quem irá corrigi-lo.

Segundo Athayde Júnior (2001), ao serem trazidos para a escola, os gêneros utilizados na sociedade são reformulados, melhor dizendo, submetidos a uma didatização que os torna artificiais. O gênero redação, nessa visão, é um resultado de um procedimento pedagógico que tem tornado esses textos “mecânicos”, no sentido de serem estereotipados. Uma prova desse processo é o fornecimento de pistas pré-estabelecidas a serem seguidas pelos alunos ao redigirem as redações.

Um dos autores que têm estudado sobre o gênero redação, Geraldi (1991) faz a distinção entre redação e produção textual, atribuindo à primeira uma característica de artificialidade, em que o locutor não é responsável pelo seu dizer. A produção textual, por outro lado, concebe o aluno como um locutor, “o que implica: (i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer” (*op. cit.* p. 160-161).

A expressão produção de texto ou produção textual surgiu a partir dos questionamentos a respeito da redação escolar, sugerindo-se a prática de construção de diversos textos em vez de se restringir apenas à prática da redação sobre temas específicos. Sendo assim, nos anos 1980 e 1990, os professores foram instruídos a trabalhar a produção de texto, sem que houvesse um esclarecimento ou aprofundamento a respeito dessa mudança (BUNZEN, 2006, p. 148).

Ainda segundo Bunzen (2006), o que impulsionou essa mudança de terminologia foi uma profunda reflexão sobre as situações de produção do texto e o resultado disso. A pergunta que encabeçava a reflexão era se o aluno escrevia na escola ou para a escola. A orientação, vigente até os dias atuais, é a de que “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (BUNZEN, 2006, p. 149).

Em resumo, o que esta última visão preconiza é que os textos escolares precisam ser situados, ou seja, que proporcionem a interação com outros textos e com o contexto

real. Alguns estudiosos propõem, também, que ao invés de se trabalhar um modelo de carta, por exemplo, o professor trabalhe um modelo atual e autêntico, em uma situação autêntica, ou seja, um aluno que escreve um e-mail para outro aluno, ou ainda, um documento endereçado à escola.

Sem dúvida, essa ampliação na postura do professor foi um avanço significativo no ensino-aprendizagem de textos, no entanto, não sabemos em que medida essa noção foi compreendida e aplicada nas escolas, ou se se perdeu frente aos desafios do cotidiano escolar.

Acreditamos que, apesar de o gênero redação ter sido considerado até o presente momento como uma modalidade complexa e alvo de vários questionamentos sobre a sua validade, não podemos destituí-lo de valor no processo de ensino-aprendizagem, nem ignorá-lo, já que sua presença no cotidiano das instituições é inegável, seja como atividade escolar ou como instrumento de avaliação nos processos seletivos.

Sabemos que a escola tem perpetuado a ideia de uma estrutura tradicional de redação, não de todo prejudicial, pois é através dessa avaliação, além de outras, que o aluno conseguirá ingressar na universidade. O problema é o fato de o ensino se limitar, apenas, em modelos “congelados” de texto com a única preocupação de atender às exigências do vestibular e não se aplicar uma metodologia que seja voltada para a discursividade.

A tendência marcante de se trabalhar com os diversos gêneros textuais, apesar de ser muito bem vinda e parecer ser a solução para muitos problemas do trabalho com textos na escola, parece não tem surtido efeito, e não se sabe se surtirá ainda, talvez por não ter havido a capacitação necessária para os professores.

Acreditamos que o problema não está em se criar um modelo de texto e condicionar o ingresso à universidade ao bom êxito na redação, e sim na limitação a essa prática apenas. A redação pode ser muito útil para o professor, pois, além de preparar o aluno para o processo seletivo e trabalhar a competência argumentativa, prepara-o não apenas para um tipo de prova, mas para as diversas atividades na vida.

Na maior parte das instituições de ensino, a redação de vestibular segue o modelo dissertativo-argumentativo. Segundo a característica principal da dissertação é de formular um ponto de vista de maneira gradativa, deixando transparecer o que se pensa e de que forma se pensa (PAVANI et. al, 2006). Para isso, é preciso refletir sobre o assunto em questão, explicar, dar exemplos e justificar, não bastando apenas afirmar.

Se falamos em gênero, naturalmente falamos em propósito comunicativo. E qual seria o propósito comunicativo da redação de vestibular? Segundo Pilar (2002), o gênero redação de vestibular tem como função social avaliar o candidato no que respeita ao uso da linguagem em uma situação específica de interação. Os candidatos escrevem o texto porque ele faz parte do conjunto de avaliações para o ingresso em um curso superior, e os avaliadores o leem com o objetivo de atribuir uma pontuação àquela redação.

A noção de redação escolar como gênero é defendida por alguns autores, reforçando-se a ideia de este texto ser apenas dissertativo, deve ser repensada, já que em um único exemplar pode haver inserções de outras sequências tipológicas, a exemplo da narração e da descrição, constituindo-se em um gênero híbrido. Essa heterogeneidade justifica a necessidade de se trabalhar a redação na perspectiva dos gêneros textuais, atentando-se para o uso discursivo da língua (PAVANI et. al, 2006).

Neste capítulo, buscamos situar esta pesquisa quanto a aspectos fundamentais como as noções de língua, texto e discurso, destacando a trajetória da Linguística Textual desde a fase tradicional até a fase discursiva. A partir da noção de texto e discurso, fizemos um resumo sobre a evolução da noção de gênero textual, para então adentrarmos nas diferentes denominações da redação escolar.

### **3. VISÃO DISCURSIVA DOS ESTUDOS SOBRE A REFERÊNCIA: TEORIA E APLICAÇÃO**

Neste capítulo, apresentamos as principais noções teóricas da referenciação, sob a visão de Mondada & Dubois (1995); Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995); Koch & Marcuschi (1998). Além dessas noções, abordamos a questão da progressão tópica, discutindo-se os principais quadros teóricos para se trabalhar esse aspecto. Discutimos, ainda, algumas teorizações e sistematizações das funções discursivas das expressões referenciais, com base em Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995).

#### **3.1 Reformulando os Estudos sobre a Referência: Lorenza Mondada e Danièle Dubois (1995)**

O interesse sobre a questão da referência vem de longa data, seja dos estudos no campo da filosofia ou, mais especificamente, dos estudos da lógica e da semântica. O artigo de Lorenza Mondada e Danièle Dubois sobre o processo de referenciação, publicado em 1995, é considerado um divisor de águas nos estudos sobre esse tema, impulsionando vários trabalhos com base na visão das autoras.

Neste tópico, contemplamos as principais noções abordadas pelas autoras, juntamente com os exemplos apresentados por elas, situando os estudos sobre a referência em dois pólos: visão restrita e visão ampla. A primeira visão tem perpassado o pensamento ocidental por muito tempo, atribuindo à língua a função de etiquetar as coisas, seja de forma bem sucedida ou não; a segunda visão, adotada nesta pesquisa, atribui aos sujeitos a construção de versões públicas do mundo, por meio de práticas discursivas e cognitivas (MONDADA & DUBOIS, 1995).

Segundo Koch (2004, p. 56), que também assume a visão discursiva de referência, a diferença da noção de referência tradicional para a referência como atividade discursiva está, principalmente, na ideia de *(re)construção interativa do próprio real*, de recategorização. Nosso cérebro não fotografa, simplesmente, os objetos do mundo e os categoriza, pois a forma de expressar o real não coincide exatamente com o real. O cérebro “reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão [...] e essa reelaboração se dá essencialmente no discurso” (KOCH, 2004, p. 57), obedecendo a restrições culturais, sociais, históricas e de uso da língua. Ou seja, essa reelaboração não é de natureza estritamente individual, subjetiva, mas coletiva.

Ainda segundo Kock (2004), essas questões estão diretamente ligadas aos processos de categorização e recategorização, e enfatiza a visão adotada em seus estudos. Segundo a autora,

[...] não se entende aqui a referência no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extramental, mas sim como aquilo que designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo* (KOCH, 2004, p. 57)

Nessa postulação de discursivização do mundo através da linguagem, Koch (op. cit.) aponta a necessidade de se esclarecer a distinção entre as expressões *referir*, *remeter* e *retomar*, geralmente, concebidas como sinônimas. Assim, a autora enfatiza que

*referir* é, portanto, uma atividade de designação realizável por meio da língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; *remeter* é uma atividade indexal na co-textualidade; *retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não. Ressalte-se, mais uma vez, que a continuidade referencial não implica referentes sempre estáveis nem identidade entre os referentes (KOCH, 2004, p. 60).

Observamos, a partir dessa explicação, que cada atividade dessas (*referir*, *remeter* e *retomar*) possui uma função específica no processo discursivo, seja de um texto oral ou escrito, podendo-se estabelecer uma relação hierárquica entre essas três atividades. Segundo Koch (2004, p. 59), “(a) a retomada implica remissão e referenciação; (b) a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada; (c) a referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada.” Um exemplo da letra (c) seria quando categorizamos um objeto do discurso pela primeira vez em um texto. Nesse caso, não estamos remetendo, muito menos retomando, já que ele acaba de ser inserido.

É preciso ressaltar a distinção feita por Koch, Marcuschi e Mondada a respeito dos termos *referência* e *referenciação*. Para Mondada, citada por Koch (2004, p. 61),

[a referenciação] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores.

Dessa forma, o ato de referir é concebido como uma *atividade discursiva*. O indivíduo faz uso do material linguístico disponível para representar estados de coisas em um processo de interação com o meio físico, social e cultural. É esse processo de construção e reconstrução de *objetos-de-discurso* que quer dizer *referenciação* (Koch (2004).

Segundo Mondada & Dubois (1995), o interesse na questão de como a língua refere o mundo tem estado presente em vários estudos há muito tempo e tem impulsionado a elaboração de vários quadros teóricos. Embora as respostas não sejam exatamente iguais, a maioria desses estudos comunga a ideia de que há uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas. As metáforas do espelho e do reflexo, e ainda, do mapeamento, exprimem bem essa noção, assumindo uma relação especular língua e mundo. Para essa visão, há um mundo autônomo, constituído por entidades já discretizadas, independente de qualquer referência de um sujeito, e que as expressões devem se ajustar a este mundo da melhor forma possível.

Diferentemente da proposta tradicional de se estudar a relação entre a segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas, Mondada & Dubois (1995) propõem a discussão sobre os próprios processos de discretização, considerando a instabilidade própria das categorias, bem como seus processos de estabilização. A questão não é mais de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados adequadamente, e sim de se estudar de que forma o mundo é estruturado e dotado de sentido através das práticas humanas, cognitivas e linguísticas.

O sujeito concebido na visão das autoras não é um sujeito cognitivo *abstrato, racional, intencional e ideal*. Diferentemente disso, para Mondada & Dubois (1995, p. 20), as práticas humanas são imputáveis a uma construção de objetos discursivos a partir das negociações, das modificações individuais e públicas a respeito do mundo.

Em uma palavra, o que as autoras fazem nesse artigo seminal é questionar o processo de discretização e de estabilização, apresentando uma visão dinâmica, que considera os sujeitos como agentes sócio-cognitivos na construção do mundo em suas tarefas cotidianas, tornando-o estável graças às categorias estabelecidas no discurso. Paralelo a esse questionamento, as autoras buscam identificar os níveis de análise linguística e psicológica que devem ser levados em conta, quando se trabalha com a questão da referência. Vale ressaltar que a expressão “psicológico” adotada pelas

autoras remete ao lado intersubjetivo dos falantes no processo de construção dos objetos de discurso.

Mondada & Dubois (1995) procuram mostrar que a mudança e a instabilidade são próprias do discurso e da cognição e que não representam exceções ou problemas. E que, a par dessa instabilidade, há procedimentos que atribuem um certo nível de estabilidade, a partir de processos complexos que as autoras buscam analisar.<sup>10</sup>

### 3.1.1 O caráter instável das categorias

Neste tópico, discutimos o caráter instável das relações entre as palavras e as coisas, considerado por Mondada e Dubois (1995) como um recurso próprio da constituição das categorias.

A visão tradicional considera que os objetos são estáveis e que já são apresentados como “prontos”, constituídos por propriedades essenciais que são conservadas mesmo quando esse objeto sofre transformações. As atividades dos sujeitos, responsáveis por essas mudanças, tendem a ser caracterizadas por essa perspectiva como negligentes ou imprecisas, seja pela dificuldade em nomear as coisas, seja por insucessos próprios das línguas naturais, diferentemente das línguas artificiais, ou ainda, dos maus usos de um sistema cognitivo defeituoso (ignorante, popular ou patológico) (MONDADA E DUBOIS, 1995, p. 22).

A visão ampla, abordada pelas autoras, concebe essas “imperfeições” como recursos linguísticos, discursivos e cognitivos, necessários aos processos de referenciação. As categorias, ao invés de serem consideradas estáveis e dadas *à priori*, são caracterizadas como múltiplas e variáveis sincrônica e diacronicamente, seja nos discursos cotidianos ou científicos. Uma pessoa pode ser rotulada de *antieuropéia* ou de *nacionalista*, dependendo do ponto de vista ideológico; um *traidor* pode ser considerado um herói com o passar do tempo, e assim por diante (*op. cit.* p. 23).

---

<sup>10</sup> Procuramos seguir a mesma sequência de itens discutidos no artigo citado, buscando reunir, de forma sucinta, as principais noções abordadas pelas autoras. Tendo em vista a diversidade terminológica a respeito das denominações de anáforas, bem como a formação de cadeias anafóricas, conservamos os exemplos apresentados por Mondada & Dubois (1995), com o objetivo de apresentar as formas referenciais destacadas pelas autoras.

Essa questão foi tratada por Harvey Sacks (1972), na etnometodologia, buscando-se descrever o processo linguístico e sociocognitivo de os sujeitos referirem o mundo, em vez de se preocupar com a adequação ou não de determinado rótulo. Após a teoria dos protótipos de Rosch (1978), os estudos sobre as categorias evoluíram, embora não tenham se desvinculado da conceituação das *categorias mal formadas*. Segundo Koch (2004), Rosch abordou a questão de como se dá a formação de categorias, demonstrando que essa formação depende das *capacidades perceptuais e motoras do indivíduo*. E ainda, que no processo de formação dessas categorias, o indivíduo não classifica o mundo fazendo uso, necessariamente, de mecanismos analíticos racionais que toma a realidade e separa os objetos.

Segundo Mondada e Dubois (1995), muitos autores atentaram para o caráter vago de categorias através da tipicidade de protótipos, assim como pela instabilidade e flexibilidade instauradas por meio dos contextos e dos próprios sujeitos. Ainda sobre o aspecto vago das categorias utilizadas para se descrever as coisas, as autoras citam o trabalho de Barsalou (1983). Para este autor, o caráter vago se dá pelo fato de os sistemas cognitivos se adaptarem a categorias variáveis e úteis para fins práticos, o que comprova que essas categorias estão muito mais ligadas à diversidade de pontos de vista dos indivíduos que por restrições próprias de sua materialidade.

Mondada e Dubois (1995) apresentam dois exemplos que ilustram essa variabilidade das categorias descritivas, também abordados por Koch (2004): um exemplo formulado por Barsalou (1983), e outro, formulado por Roth e Shoben, respectivamente. O primeiro exemplo é sobre o referente *piano*, que pode ser visto como um móvel pesado, no contexto de uma mudança de domicílio, ou como um instrumento musical para um concerto, e ainda, podendo ocorrer as duas categorizações em um mesmo contexto discursivo. O segundo exemplo é sobre o referente *ave*, que em um enunciado como “*A ave caminhava no quintal*”, o encadeamento mais comum é com a galinha, em vez de um rouxinol, por exemplo.

Koch (2004) resume a visão sobre a variabilidade, assinalando que o elemento visto como um ponto estável de referência pode ser re-categorizado, tornando-se instável e evoluir para uma mudança de pontos de vista. Os nomes que damos às coisas, primeiramente, correspondem a *unidades linguísticas discretas*, depois se tornam *objetos socialmente distribuídos*, a partir da comunicação, e gradativamente, vão evoluir para uma *representação coletiva*, até se constituírem em estereótipos.

Para Mondada & Dubois (1995), a instabilidade das categorias está atrelada a suas ocorrências, posto que elas se encontram nas práticas. Essas realizações dependem tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas, exercidas pelo sujeito ou pelo coletivo através das interações. Nas atividades discursivas, a instabilidade ocorre em todos os níveis da organização lingüística, desde a sintaxe até o discurso, particularmente na produção oral, mas presente, também, em textos escritos.

A sintaxe do discurso oral, caracterizada por hesitações e interrupções da linearidade sintagmática, transparece os processos de escolhas paradigmáticas ou de léxico. Ao hesitar sobre uma palavra, o locutor aciona uma lista de possíveis lexemas, uns mais adequados que outros, que podem ser elencados até se chegar a um mais apropriado (*op. cit.* p. 29).

- (1) “e então naquela época eu tinha uma bolsa anh pelos negócios no liceu do colégio” (Blanche-Benveniste, 1987:40, 141).
- (2) “eu bebia uma dose na mesa do bar, uma dose nada, um porre mesmo” (Blanche-Benveniste, 1987:40, 140).

Segundo Mondada & Dubois (1995, p. 30), os exemplos acima ilustram os *efeitos de precisão progressiva* que são refinados durante o desenvolvimento da produção discursiva. É como se o locutor elencasse os possíveis candidatos lexicais na tentativa de melhor relacionar o referente e a situação. Esse processo de construção através do encadeamento de denominações aproximadas pode ser considerado, na visão das autoras, como a referenciação adequada.

Nos textos escritos essa hesitação também pode ser observada, seja em se tratando de rasuras visíveis nos textos ou de subversão quanto ao aspecto linear do texto.

- (3) Fiel ao meu hábito, eu me dirigi para o porto. O porto!...nossa! É *um muro alto de trinta pés*, sobre o qual soldados ou barqueiros enfrentam sozinhos suas vertigens; é necessário, para subir lá, uma firmeza que eu não tenho, e, voltando por onde vim, eu deixei o *faz de conta de cais*, para me fechar com minhas lembranças *no apartamento*...quer dizer, *na sala de teto arredondado, obscura e tão ampla* que não reconheceríamos o próprio pai se ele estivesse na outra extremidade, que me foi dada como quarto de dormir. (Gasparin, *Voyage d'une ignorante dans le midi de la France et l'Italie*, Paris: Paulin, 1835, v 1. P. 147).
- (4) Se me for permitido contar, falarei da série de provocações que me foram necessárias para encontrar ‘*um quarto*’..., não, ‘*uma toca*’ no Grande Albergue

da Europa, administrado pelo signore Pietro Roberti. (Achard, *Montebello, Magenta, Marignan. Lettres d'Italie (mai et jun, 1859)*, Paris, 1859:50).

Segundo as autoras, esses exemplos ilustram que o processo de referenciação ocorre no contraste entre as denominações: há uma primeira tentativa que depois é corrigida e reformulada em uma denominação de teor crítico, considerada mais adequada, pois caracteriza o referente de maneira mais específica. Não era um quarto qualquer, mas um quarto ruim, apertado, escuro, desconfortável, tudo o que pode vir a caracterizar uma “toca”. Nesse processo de categorização, primeiramente é lançada uma categoria prototípica, ou seja, situada em seu domínio semântico, para um ponto periférico em que é recategorizada. O mais interessante é que a denominação adequada corresponde mais ao processo de escolha que a uma denominação isolada, ou seja, o sentido de uma denominação se dá a partir do contraste com outra.

Na constituição dessa *representação cognitiva socialmente compartilhada da realidade*, os locutores demonstram ter conhecimento de suas tentativas mal sucedidas, assim como as dos demais, através de seus comentários metalingüísticos, como ilustram os exemplos das autoras:

- (5) A cidade é dividida por *um sujo e insignificante filete de água*, que algumas propagandas generosas chamam de *soberbo canal*. (de Brosset, *Lettres familières écrites d'Italie em 1739 et 1740*, Paris: Ed. d'Aujourd'hui, 1977, v 1, 110).
- (6) Isso que nesta região convencionamos chamar de *estradas*, que desafortadamente indicamos como tais nos mapas por uma linha dupla, usada em outros lugares para indicar grandes vias de comunicação, não passa de *atalhos* de um pé de largura, cavados numa profundidade de oito ou dez polegadas. (Haussez, *Voyage d'un exilé de Londres à Naples et Sicile*, Lausanne, 1835, v 2, 347).

Com base nesses exemplos, observamos que uma categoria lexical faz emergir um ponto de vista a disputar com outras categorias na construção do sentido. Dessa forma, o discurso nos leva a asseverar a não-correspondência entre as palavras e as coisas (MONDADA & DUBOIS, 1995).

Segundo Mondada & Dubois (1995, p. 35), as instabilidades das categorias ocorrem a um nível não-lingüístico também, quando o locutor, em sua atividade cognitiva individual, busca denominar o que está ao seu redor. Ao invés de identificar objetos já determinados, o locutor exerce uma atividade constante de categorização, o que já foi alvo de uma pesquisa de Dubois et al. (1993) com fotografias.

Além de se construírem individualmente, as instabilidades estão associadas à dimensão intersubjetiva das atividades cognitivas, evidenciando processos colaborativos de construção discursiva dos objetos. Nas conversações comuns, é possível observarmos como os enunciados são construídos de forma colaborativa, assim como os objetos do discurso podem ser construídos no coletivo (MONDADA & DUBOIS, 1995, p. 36).

- (7) 1 A: é um lugar que eu adoro / que é verdadeiramente maravilhoso /  
 2 B: que foi desfigurado [COMpletamente \  
 3 A: [que foi DESfigurado completamente \  
 então restam ainda algumas partes ao lado de Vauvenargues e:  
 4 B: sim sim  
 5 A: e eu creio que isto vai reviver/ felizmente/ graças ao esforço de:.  
 6 B: Cézanne deve estar se revolvendo em seu túmulo \  
 7 C: mas ele se arrisca de ser ainda mais pelo [o: TGV – e: (?)  
 8 A: [ótimo [não é isto // não não é isto / e tem o problema do TGV que: que vem se meter lá embaixo /

Observamos a interação nesse diálogo entre três pessoas que ora comungam do mesmo argumento, ora divergem em suas visões, sutilmente. Em 2, B colabora com a afirmação de A, mas introduz uma outra questão. A concorda e repete o que diz B, mas volta ao seu argumento inicial. C reforça o argumento de B. Mesmo que A tenha introduzido seus objetos discursivos, estes vão se enriquecendo e se transformando com a colaboração dos demais, independente das intenções de cada um deles.

### 3.1.2 O caráter estável das categorias

Mondada & Dubois (1995) focalizam o processo de estabilização das categorias através do nível psicológico, por meio da prototipicidade, e lingüístico, através da lexicalização, dos estereótipos e da anáfora. Além desses dois níveis, as autoras apontam as técnicas de escrita e de visualização de entidades cognitivas e simbólicas.

Para falar de prototipicidade, as autoras citam o trabalho de Rosch (1978), a respeito dos princípios de categorização, destacando os pontos fortes desse estudo, mas sem deixar de tecer algumas ressalvas.

No estudo de Rosch (1978), os protótipos são resultado de construções psicológicas e individuais, sendo estabilizadas, posteriormente, com a ajuda da lexicalização. Nas palavras de Koch (2004), os nomes que damos às coisas,

primeiramente, correspondem a *unidades linguísticas discretas*, depois se tornam *objetos socialmente distribuídos*, a partir da comunicação, e gradativamente, vão evoluir para uma *representação coletiva*, até se constituírem em estereótipos.

Embora o estudo de Rosch seja promissor em vários pontos, duas ressalvas deverão ser colocadas: a análise que se limita a uma ideia que reduz a língua a uma nomenclatura; a necessidade de se levar em conta a passagem do nível subjetivo a um nível intersubjetivo, quando se trata do processo evolutivo dos protótipos em estereótipos (MONDADA & DUBOIS, 1995, p. 41).

A diferença dessa visão para a visão tradicional é a concepção de que o processo evolutivo dos protótipos para estereótipos não se solidifica em propriedades realistas ou de valores de verdade, mas na *codificação social* dos modos de falar e ver o mundo.

No que diz respeito ao uso de anáforas como procedimento de estabilização, Mondada & Dubois (1995, p. 44) destacam alguns exemplos que ilustram a tentativa de estabilizar ou focalizar uma denominação, em detrimento de outras disponíveis no texto.

(8) Encontra-se *uma abóbada isolada*, em pleno centro, que se diz ser *o túmulo de Agrippine. Esta abóbada...* (Cochin, Voyage d'Italie, Paris, 1758, v 1, 213).

(9) A cidade, *pois é uma cidade*, é composta de quarenta a cinco casas, que são contornadas por uma alta e forte muralha para protegê-las dos bandidos de terra e de mar. (Simond, Voyage em Italie et em Sicile, Paris, 1828, v 2, 34).

O exemplo 8 ilustra a escolha da expressão *abóbada*, ao invés de *túmulo de Agrippine*, atribuindo à expressão escolhida um valor estável. Já o exemplo 9 reforça com a construção em destaque *pois é uma cidade*, a denominação de cidade ao seu objeto discursivo, conferindo-lhe, também, estabilidade.

Na finalização do artigo, Mondada & Dubois (1995) abordam a questão da inscrição como processo de estabilização. Tanto a escrita como a imprensa e a imagem, a exemplo dos mecanismos psíquicos, proporcionam a materialização das categorias cognitivas e linguísticas.

A escrita proporciona a exposição e fixação do fluxo temporal das palavras do discurso oral; permite armazenar, memorizar, organizar as informações. Há tempo que esses recursos têm sido explorados, desde a imprensa até a criação das gramáticas e dicionários. A ciência moderna deve sua ascensão, em parte, aos avanços proporcionados pela imprensa (*op. cit.* p. 47).

Sem dúvida, a inscrição pode ser considerada um dos mecanismos de estabilização das categorias através dos tempos. Os fatos quando escritos, passam a resistir às possíveis desestabilizações, constituindo-se como evidentes e estáveis.

Nesse artigo, as autoras abordaram a questão da referência com base em duas linhas argumentativas, que tratam de um lado, a categorização, através das pesquisas psicológicas, e de outro, a perspectiva interacionista e discursiva. A partir da apresentação das duas perspectivas, foram abordadas as divergências e convergências em relação às principais postulações. O resultado desse estudo foi a constatação de que a questão da referência pode ser revisitada, considerando-se os sistemas cognitivos humanos e o papel indispensável das práticas discursivas.

### **3.2 Categorias de análise das expressões referenciais: Denis Apothéloz (1995); Koch (1998); Marcuschi (1998)**

Como vimos, anteriormente, a visão adotada por Mondada & Dubois (1995) é de referenciação como atividade discursiva, visão também aceita por Marcuschi (1998) e Koch (2004). Diferentemente de se considerar o referente como objeto abstrato e estático, esse pressuposto implica uma visão não-referencial da língua, postulando um caráter instável das relações entre os referentes e a linguagem. Além dessas noções principais, há vários aspectos envolvidos na teoria da referenciação que merecem atenção. Abordamos alguns dos mais relevantes nos próximos itens, com base nos exemplos de Koch (2004) e Marcuschi (1998).

#### **3.2.1 Aspectos da referenciação**

Comungando com a reformulação dos estudos sobre a referência, Marcuschi (1998, p. 2) elenca três pressupostos por ele considerados essenciais para os estudos sobre o processo de referenciação. São eles:

- 1. Pressuposto da indeterminação da língua;*
- 2. Pressuposto de uma ontologia não atomista;*
- 3. Pressuposto da referenciação como atividade discursiva.*

O primeiro pressuposto é embasado na ideia de língua como heterogênea, histórica, variável e constituída através da interação social, sem ser considerada espelho

da realidade. A língua é vista como “trabalho cognitivo e atividade social que supõe negociação” (*op. cit.* p. 2).

Diferentemente da visão atomista, de um mundo definido, pronto, anterior às nossas designações, o segundo pressuposto concebe o mundo como algo não definido e não delimitado *a priori*, sendo a discretização das coisas uma elaboração cognitiva.

O terceiro pressuposto é uma ratificação do que postulam Mondada e Dubois (1995), ao conceberem a referenciação como um processo que ocorre no discurso, através da negociação entre os falantes. Os referentes passam a ser vistos como objetos-de-discurso e não mais como realidades independentes.

Além desses três pressupostos, indispensáveis são as noções de *correferência* e *cossignificação*, abordadas pelos autores que tratam a referenciação. A primeira indica a retomada de um referente uma vez já introduzido (identidade de referentes); a segunda, a *cossignificação*, constitui uma relação de base léxico-semântica. Sendo assim, é possível que uma expressão referencial seja correferente e cossignificativa em determinado caso, ou apenas correferente e não cossignificativa, em outro. Koch & Marcuschi (1998, p. 5) estabelecem o seguinte esquema geral:

- a) referenciação explícita: (correferenciação, co-significação = vinculação textual e antecedentes explícitos)
- b) referenciação implícita: (correferenciação e não-co-significação = vinculação textual)
- c) referenciação implícita: (correferenciação e não-co-significação = vinculação contextual)
- d) referenciação implícita: (não-correferenciação nem co-significação = vinculação situacional, não-textual)

Uma das postulações de Apothéloz & Reichler-Béguelin aceitas por Koch é a de que “todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada 'publicamente' alimentada pelo próprio discurso (KOCH, 2004, p. 58). Essa representação é denominada *memória discursiva*. Em sua constituição estão envolvidas estratégias de referenciação, como:

1. *Construção/ativação* – introdução de um elemento novo.
2. *Reconstrução/reativação* – um elemento já presente na memória discursiva é reintroduzido, através de uma forma referencial.
3. *Desfocalização/desativação* – um novo elemento é introduzido e passa a ser o foco. O anterior fica suspenso, podendo ocupar a posição principal novamente.

Vejamos um exemplo de como esse processo ocorre em um texto escrito, a partir de um exemplo escolhido por Koch (2004, p. 63):

- (10) Com a perigosa progressão da *demência bélica de Bush 2º* [construção] cabe uma indagação: para que serve a ONU? Criada logo após a 2ª Guerra Mundial, como substituta da Liga das Nações, representou uma grande esperança de paz e conseguiu cumprir seu papel durante algum tempo, amparando deslocados de guerra, mediando conflitos, agindo pela independência das colônias (...). É. Sem guerra não dá. Num mundo de paz, como iriam ganhar seu honrado dinheirinho os industriais de armas que pagaram *a duvidosa eleição de Bush 2º, o Alopado?* [nova construção a partir de uma reativação] Sem guerra, coitadinhas da Lockheed, da Raytheon (escândalo da Sivan, lembram?): Com guerra à vista, estão faturando firme. A ONU ainda não abençoou *essa nova edição de guerra santa, do terrorismo do bem contra o terrorismo do mal* [reconstrução por recategorização] (...) *O Caubói Alopado* [reconstrução por recategorização] já nem disfarça mais. (Juracy Andrade, “Delinquência internacional”, Jornal do Comércio, Recife, 8 fev. 2003).

No exemplo anterior, fica evidente, segundo Koch, as vezes em que o referente G. W. Bush é construído e reconstruído ao longo do texto (*Bush 2º, o Alopado, O Caubói Alopado*), de acordo com as intenções discursivas da jornalista. Além disso, a necessidade de que o leitor faça uso dos conhecimentos prévios, para se chegar à interpretação da ideia pretendida. Dificilmente, se o leitor não souber de outras informações, como a origem do ex-presidente ou a situação política vigente na época, poderá interpretar a intenção da autora.

Segundo Prince (1981 *apud* KOCH 2004, p. 64), são duas as formas de introdução de referentes textuais: *não ancorada* e *ancorada*. A primeira ocorre quando o elemento é inserido pela primeira vez no texto; e a segunda, quando o elemento novo é inserido em razão de alguma associação com outro elemento. Nas introduções ancoradas estão inseridas as *anáforas associativas* e as *anáforas indiretas*. Exemplo de Koch (2004, p. 64):

- (11) Uma das mais animadas atrações de Pernambuco é o *trem* do forró. Com saídas em todos os fins de semana de junho, ele liga o Recife à cidade de Cabo de Santo Agostinho, um percurso de 40 quilômetros. Os *vagões*, adaptados, transformam-se em verdadeiros arraiais. Bandeirinhas coloridas, fitas e balões dão o tom típico à decoração. Os *bancos*, colocados nas laterais, deixam o centro livre para as quadrilhas.

No exemplo anterior, *vagões* e *bancos* estão associadas ao referente *trem*, e assumem uma função de “ingrediência”, no dizer de Koch (2004), no sentido de acrescentar informações ao universo do referente em questão. Nesse sentido é que essas anáforas são consideradas metonímicas, ou seja, constituem partes que pertencem ao todo.

O próximo exemplo diz respeito à anáfora indireta, em que a interpretação é feita através de inferências com base no conhecimento de mundo (KOCH, 2004, p. 65):

(12) Há alguns anos, as *pichações* que passaram a borrar casas, edifícios e monumentos de São Paulo – e de outras grandes cidades brasileiras – começaram a ganhar características novas. Pode-se questionar se políticas apenas repressivas são a melhor forma de enfrentar o problema – ainda que nesse quesito, elementar, o poder público pareça complacente, já que, conforme a reportagem, *as gangues* reúnem-se semanalmente com hora e local marcados. Merecem apoio iniciativas que possam, de forma positiva, atrair os pichadores para atividades menos predatórias

Segundo Koch (2004), é “pichações” que vai estabelecer a interpretação de *gangues*, mesmo sem se tratar de uma relação léxico-estereotípica e sim, indireta. É preciso ter conhecimento, por exemplo, de que há gangues que picham paredes para que, então, se faça a relação entre “pichações” e “gangues”.

Uma das propostas de Koch, em seus estudos mais recentes, é a de que as nominalizações sejam incluídas entre os casos de introdução ancorada de objetos de discurso. A nominalização na definição de Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995) constitui “uma operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado significado por uma proposição que, anteriormente, não tinha o estatuto de entidade.” Francis (1994) vai considerar as nominalizações como “rotulações”, podendo ser *prospectivos* e *retrospectivos*, como nos exemplos (4) e (5), utilizados por Koch (2004, p. 66):

(13) Depois de longas horas de debate, os congressistas conseguiram chegar a *uma decisão*: adiar, por algum tempo, a reforma, até que se conseguisse algum consenso quanto aos aspectos mais relevantes.

(14) O capitão Celso Aparecido Monari, de 39 anos, lotado na Casa Militar do Palácio dos Bandeirantes, residência oficial do governador Geraldo Alckmin, teve a prisão temporária pedida pela Polícia Federal. Ele é acusado de comandar o tráfico e também chacinas motivadas por dívidas de drogas na Zona Leste de São Paulo. *O envolvimento do oficial com o crime* foi revelado com a apreensão de 863 quilos de maconha escondidos no fundo falso de um ônibus na Rodovia Raposo Tavares, na região de Assis, oeste do estado (*Diário de S. Paulo On line*, 16 fev. 2003).

Conforme os exemplos anteriores, em (4) temos um rótulo prospectivo (uma decisão), e em (5) um rótulo retrospectivo (O envolvimento do oficial com o crime).

Uma outra ativação considerada como ancorada é chamada de *encapsulamento*. Trata-se de uma atividade metadiscursiva, em que o sujeito lança mão de partes do discurso já realizado, sumarizando-as através de um pronome ou forma nominal. (KOCH, 2008, 107). Exemplo:

(15) Após violenta discussão com Maria, Pedro saiu de casa para espairecer. Ao voltar, encontrou-a caída no banheiro, com um vidro de pílulas na mão. Ele devia tê-lo imaginado. Não era a primeira vez que isso acontecia.

Nesse exemplo, vimos que o pronome “o”, em *tê-lo*, diz respeito ou *encapsula* o ato de Maria tentar o suicídio. O encapsulamento é considerado uma *anáfora complexa*, em que o interlocutor precisa fazer um esforço para interpretar o que foi posto, devido à relação com antecedentes sentenciais utilizadas no processo de encapsulamento.

No que diz respeito ao fenômeno da *categorização*, segundo Koch (2008), ela ocorre quando é introduzido um objeto-de-discurso novo, seja por meio de um nome próprio, pronome ou expressão nominal. Quando ocorre a retomada de um nome ou pronome através de uma expressão nominal, por exemplo, ocorre também a *categorização*. Já a retomada de uma expressão nominal por outra expressão nominal é chamada de *recategorização*. Exemplos, conforme Koch (2008, p. 107):

(16) Categorização

Faleceu, no Rio, Dorival Caymi. As canções **do grande compositor baiano que tão bem pintou a Bahia em muitas de suas composições** encantaram mais de uma geração, tornando-se clássicos da MPB.

(17) Recategorização

Muita gente que foi comemorar a entrada de 2008 no litoral paulista teve de trocar a praia pelo pronto-socorro para tratar os vergões causados por **bolhas flutuantes repletas de tentáculos**. [...]

Eram **caravelas-do-mar**, colônias que também incluem as águas-vivas. A parte inflada, o flutuador, é a base da colônia. Desse indivíduo brotam todos os outros, os zoóides, com formas tão belas e diversas que o conjunto lembra um carro alegórico de Carnaval. [...]

**Essas alegorias** viajam mar afora carregadas por ventos e correntes marítimas (...). (Pesquisas FAPESP 146, abril de 2008, p. 71)

Nos exemplos anteriores, observamos que em (7) foi inserido um objeto-de-discurso através de um nome próprio “Dorival Caymi” (categorização), e logo após, “grande compositor baiano que tão bem pintou a Bahia em muitas de suas

composições”, (2ª categorização). Já no exemplo (8), temos uma (1ª categorização) “bolhas flutuantes repletas de tentáculos”, uma (2ª categorização) “caravelas-do-mar”, e a (recategorização) em “essas alegorias.”

No que diz respeito às rotulações, Koch (2008. p. 108) afirma que sempre há um grau de subjetividade por parte do produtor ao rotular um segmento textual. No momento da construção do discurso, o sujeito escolhe determinado rótulo para atender à sua intenção. Ou seja, não há neutralidade nessa escolha. Exemplo:

(18) Acredita-se que o ser humano poderá um dia controlar seus instintos, sentimentos e ambições, de modo a tornar a Terra um planeta de paz e fraternidade. **Esse delírio** só poderia ser fruto de mentes pouco realistas. (KOCH, 2008, p. 108).

No exemplo anterior, a expressão “esse delírio” expõe a opinião do autor em relação à questão abordada. Fica explícita a carga ideológica da expressão, mostrando total negação à ideia de que um dia o homem poderá vir a controlar seus instintos. Koch ressalta que esse grau de argumentatividade pode variar, é claro, de um rótulo para outro, e que é possível se falar em uma escala de argumentatividade, o que tem sido alvo de vários estudos em linguística.

Nos estudos de Koch, observamos a atenção dada às expressões nominais no processo de referenciação. Segundo a autora, elas têm papel fundamental no desenvolvimento do tópico discursivo e orientação argumentativa do texto, garantindo espaço na construção dos sentidos. As expressões nominais carregam, como vimos nos exemplos anteriores, um grau de argumentatividade relevante que merece atenção.

### 2.2.2 Tipos de anáforas

Mônica Cavalcante (2011), uma das principais estudiosas da referenciação no Brasil, distingue dois procedimentos distintos de abordar os objetos de discurso num texto. Um deles destaca os diferentes usos das expressões referenciais no cotexto, sejam de introdução, anáfora ou dêixis; o outro, ao invés de priorizar a explicitação das expressões referenciais, destaca o processo de construção sociocognitivo-discursivo do objeto de discurso. Podemos dizer que neste estudo objetivamos fazer uma mescla desses dois enfoques, iniciando o trabalho com a primeira abordagem como procedimento inicial, dando enfoque ao uso de anáforas.

Alguns autores têm se debruçado na tarefa de formular um quadro geral de estratégias referenciais ou tipos de anáforas, a fim de proporcionar um instrumento de análise no estudo das relações anafóricas. Koch e Marcuschi se dedicaram à elaboração de um quadro geral de estratégias, desde a ascensão dos estudos sobre a referenciação no Brasil, em meados dos anos noventa. Apresentamos, aqui, apenas os quadros de Marcuschi (1998) e de Cavalcante (2003a), por considerarmos os que mais abrangem os fenômenos anafóricos.

O quadro abaixo é uma adaptação do quadro apresentado por Marcuschi (1998), nas duas primeiras colunas, juntamente com a relação de gêneros apresentada por ele, em seus comentários a respeito do referido quadro.

**Quadro 1 - Quadro das relações anafóricas**

<b>Relação anafórica</b>	<b>Esquema categorial</b>	<b>Recorrências</b>
{1} Retomada explícita de antecedente por repetição de item ou construção lingüística com estabilidade/continuidade referencial	{1} + correferenciais - recategorização + co-significação	- notícias breves ou apenas informativas na imprensa diária; - textos jurídicos há predomínio completo
{2} Retomada explícita do antecedente por pronomes com estabilidade/continuidade referencial	{2}+ correferenciais - recategorização - co-significação	- notícias breves ou apenas informativas na imprensa diária; - ocorre na escrita em boa medida, mas não é a preferida nem a mais comum. - tem maior incidência na fala.
{3} Retomada implícita de antecedente por sinonímia, paráfrase, associação, metonímia com estabilidade/continuidade referencial	{3}+ correferenciais + recategorização - co-significação	- textos de noticiários jornalísticos em geral; - notícias breves ou apenas informativas na imprensa diária; - textos jurídicos há um predomínio completo
{4} Com remissão e retomada implícita de antecedente não pontualizado e com reorientação referencial realizada por dêiticos textuais	{4} – correferenciais +recategorização - co-significação	
{5} Com remissão e retomada implícita de antecedente e reorientação referencial por nominalização/verbo ou hipo/hiperonímia	{5} – correferenciais +recategorização -co-significação	

{6} Com remissão sem retomada de antecedente e reorientação referencial por rotulações metalingüísticas ou de força ilocutória	{6} – correferenciais (?)recategorização (?) co-significação	a escrita caracteriza-se pelo uso mais intenso dessa estratégia
{7} Sem remissão e sem retomada de antecedente com construção referencial induzida por pronome/nome ou construção nominal	{7} (?) correferenciais (?) recategorização (?)co-significação	a fala caracteriza-se pelo uso mais intenso dessa estratégia

Fonte: adaptado de Marcuschi (1998)

Embora a elaboração desse quadro tenha sido de fundamental importância para os estudos sobre a referenciação, observamos que ele não sintetiza de forma clara as relações anafóricas. As estratégias 4 e 5 não são acompanhadas de exemplos de gêneros, como é feito nas outras estratégias, e a coluna de esquemas categoriais não ficou clara.

O grande ganho desse estudo de Marcuschi foi sem dúvida a relação feita entre as estratégias de referenciação e os gêneros em que elas aparecem, proporcionando, com isso, um ponto de partida para outros estudos a respeito.

O estudo feito por Cavalcante (2003a) parece-nos englobar com mais clareza as estratégias de referenciação, através do uso das anáforas. Dada a sua extensão e também para ficar mais claro, sintetizamos as definições da autora em três quadros, juntamente com os exemplos. A autora separa dois grandes movimentos da referenciação, a introdução de referentes e a continuidade referencial ou anáfora. As introduções, podendo ser puras ou dêiticas, e as anáforas, com retomada e sem retomada.

### Quadro 2 – Introduções referenciais

<b>Introduções referenciais puras</b>	Quando um objeto no discurso é instituído, sem que nenhum elemento tenha sido invocado. Ex.: <i>Se <u>um homem</u> bate <u>na mesa</u> e grita, está impondo controle. Se <u>uma mulher</u> faz o mesmo, está perdendo o controle.</i> (Piadas da internet)
<b>Introduções referenciais dêiticas (de pessoa, tempo, espaço e memória)</b>	Alguns introdutores de referentes podem apresentar uso dêitico em determinado momento. <i>Homem: <u>Este lugar</u> está vago?</i> <i>Mulher: <u>Está, e este aqui onde estou</u> também vai ficar se você se sentar aí.</i> (Piadas da internet)

Fonte: adaptado de Cavalcante (2003)

As expressões “um homem”, “na mesa” e “uma mulher” são consideradas introduções referenciais por instituírem um objeto no discurso que não foi evocado por

nenhum outro elemento, seja do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação. E por não indicarem o espaço/tempo dos interlocutores, são consideradas não-dêiticas (CAVALCANTE, 2003a).

O quadro seguinte apresenta o conjunto de anáforas com retomada total e parcial. Cavalcante assevera que, diferentemente de Marcuschi e Koch (1998), ela irá utilizar o termo “retomar” apenas com a noção de correferencialidade ou de recuperação parcial dos referentes. Além do critério de função referencial, a autora inclui parâmetros de outra ordem como os traços de significados (distinção entre fenômenos de cossignificação e recategorização lexical) e características formais (relação entre a descrição referencial e os elos coesivos), seguindo sempre essa hierarquia em sua classificação (função referencial - traços de significado – características formais).

**Quadro 3 – Anáforas com retomada**

<b>Anáfora correferencial (total)</b>	Ocorre quando duas expressões referenciais designam o mesmo referente, seja retrospectivamente ou prospectivamente.
<b>Anáfora correferencial co-significativa</b>	Ocorre pela reiteração de termos, como no caso do sintagma “o velho” em: <i>Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros [...]: <u>um velho</u>, uma mulher com uma criança e eu. <u>O velho</u>, um bêbado esfarrapado [...]. (conto de Lygia F. T. –Protexoto)</i>
<b>Anáfora correferencial recategorizadora</b> (por hiperônimo, expressão definida, por nome genérico ou pronome)	<p><b>a) por hiperônimo</b> <i>Não deixe acumular água em pratos de <u>vasos de plantas</u> e <u>xaxins</u>. Na hora de lavar <u>o recipiente</u>, passe um pano grosso ou bucha nas bordas para remover os ovos do mosquito que podem estar nas paredes ou no fundo do recipiente. [...](campanha contra a dengue divulgada em panfleto)</i></p> <p><b>b) por expressão definida</b> <i>CARLOS ALBERTO PARREIRA</i> <i><u>O treinador tetracampeão do mundo</u> voltou ao comando da seleção brasileira. (Notas - Veja, 15/01/03)</i></p> <p><b>c) por nome genérico</b> <i>Dividimo-la em dois grupos de definições: num deles listamos as definições de <u>cunho metafísico e psicológico</u>; noutra, algumas de caráter mais <u>lingüístico</u>, em que se consideram <u>os seguintes fatores</u>: ênfase; escolha; características individuais (...). (artigo científico – Revista de Letras, 1996).</i></p> <p><b>d) por pronome</b></p>

	<p><i>Largo dos Leões – Então o Largo dos Leões é isso?... Essa porcaria!</i></p> <p><i>- Mas você não queria tanto ver o Largo dos Leões? Ai está o Largo dos Leões.</i></p> <p><i>- Não. Eu queria ver era o Laargo dos Le-õ-ões! Um que eu ouvi falar muito.</i></p> <p><i>- Pois é este! (...)</i></p> <p><i>- Não é, papai! O Largo dos Leões então é isso?!... (romance João Ternura, de Aníbal Machado)</i></p>
<b>Anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora</b>	<p>Formulada por pronomes pessoais.</p> <p><i>Betsy esperou a volta do homem para morrer. Antes da viagem <u>ele</u> notara que Betsy mostrava um apetite incomum. (conto Betsy, de Rubem Fonseca)</i></p>
<b>Anáfora parcial</b>	
<b>Anáfora parcial co-significativa</b>	<p><b>a) por SN</b></p> <p><b><i>Bifes com molho de tomate</i></b> <b><i>Ingredientes</i></b> <i>¼ de xícara de óleo; 1kg de bifes de vaca ou de vitela, cortados finos (...)</i> <b><i>Modo de fazer</i></b> <i>Numa frigideira de 25 ou 30cm de diâmetro, esquente o óleo em fogo forte e frite <u>poucos bifes</u> de cada vez, por 2 ou 3 minutos de cada lado ou até o ponto desejado. (receita – Protexto)</i></p> <p><b>b) por indefinido ou por numeral</b></p> <p><i>Dois litros de leite atravessaram a rua e foram atropelados. Um deles morreu e o outro não, por quê?</i> <i>R: Porque um deles era Longa Vida.</i></p> <p><i>Estavam dois caminhões voando. Até que um disse: - Peraí, caminhão não voa! Um caiu no chão mas o outro continuou voando. Por quê?</i> <i>R: Porque era um caminhão-pipa. (Piadas da Internet)</i></p> <p><b>c) por adjetivo</b></p> <p><b><i>Vereadores renunciam ao mandato</i></b> <i>Após Lucílvio Girão (PL) renunciar ao mandato de vereador, na última quinta-feira, para assumir seu assento na Assembléia Legislativa, ontem foi a vez dos demais vereadores eleitos apresentarem suas cartas de demissão à Câmara Municipal de Fortaleza. <u>O último</u> a enviar o documento foi o Jaziel Pereira (PHS). (notícia – jornal Diário do Nordeste)</i></p>

Fonte: adaptado de Cavalcante (2003a)

Sobre o conceito de cossignificação e recategorização, Cavalcante (2003a) assinala que nesse estudo será considerado que há cossignificação apenas nos casos de repetição ou palavras sinônimas; e que há recategorização lexical quando um referente for renomeado no discurso.

A continuidade referencial se dá por meio de retomada total ou parcial de um mesmo referente, e ainda, nos casos em que há, apenas, uma ligação entre uma âncora e um elemento do cotexto, como é o caso das anáforas indiretas e encapsuladoras, contempladas no quadro abaixo.

**Quadro 4 – Anáforas sem retomada**

<b>Anáfora indireta</b>	As anáforas indiretas são continuidades referenciais sem retomada, apenas com remissão a uma âncora no co(n)texto.
<b>Anáfora indireta com categorização de um novo referente</b>	<p><i>Modo de preparar:</i>  <i>Coloque o amendoim em uma assadeira e leve ao forno médio por 30 minutos. Mexa sempre até que o amendoim esteja torrado e <u>a pele</u> saindo com facilidade. (receita - Prottexto)</i></p> <p><i>Há dois anos nacionalizei-me brasileiro por opção e pelo amor que tenho por <u>este país</u>. (Carta ao leitor – Veja, 15/01/03)</i></p>
<b>Anáfora indireta com recategorização lexical implícita</b>	<i>A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mário Covas. Segundo <u>eles</u>, o paciente não corre risco de vida. (Marcuschi, 1998)</i>
<b>Anáfora indireta com recategorização lexical</b>	<p><i>Qualquer que seja a chuva desses campos devemos esperar pelos estios; e ao chegar os serões e os fiéis enganos amar os sonhos que restarem frios.</i></p> <p><i>Porém se não surgir o que sonhamos e os ninhos imortais forem vazios, há de haver pelo menos por ali os pássaros que nós idealizamos.</i></p> <p><i>Feliz de quem com cânticos se esconde e julga tê-los em seus próprios bicos, e ao bico alheio em cânticos responde.</i></p> <p><i>E vendo em torno as mais terríveis cenas, possa mirar-se <u>as asas depenadas</u> e contentar-se com <u>as secretas penas</u>. (poema de Jorge de Lima)</i></p>
<b>Anáfora encapsuladora</b>	<i>Um dos pontos de discussão no governo do PT diz respeito à extensão da jornada de trabalho. Por</i>

	<p>sugestão da CUT, estuda-se a hipótese de apresentar um projeto de lei reduzindo a carga semanal de trabalho das atuais 44 horas para 40. <u>A idéia</u> é inspirada no modelo europeu, principalmente o francês, e tem <u>um objetivo principal</u>: se as pessoas trabalharem menos, mais gente pode ser contratada. Um estudo sobre o assunto realizado pelo sociólogo José Pastore mostra que <u>a estratégia</u> pode não funcionar. (reportagem - Veja, 15/01/03)</p>
<p><b>Anáfora encapsuladora com dêitico (meio direta, meio indireta; híbrido-DD)</b></p>	<p>As anáforas encapsuladoras com dêitico, ou dêiticos discursivos, podem manifestar-se por pronomes demonstrativos ou por sintagmas nominais; neste último caso, constituem rótulos com dêitico.</p> <p><b>a) por demonstrativo</b></p> <p><i>Mas nesse momento a recordação do homem não a angustiava e, pelo contrário, trazia-lhe um sabor de liberdade há doze anos não sentido. Porque seu marido tinha uma propriedade singular: bastava sua presença para que os menores movimentos de seu pensamento ficassem tolhidos. A princípio, <u>isso</u> lhe trouxera certa tranqüilidade (...) (conto A fuga, de Clarice Lispector)</i></p> <p><b>b) por SN (anáfora-rótulo com dêitico)</b></p> <p><i>Veja – Uma mulher que trabalha o dia inteiro, cuida de filhos, tem de resolver problemas da casa nem sempre consegue arranjar tempo para praticar esporte. O que fazer para resolver <u>esse dilema?</u> (entrevista - Veja, 15/01/03)</i></p>

Fonte: adaptado de Cavalcante (2003a)

Sobre as anáforas indiretas, Cavalcante (2003a) as classifica com base na visão mais ampla, preconizada por Apotheloz e Reichler Béguelin (1999), considerando as anáforas indiretas como continuidades referenciais sem retomada, apenas com remissão a uma âncora no co(n)texto. Na literatura linguística, as anáforas indiretas foram concebidas com base em duas características fundamentais: a não-correferencialidade e a introdução de um novo referente. Para os semanticistas, como Kleiber (1991), as anáforas indiretas são limitadas aos tipos associativos, apenas (op. cit).

Para a nossa pesquisa, fizemos uma adaptação das classificações de Cavalcante (2003a), conforme os objetivos propostos em nosso estudo:

**Quadro 5 – Quadro de introduções e anáforas**

<b>Introduções referenciais</b>	
<b>Introduções referenciais puras</b>	Quando um objeto no discurso é instituído, sem que nenhum elemento tenha sido invocado.
<b>Introduções referenciais dêiticas (de pessoa, tempo, espaço e memória)</b>	Alguns introdutores de referentes podem apresentar uso dêitico em determinado momento.
<b>Anáforas com retomada total</b>	
<b>Anáfora correferencial (total)</b>	Ocorre quando duas expressões referenciais designam o mesmo referente, seja retrospectivamente ou prospectivamente.
<b>Anáfora correferencial co-significativa</b>	Ocorre pela reiteração de termos.
<b>Anáfora correferencial recategorizadora (avaliativa e não-avaliativa) (por hiperônimo, expressão definida, por nome genérico ou pronome)</b>	<b>a) por hiperônimo</b> <b>b) por expressão definida</b> <b>c) por nome genérico</b> <b>d) por pronome</b>
<b>Anáfora pronominal</b>	Composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos e demonstrativos.
<b>Anáfora zero</b>	Ausência de forma referencial, sendo o objeto discursivo recuperado pela sequencialidade, desinência verbal ou pelo próprio contexto.
<b>Anáfora parcial</b>	
<b>Anáfora parcial co-significativa</b>	<b>a) por SN</b> <b>b) por indefinido ou por numeral</b> <b>c) por adjetivo</b>

Fonte: adaptado de Cavalcante (2003a)

Como podemos observar, resumimos os quadros classificatórios em apenas um quadro de classificação, contemplando as introduções puras e com dêiticos e as anáforas com retomada total e parcial. Além disso, mudamos o item (anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora) para (anáfora pronominal), incluindo todas as anáforas representadas por pronomes, posto que trabalhamos com todas as retomadas pronominais e não somente com as do pronome pessoal *ele*. No item (anáfora correferencial recategorizadora), acrescentamos a subespecificação (avaliativa e não-avaliativa), elucidadas no trabalho de Matos e Cavalcante (2007, p. 73). No artigo destas autoras, elas atribuem várias funções das recategorizações anafóricas, dentre elas, as funções avaliativa e não-avaliativa, caracterizando, esta última, como uma função que não apresenta juízo de valor.

Por fim, citamos Cavalcante (2003a) quando afirma que os estudos sobre referenciação têm lidado com as “flutuações terminológicas” a respeito dos elementos

referenciais. Essa complexidade se deve, principalmente, à separação entre anáfora e dêixis, bem como o reconhecimento de formas híbridas. A proposta feita pela autora vem contribuir de forma pontual com os estudos sobre a referenciação, proporcionando maior clareza e objetividade na análise de expressões referenciais.

No que diz respeito à formação da cadeia referencial (cadeia anafórica ou cadeia coesiva como também é conhecida) Roncarati (2010, p. 80) ressalta que não existe um modelo único de formulação dessas cadeias e que isso irá depender da modalidade de texto (oral e escrito) e do gênero a ser analisado. Alguns estudos sobre a referenciação são mais específicos e outros mais abrangentes, dependendo do objetivo de cada pesquisa; alguns incluem todas as retomadas por pronomes, a exemplo do trabalho de Roncarati (2010), e outros se limitam apenas ao pronome pessoal *ele* (Cavalcante 2003), e assim por diante. Em nosso caso, optamos por incluir todas as retomadas que constituem a cadeia referencial principal, inclusive as pronominais, posto que o nosso objetivo é verificar o percurso dessa cadeia em cada segmento das redações de vestibular.

### **3.3 Progressão Referencial e Progressão Tópica: Marcuschi (1998); Roncarati (2010)**

Podemos afirmar que falar sobre progressão referencial implica falar também sobre progressão tópica, posto que os dois processos se entrelaçam no emaranhado do discurso. Isso porque as escolhas anafóricas interferem na continuidade ou descontinuidade de um tópico (MARCUSCHI, 2006, p. 9). Nas palavras desse autor,

do ponto de vista discursivo, uma informação ativada pode ser mantida mediante estratégias anafóricas (sejam elas pronominais ou nominais, entre outras) e com isto manter o tópico em andamento. Pode-se também manter um tópico ativo com outras estratégias, tais como processos entoacionais, seleções sintáticas ou construções paralelas, topicalizações e associações.

Ainda segundo Marcuschi (op. Cit.), a noção de tópico é frágil e instável, podendo ser concebida com base nos contextos teóricos em que é usada. De natureza sintática, o *tópico frasal* é utilizado quando se trabalha apenas com o nível da frase. Essa noção foi retomada e denominada como *tema* e *rema*. O tópico (equivalente ao tema), em certo sentido, equivale ao *sujeito do enunciado* (aquilo sobre o qual se fala) e não deve ser confundido com o sujeito sintático da frase. Em outros quadros teóricos, faz-se, também, a distinção entre *tópico* e *comentário*, de caráter mais pragmático,

assim como as noções de *dado* e *novo* fazem parte de construtos cognitivos. A visão adotada por esta pesquisa e por Marcuschi é a mesma concebida por Van Dijk (1977), que adota a expressão *tópico discursivo*.

A noção de *tópico discursivo* designa macro-estruturas semânticas (DIJK, 1977) ou *tema discursivo*, no dizer de Brown & Yule (1986). Ao invés de considerar a frase como a unidade, essa noção de tópico considera o discurso. Diferentemente das outras noções, o tópico discursivo não forma par como em outros contextos teóricos (tema-tema/tópico-comentário), mas é desenvolvido numa dimensão mais holística e em porções maiores (MARCUSCHI, 2006).

A noção de tópico frasal, como foi abordada anteriormente, limita-se ao plano da frase, tratando da relação coesiva localizada e linear, abordando as continuidades, sem dar conta das descontinuidades. Diferentemente, a noção de tópico discursivo consegue alcançar mais fenômenos, seja da continuidade-descontinuidade discursiva ou da passagem de tópicos antigos para novos. Consegue dar conta de aspectos exclusivamente discursivos, como interrupções e estratégias de manipulação tópica (*op. Cit.* P. 8).

De acordo com Marcuschi (2006), o discurso oral e o discurso escrito têm organização e desenvolvimento tópico relativamente diferenciados, devido às condições de produção de cada um deles. Entre uma conversação e um texto escrito há diferenças que envolvem, sobretudo, o tempo e o espaço: enquanto a oralidade ocorre em tempo real, a escrita se dá em um tempo defasado, o que explica a diferença de processo enunciativo menos e mais elaborado, respectivamente. O gênero discursivo, seja ele falado ou escrito, também possui características diferenciadas em relação à condução tópica.

No tópico discursivo, existem organizações que se apresentam de maneira global, diferentemente do tópico sentencial, que é de natureza sequencial. Os esquemas globais dos tópicos discursivos são também chamados de enquadres (*frames*) que se estabelecem no encadeamento de *elementos informacionais lexicalizados* (*op. Cit.* P. 10).

Marcuschi procurou responder às seguintes questões em seu artigo: há uma relação direta entre as organizações tópicas e as organizações lexicais? Se há, como ambas se relacionam na construção de todo o processo referencial? E ainda, qual a colaboração de outros aspectos, tais como o contexto e os conhecimentos prévios? Eis um exemplo utilizado pelo autor:

(19)

Texto original	Expressões relacionadas
<p>Se o forte de seu pai não é a expressão corporal, como é que você vai deixar ele dançar no presente?</p> <p>O seu pai é bom em tanta coisa, é tão bom pra você. Ele merece um presente no Dia dos Pais. Claro que merece. O Shopping tem tudo que ele quer ganhar. É só escolher. Se você deixar ele dançar no presente, do jeito que ele é descoordenado, vai ser uma vergonha tão grande que você nunca vai se perdoar. E muito provavelmente, ele também nunca vai perdoar você.</p>	<p><i>pai – expressão corporal</i> <i>dançar – presente</i></p> <p>Presente do dia dos pais Dançar no presente = ficar sem presente</p>

Marcuschi detalha esse exemplo, explicando que na primeira parte do texto publicitário se estabelece uma ambigüidade intencional que só é resolvida na segunda parte do texto com a contextualização através da expressão *presente do Dia dos Pais*. Com isso, vemos que os processos referenciais e as pistas do léxico só se desenvolvem na relação com um tópico discursivo, nesse caso, a festividade do dia dos pais.

Cláudia Roncarati (2010), assim como Marcuschi, assinala a complexidade da questão da organização dos tópicos, bem como dos modelos teóricos para a análise de textos. A autora faz um apanhado a respeito das principais noções teóricas nos últimos anos sobre a organização tópica e apresenta um modelo adaptado que adotaremos nesta pesquisa.

Dentre os principais estudos a respeito das propriedades categoriais dos tópicos discursivos, segundo a autora, temos: Brown e Yule (1980; 1986); Keenan e Schieffelin (1976); Maynard (1980); Mentis (1988); Gardner (1987); Ervin-Tripp (1972); Van Dijk (1992). No Brasil, Urbano (1993); Galembeck (1993); Marcuschi (2008); Jubran (1991; 2006) e Roncarati (1993).

No quadro seguinte, reunimos as principais noções sobre tópico comentadas por Roncarati (2010, p. 111-112).

#### Quadro 6 – Principais considerações de teóricos sobre tópico

Mentis (1988)	- a maioria dos pesquisadores identifica e classifica os tópicos de maneira vaga e informal.
Schegloff (1972); Heritage; Watson (1979)	- os falantes nativos têm uma percepção embasada na intuição a respeito do tópico, posto que eles conseguem resumir em uma sentença o tópico de uma conversa.
Keenan & Schieffelin; Brown & Yule	- o tópico pode ser expresso em uma única proposição, resumindo todo o assunto.

Van Dijk (1992)	- o tópic discursivo diminui, organiza e categoriza a informação como um todo; - o tópic é um tipo de <i>frame</i> (moldura) responsável por estruturar a organização sintática, semântica e pragmática; - o tópic é uma unidade cognitiva, cuja função é de organizar hierarquicamente as sequências discursivas.
Gardner (1987) e Ervin-Tripp (1972)	- o tópic é como uma <i>unidade demarcadora de fronteiras e margens</i> .
Livros didáticos	- orientam resumir determinado assunto em um título apenas, chamado de macrotópic.
Marcuschi (2008)	- a análise do tópic não é análise de conteúdo, e sim de procedimentos para encadear conteúdos.

Fonte: adaptado de Roncarati (2010)

Uma das teses mais aceitas pelos estudiosos a respeito do tópic é a de Brown & Yule, tradicionalmente conhecida como *aboutness*, ou seja, considerar o tópic como aquilo de que se fala (noção intuitiva e considerada por alguns teóricos como subjetiva).

Roncarati (2010) afirma que nenhuma definição de tópic é completa e consensual e que carecemos de um modelo multidimensional para que dê conta das propriedades funcionais e interacionais da organização de tópicos no processo textual. A autora adota a noção de que embora a organização tópica seja na maioria dos estudos segmentada de forma intuitiva, o tópic não é considerado como algo pronto, e sim, uma construção interativa.

Eis alguns modelos para a análise da organização tópica, apresentados pela autora (*op. cit.* p.113).

#### Quadro 7 - Modelo de organização tópica por Mentis

1. Primeiro tópic:	- inicialmente introduzido;
2. Tópic novo:	- não previamente discutido e não semanticamente relacionado com a sequência tópica anterior;
3. Tópic relacionado:	- semanticamente relacionado com a sequência tópica anterior e não previamente discutido;
4. Tópic introduzido:	- previamente discutido e reintroduzido.

Fonte: formulado por Mentis (1988)

O modelo de Mentis, embora tenha sido de importância crucial para os estudos sobre a organização de tópic, é limitado e não muito claro. Diferentemente, o modelo de Gardner (1987) dá um avanço considerável no que diz respeito às fases da organização tópica com mais clareza.

### Quadro 8 - Modelo de organização tópica por Gardner

1. Introdução de tópico	O primeiro tópico de uma conversação, após o estágio preliminar de cumprimentos e identificação.
2. Continuação de tópico	Manutenção dos assuntos em que ocorre uma sequência de pares adjacentes. Um exemplo típico é a narração de uma história, em que o interlocutor tece comentários e faz perguntas ao falante.
3. Pequena mudança de tópico ( <i>topic shift</i> )	Um subtipo de tópico, que mantém alguma ligação temática com o tópico anterior. Há vários subtipos: o tópico por esgotamento de um assunto que chega ao fim; o tópico sombreado, que corresponde a uma expansão do tópico; o tópico evanescente, que consiste em um preparo para a introdução de um tópico novo (reciclado ou reintroduzido).
4. Tópico reciclado	Não há mudança radical, mas são acrescentados novos aspectos estreitamente associados. Quando um tópico é exaurido, os participantes podem escolher um aspecto de um tópico já discutido e revivê-lo, “ <i>Quanto àquele aspecto, eu gostaria ainda de dizer/eu acrescentaria que...</i> ”
5. Reintrodução de tópico	Retomada após interrupção; é similar ao tópico reciclado.
6. Mudança de tópico	Ativação de um novo tópico sem ligação com os precedentes.

Fonte: formulado por Gardner (1987)

Observamos que o modelo de Gardner é mais completo e procura seguir uma sequência desde a introdução até a mudança de um tópico, não ficando muito clara, apenas, a noção de subtipo de tópico.

Roncarati (2010, p. 114), com base nos modelos anteriores, formula um quadro adaptado, retirando alguns itens e acrescentando outros.

### Quadro 9 - Modelo de organização tópica por Roncarati

1. Tópico novo	Mudança de tópico não semanticamente correlacionada com o cotexto precedente; ocorre quando o tópico corrente sinaliza completude ou término.
2. Tópico relacionado ou encaixado (subtópico)	Ocorre por elaboração ou expansão de um aspecto ou dimensão do tópico central; é tematicamente associado com o cotexto precedente.
3. Tópico marginal	Ocorre em sequências parentéticas descontínuas ou após digressões.
4. Tópico reintroduzido	Ocorre por refocalização ou retomada após sequência inserida, digressão ou comentário; pode implicar retorno ao tópico interrompido.
5. Tópico colaborador	Ocorre por construção conjunta dos interlocutores.
6. Tópico reciclado	Ocorre sem mudança radical, implicando introdução de novos aspectos estreitamente correlacionados; quando um tópico é exaurido, alguém revive um tópico já discutido, pegando um ponto qualquer e introduzindo novos aspectos ( <i>Eu gostaria de</i>

	<i>voltar àquele ponto...).</i>
7. Tópico único	Ocorre em turno único.
8. Esgotamento de tópico	Ocorre quando um tópico foi suficientemente explorado ou desenvolvido, gerando pausas preenchidas (com marcadores discursivos) ou não (silêncio).

Fonte: formulado por Roncarati (2010)

Vemos que o quadro elaborado por Roncarati (2010) é voltado para o discurso oral, cabendo até um item específico para a conversação, o *tópico colaborador*. A respeito disso, a autora assinala que um dos principais problemas encontrados nesses modelos é que eles foram elaborados com base em dados da fala, o que nos faz indagar se a aplicação desses modelos servem, também, para o discurso escrito. Como já mencionamos, segundo Marcuschi (2006), o discurso oral e o discurso escrito possuem organização e desenvolvimento tópicos diferenciados.

Eis um exemplo adaptado de um diálogo apresentado por Roncarati (2010, p. 118-124), com base em seu modelo de organização tópica.

(20)

Introdução de tópico, tópico novo: estágio preliminar de cumprimentos	001 (Rom) Tudo bem? [1] 002 (Nei) Ninguém [2] conversa né? 003 (Mar) Tudo bem [3] 004 (Mar) E você [4]? 005 (Rom) Tudo bem [5]. Ótimo. [6]
Introdução do tópico novo, após o estágio preliminar dos cumprimentos: novidades.	006 Quais novidades [7]? 007 (Mar) As novidade/ [8] 008 Eu tava 009 no sábado 010 aquele sábado 011 Saiu o que [9] na// 012 no Jornal do Brasil [10] 013 (Inint) 014 disseram: 015 “Juntos [11] 016 Ø [12] chegaremos lá [13]
Subtópico tematicamente relacionado ao anterior, sinalizando descontinuidade: busca lexical de charge.	017 Ø [14] Leu esse = [15] 018 Ø [16] Leu esse = [17] 019 Ø [18] Leu essa charge// [19]
Tópico reintroduzido ou retomado, após descontinuidade: explanação sobre a novidade.	020 A novidade [20] 021 meu caro [21] 022 é que 023 ficar de frenTE pro mar 024 e de costas pro Brasil 025 não vai fazer disso aqui [22] um bom lugar ((Barulhos de talheres. Neide faz algum comentário.))

Mudança abrupta de tópico, introdução de tópico marginal, sem correlação com o anterior: comentário de Mar a respeito de Nei.	026 Nei 027 você está amarga 028 e cruel 029 perversa 030 abominável 031 Todo petista é assim 032 Tem algumas exceções né? 033 Mama=ta né?
Introdução de subtópico, tematicamente relacionado ao anterior: reação de Nei e resposta de Jur.	034 (Nei) Não sou apaixonado ((alguém conversa ao fundo)) 035 [ <i>&lt;normalmente&gt;</i> (Inint)] 036 eu sou mais de empolgação 037 (Jur) [Pois é.] 038 Demais é complicado 039 (Nei) Ø <i>&lt;Vamos escutar&gt;</i> 040 (Mar) Mas isso você sim 041 pode ter certeza. 042 (Jur) <i>&lt;Eu fiz o que hein Mar/ /?&gt;</i> 043 (Nei) ((Falando ao fundo))
Mudança de tópico, pergunta de Jur a Rom: indagação sobre se Rom votou.	044 <i>&lt;Você votou, Romilson?&gt;</i> 045 Romilson 046 você votou?

Fonte: formulado por Roncarati (2010)

Em nossa análise, aplicamos o modelo de Roncarati (2010), adaptando-o às necessidades encontradas na análise do discurso escrito. Acreditamos que apesar das diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito, podemos fazer uso desse modelo para ambos os casos.

#### Quadro 10 - Modelo de organização tópica adaptado para o nosso *corpus*

1. Tópico novo	Mudança de tópico não semanticamente correlacionada com o contexto precedente; ocorre quando o tópico corrente sinaliza completude ou término.
2. Tópico relacionado ou encaixado (subtópico)	Ocorre por elaboração ou expansão de um aspecto ou dimensão do tópico central; é tematicamente associado com o contexto precedente.
3. Tópico marginal	Ocorre em sequências parentéticas descontínuas ou após digressões.
4. Tópico reintroduzido	Ocorre por refocalização ou retomada após sequência inserida, digressão ou comentário; pode implicar retorno ao tópico interrompido.
5. Tópico reciclado	Ocorre sem mudança radical, implicando introdução de novos aspectos estreitamente correlacionados; quando um tópico é exaurido, alguém revive um tópico já discutido, pegando um ponto qualquer e introduzindo novos aspectos ( <i>Eu gostaria de voltar àquele ponto...</i> ).
6. Tópico finalizador	Ocorre quando há a intenção de se finalizar o discurso, muitas vezes de maneira forçosa, resumindo-se o conteúdo anterior abordado ou propondo uma solução a um problema.

Fonte: adaptado de Roncarati (2010)

Além dessas noções teóricas, já exploradas neste capítulo, há outro aspecto abordado nos estudos sobre referenciação que merece ser trabalhado: a questão das funções discursivas das estratégias de referenciação. Dentre os estudos sobre esse aspecto, mencionamos o trabalho de Apotheloz (1999) e Ciulla (2008).

Na tese dessa última autora, buscou-se estabelecer critérios que proporcionassem uma visão ampla dos processos referenciais, levando-se em conta as funções discursivas e o caráter mutável característico do processo de construção referencial. O princípio que norteou o trabalho de Ciulla foi de que tanto a anáfora, quanto a dêixis e a introdução referencial são funções de caráter variável e não mutuamente excludentes que são formuladas nas situações discursivas. Para a realização desse trabalho, a pesquisadora utilizou-se da observação e análise de alguns quadros teóricos já existentes, como o de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999), sobre as funções discursivas no SN (sintagma nominal) com demonstrativo em situações de anáfora, conhecidas na literatura como anáforas associativas.

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999) dividiu essas funções em dois grupos: grupo 1, funções negativas, e grupo 2, funções positivas. A expressão “negativas” se explica pelo fato de a escolha resultar em um processo de eliminação. Dentro desse grupo estão as funções que objetivam evitar inadequações, como ambiguidade, generalizações, repetição etc. Em oposição, estão as funções positivas, relacionadas ao lado criativo do falante, proporcionando, com isso, efeitos como saliência, sumarização, depreciação, dentre outros.

As funções do grupo 1, segundo Reichler-Béguelin, estão relacionadas a um tipo de “pressão externa”, obedecendo-se aos padrões da língua; já as do grupo 2, diferentemente, estão relacionadas à produção de efeitos discursivos, orientadas por um processo de “regulagem interna”. São elas, apresentadas por Ciulla (2008, p. 120):

#### Grupo I.

- Evitar repetição
- Evitar uma interpretação inadequada
- Evitar uma interpretação genérica
- Evitar uma expressão embaraçosa

#### Grupo II.

- Fornecer uma simulação da realidade
- Capturar os argumentos no processo enquanto se refere a este processo
- Assinalar uma referência problemática
- Assinalar um convite para iniciar uma seqüência no decorrer de uma interação conversacional.

Ciulla (2008) acredita não haver necessidade de se separar as funções dos demonstrativos em dois grupos, por considerar que em todo processo referencial há restrições, seja pelos padrões da gramática normativa, seja pelas exigências da gramática como um conjunto de regras que regulam a língua:

Assim, em primeiro lugar, não vemos diferença entre driblar imposições normativas ou gramaticais: elas fazem parte igualmente do manancial de recursos de que os falantes podem dispor de maneira criativa para produzir novos sentidos e referir o mundo. Também não vemos vantagem em separar as imposições gramaticais, sejam elas normativas ou não, de outros aspectos que estão envolvidos na referenciação, pois as funções dos processos referenciais, em nosso trabalho, são vistas como o resultado de uma série de procedimentos discursivos, que, como já vimos em vários exemplos, podem estar combinados, cumprindo vários papéis. As regras da língua tanto determinam quanto são determinadas por estes procedimentos e, assim, devem ser vistas em conjunto com os outros fatores, e não como uma “pressão externa” (CIULLA, 2008, p. 120).

Ao término do trabalho, a autora reuniu uma série de funções e subespecificações de funções, a saber:

- 1) Organização de partes do texto
- 2) Metadiscursividade
- 3) Introdução de informações novas
- 4) Promoção de uma busca/ativação da memória
- 5) Promoção de efeitos estético-estilísticos
- 6) Marcação da heterogeneidade discursiva

Para Ciulla (2008), normalmente há sobreposição de uma ou outra função, o que comprova que os processos referenciais dão conta de vários papéis de forma simultânea. Além das funções principais, citadas acima, a autora delineou algumas relações entre processos e funções.

- Os processos referenciais anafóricos estão frequentemente ligados à:
  - a) Introdução de informações novas ao promover a reformulação de objetos já mencionados, e muitas vezes, ao introduzir objetos novos;
  - b) Organização das partes do texto (muitas vezes associada à explicitação de um viés argumentativo, especialmente quando se trata de um rótulo metadiscursivo).
- Os processos dêiticos cumprem, frequentemente, as funções de:
  - a) Instrução para localização de um referente, muitas vezes ativando uma busca na memória;
  - b) Estabelecimento de uma marca de heterogeneidade discursiva, em muitos casos, estreitando as relações de colaboração entre os falantes

A nosso ver, as duas propostas são aceitáveis, dependendo do enfoque que é dado. Em nossa análise, seguimos, inicialmente, o modelo de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999), mas não destacamos as funções em dois grupos propriamente ditos, diferenciando-os. A partir da observação desses modelos, reunimos algumas funções concebidas por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999), Ciulla (2008) e Cavalcante (2003) e formulamos outras, de acordo com os usos do *corpus* em análise. Selecionamos e adaptamos algumas dessas funções apresentadas pelos autores, resultando num total de 09 funções, a saber:

- Evitar interpretação genérica
- Evitar interpretação embaraçosa
- Evitar ambiguidade entre referentes concorrentes
- Evitar repetição
- Remeter ao conhecimento compartilhado
- Remeter ao espaço físico do texto
- Salientar o referente
- Sumarizar conteúdos difusos
- Conferir depreciação

A partir desses estudos recentes sobre o tema da referência, já é sabido que esses processos se desenvolvem em uma espécie de rede, envolvendo condicionamentos entre o interlocutor e receptor e situação discursiva. Já foi visto, também, que “a variação do

propósito comunicativo tem influência nas interpretações que se faz sobre as funções discursivas dos processos referenciais” (CIULLA, 2008, p. 192). Com essa constatação, vemos o papel desenvolvido pelo tipo de discurso, determinando funções e subespecificação de funções que podem aparecer com mais recorrência ou nem aparecer em determinadas situações.

Neste capítulo, procuramos destacar as principais noções da teoria da referência, preconizadas por Mondada & Dubois (1995), bem como alguns aspectos sobre essa teoria trabalhados por Koch e Marcuschi (1998). Além dessas noções teóricas, reunimos as principais conceituações sobre tópico elencadas por Roncarati (2010) e a classificação das anáforas, conforme Cavalcante (2003). Por fim, apresentamos e discutimos a classificação das funções pragmático-discursivas formuladas por Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995).

## 4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, contemplando as considerações a respeito da abordagem qualitativa, informações sobre a instituição que nos cedeu as redações - IFAL, bem como as propostas que constituíram a prova de redação do vestibular em questão. Apresentamos, também, os critérios adotados para a delimitação e a sistematização do *corpus*, buscando caracterizá-lo quanto ao contexto do vestibular.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão sobre as principais características e técnicas da pesquisa qualitativa, abordagem adotada neste estudo, apontando os aspectos mais relevantes da história e da prática desse tipo de investigação.

Iniciamos essa apresentação falando do embate teórico existente entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, presente até hoje nas discussões sobre o trabalho científico. Embora já se tenha dito que o momento para essa discussão já tenha passado<sup>11</sup>, esse embate faz parte da história dessa abordagem, e por conta disso, é importante tocarmos nesse assunto e situarmos nossa pesquisa a respeito dessa questão. Ressaltamos que estamos de acordo com André (2005, p. 16) quando afirma:

Admitindo que qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas, as discussões hoje devem se centrar em questões mais consistentes como: a natureza do conhecimento científico e sua função social; o processo de produção e o uso desse conhecimento; critérios para avaliação do trabalho científico; critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise de dados, entre outros.

Essa citação aponta para a limitação de conceber a pesquisa qualitativa apenas como uma abordagem que não lida com números, ao passo que a quantitativa só lida com números e procedimentos estatísticos. Sabemos que a diferença entre as duas

---

<sup>11</sup> Segundo André (2005, p. 16), “se no final do século XIX foi interessante manter um debate entre o qualitativo e o quantitativo porque esse fez emergir importantes questões epistemológicas e metodológicas a respeito da pesquisa na área de ciências humanas e sociais, esse momento está totalmente superado.”

abordagens vai muito além dessas características e que, além disso, temos de considerar as peculiaridades de cada pesquisa.

Em linhas gerais, sabemos que a pesquisa quantitativa, como o nome já diz, lida com um método quantitativo, utilizando-se das técnicas de levantamento de amostras ou de contagem, para então submeter esse apanhado a procedimentos estatísticos. Além dessa característica marcante desse tipo de estudo, a pesquisa quantitativa trabalha com hipóteses e variáveis, podendo ser estas últimas, dependentes ou independentes (MOREIRA, 2002, p. 42).

A pesquisa quantitativa tem como fundamento o *Positivismo*, cujos precursores são Augusto Comte e John Stuart Mill. Para essa visão, o estudo científico não deve buscar explicações a partir de fontes externas ou subjetivas, e sim, prender-se à investigação de relações entre os fatos que são observáveis, portanto, que podem ser comprovados. A abordagem quantitativa é utilizada, principalmente, nas pesquisas em ciências naturais, mostrando-se de grande valia para esses estudos.

No que diz respeito à abordagem qualitativa de pesquisa, adotada em nossa pesquisa, apresentamos mais informações sobre o assunto, a começar pelo conceito que vem sendo dado a essa abordagem, desde a sua ascensão.

Segundo André (2005, p. 22), a década de 80 se destacou como sendo o período de maior popularidade dos estudos nessa abordagem entre os pesquisadores da área da educação<sup>12</sup>, inclusive no Brasil. A autora ressalta que, apesar da literatura extensa a respeito dessa abordagem, o conceito de pesquisa qualitativa ainda não está claro:

Para alguns, a ‘pesquisa qualitativa’ é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Triviños, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo (ANDRÉ, 2005, p. 23).

Com essas considerações, a autora quer deixar claro a sua preocupação com a ambiguidade de conceituações, caracterizando-se como qualitativo todo e qualquer tipo de estudo, o que levaria a abordagem a um total descrédito. Na opinião dela, parece ser

---

<sup>12</sup> “Um número bastante grande de publicações surgiu nesse período, tratando de questões associadas tanto aos seus fundamentos teóricos quanto aos procedimentos metodológicos (Bogdan e Biklen, 1982; Ezpeleta e Rockwell, 1986; Erickson, 1989; Guba e Lincoln, 1981; Lincoln e Guba, 1985; Ludke e André, 1986; Miles e Huberman, 1984; Patton, 1980; Triviños, 1987; entre outros)” (ANDRÉ, 2005, p. 22).

mais viável utilizar os termos *quantitativo* e *qualitativo* para técnicas referentes à coleta de dados, ou ainda, para designar o tipo de dado. Já para caracterizar a pesquisa, seria mais adequado utilizar denominações mais precisas como (pesquisa histórica, pesquisa descritiva, pesquisa etnográfica etc) (ANDRÉ, 2005, p. 24-25).

Desta forma, parece mais viável opormos *positivista* a *interpretacionismo*, considerando este último o estudo do homem diferentemente do estudo dos objetos, necessitando, com isso, de uma metodologia específica que dê conta da complexidade inerente ao estudo do ser humano. A pesquisa de abordagem qualitativa é de caráter interpretacionista, considerando a experiência humana como uma prática interativa e interpretativa, utilizando-se dos procedimentos metodológicos etnográficos como (observação, entrevista, relatos de experiência etc) (MOREIRA, 2002, p. 42).

A nosso ver, atualmente, os termos *quantitativo* e *qualitativo* já se tornaram bastante conhecidos e utilizados pela comunidade acadêmica e não parecem ser o principal problema, desde que o pesquisador deixe claro quais são os objetivos de seu estudo. O que precisa ficar claro é que independente de ser quantitativo ou qualitativo, o pesquisador poderá utilizar números e fazer uso de interpretação. No trabalho de abordagem qualitativa também se utilizam resultados em números, só que com outro enfoque:

Por outro lado, mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que ‘30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária’ do que afirmar genericamente que ‘alguns professores consideraram a proposta autoritária’. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Em nossa pesquisa, utilizamos procedimento semelhante, uma vez que, para informar a prioridade ou recorrência de uma estratégia ou função em relação à outra nos textos das redações, fizemos a conversão desses números em porcentagem. Além de ser sugestivo ou interessante, como destaca a autora, sabemos que uma das premissas do trabalho científico está na delimitação, no cuidado e responsabilidade com os resultados, bem como na terminologia adequada.

Feitas essas considerações sobre as duas abordagens, apresentamos, brevemente, os tipos de pesquisa qualitativa que têm sido utilizadas ao longo desses anos, a saber: *a*

*pesquisa do tipo etnográfico, a pesquisa-ação e o estudo de caso*, apontando algumas semelhanças em relação ao nosso estudo.

A pesquisa etnográfica herdou essa terminologia dos estudos em antropologia e sociologia, devido à utilização da técnica da etnografia pelos estudiosos da educação, a partir do início dos anos 70 (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Desse tempo até os dias atuais, muitas pesquisas foram desenvolvidas nessa perspectiva, tornando-se um caminho profícuo de investigação.

A etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade, e por isso, a preocupação desses pesquisadores estava na descrição dos hábitos, crenças, linguagens e valores de determinado grupo. Na educação, a preocupação estava no processo educativo e para que fosse utilizada a técnica da etnografia, foi preciso haver uma adaptação, posto que os enfoques eram distintos (ANDRÉ, 2005, p. 27-28). Ainda segundo essa autora, as técnicas utilizadas pelos pesquisadores da abordagem qualitativa desde a sua ascensão são: *a observação participante, a entrevista e a análise de documentos*.

O segundo tipo de pesquisa de abordagem qualitativa denomina-se *pesquisa-ação* e tem como precursor Kurt Lewin, pesquisador das questões psicossociais. Lewin buscava estudar as relações sociais com o objetivo de mudar comportamentos e atitudes das pessoas. O processo dessa pesquisa foi descrito por Lewin através das etapas de: “análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades” (ANDRÉ, 2005, p. 31).

A pesquisa-ação foi esquecida na década de 60 e voltou a ter destaque nos anos 70, dando origem a diversas correntes (anglo-saxônica, australiana, francesa e norte-americana). Segundo André (2005, p. 33), podemos dizer que esse tipo de pesquisa desenvolve sempre um plano de ação em todas as correntes originadas, baseando-se em objetivos e um processo de acompanhamento e controle da ação proposta, ao mesmo tempo em que faz uso de relato concomitante de todo o processo.

O terceiro tipo de pesquisa, o estudo de caso, apresenta semelhanças com o estudo aqui realizado, no sentido de focalizarmos uma instituição específica, enfatizando o conhecimento do particular. Não que a pesquisa que desenvolvemos seja apenas sobre uma instituição, mas pelo fato de tratar de documentos específicos de uma dada instituição: as redações do vestibular de 2011 do Instituto Federal de Alagoas.

O estudo de caso, como o próprio nome diz, irá estudar apenas um caso, fruto do interesse em se pesquisar uma situação em especial, cujas características principais são apresentadas por Lüdke e André (1986, p. 18-20) da seguinte forma:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Embora haja outras características, acima descritas, que se relacionam com a nossa pesquisa, destacamos o enfoque dado ao contexto, melhor dizendo, à *interpretação em contexto*. Relacionando essa característica à nossa pesquisa, observamos que a preocupação com o contexto é um aspecto considerado na análise dos dados, no que diz respeito às condições de produção em que as redações foram escritas.

O estudo de caso apresenta três fases principais em seu processo: (i) fase exploratória; (ii) delimitação do estudo e coleta de dados; e (iii) análise sistemática dos dados<sup>13</sup>. Essas fases, como podemos supor, estão presentes em quase todo tipo de pesquisa, compreendendo início, meio e fim da investigação, no entanto, no estudo de caso, segundo Lüdke & André (1986, p. 23), essas fases não são rígidas no que diz respeito à sequência de cada uma delas, podendo haver superposição.

A fase exploratória, como o nome já diz, possui um caráter inicial de delineamento da pesquisa, sendo constituído com o desenrolar desses primeiros passos. Nessa fase, é comum haver em mente várias questões que vão aos poucos sendo reformuladas ou abandonadas, de acordo com o que se pretende Lüdke & André (1986,

---

<sup>13</sup> Nisbet & Watt, citados por Lüdke & André (1986).

p. 21)<sup>14</sup>. Por exemplo, em nossa pesquisa, inicialmente, pretendíamos realizar entrevistas com os alunos e professores sobre a redação, ou ainda, participarmos de aulas de redação, para depois analisarmos os textos produzidos pelos alunos, mas essas ideias foram sendo descartadas no decorrer do processo.

A fase de delimitação do estudo diz respeito ao momento em que o pesquisador já tem definido o problema que será tratado na pesquisa e as questões relacionadas, direcionando seus esforços, agora, à coleta sistemática de informações, através dos instrumentos e técnicas que sejam relevantes para a análise do objeto em estudo.

O terceiro momento é o da análise sistemática dos dados e elaboração do relatório ou da redação final da pesquisa. Desde a primeira fase, há a necessidade de se fazerem anotações a partir das observações feitas, caso se trate de uma observação participante. Em nosso caso, isso não foi necessário, pois lidamos com as produções já realizadas. As observações sobre o processo de seleção dos novos alunos são fruto da experiência da pesquisadora como professora e coordenadora da instituição em estudo.

Finalizamos esta seção, apresentando as características da pesquisa qualitativa formuladas por Bogdan e apresentadas por Triviños (1987, p. 128-130):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
2. A pesquisa qualitativa é descritiva.
3. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
5. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Com base na citação anterior, confirmamos a abordagem da pesquisa qualitativa em nosso estudo por se enquadrar na maioria das características acima apresentadas; entretanto, vale ressaltar que por se tratar de um *corpus* constituído por textos já produzidos, nossa preocupação não se deu, exatamente, com o processo e sim com o produto, utilizando a análise de *corpus* como procedimento básico da nossa pesquisa.

---

<sup>14</sup> Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (ou grupos de pesquisadores) (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 21).

## 4.2 O Contexto da Pesquisa

Nesta seção, buscamos contextualizar o ambiente que promoveu o processo seletivo para o ingresso nos cursos superiores (tecnológicos) no ano de 2011, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Além disso, procuramos caracterizar o *corpus* coletado nessa Instituição, apresentando as principais características do gênero redação de vestibular, bem como os critérios de seleção e de delimitação desse corpus.

### 4.2.1 O Instituto Federal de Alagoas – IFAL: uma instituição multidisciplinar<sup>15</sup>

O Instituto Federal de Alagoas (IFAL) é uma instituição pública que oferece cursos técnicos integrados de nível médio, subsequentes e tecnológicos, contemplando alunos de baixa renda e alunos de classe média. Embora o objetivo da educação tecnológica seja, primeiramente, o de formar técnicos e tecnólogos para o mercado de trabalho, o IFAL se compromete, também, com a capacitação para o ingresso nas universidades, incluindo em suas matrizes curriculares disciplinas humanísticas e tecnológicas. Essa instituição centenária de educação pública passou por várias mudanças em todo esse tempo, mas sempre conservou seu aspecto pluricurricular, bem como sua imagem de uma instituição séria e competente.

O antigo CEFET-AL, atual IFAL, assumiu, durante os cem anos de existência, um perfil variado em relação à implantação de cursos, ora para atender às necessidades da comunidade, ora para atender aos projetos do Governo, quase sempre em tempo recorde. Essa prática, por muitas vezes, tem gerado insatisfação por parte dos dirigentes, professores e alunado, bem como tem comprometido o foco da instituição. O lado bom disso, é que a instituição tem conseguido trabalhar todo esse tempo com um alunado bem diversificado.

O IFAL foi instituído de acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A mudança ocorreu em todos os CEFETs do país e em Alagoas houve a fusão de duas instituições centenárias de ensino profissional e tecnológico, a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET), originando, com isso,

---

<sup>15</sup> Informações capturadas no site da Instituição: <http://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/historia>

uma única instituição de educação básica, profissionalizante e de nível superior, atendendo a diferentes modalidades de ensino. Atualmente, o IFAL é constituído por 11 *campi*, localizados nas cidades de Maceió, Palmeira do Índios, Satuba, Marechal Deodoro, Arapiraca, Piranhas, Penedo, Maragogi, Murici, São Miguel dos Campos e Santana do Ipanema.

O IFAL passou a ser um complexo pluricurricular de educação, buscando atender à pesquisa, à extensão e ao ensino desde o básico até à pós-graduação. Dessa forma, no momento, a instituição oferece cursos de formação inicial, técnicos, superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e de pós-graduação.

A instituição apresenta um número relevante de profissionais com mestrado e doutorado, havendo, ainda, o incentivo para que mais servidores ingressem em uma pós-graduação. Quanto aos alunos, embora a proposta da instituição tenha como objetivo primeiro a formação do ensino profissionalizante, modalidade de ensino mais procurada por pessoas economicamente mais carentes, encontramos, também, alunos de situação econômica estável, o que caracteriza a instituição como um ambiente de público diversificado.

No que diz respeito ao processo seletivo para o ingresso nos cursos tecnológicos, anualmente o IFAL oferta vagas para esses cursos por meio de uma seleção tradicional constituída por exames escritos (de múltipla escolha) e a prova de redação. Essa prova está inserida na prova de língua portuguesa e tem caráter dissertativo. Assim como as demais instituições de ensino, sejam públicas ou particulares, o IFAL também passa por problemas quanto à seleção de novos alunos, seja no que diz respeito ao processo seletivo como um todo, seja na elaboração das provas, dentre elas, a de redação.

#### **4.2.2 O *corpus* da pesquisa**

O *corpus* analisado nesta pesquisa é constituído de 45 redações do processo seletivo do IFAL-2011, para ingresso nos cursos tecnológicos. Essas redações integraram o caderno de questões do referido vestibular, juntamente com questões das disciplinas do Ensino Médio.

Para caracterizar as redações que compõem esse corpus, abordamos as noções de *contexto de produção* e *contexto de uso*<sup>16</sup>, bem como os aspectos que caracterizam o gênero, segundo Bakhtin (1997). Esses aspectos foram adotados e revistos por Koch e Elias (2003, p. 107) na seguinte sequência: *conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição*. Acreditamos que esses traços atendem à necessidade de caracterizarmos o *corpus* geral desta pesquisa, servindo como base para a análise mais aprofundada.

Assinalamos a necessidade de falarmos sobre o contexto de produção para situarmos o ambiente em que se deu o evento, ou seja, a produção daquele texto, o que acreditamos influenciar, significativamente, sua construção.

No que diz respeito ao contexto de produção, podemos afirmar que as redações do Vestibular do IFAL- 2011 foram escritas numa situação de avaliação, com tempo, local e hora determinados, além de questões estabelecidas pela Instituição. Essas circunstâncias da escrita, provavelmente, interferem no desempenho do candidato, por incluírem a pressão psicológica em relação ao momento da avaliação, a tensão quanto ao tempo disponível, a apreensão a respeito do tema, e como consequência disso, a dificuldade de concentração. No que diz respeito aos principais atores envolvidos, podemos citar o *produtor/autor* da redação (o candidato) e a quem ele se dirige, o *receptor* (o avaliador).

Quanto ao contexto de uso, comungamos com a ideia de que há comprometimento quanto à produção de sentido, caso os avaliadores/professores não estejam atentos à proposta da prova de redação e/ou sejam vencidos pelo cansaço, devido ao número excessivo de exemplares a serem corrigidos.

A partir da nossa experiência como avaliadora em alguns vestibulares do IFAL, observamos que o processo de correção das provas de redação ocorre da seguinte forma: os avaliadores ficam reservados em uma grande sala, cada um com uma quantidade de exemplares a serem corrigidos. No que diz respeito à postura quanto à correção, observamos que a maioria dos avaliadores busca “recuperar” ao máximo o texto do candidato, atribuindo-lhe sentido e preenchendo as lacunas existentes.

---

<sup>16</sup> Utilizamos o termo *contexto de produção* (*circunstâncias da escrita*) e *contexto de uso* (*circunstâncias da leitura*), apresentados na obra de Koch e Elias: KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender* - os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

No que diz respeito ao conteúdo temático das redações, o gênero redação de vestibular assemelha-se ao artigo de opinião, cujo conteúdo, geralmente, diz respeito à política, economia, história ou acontecimentos sociais e culturais.<sup>17</sup> Nas redações, comumente são abordados temas polêmicos para que o aluno ou candidato ao processo seletivo possa discorrer sobre esse tema, apresentando suas habilidades na defesa de um ponto de vista.

No caso específico dos exemplares que compõem o *corpus* desta pesquisa, os temas não foram diferentes dos que costumam vir nas redações de vestibular, abordando questões sociais em gêneros distintos: a proposta de número 1 do vestibular do IFAL-2011 apresenta a música *Pedro Pedreiro*, de Chico Buarque, pedindo para que o candidato discorra sobre os sentimentos expressos na canção. A proposta de número 2, por sua vez, apresenta dois fragmentos de um texto de Orlando R. Moreira sobre políticas públicas e direito à educação, solicitando que o candidato discorra sobre a visão do autor a respeito desse tema.

No que se refere ao propósito comunicativo do gênero redação de vestibular, conforme mencionamos no capítulo 1, observamos que a intenção dos vestibulandos é a de realizarem a prova para o ingresso no Ensino Superior, enquanto que a intenção dos avaliadores é a de fazerem a leitura das redações com o objetivo de selecionar esses candidatos. Sendo assim, o gênero redação de vestibular atende, primordialmente, à necessidade ou possui a função social de avaliar os candidatos ao ingresso no Ensino Superior<sup>18</sup>.

Por fim, a respeito dos aspectos estilo e composição, observamos a semelhança entre a redação de vestibular ao gênero artigo de opinião. Assim como o artigo de opinião, a redação de vestibular privilegia o estilo de comunicação formal, destinado a um público mais reservado, em especial, a professores-avaliadores. Os temas abordados costumam ser relacionados a questões sociais e busca-se, por meio de argumentos, defender um ponto de vista, como dito anteriormente.

---

<sup>17</sup> No artigo de TENÓRIO e SILVEIRA (2014), sobre a visão dos alunos do ensino médio a respeito da redação, as autoras constataram, através dos relatos desses alunos, que a visão que eles têm sobre a redação é de um artigo de opinião, ou seja, de um texto em que se defende um ponto de vista. Essa visão, segundo eles, nasceu das aulas de redação no ensino fundamental e médio, bem como nos cursinhos para o vestibular.

<sup>18</sup> Acreditamos ser a ênfase dada, em grande parte, apenas ao ingresso no Ensino Superior, uma das causas de se “engessar” o gênero redação nas escolas. No entanto, está claro que não pode ser esta a única função reservada a esse gênero.

### 4.2.3 As propostas da prova de redação do vestibular – 2011 do IFAL

Na proposta da seleção do vestibular do IFAL de 2011 são apresentados dois temas para que o candidato pudesse discorrer sobre um deles. Sendo assim, em nosso *corpus* há dois tipos de temas diferentes abordados pelos candidatos.

#### Quadro 11 – Instruções da prova de redação do Vestibular do IFAL-2011

REDAÇÃO
<p><b>INSTRUÇÕES</b></p> <p>I. Escolha uma das propostas apresentadas para a elaboração de sua redação.</p> <p>II. Estructure sua redação de modo que ela preencha entre 20 (mínimo) e 25 (máximo) linhas plenas, com letra cursiva de tamanho regular e legível. A ilegibilidade anulará o texto que você elaborar.</p> <p>III. Dê um título a sua redação.</p>

Podemos observar que a instrução acima inova em relação às provas tradicionais de vestibular quando orienta o candidato a incluir um título em seu texto, procedimento diferente das orientações de outros vestibulares. Por outro lado, observamos as características rígidas da forma tradicional de se determinar o número de linhas, a utilização de verbos como “estruure” e “preencha”, denotando a preocupação com a forma, traços que contribuem, em certo sentido, para o modelo rígido do gênero nos processos seletivos. Tais recomendações podem ser vistas também como forma de melhor viabilizar o processo seletivo na questão relativa à produção textual, conhecida popularmente como prova de redação.

#### Quadro 12 – Proposta de número 1 da prova de redação do Vestibular do IFAL-2011

<p><b>PROPOSTA 01</b></p> <p>Com base na letra da música “Pedro Pedreiro”, de Chico Buarque de Holanda, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, apresentando seu ponto de vista sobre os sentimentos expressos na composição. Selecione, organize e relacione argumentos para defender suas ideias. O mérito estará numa argumentação coesa capaz de levar a uma conclusão coerente, bem como no emprego da variedade padrão da língua.</p>	
<p><b>Pedro Pedreiro</b></p>	
Pedro pedreiro penseiro esperando o trem	
Manhã parece, carece de esperar também	Pedro pedreiro quer voltar atrás, quer ser
Para o bem de quem tem bem de quem não tem	pedreiro pobre e nada mais, sem ficar
vintém	Esperando, esperando, esperando, esperando
Pedro pedreiro fica assim pensando	o sol
Assim pensando o tempo passa e a gente vai	Esperando o trem, esperando aumento para o
ficando pra trás	mês que vem
Esperando, esperando, esperando, esperando o	Esperando um filho pra esperar também

sol	Esperando a festa, esperando a sorte,
Esperando o trem, esperando aumento desde o ano	esperando a morte, esperando o Norte
passado para o mês que vem	Esperando o dia de esperar ninguém,
Pedro pedreiro espera o carnaval	esperando enfim,
E a sorte grande do bilhete pela federal todo mês	nada mais além
Esperando, esperando, esperando, esperando o sol	Que a esperança aflita, bendita, infinita do apito de um trem
Esperando o trem, esperando aumento para o mês que vem	Pedro pedreiro pedreiro esperando
Esperando a festa, esperando a sorte	Pedro pedreiro pedreiro esperando
E a mulher de Pedro está esperando um filho pra esperar também	Pedro pedreiro pedreiro esperando o trem
Pedro pedreiro está esperando a morte	Que já vem, que já vem, que já vem, que já vem.
Ou esperando o dia de voltar pro Norte	(Chico Buarque de Holanda, cantor e compositor brasileiro)
Pedro não sabe mas talvez no fundo espere alguma coisa mais linda que o mundo	
Maior do que o mar, mas pra que sonhar se dá o desespero de esperar demais	

A proposta de número 01 apresenta um dos primeiros sucessos de Chico Buarque, intitulado Pedro Pedreiro. A música fala da rotina de um homem, provavelmente, de um imigrante que sai de sua cidade para tentar a vida no sudeste do país. Sua vida é difícil na profissão de pedreiro, o que faz que ele esteja sempre à espera de uma melhoria de vida. Apesar de ser antiga, datada nos anos 70, a música possui um tema atual que atravessa décadas no Brasil, e que proporciona o desenvolvimento de vários aspectos relacionados a questões sociais.

A canção de Chico Buarque apresenta uma série de aspectos que podem ser abordados a respeito das questões trabalhistas, do capitalismo, das dificuldades e anseios dos mais humildes, no entanto, a proposta da prova se limita a uma questão subjetiva, ou seja, os sentimentos expressos pelo personagem.

Observamos, como assinalamos anteriormente, que o texto da proposta de número 1 é caracterizado por uma mescla do discurso tradicional com o discurso contemporâneo dos estudos linguísticos. A menção feita ao texto que “deve” ser escrito é a de “tipo de texto”, quando o elaborador especifica “*redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo*”, o que condiz com uma visão mais tradicional das tipologias e dos gêneros.

Como falamos no início desta tese, anteriormente à ampliação da noção de gêneros textuais, os textos eram classificados conforme a noção de tipos narrativos, descritivos e argumentativos, ao passo que os gêneros eram reservados à classificação

das obras literárias. Essa visão mostra a preocupação primeira com os aspectos linguísticos (internos) do texto, em vez da ênfase aos aspectos do discurso (externos). Embora saibamos que os textos podem ser predominantemente narrativos, descritos ou argumentativos, acreditamos que a menção feita a um tipo apenas restringe as possibilidades de o aluno/candidato dialogar com outros textos.

Em contrapartida, o elaborador da proposta dá vazão a um aspecto discursivo, quando solicita ao candidato a expressão de seu “ponto de vista”, mas reduz a proposta ao solicitar considerações a respeito, apenas, dos “sentimentos expressos na composição.” A nosso ver, a canção Pedro Pedreiro aponta para vários aspectos sociais atemporais que podem ser abordados amplamente, o que poderia ser mais produtivo e viável numa situação de avaliação.

### Quadro 13 – Proposta de número 2 da prova de redação do IFAL-2011

#### PROPOSTA 02

A partir das ideias expostas nos dois fragmentos seguintes, de Orlando Moreira, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, que analise a visão do autor sobre o assunto focalizado nos dois trechos. Você pode discordar ou concordar com Moreira, desde que apresente argumentos que dêem sustentação ao ponto de vista que você adotou.

I – [...] na esfera privada, cujo exemplo mais significativo é a família, são observados e detectados os problemas que atingem a seara educacional. A partir daí, ou do diagnóstico das questões, a sociedade civil, representada por movimentos e organizações, capta essas ansiedades e, via comunicação, faz com que cheguem até a esfera pública (representada pelo Estado, bem como por suas entidades e agentes), local adequado para a discussão e encaminhamento de soluções. [...]

II – [...] No entanto, o que se tem verificado na prática é que a sociedade civil ainda não apresenta a força necessária para influenciar, de maneira consistente, a esfera pública, ou porque não é suficientemente organizada, ou porque os agentes do Estado são insensíveis ao clamor popular.

(MOREIRA, Orlando Rochadel. Políticas públicas e direito à educação. Belo Horizonte: Fórum, 2007, p. 44.)

A proposta de número 2 apresenta dois fragmentos de um texto a respeito de políticas públicas, pedindo para que o candidato escreva um texto, também em prosa e do tipo dissertativo-argumentativo, analisando a visão do autor sobre o assunto abordado nos dois trechos. O elaborador também deixa transparecer a visão tradicional a respeito de texto e gênero, utilizando as mesmas expressões “*texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo*”. A utilização de trechos com início e fim omitidos por reticências [...], a nosso ver, parece reducionista e problemática, pois não deixa claro o que o autor quer expressar com aquelas passagens. Uma prova dessa dificuldade parece

ser a preferência pela proposta de número 1, por parte dos candidatos, como foi observado na fase de delimitação desta pesquisa.

Ressaltamos, ao final deste item, que o problema não está na utilização de um ou outro gênero, mas na maneira em que ele é trabalhado, abordado e/ou aplicado. Como sabemos, os gêneros possuem características prototípicas, mas não podemos ficar presos apenas na aplicação desses traços em detrimento da criatividade e da interação com outros textos.

Dentre as duas propostas da redação do Vestibular – 2011 do IFAL, a música de Chico Buarque, a nosso ver, parece ser mais abrangente, proporcionando a abordagem de diversos aspectos que poderiam ser apontados tanto pela proposta da prova de redação quanto pelos candidatos.

#### **4.2.4 Critérios de seleção e delimitação do *corpus***

A presente investigação, inicialmente, possui caráter descritivo quando se propõe a identificar e analisar os mecanismos de referenciação nas redações dos vestibulandos do IFAL, buscando com isso as regularidades no uso desses mecanismos. Em um segundo momento, buscamos interpretar as estratégias utilizadas pelos candidatos ao vestibular, tecendo generalizações que venham contribuir com os estudos sobre o tema em questão.

Como foi sinalizado na introdução desta pesquisa, escolhemos o IFAL por ter sido a instituição de ensino a qual tivemos acesso ao processo de correção das provas de outros vestibulares. Dentre os dois processos seletivos existentes nessa instituição, o processo seletivo para o ingresso nos cursos integrados de nível médio e o processo seletivo de nível superior, optamos por este último pelo fato de termos interesse na análise de textos de alunos mais adultos, numa faixa etária de 18 anos em diante, supostamente mais preparados, por terem concluído a escolarização básica regular.

Iniciamos a fase de levantamento documental solicitando à Comissão permanente de seleção do IFAL, a COPES, acesso às provas do Vestibular 2011, que na época correspondia ao processo seletivo de três *campi* do IFAL (Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios), referentes ao ano de 2011. Como dissemos, anteriormente, na proposta da seleção do vestibular do IFAL foram apresentados dois temas para que o candidato pudesse discorrer sobre um deles. Sendo assim, na fase de delimitação de nosso *corpus*, lidamos com os dois tipos de temas abordados pelos

candidatos. A intenção, desde o início, foi a de selecionar um número equiparado das duas propostas, e não apenas uma delas. Apenas no andamento da pesquisa, especialmente, na fase de análise dos dados, optamos por analisar apenas uma das propostas, com a justificativa de que as redações que tratavam da canção do Chico Buarque apresentavam maior número de retomadas referenciais.

Tivemos acesso ao total de 1.339 cópias de redações do vestibular 2011 do IFAL, sendo 628 de notas baixas, 634 de notas regulares e 77 de notas altas. Os exemplares já se encontravam corrigidos pela comissão de professores, juntamente com as notas. Estas eram compostas através da soma de pontos referentes à *estrutura*, *conteúdo* e *expressão*.

Para uma primeira delimitação, o critério inicial de escolha das redações compreendeu: legibilidade, qualidade e tema. Ou seja, foram selecionadas a) as mais legíveis, b) uma amostra das redações de notas baixas, médias e altas e, c) uma amostra de redações de temas 1 e 2. A partir dessa primeira seleção, reunimos 180 exemplares das redações, divididas entre redações de notas baixas, médias e altas, ou seja, 60 de notas altas, 60 de notas regulares e 60 de notas baixas. Em cada recorte de 60 exemplares, havia 30 exemplares da proposta de número 1 e 30 exemplares da proposta de número 2.

A partir de uma leitura mais apurada das 180 redações, observamos que havia uma repetição dos casos de retomadas, bem como das características de composição das redações em cada segmento (redações de notas altas, de notas regulares e de notas baixas). Sendo assim, optamos por reduzir o corpus em 45 exemplares, o que foi feito de maneira aleatória, retirando-se 1 exemplar de cada três. Posteriormente, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, reduzimos a amostra para 20% dos 45 exemplares, contabilizando 9 redações.

Para a sistematização do *corpus*, utilizamos os códigos RNA, para redações de notas altas (entre 8,0 e 10,0 pontos); RNR, para redações de notas regulares (entre 5,0 e 7,0 pontos); e RNB, para redações de notas baixas (entre 3,0 e 5,0 pontos). As redações com menos de 3,0 pontos não foram incluídas por apresentarem problemas quanto à legibilidade e compreensão.

Após a sistematização do corpus, optamos por digitar as redações, para que pudéssemos melhor analisá-las e manter em sigilo as correções e assinaturas da comissão avaliadora. A partir dessa fase, iniciamos o processo de análise desse material, com base na teoria adotada.

Neste capítulo, buscamos evidenciar as fases de elaboração desta pesquisa, a partir das principais noções sobre a abordagem qualitativa e as técnicas utilizadas nesse processo. Discutimos, brevemente, a respeito das propostas da prova do Vestibular – 2011 do IFAL, bem como o processo de delimitação do *corpus*, caracterizando-o conforme o contexto de produção.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é reservado à análise e discussão dos dados, à luz dos quadros teóricos constituídos pelos autores Cavalcante (2000), Roncarati (2010) e Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995), bem como das noções teóricas abordadas nos primeiros capítulos desta tese. Primeiramente, faremos uma análise em linhas gerais a respeito do *corpus* composto por 45 redações, para posteriormente, iniciarmos a análise mais aprofundada de 9 redações.

### 5.1 Análise das Sequências Tipológicas Predominantes no *Corpus*

Para falarmos da composição do gênero redação de vestibular, iniciamos por sua base linguística, com as sequências tipológicas, para depois adentrarmos nas questões discursivas. A escolha do levantamento das sequências tipológicas se deve, principalmente, à intenção de expormos a forma composicional das redações dos candidatos, posto que o gênero é constituído por essas sequências.

A terminologia adotada é a mesma de Marcuschi (2002), designando os tipos textuais em narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos, conforme detalhamos no capítulo 1. Dos 45 exemplares analisados, obtivemos o seguinte quadro:

**Tabela 1 – Sequências tipológicas que compõem o *corpus***

Sequências Tipológicas	Redações de notas altas		Redações de notas regulares		Redações de notas baixas	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<b>Argumentativas</b>	52	57.78%	48	54.55%	41	56.94%
<b>Expositivas</b>	20	22.22%	18	20.45%	16	22.22%
<b>Narrativas</b>	2	2.22%	0	0%	4	5.55%
<b>Descritivas</b>	3	3.33%	4	4.55%	1	1.39%
<b>Injuntivas</b>	13	14.45%	18	20.45%	10	13.90%
<b>Total</b>	90	100%	88	100%	72	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Sabemos que a análise de um gênero constitui uma tarefa bastante complexa por envolver aspectos linguísticos e discursivos que se imbricam e que demandam esforço para se sistematizar o objeto em estudo. O levantamento das sequências tipológicas predominantes é apenas uma peça do quebra-cabeça chamado texto, cuja análise demanda o devido rigor na sistematização.

Iniciamos nossos comentários falando da diferença quanto à extensão dos textos analisados. Desde a primeira leitura das redações, identificamos que a extensão das redações de notas altas e regulares é maior em relação às de notas baixas, fato que pode ser observado, também, com base no número de sequências tipológicas. Em todas as 45 redações, a maioria delas é composta por 4 parágrafos, obedecendo, quase sempre, à ordem clássica trabalhada nas aulas de redação – *introdução, desenvolvimento e conclusão*.

A partir do levantamento das sequências tipológicas presentes nas redações, verificamos que na maioria delas predominam as argumentativas e expositivas, próprias dos gêneros em que se defende um ponto de vista.

(21) *O nosso país não possui muitas oportunidades de emprego qualificado por conta do baixo nível de escolaridade de seus concorrentes. Por conta disso, e com falta de opção, a maioria dessas pessoas são forçadas a procurar empregos indiretos e com baixo salário.* (RNA29)

Além das argumentativas e expositivas, a recorrência maior é das sequências injuntivas, aparecendo nos três segmentos das redações, sendo mais recorrentes nas de notas regulares. Exemplo:

(22) *Por fim, é preciso que o povo brasileiro lute contra as diversidades da vida, nunca deixe de lutar, pois é com garra e esforço que se alcança os objetivos e quebra a barreira da desigualdade social* (RNR16).

Observamos que o uso de sequências injuntivas atribui a esses textos um caráter de instrução ou de indignação, em que se sugere ou se instrui a fazer algo. A maioria dos casos de injunção ocorre no parágrafo de fechamento da redação, como se o produtor do texto tentasse dar uma possível solução para os problemas relatados anteriormente.

Verificamos que as sequências narrativas e descritivas são escassas nos exemplares analisados, fato que se deve ao caráter expositivo-argumentativo que é

cobrado na prova de redação do vestibular. No entanto, observamos que houve casos de sequências narrativas e descritivas nas redações de notas altas e regulares, demonstrando, com isso, maior diversidade tipológica nesses exemplares. Em resumo, o quadro das sequências tipológicas predominantes nas redações de nosso *corpus* se apresenta da seguinte forma:

**Quadro 14 – Principais sequências tipológicas predominantes no *corpus***

	1º	2º	3º
<b>Redações de notas altas</b>	argumentativas	expositivas	injuntivas
<b>Redações de notas regulares</b>	argumentativas	expositivas e injuntivas	descritivas
<b>Redações de notas baixas</b>	argumentativas	expositivas	injuntivas

Fonte: elaborado pela autora

A partir do quadro, acima apresentado, podemos dizer que as redações do *corpus* desta pesquisa são formadas, em sua maioria, por sequências argumentativas e expositivas, porém com presença marcante de sequências injuntivas.

Acreditamos que o levantamento das sequências tipológicas das redações foi de especial relevância para caracterizarmos o *corpus* em linhas gerais, visto que o gênero é formado de enunciados diversos, como falamos anteriormente, constituindo a chamada heterogeneidade tipológica<sup>19</sup> no emaranhado do discurso.

## 5.2 Análise das Estratégias de Referenciação

A presente seção trata da análise de 20% do *corpus* geral desta pesquisa, contabilizando 09 exemplares das redações dos candidatos ao vestibular do IFAL, conforme assinalamos anteriormente. Para a constituição desse *corpus*, fizemos o recorte de 03 exemplares de notas altas, 03 exemplares de notas regulares e 03 exemplares de notas baixas.

Para a análise das estratégias de referenciação nas redações, sob uma perspectiva linguístico-discursiva, inicialmente, identificamos a cadeia anafórica principal do texto, ou seja, a que mantém maior número de retomadas do mesmo referente. A partir disso,

<sup>19</sup> Termo utilizado por Koch e Elias (2007), para caracterizar o fenômeno da presença de vários tipos textuais em um gênero.

caracterizamos essas retomadas com base nos tipos de anáforas, conforme o quadro teórico de Cavalcante (2003), e a progressão tópica conforme o quadro de Roncarati (2010). Vale salientar que adaptamos esses quadros teóricos de acordo com a proposta de nossa pesquisa, ou seja, retiramos e acrescentamos alguns itens que não condiziam com a proposta de análise. O quadro de progressão tópica de Roncarati (2010), por exemplo, foi formulado para o estudo em diálogos orais, o que nos obrigou a excluirmos alguns itens, adaptando-o.

O procedimento adotado é de uma análise qualitativa, identificando e interpretando as estratégias de referenciação predominantes nos textos dos candidatos, com base na teoria da referenciação, mais especificamente, os quadros teóricos adaptados de Cavalcante (2003), Roncarati (2010), Apothéloz e Reicher Beguelin (1995), como mencionamos acima.

Primeiramente, fazemos menção às exigências contidas na prova de redação do vestibular do IFAL, caracterizando o texto conforme ele se apresenta. Logo após, discutimos a relação entre os tópicos e a proposta do texto-fonte, bem como a maneira como os tópicos são organizados. Feito isso, descrevemos e comentamos a constituição das cadeias principais do texto, destacando o percurso dos referentes no desenvolvimento da cadeia principal. Por fim, analisamos as estratégias de referenciação predominantes de acordo com a classificação das anáforas, bem como as funções discursivas que elas estabelecem.

Para as análises mais detalhadas, optamos trabalhar apenas com a proposta de número 1, ou seja, a proposta que apresenta a música de Chico Buarque, por considerarmos mais propícia a remissões e retomadas. Além disso, na análise dessas redações, temos a oportunidade de verificar o diálogo entre compositor, produtor do texto e avaliador, sem esquecer de que se trata de uma canção que aborda um tema que ainda está presente em nosso cotidiano. Mesmo representando o gênero canção, o texto de Chico Buarque trata de uma questão social ainda bastante presente em nossa realidade e que proporciona a reflexão sobre vários aspectos, configurando-se em uma proposta mais abrangente.

Para sistematizar a análise dos textos, optamos em utilizar um quadro composto por duas colunas em que, na primeira delas, apresentamos a redação do candidato, e a segunda coluna expõe o resumo dos tópicos tratados na redação. As expressões referenciais são destacadas utilizando-se o sublinhado. A partir dessa esquematização,

reunimos apenas as expressões da cadeia anafórica em questão, caracterizando as expressões conforme os tipos de anáforas.

### 5.2.1 Análise de RNA4

A redação do quadro 15, abaixo apresentada, está incluída nas de notas altas e trata da música de Chico Buarque, assim com as demais. Verificamos que o candidato conseguiu atender ao que foi pedido nas instruções da prova, expondo seu ponto de vista sem cometer incoerências e seguindo a norma padrão da língua.

**Quadro 15 – RNA4**

Texto	Resumos dos tópicos
<p>RNA4 – <i>Um outro José</i> [1]  <i>O Pedro Pedreiro do Chico Buarque nada mais é que parente, senão de sangue, de circunstâncias do José do Drummond de Andrade. Assim como Pedro [2] pensa e pensa, o José se depara com a incógnita: E agora?</i></p>	<p>O Pedro Pedreiro do Chico Buarque é semelhante ao José do Drummond de Andrade (Tópico novo)</p>
<p><i>Nada como a arte para imitar a vida. Criar <u>personas</u> [3] que na verdade são caricaturas da realidade. O Brasil está cheio de “<u>Pedros Pedreiros</u>” [4]. <u>Pessoas</u> [5] que [6] lutam do início ao fim do dia; <u>Ø</u> [7] sonham, <u>Ø</u> [8] choram, <u>Ø</u> [9] são injustiçadas, e mesmo à mercê disso tudo <u>Ø</u> [10] não perdem a esperança de dias melhores.</i></p>	<p>A arte cria pessoas que são caricaturas da realidade. (Tópico relacionado)  O Brasil está cheio de pessoas lutadoras como o Pedro Pedreiro. (Tópico relacionado)</p>
<p><i>A vida de <u>Pedro</u> [11] faz com que sintamos uma cumplicidade em <u>sua</u> [12] luta. Esperando sem ficar parado no lugar. Refletindo como se tudo um dia há de ser recompensado de forma justa. Com fé. A fé que move montanhas move <u>seu</u> [13] peito.</i></p>	<p>Identificamo-nos com a vida de Pedro, lutando sem perder a esperança. (Tópico relacionado)</p>
<p><i>Enfim, a canção do Chico é história, fato, denúncia e realidade. Tudo isso poeticamente elaborado, calculado e esmiuçado, mostrando que o Brasil é um reprodutor de <u>Pedros</u> [14]. <u>Personagens de uma vida sofrida</u> [15], <u>pessoas</u> [16] que [17] seguem a vida apesar dos pesares, segurando o rojão mas <u>Ø</u> [18] não perdem a esperança; a cada novo dia <u>Ø</u> [19] vestem a armadura, <u>Ø</u> [20] seguram espada e <u>Ø</u> [21] vão à guerra como os guerreiros da luz, expressão intitulada pelo escritor Paulo Coelho.</i></p>	<p>Enfim, a canção de Chico é retrato da realidade de forma poética. (Tópico finalizador)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do resumo dos tópicos principais da redação, identificamos as ideias defendidas pelo candidato, bem como essas ideias são organizadas no texto. A sequência dos tópicos (novo – relacionado – finalizador) condiz com a estrutura da

redação tradicional: introdução – desenvolvimento – conclusão. Primeiramente, é introduzido um assunto, posteriormente, alguns aspectos são relacionados ao tópico inicial, e por fim retoma-se o que foi dito com poucas modificações.

Quanto às estratégias de referenciação utilizadas em toda a redação, identificamos a cadeia principal composta pelas seguintes anáforas:

**Quadro 16 – Cadeia anafórica de RNA4**

<b>Expressões referenciais</b>	<b>Caracterização</b>
Um outro José [1]	Remissão do referente por catáfora
O Pedro Pedreiro do Chico Buarque	Ativação do referente
Pedro [2]	Anáfora correferencial co-significativa
personas [3]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
“Pedros Pedreiros”[4]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
Pessoas [5]	Anáfora correferencial co-significativa.
que [6]	Anáfora pronominal
Ø [7]	Anáfora zero
Ø [8]	Anáfora zero
Ø [9]	Anáfora zero
Ø [10]	Anáfora zero
Pedro [11]	Anáfora correferencial co-significativa
sua [12]	Anáfora pronominal
seu [13]	Anáfora pronominal
Pedros [14]	Anáfora correferencial co-significativa.
personagens de uma vida sofrida [15]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
Pessoas [16]	Anáfora correferencial co-significativa
que [17]	Anáfora pronominal
Ø [18]	Anáfora zero
Ø [19]	Anáfora zero
Ø [20]	Anáfora zero
Ø [21]	Anáfora zero

Fonte: elaborado pela autora.

A cadeia principal, acima apresentada, não apresenta muitas recategorizações, tendo como estratégias predominantes as anáforas co-significativas e anáforas zero. O candidato introduz o seu texto com um título sugestivo, fazendo uma comparação entre o personagem da música de Chico Buarque, Pedro Pedreiro, e José, personagem do poema de Carlos Drummond de Andrade, que foi musicado na voz do cantor Paulo Diniz. O título da redação *Um outro José* instiga o leitor a acionar na memória

discursiva o conhecimento de que há um poema que foi musicado e que também retrata um personagem semelhante a Pedro Pedreiro. Utiliza-se, também, de uma remissão por catáfora, em que o referente *Pedro Pedreiro do Chico Buarque* só vai aparecer após a utilização da expressão *Um outro José*. Essa estratégia, de acordo com a literatura a respeito dos mecanismos de coesão, não é muito utilizada, configurando-se, assim, como um recurso mais elaborado.

(23) *Um outro José* [1]

*O Pedro Pedreiro do Chico Buarque nada mais é que parente, senão de sangue, de circunstâncias do José do Drummond de Andrade . Assim como Pedro [2] pensa e pensa, o José se depara com a incógnita: E agora? (RNA4)*

Observamos que, ao remeter a um outro texto que não foi citado na proposta da redação, o autor faz uso do recurso da intertextualidade, dialogando, interagindo e comparando o texto-fonte com outra obra. O recurso da comparação aproxima os dois personagens - Pedro e José – exemplos, segundo o autor da redação, dos diversos “Pedros” existentes no Brasil.

No segundo parágrafo, o autor defende que a arte imita a vida, criando pessoas típicas da nossa sociedade. Mais uma vez remete ao conhecimento compartilhado ao utilizar a expressão “arte que imita a vida”, advinda do dilema conhecido sobre a vida e a arte. Na redação, o autor defende que é a arte quem imita a vida, para justificar a comparação feita entre Pedro, José e os brasileiros.

(24) *Nada como a arte para imitar a vida. Criar personas [3] que na verdade são caricaturas da realidade. O Brasil está cheio de “Pedros Pedreiros” [4]. Pessoas [5] que [6] lutam do início ao fim do dia; Ø [7] sonham, Ø [8] choram, Ø [9] são injustiçadas, e mesmo à mercê disso tudo Ø [10] não perdem a esperança de dias melhores.*

Após a primeira caracterização *O Pedro Pedreiro do Chico Buarque*, o autor da redação refere os personagens Pedro e José com a recategorização *personas* [3], no sentido de pessoa fictícia, que é retomado por outra recategorização “*Pedros Pedreiros*”, em [4], incluindo não apenas os dois personagens, mas as pessoas humildes do Brasil. Ao final do parágrafo, o autor caracteriza o povo brasileiro como batalhador e cheio de esperança. Embora a anáfora zero seja um recurso em sua essência restrito à sintaxe, em alguns casos ela é utilizada intencionalmente para omitir o referente, e por

vezes compromete a compreensão do que está sendo dito, forçando o receptor a fazer inferências que o levem a um trabalho cognitivo maior em busca do referente, o que não ocorre nos casos de [7], [8], [9] e [10], por serem facilmente recobráveis pela desinência dos verbos.

No terceiro parágrafo, o candidato retoma o referente Pedro Pedreiro com uma recategorização não-avaliativa, utilizando apenas o nome de *Pedro* [11] e o emprego de anáforas pronominais em [12] e [13].

(25) *A vida de Pedro [11] faz com que sintamos uma cumplicidade em sua [12] luta. Esperando sem ficar parado no lugar. Refletindo como se tudo um dia há de ser recompensado de forma justa. Com fé. A fé que move montanhas move seu [13] peito.*

Observamos que entre as retomadas [6] e [13] não há recategorizações nessa cadeia referencial, havendo, com isso, um processo de *estabilização*: *Pedro – José – povo brasileiro*. Ou seja, entre uma recategorização e outra, o autor mantém o referente ativo por meio de anáforas pronominais ou anáforas zero, ou ainda, anáforas correferenciais co-significativas. Posteriormente, no quarto parágrafo, em [15], a estratégia de recategorização é reativada.

No quarto parágrafo, há apenas uma recategorização com a expressão *Personagens de uma vida sofrida* [15], incluindo não apenas Pedro Pedreiro da música de Chico Buarque, mas todas as pessoas sofridas do país, os *Pedros* como citado em [14]. Há uma fusão tanto em relação aos personagens (Pedro e José) e às pessoas da vida real (povo brasileiro), como entre as sequências argumentativas e o estilo poético, posto que o autor da redação utiliza expressões e faz comparações próprias dos textos literários (*vestem a armadura, seguram espada e vão à guerra como os guerreiros da luz*). Essa estratégia de comparar, mesclar os personagens das obras com as pessoas sofridas, é uma prova da premissa de que o referente é construído no discurso. Após os argumentos do autor, Pedro Pedreiro não é mais apenas um personagem semelhante a um outro José, de Drummond, e ainda, semelhante aos personagens da vida real, mas a fusão de todos eles.

(26) *Enfim, a canção do Chico é história, fato, denúncia e realidade. Tudo isso poeticamente elaborado, calculado e esmiuçado, mostrando que o Brasil é um reprodutor de Pedros [14]. Personagens de uma vida sofrida [15], pessoas [16] que [17] seguem a vida apesar dos pesares, segurando o rojão*

*mas* Ø [18] *não perdem a esperança; a cada novo dia* Ø [19] *vestem a armadura, Ø [20] seguram espada e Ø [21] vão à guerra como os guerreiros da luz, expressão intitulada pelo escritor Paulo Coelho.*

Sobre o ponto de vista adotado na redação, observamos uma semelhança ao discurso cristalizado na mídia sob o *slogan* “Sou brasileiro e não desisto nunca”, conteúdo da campanha motivacional do Governo, iniciada em 2004, que teve como objetivo, segundo os idealizadores, de elevar a auto-estima do brasileiro. O título da campanha era “*O melhor do Brasil é o brasileiro*”, e tinha como tema a perseverança própria de nosso país. Nos comerciais, ilustrando casos de sucesso de alguns brasileiros, o *slogan* utilizado era “*Sou brasileiro e não desisto nunca.*” A campanha teve bastante repercussão na época e ao que parece está presente na memória discursiva dos brasileiros, que repetidas vezes fazem uso do *slogan* no cotidiano.

Por outro lado, o teor da afirmação, aparentemente otimista, produz um efeito de sentido obscuro, para algumas pessoas. O fato de rotular o brasileiro como alguém que não desiste nunca, parece estar tentando acostumá-lo a uma situação recorrente: a de luta contra corrupção e descaso. Em outras palavras, banalizar o inaceitável, torná-lo comum, como se quisesse habituá-lo a uma constante luta.

Longe de desmerecer a capacidade do brasileiro, somos tentados a relembrar o estigma adquirido pelas redações de que elas tratam de discursos artificiais e repetitivos, conforme Geraldi (1991). Por outro lado, como sabemos, os discursos não podem ser considerados como estritamente originais, posto que já foram ditos, refeitos e ressignificados (BAKHTIN, 1979/1992, p. 88).

### **5.2.2 Análise de RNA20**

A redação do quadro abaixo atende em grande parte ao que foi pedido na prova do vestibular, exceto em alguns aspectos. Primeiramente, o produtor não menciona explicitamente a proposta escolhida, sendo evidenciada apenas por algumas expressões relacionadas ao texto-fonte: *trabalho – pessoas mais humildes – trabalhadores – salário – muitos esperam*. Com essas expressões, podemos supor de que se trata de um texto a respeito da canção de Chico Buarque, ou seja, que contempla a proposta de número 1 e não a de número 2 que fala de educação.

### Quadro 17 – RNA20

Texto	Resumos dos tópicos
<i>O descontentamento <u>do povo brasileiro</u> em relação ao trabalho, condições de vida, moradia, é um fato notório e que causa uma grande problemática no nosso país.</i>	O descontentamento do povo brasileiro é sabido por todos e causa uma grande problemática. (Tópico novo)
<i><u>A sociedade brasileira</u>, [1] na sua maioria formada por <u>pessoas mais humildes</u> [2], <u>pessoas</u> [3] <u>que</u> [4] não creem tanto em um país mais digno, honesto e que beneficie a todos sem distinção de classe social, cor e raça.</i>	A sociedade brasileira, em sua maioria, é formada por pessoas humildes e que não acreditam tanto em melhorias. (Tópico relacionado)
<i><u>Muitos trabalhadores</u> [5] sonham com um futuro melhor, para <u>eles</u> [6] e, conseqüentemente para <u>seus</u> [7] filhos. <u>Eles</u> [8], descontentes com o salário que não aumenta, e vê, que o tempo está passando e <u>o</u> [9] não estão conseguindo obter uma estruturação familiar digna.</i>	Muitos brasileiros sonham com um futuro melhor, pois estão descontentes. (Tópico reciclado). Veem que o tempo está passando e que eles não melhoram de vida. (Tópico relacionado)
<i>Essa descrença <u>da população brasileira</u> [10], se dá também, pela falta de políticas públicas voltadas para o trabalho, falta de incentivos e investimentos nessa questão, pois tendo um emprego digno com um bom salário e incentivos dos patrões <u>o trabalhador</u> [11] será estimulado e com isso todos os outros fatores ligados a questão do trabalho. <u>Muitos</u> [12] esperam a sorte bater a sua porta, porém, isso não acontece e causa uma desestimulação tanto emocional como financeira.</i>	Essa descrença da população brasileira ocorre, também, pela falta de políticas públicas. (Tópico reciclado). Muitas pessoas se acomodam, causando desestímulo e prejudicando a vida financeira. (Tópico reciclado).
<i>Portanto, precisamos acreditar em um futuro melhor, um Brasil melhor, com a certeza que se <u>todos</u> [13] lutarem juntos, com os governantes apoiando, <u>os trabalhadores</u> [14] trabalharão com um contentamento maior, ajudará nossa economia e nosso País seguirá em frente.</i>	Precisamos acreditar em um Brasil melhor, com a certeza de que se todos lutarem juntos, o país seguirá em frente. (Tópico finalizador).

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de não ter cometido incoerências, há parágrafos em que o autor do texto parece não concluir a ideia, cabendo ao leitor completar o sentido ou adaptá-lo, sem cometer excessos, como foi feito no resumo dos tópicos. Exemplo:

- (27) *A sociedade brasileira, [1] na sua maioria formada por pessoas mais humildes [2], pessoas [3] que [4] não creem tanto em um país mais digno, honesto e que beneficie a todos sem distinção de classe social, cor e raça.*

### Resumo do tópico

A sociedade brasileira, em sua maioria, é formada por pessoas humildes e que não acreditam tanto em melhorias.

Não fica claro, exatamente, se o autor da redação quis dizer algo a mais em relação ao referente *A sociedade brasileira* [1], apenas que ela é formada por pessoas humildes, em sua maioria. Esse esforço colaborativo por parte do leitor assevera seu papel relevante na construção do sentido do texto.<sup>20</sup> Essa maneira de conceber o leitor vem de uma concepção interacional da língua, assumida nesta pesquisa, considerando que o sentido de um texto está na interação *autor-texto-leitor* (KOCH & ELIAS, 2007, p. 10).

Sobre os referentes mais focalizados na redação, sinalizamos a cadeia anafórica da introdução *do povo brasileiro*, constituída pelas expressões, abaixo mencionadas, juntamente com a caracterização de cada uma delas:

**Quadro 18 – Cadeia anafórica de RNA20**

<b>Expressões referenciais</b>	<b>Caracterização</b>
do povo brasileiro	Ativação do referente
A sociedade brasileira [1]	Anáfora correferencial recategorizadora não-avaliativa
pessoas mais humildes [2]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
pessoas [3]	Anáfora correferencial co-significativa
que [4]	Anáfora pronominal
Muitos trabalhadores [5] -	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
eles [6]	Anáfora pronominal
seus [7]	Anáfora pronominal
Eles [8]	Anáfora pronominal
Ø [9]	Anáfora zero
da população brasileira [10]	Anáfora correferencial recategorizadora não-avaliativa
o trabalhador [11]	Anáfora correferencial recategorizadora não-avaliativa
Muitos [12]	Anáfora parcial
Todos [13]	Anáfora parcial

<sup>20</sup> Segundo Solé (2003, p. 21), sobre as estratégias de leitura, “espera-se desse leitor que ele processe, critique, contradiga ou faça a avaliação da informação, que a desfrute ou a rejeite, que dê sentido e significado ao que lê.”

os trabalhadores [14]

Anáfora correferencial co-significativa

Fonte: elaborado pela autora.

O autor do texto inicia a redação com a alegação de que é visível o descontentamento do povo brasileiro em relação às condições de vida e que isso causa uma grande problemática. A ativação do referente em *do povo brasileiro* é generalizada e tem como função discursiva remeter ao conhecimento compartilhado de “grande massa”, inconformada com as situações trabalhistas. Nesse sentido, o leitor faz o elo com o texto-fonte, a canção Pedro Pedreiro, cujo personagem é, também, um trabalhador e que passa pela mesma situação. Talvez por isso, o autor do texto não se preocupou em fazer referência explícita à canção de Chico Buarque por supor que certamente o leitor faria a inferência através das pistas dadas no texto.

A retomada ao referente segue com uma anáfora recategorizadora não-avaliativa *A sociedade brasileira* [1], ao que parece, com o objetivo de evitar a repetição e evitar expressão genérica, posto que a definição de sociedade não difere muito do sentido atribuído à introdução do referente *do povo brasileiro*.

(28) *A sociedade brasileira*, [1] na sua maioria formada por *peessoas mais humildes* [2], *peessoas* [3] *que* [4] *não creem tanto em um país mais digno, honesto e que beneficie a todos sem distinção de classe social, cor e raça.*

Após a afirmação de que há um descontentamento dos brasileiros no primeiro parágrafo, o autor faz uso de dois parágrafos para caracterizar o povo brasileiro e justificar o sentimento vivido por eles, através das retomadas: *A sociedade brasileira* [1] e *peessoas mais humildes* [2].

O povo brasileiro que o candidato ressalta é o povo sofrido, assalariado, que vive esperando, assim como Pedro Pedreiro, a melhoria em sua vida. A tentativa de especificar o referente se estende até se chegar a um sujeito apenas, *o trabalhador* [11], provavelmente para efeito de comparação com o personagem da canção do texto-fonte, Pedro Pedreiro. Dessa forma, identificamos duas funções discursivas: a de se evitar interpretação genérica e a de salientar o referente, nesse caso, que não está no cotexto, mas no texto-fonte.

No quarto parágrafo, o autor da redação busca explicar a causa dessa situação do povo brasileiro, propondo, ao mesmo tempo, uma solução para o problema:

(29) *Essa descrença da população brasileira [10], se dá também, pela falta de políticas públicas voltadas para o trabalho, falta de incentivos e investimentos nessa questão, pois tendo um emprego digno com um bom salário e incentivos dos patrões o trabalhador [11] será estimulado e com isso todos os outros fatores ligados a questão do trabalho.*

A sequência das recategorizações é constituída do maior para o menor com o referente *o trabalhador [11]*, retomando-se, posteriormente, à generalização, mas sempre atribuindo aos referentes a caracterização de um povo sofrido e descontente: *do povo brasileiro - A sociedade brasileira [1] - pessoas mais humildes [2] - Muitos trabalhadores [5] – da população brasileira [10] - o trabalhador [11] - os trabalhadores [14]*.

Observamos que o ponto de vista assumido pelo autor do texto é estabelecido pelo uso das anáforas recategorizadoras, predominantes na cadeia anafórica principal, servindo como ferramenta indispensável na proposta enunciativa do texto. Como dissemos no início da análise, em nenhum momento o autor menciona o texto-fonte, como se ficasse subentendido de que se trata. Desta forma, o êxito da produção desse autor dependerá do grau de aceitabilidade por parte do leitor, nesse caso, do professor/avaliador.

### 5.2.3 Análise de RNA24

Diferentemente da redação anterior, na RNA24, o autor dá um título ao texto, conforme foi pedido nas instruções da prova do vestibular, destacando o aspecto da desigualdade social. O início do primeiro parágrafo também remete à canção da proposta de número 1 da prova de redação, especificando o tema proposto e caracterizando as pessoas como o personagem Pedro Pedreiro.

**Quadro 19 – RNA 24**

Texto	Resumos dos tópicos
<p style="text-align: center;"><i>Desigualdade social</i></p> <p><i>O texto nos fala daquelas pessoas que [1] sofrem com a pobreza e o desemprego, e que [2] esperam por condições melhores de vida. Pessoas [3] que [4] trabalham dia após dia,</i></p>	<p>O texto trata da situação das pessoas que sofrem com a pobreza e o desemprego.</p>

<i>em condições inadequadas para ganhar quase nada para sustentar <u>sua</u> [5] família.</i>	(Tópico novo).
<i>A desigualdade social é absurda em nosso país, e aumenta a cada dia.</i>	A desigualdade social é absurda em nosso país e aumenta a cada dia. (Tópico relacionado).
<i>Diante desse quadro, <u>as pessoas menos favorecidas</u> [6] começam a perder a fé, <u>Ø</u> [7] não têm mais perspectiva de vida. <u>Ø</u> [8] Esperam que um dia tudo possa ser melhor, mais fácil, ou pelo menos, menos sofrido; <u>Ø</u> [9] esperam um emprego digno, salários melhores, condições de saúde e moradia etc.</i>	Diante dessa situação, as pessoas menos favorecidas se vêem sem perspectiva. (Tópico reciclado).  Mesmo assim, esperam que um dia as coisas melhorem. (Tópico relacionado).
<i>Mas essa espera muitas vezes é tamanha, tão árdua, que <u>estas pessoas</u> [10] perdem a esperança, os sonhos de uma vida mais justa, e até mesmo a fé em Deus. <u>Algumas</u> [11], passam a vida inteira e não veem melhorias. Somente promessas dos nossos governantes.</i>	Muitas vezes a espera é árdua, fazendo que as pessoas percam a esperança. (Tópico relacionado).
<i>E estando prestes a entrada de um novo ano, será que <u>essas pessoas</u> [12] têm o que comemorar?</i>	Com a entrada do ano novo, o que essas pessoas têm a comemorar? (Tópico marginal).
<i>É preciso que nós paremos para pensar <u>nessas pessoas</u> [13] que também são nossos irmãos e que precisam ser notadas, <u>Ø</u> [14] precisam de ajuda, atenção e compaixão. Precisamos <u>ajudá-los</u> [15] de qualquer forma, como pudermos, talvez assim, aqueles que detém o poder se comovam e façam o que é correto. É preciso devolver a <u>essas pessoas</u> [16] a sua esperança e os motivos que <u>elas</u> [17] têm para sonhar.</i>	É preciso pensar nessas pessoas que também são nossos irmãos e precisam de ajuda. (Tópico relacionado).  Talvez a nossa ajuda comova os governantes. (Tópico reciclado).  É preciso devolver a esperança a essas pessoas. (Tópico finalizador).

Fonte: elaborado pela autora.

A sequência de tópicos nesta redação é semelhante às demais, com destaque para um tópico marginal no penúltimo parágrafo que tenta relacionar a entrada do ano novo com o descontentamento das pessoas sofridas:

(30) *E estando prestes a entrada de um novo ano, será que essas pessoas têm o que comemorar?*

Ao que parece, o autor tentou trazer a situação das pessoas sofridas para a situação real do período em que o vestibular ocorreu, nesse caso, ao final do ano de 2010, período de festas natalinas e virada do ano novo. Mesmo havendo a tentativa de dialogar com a situação atual, por não ser contextualizada, causa estranhamento ao leitor.

Quanto às exigências contidas na prova de redação, o candidato procurou segui-las sem grandes problemas, assim com as demais redações de notas altas. Mesmo que essa afirmação pareça óbvia por se tratar de uma redação de nota alta, pontuamos que a correção dos avaliadores não deu ênfase à norma padrão, mas demonstrou a preocupação, sobretudo, com a coerência do texto, bem como a relação com o tema abordado na proposta da prova.<sup>21</sup>

No que diz respeito à formação da cadeia principal dessa redação, as expressões utilizadas foram:

**Quadro 20 – Cadeia anafórica de RNA 24**

<b>Expressões referenciais</b>	<b>Caracterização</b>
daquelas pessoas	Ativação do referente
que [1]	Anáfora pronominal
que [2]	Anáfora pronominal
pessoas [3]	Anáfora correferencial co-significativa
que [4]	Anáfora pronominal
sua [5]	Anáfora pronominal
as pessoas menos favorecidas [6] -	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
∅ [7]	Anáfora zero
∅ [8] -	Anáfora zero
∅ [9] -	Anáfora zero
estas pessoas [10]	Anáfora correferencial co-significativa
algumas [11]	Anáfora parcial
essas pessoas [12]	Anáfora correferencial co-significativa

<sup>21</sup> Isso pôde ser observado por termos tido acesso aos textos originais, juntamente com as correções e notas dos avaliadores. Vale dizer que essa não-consideração de aspectos ortográficos parece ter ocorrido em todas as redações analisadas.

nestas pessoas [13] -	Anáfora correferencial co-significativa
Ø [14] -	Anáfora zero
ajudá-los [15] -	Anáfora pronominal
essas pessoas [16] -	Anáfora correferencial co-significativa
elas [17] -	Anáfora pronominal

Fonte: elaborado pela autora.

Interessante observarmos que as recategorizações ocorrem nos primeiros parágrafos, restando aos últimos as retomadas com anáforas co-significativas, como se o autor não sentisse a necessidade de acrescentar ou avaliar o referente ativado ao final do texto. Em outras palavras, parece haver um processo de saturação da necessidade de caracterizar e avaliar ao mesmo tempo os referentes, ou ainda, um processo de estabilização, como foi mencionado na análise da primeira redação analisada.

No primeiro parágrafo da redação, parece haver uma incoerência quando o autor afirma que as pessoas que sofrem com o desemprego, ao mesmo tempo, trabalham dia após dia. Considerando-se a noção de aceitabilidade de Beaugrande (1981), podemos “salvar” a afirmação do autor se considerarmos que mesmo uma pessoa desempregada pode trabalhar todos os dias nos chamados “bicos” ou trabalhos informais. Nesse sentido, aqui está mais um exemplo de que o leitor negocia o sentido com o produtor do texto, buscando sentido e coerência para o que lê.

Embora possamos considerar que a introdução referencial *daquelas pessoas* remete ao conhecimento compartilhado, portanto distante do cotexto, podemos considerar, também, que essa expressão estabelece uma função catafórica quando o autor afirma, posteriormente, que essas mesmas pessoas sofrem com a pobreza e o desemprego. Dessa forma, o leitor consegue identificar, a partir do seu conhecimento de mundo e das informações no cotexto, de quais pessoas se tratam e até mesmo encontrar exemplos em seu cotidiano.

O autor se utiliza, também, das anáforas com demonstrativos, oscilando entre *essa* e *esta*, sem a preocupação de atribuir **esse (a) (s)** para posição anafórica e **este (a) s** para catafórica, como determinado pela norma padrão da língua.

(31) **Este** em posição anafórica:

*Diante desse quadro, as pessoas menos favorecidas começam a perder a fé [...]*

*Mas essa espera muitas vezes é tamanha, tão árdua, que estas pessoas perdem a esperança, os sonhos de uma vida mais justa, e até mesmo a fé em Deus.*

As funções que as anáforas com demonstrativos estabelecem dizem respeito, em grande parte, à carga dêitica, fenômeno ressignificado por Cavalcante (2003)<sup>22</sup> como *saliência*. Geralmente, essas anáforas acumulam as funções de evitar interpretação genérica, salientar o referente, evitar repetição e remeter ao espaço físico do texto.

Em nossa análise, atribuímos *saliência* aos usos em que o demonstrativo foi usado, também, para refocalizar o referente, trazendo-o para perto de quem fala. A escolha de *estas* ao invés de *essas*, ou *nestas* ao invés de *nessas*, na redação anterior, não serve apenas para especificar, mas também, para situar, apontar, enfim, destacar o objeto discursivo.

Observamos que a predominância da função de evitar interpretação genérica diz respeito à principal tarefa da anáfora com demonstrativo de especificar o nome, apontando e trazendo o foco para o referente. Quando dizemos “as pessoas” estamos utilizando uma expressão genérica e se queremos especificar e localizar usamos “essas pessoas”, e quando utilizamos “estas pessoas” não estamos apenas especificando, mas apontando e colocando esse referente em evidência.

O ponto de vista defendido no texto é o de que as pessoas menos favorecidas sofrem por conta das desigualdades sociais e que, por esperarem tanto por melhorias e não alcançarem resultado, perdem a esperança e a fé, “a fé em Deus”, como é especificado no quarto parágrafo, antes só mencionado como “perda da fé”. Para a teoria da referenciação esse recurso é visto como *efeito de precisão progressiva*:

(32) (3º parágrafo) *Diante desse quadro, as pessoas menos favorecidas começam a perder a fé, não têm mais perspectiva de vida.*

(4º parágrafo) *Mas essa espera muitas vezes é tamanha, tão árdua, que estas pessoas perdem a esperança, os sonhos de uma vida mais justa, e até mesmo a fé em Deus.*

Como foi visto no capítulo 2 desta pesquisa, o efeito de precisão progressiva atende a várias funções, dentre elas, especificar o referente, evitar repetição, e muitas

---

<sup>22</sup> CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Demonstrativos* - uma condição de *saliência*. ABRALIN (Curitiba), Fortaleza, v. 1, n.1, p. 358-361, 2003b.

vezes, dar saliência a uma recategorização avaliativa. No caso acima apresentado, parece se tratar mesmo de uma tentativa de especificar o referente.

Aos poucos o autor vai introduzindo o discurso religioso com as expressões relacionadas (*fé – fé em Deus – nossos irmãos - compaixão*), além da “solução” dada para o problema, ou seja, ajudar as pessoas que são nossos irmãos, na tentativa de os políticos fazerem o correto, devolvendo, com isso, a esperança a todos.

Embora a maioria dos manuais de redação condene a remissão ao discurso religioso, independente de qualquer que seja o credo, constatamos que mesmo nas redações de notas altas, o discurso religioso está presente e não compromete de todo na avaliação final da prova.

#### 5.2.4 Análise de RNR8

Passamos, agora, para a análise das redações de notas regulares, ou seja, dos textos menos elaborados que as produções analisadas até o momento. Seguimos os mesmos passos da análise anterior, começando a avaliação sobre as exigências contidas na prova do vestibular.

**Quadro 21 – RNR8**

Texto	Resumos dos tópicos
<p><i>RNR8 – A Esperança de Dias Melhores</i>  <i>Os mais necessitados e analfabetos têm que se sujeitar a esperar para que dias melhores surjam para <u>Q</u> [1] terem uma vida digna e feliz.</i></p>	<p>Às pessoas humildes e analfabetas só resta esperar para que a vida delas melhore. (Tópico novo)</p>
<p><i>A classe baixa [2] sofre várias discriminações e <u>Q</u> [3] não consegue ter oportunidade de mudar de vida devido às chances oferecidas serem para os que têm mais poder aquisitivo. Pessoas [4] que [5] não estudaram e nasceram em família humilde são condenadas a viverem esperando que as coisas melhorem, seja com os governantes que entram e saem sem fazer muita coisa, seja esperando a sorte bater na porta para que então a vida possa mudar. O tempo vai passando e as oportunidades também e infelizmente <u>algumas pessoas frustradas</u> [6] acabam chegando ao fim da vida sem ter se realizado.</i></p>	<p>A classe baixa sofre discriminações e não melhoram de vida por não terem oportunidade. (Tópico relacionado)</p> <p>As pessoas pobres esperam melhorias por parte dos governantes e da própria sorte. (Tópico reciclado)</p> <p>O tempo e as oportunidades passam e algumas pessoas chegam ao fim da vida frustradas. (Tópico relacionado)</p>

<i>Assim, uma forma de tentar mudar essa realidade é deixar de esperar tanto e agir mais. Se as oportunidades não vierem, faça com que elas surjam e com certeza o futuro de várias gerações estará garantido.</i>	Um forma de mudar essa realidade é agindo mais. (Tópico finalizador)
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que a redação acima é menor do que as anteriores, constituída por três parágrafos, seguindo a estrutura tradicional (introdução – desenvolvimento e conclusão), o que condiz com a sequência dos tópicos (novo – relacionado - reciclado – finalizador), considerando que os tópicos relacionados e reciclados fazem parte do desenvolvimento.

Na análise dos tópicos, observamos que o candidato se limita a poucos aspectos e no final do segundo parágrafo chega a se contradizer: no início do parágrafo o autor afirma que a classe baixa não tem oportunidade e no final ele afirma que o tempo passa e as oportunidades também. Em nenhum momento o autor menciona o texto-fonte, muito menos os sentimentos expressos pelo personagem da canção, conforme foi solicitado na orientação da prova.

No que diz respeito às estratégias de referenciação utilizadas, identificamos a cadeia principal composta pelas seguintes anáforas:

#### Quadro 22 – Cadeia anafórica de RNR8

Expressões referenciais	Caracterização
Os mais necessitados e analfabetos	Ativação do referente
Ø [1]	anáfora zero
A classe baixa [2]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
Ø [3]	Anáfora zero
Pessoas [4]	Anáfora correferencial recategorizadora não-avaliativa
que [5]	Anáfora pronominal
algumas pessoas frustradas [6]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa

Fonte: elaborado pela autora.

A redação é iniciada com um título sugestivo “A esperança de dias melhores”, o que dá a ideia de que o autor irá caracterizar a espera do personagem Pedro como um traço de um sentimento positivo: a esperança. Mesmo iniciando o texto com a alegação

de que não resta outra saída aos necessitados a não ser a de esperar, no desenvolver de seu discurso, observamos que o autor considera essa espera, muitas vezes, como acomodação.

No primeiro parágrafo, a ativação referencial é introduzida por meio da expressão *Os mais necessitados e analfabetos* e é retomada pela anáfora zero  $\emptyset$  [1], facilmente recobrável. Com a expressão *os mais necessitados e analfabetos*, o autor ativa o referente no discurso, relacionando duas características marcantes (*necessitados e analfabetos*) ao personagem da canção. Embora não esteja explícito de que se trata de fato do personagem Pedro, ao lermos essa introdução de referente no discurso, identificamos que o autor está referindo o personagem Pedro pelas características semelhantes atribuídas na ativação, o que caracteriza a função discursiva de remissão ao conhecimento compartilhado.

(33) *Os mais necessitados e analfabetos têm que se sujeitar a esperar para que dias melhores surjam para  $\emptyset$  [1] terem uma vida digna e feliz.*

No segundo parágrafo, o referente é retomado pela anáfora recategorizadora por hiperônimo *A classe baixa* [2] incluindo *os mais necessitados e analfabetos* no sistema de classes. Essas pessoas, segundo o autor, sofrem discriminações e não têm oportunidade como as pessoas de maior poder aquisitivo. Mais adiante, após a anáfora zero  $\emptyset$  [3], o autor recategoriza o referente como *pessoas* [4], o que constitui uma recategorização não avaliativa, pelo fato de não acrescentar informações novas ao referente. Dessa forma, verificamos as funções discursivas de evitar interpretação genérica em [2] e evitar repetição em [4].

(34) *A classe baixa [2] sofre várias discriminações e  $\emptyset$  [3] não consegue ter oportunidade de mudar de vida devido às chances oferecidas serem para os que têm mais poder aquisitivo. Pessoas [4] que [5] não estudaram e nasceram em família humilde são condenadas a viverem esperando que as coisas melhorem, seja com os governantes que entram e saem sem fazer muita coisa, seja esperando a sorte bater na porta para que então a vida possa mudar. O tempo vai passando e as oportunidades também e infelizmente algumas pessoas frustradas [6] acabam chegando ao fim da vida sem ter se realizado.*

Ainda no segundo parágrafo, o autor estende a discussão afirmando que por não terem oportunidade, as pessoas humildes esperam melhorias por parte dos políticos ou da própria sorte, remissão feita ao bilhete premiado citado na canção Pedro Pedreiro. Ao final desse parágrafo, o autor se contradiz ao dizer que o tempo passa e as oportunidades também, já que no início do parágrafo havia dito que essas pessoas não conseguem ter oportunidade. Devido a essa falta de oportunidade, segundo ele, algumas pessoas se frustram, daí a retomada por meio da anáfora parcial *algumas pessoas frustradas* [6] utilizada para particularizar a retomada feita às pessoas necessitadas e analfabetas, em outras palavras, para evitar interpretação genérica. Ou seja, não são todas as pessoas humildes que se frustram, mas apenas algumas. Observamos que ao utilizar o adjetivo *frustradas*, o autor afasta a caracterização até então feita de pessoas sofridas e vítimas do sistema capitalista, para configurá-las como responsáveis pelo fracasso. Com *frustradas*, a imagem que se tem do referente principal é, em parte, modificada, atribuindo-se o insucesso dessas pessoas não somente aos governantes, mas à acomodação por parte delas.

O autor conclui com a tentativa de “solucionar” o problema discutido na redação, dirigindo-se a um possível interlocutor que se enquadre numa situação problemática como a das pessoas humildes, ao afirmar:

(35) *Se as oportunidades não vierem, faça com que elas surjam e com certeza o futuro de várias gerações estará garantido.*

Sabemos que a intenção do autor da redação, consciente ou inconsciente, é demonstrar habilidades linguístico-discursivas para o avaliador das provas de redação, por meio de um texto coerente com a proposta da prova e de acordo com os manuais de redação. No entanto, nem sempre esse autor consegue atender a essas exigências e, muitas vezes, lança mão de estratégias diversificadas. Observamos a recorrência das sequências injuntivas, ora sugerindo, ora ordenando, geralmente ao final das redações, como se houvesse uma obrigação de se dar uma solução ao problema discutido no texto, recurso bastante utilizado na maior parte das redações analisadas.

### 5.2.5 Análise de RNR24

Apesar de estar classificada como uma redação de nota regular, a redação RNR24 não se distancia muito das redações de notas altas, apresentando uma composição semelhante, em que aponta para o texto-fonte, a canção de Chico Buarque, comparando o personagem Pedro Pedreiro ao trabalhador.

Quanto às exigências da prova de redação, o autor procurou segui-las no que diz respeito à criação de um título, ao número razoável de linhas, à norma padrão e à coerência mantidas em grande parte.

### Quadro 23 – RNR24

Texto	Resumos dos tópicos
<p><i>RNR24 – A Esperança</i></p> <p><i>O texto de Chico Buarque de Holanda nos faz um relato do <u>homem trabalhador</u>, <u>honesto</u> [1], <u>sonhador</u> [2], <u>que</u> [3] <u>acorda todos os dias cedo</u> buscando o melhor para <u>sua</u> [4] <u>sobrevivência e de sua</u> [5] <u>família</u>.</i></p>	<p>O texto relata a história de um homem trabalhador, honesto, sonhador, que busca melhorias. (Tópico novo).</p>
<p><i>Com isso, observamos que, em meio a tantas lutas, o <u>homem</u> [6] <u>tenta garantir o seu lugar ao sol</u>, mesmo sem ter o aumento tão sonhado.</i></p>	<p>Em meio a tantas lutas, o homem luta pela sua sobrevivência, apesar de ganhar pouco. (Tópico relacionado).</p>
<p><i>Percebemos que o <u>homem pobre</u> [7] <u>se esforça para conseguir realizar seus</u> [8] <u>sonhos</u>, <u>o</u> [9] <u>estuda com muita dificuldade</u> arranjando tempo onde não existe mais, pois na maioria das vezes <u>ele</u> [10] <u>tem que trabalhar para poder pagar algum curso para tentar conseguir um emprego melhor, adquirir mais conhecimentos. Desta maneira, conseguindo concretizar algumas realizações materiais, para então conseguir ver seu</u> [11] <u>filho estudar em uma escola melhor, ter uma moradia digna, uma alimentação saudável</u>.</i></p>	<p>O homem pobre se esforça para conseguir realizar seus sonhos. (Tópico relacionado).</p> <p>Embora com dificuldade, estuda para obter conhecimentos e um emprego melhor, pôr o filho em uma escola de boa qualidade, ter moradia digna e boa alimentação. (Tópico relacionado)</p>
<p><i>Portanto, percebemos que em meio a tantos, problemas o <u>homem</u> [12] <u>ainda tem tempo para sonhar em um mundo melhor e fazer valer seus</u> [13] <u>sonhos buscando suas</u> [14] <u>realizações</u>.</i></p>	<p>Apesar dos problemas, o homem ainda consegue sonhar e buscar suas conquistas. (Tópico finalizador).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O ponto de vista defendido no texto é de caráter positivo, enaltecendo a força do homem trabalhador e caracterizando a espera tratada na canção Pedro Pedreiro, vista em algumas redações como comodismo, como esperança de dias melhores alcançados com o esforço pessoal. A cadeia do referente principal é construída da seguinte forma:

Quadro 24 – Cadeia anafórica de RNR24

Expressões referenciais	Caracterização
do homem trabalhador	Ativação do referente
honesto [1]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
sonhador [2]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
que [3]	Anáfora pronominal
sua [4]	Anáfora pronominal
sua [5]	Anáfora pronominal
o homem [6]	Anáfora correferencial co-significativa
o homem pobre [7]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
seus [8]	Anáfora pronominal
Ø [9]	Anáfora zero
ele [10]	Anáfora pronominal
seu [11]	Anáfora pronominal
o homem [12]	Anáfora correferencial co-significativa
seus [13]	Anáfora pronominal
suas [14]	Anáfora pronominal

Fonte: elaborado pela autora.

O autor inicia a redação fazendo menção à canção de Chico Buarque, como se fosse uma resposta à pergunta (de que trata o texto do autor?). Além de demonstrar objetividade, essa estratégia situa o leitor quanto ao assunto a ser tratado no texto.

(36) (1º parágrafo) *O texto de Chico Buarque de Holanda nos faz um relato do homem trabalhador, honesto [1] sonhador [2], que [3] acorda todos os dias cedo buscando o melhor para sua [4] sobrevivência e de sua [5] família.*

A dinâmica do texto funciona da seguinte forma: o autor caracteriza o personagem ao mesmo tempo em que expõe sua rotina em um parágrafo; no parágrafo seguinte, ele faz uma consideração a respeito da situação apresentada anteriormente. Essa estratégia de composição parece ter como objetivo dialogar com o texto-fonte e não “perdê-lo de vista”, ou não fugir ao tema, expressão bastante utilizada nas aulas de redação.

(37) (2º parágrafo) *Com isso, observamos que, em meio a tantas lutas, o homem [6] tenta garantir o seu lugar ao sol, mesmo sem ter o aumento tão sonhado.*

A ativação do referente utilizada pelo autor é caracterizada por uma expressão definida *do homem trabalhador*, ao invés de optar pela indefinição *de um homem trabalhador*. Isso vai se repetir nas demais retomadas em: *o homem* [6], *o homem pobre* [7], *o homem* [12]. O objetivo dessa estratégia é de não se restringir apenas ao personagem Pedro Pedreiro da canção de Chico Buarque, mas ao homem batalhador, entidade instituída a partir da ativação *do homem trabalhador*, no primeiro parágrafo, e conservada através do processo de estabilização das categorias. Nesse caso, ao invés de remeter ao espaço físico do texto com o uso dos determinantes *esse/este*, ou do indefinido *um*, a função discursiva das expressões anafóricas definidas é mesmo de generalizar o referente, na tentativa de tratar não apenas de um homem específico, mas de todo e qualquer homem trabalhador e pobre presente na memória compartilhada.

No terceiro parágrafo, o autor expõe o cotidiano do *homem pobre* [7], que trabalha e que estuda ao mesmo tempo, na tentativa de alcançar melhor salário e benefícios para sua família. Percebemos que esse homem não é Pedro Pedreiro, pois trabalha e estuda, mas representa o homem batalhador e honesto que o autor quer ressaltar:

(38) *Percebemos que o homem pobre [7] se esforça para conseguir realizar seus [8] sonhos, Ø [9] estuda com muita dificuldade arranjando tempo onde não existe mais, pois na maioria das vezes ele [10] tem que trabalhar para poder pagar algum curso para tentar conseguir um emprego melhor, adquirir mais conhecimentos. Desta maneira, conseguindo concretizar algumas realizações materiais, para então conseguir ver seu [11] filho estudar em uma escola melhor, ter uma moradia digna, uma alimentação saudável.*

O autor finaliza a redação ressaltando a força de vontade do homem humilde, mas não faz referência ou comparação com o personagem da canção de Chico Buarque.

(39) *Portanto, percebemos que em meio a tantos, problemas o homem [10] ainda tem tempo para sonhar em um mundo melhor e fazer valer seus [11] sonhos buscando suas [12] realizações.*

Observamos que a redação acima não apresenta muitas recategorizações, dando preferência ao uso de anáforas pronominais. Há predominância de sequências expositivas, mas com espaço para algumas considerações em defesa da imagem do

homem batalhador e honesto. Em nenhum momento o autor cita o brasileiro na caracterização desse homem, mas o leitor consegue resgatar na memória compartilhada, a imagem desse trabalhador, bastante presente na realidade brasileira.

### 5.2.6 Análise de RNR28

A redação RNR28 cumpre com as exigências básicas da prova do vestibular quanto à coerência de ideias, número de linhas e formulação de um título, mas não faz remissão ao texto-fonte, explicitamente, nem aos sentimentos expressos na canção, como foi pedido na prova.

**Quadro 25 – RNR28**

Texto	Resumos dos tópicos
<p>RNR28 – <i>Guerreiros da esperança</i> [1]  <i>O povo brasileiro, aquele [2] que [3] é pobre, que [4] luta incansável para por comida na mesa todos os dias, que [5] trabalha dia e noite para dar uma boa condição de vida para os filhos, O [6] está sempre esperando por algo que possa mudar sua vida.</i></p>	<p>Os brasileiros que são pobres estão sempre esperando por algo que possa mudar suas vidas. (Tópico novo).</p>
<p><i>Esse povo [7] passa, toda uma vida, esperando por essas mudanças, mudanças que demoram para acontecer, muitas vezes custam a vida desse povo [8].</i></p>	<p>Os brasileiros pobres passam toda uma vida esperando por mudanças que demoram acontecer e que podem lhes custar a vida. (Tópico reciclado).</p>
<p><i>A desigualdade social, o desemprego, a miséria e a fome são traços característicos desse povo [9], que [10] apesar disso, não deixa sua fé [11] ser abalada. Fé, que um dia tudo melhora.</i></p>	<p>As desigualdades sociais estão presentes na vida desse povo, que apesar disso, não deixam de ter fé. (Tópico relacionado).</p>
<p><i>Há também, aqueles que cansam de esperar, que vêm que ficando parados, esperando, nada irá mudar. O problema é que isso pode refletir, de forma bastante negativa, que cansados da injustiça e pobreza partem para o mundo das drogas, violência e crimes.</i></p>	<p>Há pessoas que cansam de esperar, correndo o risco de se desiludirem e partirem para o mundo das drogas e violência. (Tópico relacionado).</p>

<p><i>Deve-se, então, prestar assistência à <u>esse povo</u> [12], <u>povo humilde</u> [13], <u>povo cansado</u> [14], <u>povo</u> [15] <u>que</u> [16] <u>tem fome de comida e justiça</u>, <u>povo esperançoso</u> [17], <u>povo guerreiro</u> [18]. <u>Esse povo</u> [19] <u>merece e precisa descansar</u>, <u>Ø</u> [20] <u>precisam de paz</u>.</i></p>	<p>É preciso prestar assistência a essas pessoas sofridas e que precisam de paz. (Tópico finalizador).</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à composição, a redação RNR28 é composta por cinco parágrafos que buscam caracterizar o povo brasileiro que é pobre, intitulados pelo autor como *guerreiros da esperança*. Apesar de extensa, a redação não progride em argumentos, acrescentando, apenas, algumas caracterizações da entidade focalizada a cada tópico, sem aprofundamentos. Há o enaltecimento da fé que caracteriza o brasileiro, ora visto como fraco, ora visto como guerreiro, na luta contra as desigualdades sociais.

Embora não seja regra, por ser extensa, a cadeia principal é longa e possui uma série de recategorizações no último parágrafo, característica marcante dessa redação.

#### Quadro 26 – Cadeia anafórica de RNR28

Expressões referenciais	Caracterização
Guerreiros da esperança [1]	Remissão por catáfora
O povo brasileiro	Ativação do referente
aquele [2]	Forma híbrida (dêitico e anafórico)
que[3]	Anáfora pronominal
que [4]	Anáfora pronominal
que [5]	Anáfora pronominal
Ø [6]	Anáfora zero
Esse povo [7]	Anáfora correferencial co-significativa
desse povo [8]	Anáfora correferencial co-significativa
desse povo [9]	Anáfora correferencial co-significativa
que [10]	Anáfora pronominal
sua [11]	Anáfora pronominal
esse povo [12]	Anáfora correferencial co-significativa
povo humilde - [13]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
povo cansado [14]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
povo [15]	Anáfora correferencial co-significativa

que [16]	Anáfora pronominal
povo esperançoso [17]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
povo guerreiro [18]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
Esse povo [19]	Anáfora correferencial co-significativa
Ø [20]	Anáfora zero

Fonte: elaborado pela autora.

O título da redação é constituído por uma remissão por catáfora através da expressão *guerreiros da esperança*, estratégia que aguça a curiosidade do leitor na busca da entidade em foco, nesse caso, *o povo brasileiro*, inserido bem no início do parágrafo. Essa primeira caracterização, atribuída ao *povo brasileiro*, personifica o brasileiro humilde como um batalhador, um *guerreiro*, alguém que luta incessantemente por melhorias todos os dias. Com a forma híbrida<sup>23</sup> *aquele* [2], o autor ao mesmo tempo em que retoma o referente o povo brasileiro, remete ao conhecimento compartilhado, supondo que o leitor sabe de quem se trata. Dessa forma, essa entidade está no contexto e na memória discursiva dos sujeitos envolvidos no processo da enunciação.

(40) *O povo brasileiro, aquele [2] que [3] é pobre, que [4] luta incansável para por comida na mesa todos os dias, que [5] trabalha dia e noite para dar uma boa condição de vida para os filhos, Ø [6] está sempre esperando por algo que possa mudar sua vida.*

No segundo parágrafo, o autor retoma *o povo brasileiro* com o uso das anáforas correferentes *Esse povo* [7], e mais adiante *desse povo* [8], com as funções discursivas de remeter ao espaço físico do texto e evitar repetição. Até esse parágrafo, as retomadas caracterizam o referente como *guerreiros da esperança – povo brasileiro – aquele (que é pobre) - esse povo – desse povo*. Como podemos observar, diferentemente das demais redações, o autor não se inclui na situação vivida pelas pessoas humildes e batalhadoras caracterizadas por ele, mantendo sempre um distanciamento, na maioria das vezes, com o uso das anáforas com os determinantes (*esse/desse/aquele*).

<sup>23</sup> Expressão utilizada por Cavalcante (2011), para caracterizar as formas que exercem a função de dêitico e anafórico ao mesmo tempo.

- (41) *Esse povo [7] passa, toda uma vida, esperando por essas mudanças, mudanças que demoram para acontecer, muitas vezes custam a vida desse povo [8].*

No terceiro parágrafo, o autor introduz o aspecto da fé, não explicitamente como fé religiosa, mas como sinônimo de esperança. Ainda assim, é uma categoria que, dependendo da leitura que se faça, pode ser caracterizada como fé religiosa, por ser um traço do povo brasileiro:

- (42) *A desigualdade social, o desemprego, a miséria e a fome são traços característicos desse povo [9], que [10] apesar disso, não deixa sua fé [11] ser abalada. Fé, que um dia tudo melhora.*

No quarto parágrafo, o autor desvia o foco do referente principal, introduzindo um referente correlato, através de um dêitico de memória aqueles (que cansam de esperar). Não incluímos essa forma referencial na cadeia principal, por considerarmos que se trata de uma outra entidade. Embora no último parágrafo, o autor generalize com a expressão esse povo [12], consideramos que se trata de um outro referente:

- (43) *Há também, aqueles que cansam de esperar, que vêm que ficando parados, esperando, nada irá mudar. O problema é que isso pode refletir, de forma bastante negativa, que cansados da injustiça e pobreza partem para o mundo das drogas, violência e crimes.*

A redação diverge da composição apresentada na maioria delas, dividindo o desenvolvimento em três parágrafos, além de um parágrafo para a introdução e outro para o fechamento. Os três parágrafos que constituem o desenvolvimento, como falamos no início, não apresentam argumentos suficientes para que o texto cresça em informatividade, restando, na maior parte dos tópicos, as menções às características do povo brasileiro.

Identificamos, ainda, a presença do discurso solidário de ajudar as pessoas que precisam no parágrafo de fechamento da redação, ao mesmo tempo em que se reforça a fraqueza e a força dessas pessoas:

- (44) *Deve-se, então, prestar assistência à esse povo [12], povo humilde [13], povo cansado [14], povo [15] que [16] tem fome de comida e justiça, povo*

*esperançoso [17], povo guerreiro [18]. Esse povo [19] merece e precisa descansar, Ø [20] precisam de paz.*

O autor inicia este último parágrafo com uma sequência injuntiva, estratégia bastante utilizada na maior parte das redações, incentivando sermos solidários com as pessoas que sofrem, dando-lhes assistência e sossego. O emprego de seguidas recategorizações tem efeito estético-estilístico, atribuindo à sequência o ritmo acelerado próprio de uma batalha que os “guerreiros” travam dia após dia. Neste parágrafo, identificamos funções discursivas como o efeito estético-estilístico, já mencionado acima, a remissão ao conhecimento compartilhado e a função de salientar o referente, a partir da sequência de recategorizações.

### 5.2.7 Análise de RNB4

O próximo exemplo é de uma redação de nota baixa, apresentando alguns problemas quanto à norma padrão da língua, bem como a conexão entre os tópicos. Aproxima-se da língua falada no que diz respeito às retomadas por pronomes e dificuldades quanto à organização das ideias.

**Quadro 27 – RNB4**

Texto	Resumos dos tópicos
<p>RNB4 –  <i>Os sentimentos expressos no texto é de <u>um homem</u> [1] <u>que</u> [2] <u>trabalha muito</u> e <u>que</u> [3] <u>recebe muito mal</u>, <u>sentimentos</u> <u>esses</u> <u>que</u> <u>lhe</u> [4] <u>causa desespero</u> <u>que</u> <u>o</u> [5] <u>sufoca</u>, <u>arrepentido</u> <u>pois</u> <u>Ø</u> [6] <u>teve a oportunidade de vencer na vida</u> e <u>Ø</u> [7] <u>não conseguiu</u>.</i></p>	<p>Os sentimentos expressos no texto são de um homem trabalhador e mal remunerado. (Tópico novo)            Esses sentimentos lhes causa desespero e arrependimento (Tópico relacionado)</p>
<p><i><u>Este homem</u> [8] <u>andava muito preocupado</u>, <u>aflito</u> <u>por</u> <u>que</u> <u>Ø</u> [9] <u>passava por várias dificuldades</u>, <u>Ø</u> [10] <u>esperava</u> <u>que</u> <u>um dia</u> <u>sua</u> [11] <u>vida mudasse</u>, <u>que</u> <u>o emprego fosse capaz de sustentar</u> <u>ele</u> [12] e <u>sua</u> [13] <u>família</u>, <u>indignado</u> <u>com</u> <u>que</u> <u>recebia</u> <u>Pedro</u> <u>almejava</u> <u>por</u> <u>aumento salarial</u> <u>que</u> <u>nunca acontecia</u>, <u>o tempo foi passando</u> e <u>ele</u> [14] <u>cada vez mais ficando para trás</u>.</i></p>	<p>Esse homem andava preocupado por passar por dificuldades. (Tópico reintroduzido)            Esperava que sua vida mudasse, seu salário aumentasse, mas o tempo foi passando e ele ficando para trás. (Tópico relacionado)</p>

<i>O medo de encarar a vida prejudicava-o [15], em vez de lutar pelo que poderia ser dele <u>ele</u> [16] ficava só pensando no que a vida poderia <u>lhe</u> [17] dar.</i>	O medo de enfrentar os problemas o prejudicou, tornando-o acomodado. (Tópico relacionado)
<i>Deste modo, a força, vontade, coragem é de se valorizar em <u>uma pessoa</u> [18], pois são atitudes que nos fazem vencer e de conquistar aquilo que é nosso e ir além do que imaginamos.</i>	Por esse motivo é que a força, a vontade e a coragem são atitudes a serem valorizadas em uma pessoa, proporcionando-lhe conquistas. (Tópico finalizador)

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que o autor não utiliza título na redação, contrariando o que foi proposto pelas orientações da prova do vestibular. Em contrapartida, a exemplo da primeira redação aqui analisada, o autor inicia com uma estratégia mais elaborada que é a remissão por catáfora, através da expressão *um homem*, que fará que o leitor acione a inferência para saber que se trata do personagem Pedro Pedreiro, mencionado apenas ao final do segundo parágrafo.

A partir do resumo dos tópicos principais da redação, observamos o percurso feito pelo autor na elaboração do seu relato. Inicialmente, o autor tenta responder à pergunta feita na proposta da redação, mas não menciona quais são os sentimentos expressos na canção Pedro Pedreiro. Parece haver um equívoco quanto à relação de causa e efeito, pois os sentimentos expressos na canção são fruto da vida difícil do personagem Pedro. Dessa forma, ao que parece, o autor da redação quis dizer que os sentimentos são os de desespero e ansiedade (sufocação):

*(45) Os sentimentos expressos no texto é de um homem [1] que [2] trabalha muito e que [3] recebe muito mal, sentimentos esses que lhe [4] causa desespero que o [5] sufoca, arrependido pois o [6] teve a oportunidade de vencer na vida e o [7] não conseguiu.*

Quanto às estratégias de referenciação utilizadas, identificamos a cadeia principal composta por anáforas, em sua maioria, pronominais:

#### Quadro 28 – Cadeia anafórica de RNB4

Expressões referenciais	Caracterização
um homem [1]	Remissão do referente por catáfora
que [2]	Anáfora pronominal

que [3]	Anáfora pronominal
lhe [4]	Anáfora pronominal
o [5]	Anáfora pronominal
Ø [6]	anáfora zero
Ø [7]	anáfora zero
Este homem [8]	Anáfora correferencial co-significativa
Ø [9]	anáfora zero
Ø [10]	anáfora zero
sua [11]	Anáfora pronominal
ele [12]	Anáfora pronominal
sua [13]	Anáfora pronominal
Pedro	Ativação do referente
Ele [14]	Anáfora pronominal
o [15]	Anáfora pronominal
ele [16]	Anáfora pronominal
lhe [17]	Anáfora pronominal
uma pessoa [18]	Anáfora correferencial recategorizadora não avaliativa

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar, a escolha por retomadas constituída por pronomes é significativamente maior que nas outras redações. Paralelo a isso, verificamos a escassez de recategorizações, destituindo o texto de criticidade e originalidade.

No início do segundo parágrafo, o autor utiliza uma anáfora correferencial co-significativa com o uso da expressão *este homem*, ainda sem determinar de quem se trata. Há a escolha pelo uso de *este* ao invés de *esse*, conforme preconiza a norma padrão da língua em casos de remissão ao que foi dito anteriormente, o que reforça a constatação de alguns autores sobre a preferência de *esse/essa* e *isso*. Ainda neste parágrafo, o autor retoma o referente Pedro, através do uso do pronome *ele*, recurso menos recorrente nas outras redações. No que diz respeito às funções discursivas, podemos dizer que a retomada *este homem* [8] acumula as funções de remeter ao espaço físico do texto, evitar repetição e interpretação genérica. Já a retomada *ele* [14] acumula apenas duas, a de evitar repetição e de evitar interpretação genérica.

(46) *Este homem* [8] andava muito preocupado, aflito por que Ø [9] passava por várias dificuldades, Ø [10] esperava que um dia *sua* [11] vida mudasse, que o emprego fosse capaz de sustentar *ele* [12] e *sua* [13] família, indignado com que recebia *Pedro* almejava por aumento salarial que nunca acontecia, o tempo foi passando e *ele* [14] cada vez mais ficando para trás.

No terceiro parágrafo, o candidato retoma o referente Pedro Pedreiro apenas pelo emprego de anáforas pronominais. Como ressaltamos anteriormente, o fato de o

autor formular poucas recategorizações torna o texto menos crítico, menos avaliativo, caracterizando-o como uma redação quase que destituída de julgamento de valor.

No quarto e último parágrafo, há a inserção de uma sequência injuntiva, semelhante às demais redações analisadas, no entanto, configurando-se na única passagem dessa tipologia em todo o texto, cuja função tem sido a de desfecho.

(47) *Deste modo, a força, vontade, coragem é de se valorizar em uma pessoa [18], pois são atitudes que nos fazem vencer e de conquistar aquilo que é nosso e ir além do que imaginamos.*

Observamos que a redação apresenta na maioria dos parágrafos um relato da condição do personagem Pedro Pedreiro, sem anáforas recategorizadoras. No entanto, nesse resumo da canção, o autor tenta responder à pergunta da prova de vestibular, através das adjetivações *aflito, preocupado, indignado*. No último parágrafo, o autor faz uma consideração a respeito da história relatada, atribuindo ao personagem as qualidades de força e coragem como atitudes que proporcionam o êxito na vida.

### 5.2.8 Análise de RNB20

Obviamente, por ser uma redação de nota baixa, significa dizer que as exigências contidas na instrução da prova não foram seguidas em vários aspectos. Mesmo assim, o autor atende a exigências importantes, como a referência ao personagem do texto-fonte, assim como ao seu autor, e a inserção de um título relacionado ao tema.

**Quadro 29 – RNB20**

Texto	Resumos dos tópicos
<p><i>RNB20 – Viver Esperando</i>  <i>Pedro é um pedreiro, <u>que</u> [1] vivia esperando por alguma coisa, mais <u>que</u> [2] nunca fazia nada para conseguir o que <u>Ø</u> [3] queria, <u>ele</u> [4] vivia esperando por um milagre e <u>que seus</u> [5] caíssem do céu diretamente em <u>sua mão</u> [6].</i></p>	<p>Pedro é um pedreiro que vivia esperando que as coisas acontecessem, mas que nunca fazia nada para realizá-las. (Tópico novo).</p>
<p><i><u>Ele</u> [7] vivia esperando sempre por alguma coisa. <u>Ø</u> [8] Esperava a vinda do trem , do sol , da sua sorte, de <u>seu</u> [9] filho, pelo carnaval e por um bilhete premiado que mudaria <u>sua</u> [10] vida e <u>lhe</u> [11] traria riquezas. Assim como a vida de todo <u>ser humano</u> [12].</i></p>	<p>Ele vivia esperando por quase tudo, até mesmo um bilhete premiado, assim como todo ser humano. (Tópico relacionado).</p>

<i>Na verdade os versos de Chico Buarque não descreve apenas a vida de <u>Pedro</u> [13], mais sim a vida de quase todo <u>ser humano</u> [14], <u>que</u> [15] <u>esperam e nunca fazem nada para merecer ou que</u> [16] <u>não batalhão por seus</u> [17] <u>objetivos para assim conseguir o que se deseja. Estamos acostumados em pedir, esperar, desejar e não fazer nada em troca.</u></i>	Os versos de Chico Buarque descrevem a vida de quase todo ser humano que não batalha por seus objetivos. (Tópico relacionado).
<i>Devemos mudar nossa maneira de ser, se queremos devemos correr atrás, batalhar por nossos sonhos para assim podermos dizer que somos merecedores de cada coisa que conseguimos.</i>	Devemos mudar nossa maneira de ser, batalhando por nossos sonhos para sermos merecedores dessas conquistas. (Tópico finalizador).

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a composição da redação, observamos o mesmo movimento da redação anterior, em que o autor faz um resumo da história do personagem Pedro Pedreiro, para depois apresentar uma avaliação como fechamento. A diferença é que nesta redação (RNB20), o relato é feito nos dois primeiros parágrafos, restando os dois últimos para um fechamento.

A cadeia anafórica principal possui apenas uma recategorização, semelhante à redação anteriormente analisada:

**Quadro 30 – Cadeias anafóricas de RNB20**

<b>Expressões referenciais</b>	<b>Caracterização</b>
Pedro	Ativação do referente
que [1]	Anáfora pronominal
que [2]	Anáfora pronominal
Ø [3]	Anáfora zero
ele [4]	Anáfora pronominal
seus [5]	Anáfora pronominal
sua [6].	Anáfora pronominal
ele [7]	Anáfora pronominal
Ø [8]	Anáfora zero
seu [9]	Anáfora pronominal
sua [10]	Anáfora pronominal
lhe [11]	Anáfora pronominal
ser humano [12].	Anáfora correferencial recategorizadora não avaliativa
Pedro [13]	Anáfora correferencial co-significativa
ser humano [14]	Anáfora correferencial co-significativa
que [15]	Anáfora pronominal
que [16]	Anáfora pronominal
seus [17]	Anáfora pronominal

Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro parágrafo, o autor inicia o relato caracterizando o personagem Pedro como uma pessoa que vive esperando por algo, mas sem fazer nada para alcançá-lo. A construção dos enunciados é feita sem muitos encadeamentos, utilizando, em grande parte, a retomada por pronomes:

(48) *Pedro é um pedreiro, que [1] vivia esperando por alguma coisa, mais que [2] nunca fazia nada para conseguir o que Ø [3] queria, ele [4] vivia esperando por um milagre e que seus [5] caíssem do céu diretamente em sua [6] mão.*

Observamos que a cadeia referencial principal, cuja ativação é Pedro, possui apenas uma recategorização, assim mesmo, sem função avaliativa, ou seja, sem uma visão crítica ou apurada a respeito da entidade em foco. Em vez de recategorizações, observamos a recorrência de anáforas pronominais.

Como já dissemos, a respeito da redação anterior, a retomada por pronomes, diferentemente das demais retomadas, não atribui novas características ou avaliações ao referente, o que não enriquece o discurso, destituindo-o de informatividade. É como se o autor não quisesse se comprometer ou não tivesse acesso a um léxico mais refinado.

No segundo parágrafo, o autor continua o relato com o uso de anáforas pronominais, exceto na retomada *ser humano* [12]. Além disso, as retomadas ao referente *alguma coisa* são feitas através das mesmas expressões apresentadas na canção, sem acréscimos ou recategorizações:

(49) *Ele vivia esperando sempre por alguma coisa. Esperava a vinda do trem, do sol, da sua sorte, de seu filho, pelo carnaval e por um bilhete premiado que mudaria sua vida e lhe traria riquezas. Assim como a vida de todo ser humano.*

Sabemos que o recurso da repetição, na maioria das vezes, é visto como uma estratégia menor, por deixar transparecer que se trata de falta de conteúdo ou criatividade, caso não traga em evidência uma função estético-estilística. A partir dos estudos sobre referenciação, a repetição tem sido estudada com mais afinco, abordando-se aspectos como a recorrência desse recurso em diferentes gêneros discursivos, inclusive como um importante recurso retórico que pode proporcionar vários efeitos de sentido.

Apenas no terceiro parágrafo, o autor remete ao texto de Chico Buarque, comparando a vida do personagem Pedro a de quase todo ser humano que não batalha por seus objetivos. O ponto de vista defendido pelo o autor é o de que o personagem, assim como quase todo ser humano, vive em busca de melhorias, mas não faz nada para alcançá-las.

(50) *Na verdade os versos de Chico Buarque não descreve apenas a vida de Pedro [13], mais sim a vida de quase todo ser humano [14], que [15] esperam e nunca fazem nada para merecer ou que [16] não batalhão por seus [17] objetivos para assim conseguir o que se deseja. Estamos acostumados em pedir, esperar, desejar e não fazer nada em troca.*

Em RNB20, o autor parece ter a preocupação de remeter às categorizações do texto-fonte com o objetivo de não fugir ao tema, caracterizando, com isso, uma função de evitar interpretação genérica ou de salientar o referente.

No último parágrafo, a exemplo dos demais textos aqui analisados, o autor faz uso de uma sequência injuntiva para finalizar a redação, instruindo que devemos mudar esse comportamento de comodismo, para obtermos êxito em nossas vidas.

(51) *Devemos mudar nossa maneira de ser, se queremos devemos correr atrás, batalhar por nossos sonhos para assim podermos dizer que somos merecedores de cada coisa que conseguimos.*

Observamos que autor desvia seu olhar do texto-fonte, como se procurasse tirar uma lição da história em foco, agora em primeira pessoa. Essa estratégia está presente em grande parte das redações, nos três segmentos, caracterizando-se o que chamamos de *tópico de fechamento*.

### 5.2.9 Análise de RNB28

A redação RNB28 constitui uma das típicas redações complexas, em que o leitor tem de fazer bastante esforço para entender a proposta feita pelo autor. Apresenta problemas quanto às exigências no que diz respeito à coesão, conectividade entre os tópicos, falta de clareza e norma padrão. Mas há pontos positivos como a remissão ao texto-fonte e a tentativa de se atender à proposta da prova.

**Quadro 31 – RNB 28**

Texto	Resumos dos tópicos
<p><i>RNB28 – A espera de um milagre</i>  <i>A história de Pedro refere-se a uma pessoa humilde [1] que [2] habitualmente esta repleta de sonhos e ilusões, é possível notar que ele [3] espera o bilhete premiado assim como um aumento de salário. Ao esperar o trem Pedro [4] reflete sobre uma série de coisas e uma delas é vida sofrida vivenciada por ele [5] todos os dias, e não importa o quanto Q [6] trabalhe o tempo continua a passar.</i></p>	<p>A história de Pedro é sobre a uma pessoa humilde e cheia de sonhos. (Tópico novo).          Pedro reflete sobre a sua vida sofrida. (Tópico relacionado).          O tempo não espera por Pedro. (Tópico marginal).</p>
<p><i>Tendo em vista que Pedro [7] é de uma outra região é preferível que ele [8] volte ao lugar de origem mesmo sendo um pedreiro pobre [9] do que ter uma vida infeliz longe da família.</i></p>	<p>É preferível que Pedro volte para seu lugar de origem. (Tópico relacionado).</p>
<p><i>A reflexão da rotina de Pedro [10] pode ser facilmente comparada com o dia-a-dia de um nordestino no sudeste do país. Muitos como Pedro [11] tentam a sorte em uma outra região geralmente mais desenvolvida, mas em muitos casos como o de Pedro [12], não possuem os requisitos básicos por assim dizer para tal tarefas, e conseqüentemente não há progresso.</i></p>	<p>A vida de Pedro pode ser comparada à vida de um nordestino no sudeste do país. (Tópico relacionado).           Muitas pessoas como Pedro tentam a vida em outra região e não têm sucesso. (Tópico relacionado).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A composição não segue o padrão clássico introdução, desenvolvimento e conclusão, divididos em parágrafos específicos. Além disso, por falta de conexão entre os tópicos, muitas informações são obtidas através de inferências.

Ao introduzir o título, o autor remete ao conhecimento compartilhado, possivelmente comparando o personagem da canção com o do filme *À espera de um milagre*<sup>24</sup>, embora não deixe clara a sua intenção. Por ser o mesmo título do filme e haver a possibilidade de comparação entre as histórias dos personagens principais, podemos inferir de que se trata mesmo de uma comparação.

Sabemos que essa remissão ao conhecimento compartilhado só irá surtir efeito se o leitor tiver conhecimento sobre a existência do romance ou do filme. Podemos supor que, assim como o personagem da história do cinema é um prisioneiro no corredor da morte, Pedro Pedreiro é um prisioneiro em seu cotidiano de sofrimento, de espera. A morte seria, na visão do autor, o fracasso para os dois personagens.

<sup>24</sup> O filme *À Espera de um Milagre* foi inspirado na obra de Stephen King, publicada em 1996. A história retrata o poder sobrenatural de cura de um detento no corredor da morte por volta de 1930.

As redações de notas baixas apresentam cadeias mais curtas, ou seja, maior alternância de objetos de discurso e com poucas recategorizações do que as demais, conforme ressaltamos na redação anterior.

**Quadro 32 – Cadeia anafórica de RNB 28**

Expressões referenciais	Caracterização
Pedro	Ativação do referente
uma pessoa humilde [1]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
que [2]	Anáfora pronominal
ele [3]	Anáfora pronominal
Pedro [4]	Anáfora correferencial co-significativa
ele [5]	Anáfora pronominal
∅ [6]	Anáfora zero
Pedro [7]	Anáfora correferencial co-significativa
ele [8]	Anáfora pronominal
um pedreiro pobre [9]	Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa
Pedro [10]	Anáfora correferencial co-significativa
Pedro [11]	Anáfora correferencial co-significativa
Pedro [12]	Anáfora correferencial co-significativa

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que há apenas duas recategorizações a respeito de Pedro em *uma pessoa humilde [1]* e *um pedreiro pobre [9]*, frente a cinco retomadas correferenciais co-significativas em *Pedro [4]*, *Pedro [7]*, *Pedro [10]*, *Pedro [11]*, *Pedro [12]*. Vemos que as duas recategorizações são de caráter avaliativo e que além dessas expressões, o autor recorre às anáforas co-significativas, com a função principal de manter o foco do referente.

O resumo da história de Pedro é feito no primeiro parágrafo da redação, restando os dois últimos para algumas considerações. No primeiro parágrafo, há apenas uma recategorização em *uma pessoa humilde [1]*, ficando as demais retomadas à correferente co-significativa *Pedro* e às anáforas pronominais. Diferentemente das redações de notas altas e até mesmo das regulares, o autor se utiliza da anáfora pronominal *ele* em vários momentos:

(52) *A história de Pedro refere-se a uma pessoa humilde [1] que [2] habitualmente esta repleta de sonhos e ilusões, é possível notar que ele [3] espera o bilhete premiado assim como um aumento de salário. Ao esperar o trem Pedro [4] reflete sobre uma série de coisas e uma delas é vida sofrida*

*vivenciada por ele [5] todos os dias, e não importa o quanto Ø [6] trabalhe o tempo continua a passar.*

No segundo parágrafo, o autor extrapola a composição clássica da redação, sugerindo que Pedro volte para a sua terra, com a justificativa de que é melhor ser um pedreiro pobre com a família a ser um pedreiro pobre longe dela. Vemos, com isso, que nessa redação, o parágrafo de sequência injuntiva, quase sempre presente nessas redações, aparece no desenvolvimento, ao invés da conclusão.

*(53) Tendo em vista que Pedro [7] é de uma outra região é preferível que ele [8] volte ao lugar de origem mesmo sendo um pedreiro pobre [9] do que ter uma vida infeliz longe da família.*

No último parágrafo, o autor faz uma comparação entre o personagem Pedro e de um nordestino no sudeste do país, o que garante um traço positivo em seu texto. O autor desenvolve esse argumento com a intenção, ao que parece, de finalizar o seu texto, alegando que pelo fato de não possuírem requisitos básicos (formação mínima nos estudos, podemos inferir), fatalmente essas pessoas não obterão êxito:

*(54) A reflexão da rotina de Pedro [10] pode ser facilmente comparada com o dia-a-dia de um nordestino no sudeste do país. Muitos como Pedro [11] tentam a sorte em uma outra região geralmente mais desenvolvida, mas em muitos casos como o de Pedro [12], não possuem os requisitos básicos por assim dizer para tal tarefas, e conseqüentemente não há progresso.*

No que diz respeito às funções discursivas das retomadas, observamos a predominância da função de evitar repetição por meio de anáforas pronominais e correferentes co-significativas. A remissão ao conhecimento compartilhado, através do título *À espera de um milagre*, não foi desenvolvida no texto, caracterizando-se como uma estratégia interessante, porém isolada.

Ao término dessas análises mais detalhadas, apresentamos o quadro abaixo com um levantamento das recorrência das anáforas com retomada em nosso *corpus*. Embora nossa pesquisa seja de abordagem qualitativa, concordamos com André (2005, p. 24) quando afirma ser relevante apresentar os resultados também em números, em nosso caso, como um apanhado adicional para melhor visualizarmos a recorrência.

**Tabela 2 - Recorrências de anáforas com retomada no *corpus* de 9 redações**

Estratégias de referenciação	RNA 52		RNR 39		RNB 47	
	retomadas		retomadas		retomadas	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa	7	13.47%	10	25.65%	2	4.25%
Anáfora correferencial recategorizadora não-avaliativa	3	5.77%	1	2.56%	3	6.38%
Anáfora correferencial co-significativa	12	23.07%	8	20.51%	8	17.03%
Anáfora pronominal	14	26.93%	15	38.46%	27	57.45%
Anáfora zero	13	25%	5	12.82%	7	14.89%
Anáfora parcial	3	5.76%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Com base no quadro acima, verificamos a predominância das anáforas pronominais nos três segmentos, em especial, nas redações de notas baixas. Paralelo a esse uso, existe a ausência de recategorizações nessas redações. Além do uso excessivo de orações relativas nos três segmentos, destacamos o uso do pronome sujeito *ele* nas redações de notas baixas, o que evidencia uma marca da língua falada.

Outro aspecto relevante é a recorrência do uso da anáfora zero nas redações de notas altas, a maioria delas facilmente recobráveis, ou seja, que não comprometem a identificação do referente no discurso. A nosso ver, esse recurso se deve à tentativa de se evitar a repetição ou uso de anáforas pronominais, o que não ocorre nas redações de notas baixas.

Quanto às funções discursivas recorrentes nas redações, verificamos a recorrência de seis das nove apresentadas no capítulo dois, são elas: 1) evitar interpretação genérica; 2) evitar repetição; 3) remeter ao conhecimento compartilhado; 4) remeter ao espaço físico do texto; 5) salientar o referente; 6) conferir efeito estético-estilístico.

A relação entre essas funções e as anáforas analisadas em nosso *corpus* é apresentada no quadro abaixo:

**Quadro 33 – Funções pragmático-discursivas das anáforas analisadas no *corpus***

<b>Estratégias de referenciação</b>	<b>Funções pragmático-discursivas</b>
Anáfora correferencial recategorizadora avaliativa	Evitar interpretação genérica Evitar repetição Remeter ao conhecimento compartilhado Salientar o referente
Anáfora correferencial recategorizadora não avaliativa	Evitar interpretação genérica Evitar repetição
Anáfora correferencial co-significativa	Evitar interpretação genérica Evitar repetição Remeter ao espaço físico
Anáfora pronominal	Evitar interpretação genérica Evitar repetição
Anáfora zero	Evitar repetição
Anáfora parcial	Evitar interpretação genérica Evitar repetição Remeter ao conhecimento compartilhado

Fonte: elaborado pela autora.

De um modo geral, essas funções correspondem ao uso das estratégias de referenciação, ou seja, podemos afirmar que o uso de determinada anáfora acumula duas ou três funções discursivas, dependendo, é claro, do contexto em que aparecem. Em nosso caso, verificamos que a maioria dos casos de anáforas estabeleciam as mesmas funções discursivas com poucas variações. Por exemplo, os casos de recategorizações, especialmente as avaliativas, acumulavam o maior número de funções, ao passo que os casos de anáforas pronominais acumulavam apenas duas funções discursivas.

Este capítulo foi reservado à análise detalhada de 20% do *corpus* geral da pesquisa, buscando-se evidenciar as principais estratégias de referenciação nas redações de vestibular do IFAL e as anáforas recorrentes nesse processo. Em linhas gerais, verificamos que as redações mais elaboradas apresentam maior recorrência de estratégias mais complexas como a recategorização avaliativa, bem como a continuidade do tópico principal. Já as redações menos elaboradas mantêm a continuidade referencial, principalmente, através de anáforas pronominais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, expusemos as questões que nos impulsionaram para realizarmos uma investigação científica a respeito da referenciação em textos escritos, especificamente, em redações do processo seletivo de uma instituição pública. De início, a ideia soava estranha aos ouvidos de alguns que concebiam os textos de redação, principalmente os de vestibular, como textos destituídos de significado ou potencialmente artificiais, que não apresentariam uma regularidade passível de sistematização e que apontassem descobertas. Diferentemente disso, vimos no decorrer desta pesquisa, que as redações, apesar de seu modelo cristalizado e do contexto problemático em que são trabalhadas e aplicadas, deixam transparecer os discursos diversos e as estratégias de que o falante/escritor faz uso para se expressar.

Um dos estudos que inspiraram esta pesquisa foi o trabalho de Marcuschi (1998; 2000), o qual buscou demonstrar que é possível explicar através do discurso como se dão as inferências. A partir de um suporte teórico, já demonstrado no segundo capítulo deste trabalho, Marcuschi analisou algumas produções textuais tratando as relações anafóricas como “escolhas” feitas de acordo com o gênero e a modalidade (oral e escrita). Sem dúvida, um trabalho seminal que até hoje é citado em muitas pesquisas, servindo como fundamento e ponto de partida para outros estudos.

Além de Marcuschi e de Koch (1998;2004;2007), cujas pesquisas são indispensáveis para quem deseja saber mais sobre a referenciação, destacamos os trabalhos de Cavalcante (2000; 2003; 2011), uma das principais pesquisadoras sobre esse tema no Brasil. Suas pesquisas foram de fundamental importância para o presente estudo, esclarecendo dúvidas e despertando interesse em outros aspectos relacionados ao tema.

Nossa principal curiosidade ou objetivo de pesquisa foi o de identificar as estratégias de referenciação recorrentes nas redações de vestibular, um gênero complexo, alvo de diversas críticas em relação ao modo de como vem sendo trabalhado e aplicado. Objetivamos, também, identificar as diferenças existentes entre os textos considerados mal elaborados e os textos de notas mais altas em relação às estratégias de referenciação. Evidentemente, não nos interessava lançar o olhar apenas para o nível superficial, e sim adentrar para o discursivo, no que respeita aos indícios de possíveis diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo.

Para obtermos uma visão aprofundada de como se dá o processo de introduções, remissões e retomadas, descobrimos que a forma mais viável seria a de analisar o caminho que uma cadeia anafórica perfaz, em especial, a cadeia principal do texto. Dessa forma, poderíamos identificar as nuances ocorridas no percurso dessa cadeia, ao invés de lidarmos com exemplos isolados.

Em um primeiro momento da análise, procuramos caracterizar o *corpus* em estudo, analisando aspectos globais do gênero redação do vestibular. Dentre os aspectos analisados, destacamos a composição dos textos analisados quanto às sequências tipológicas. O fato de termos identificado a predominância de sequências argumentativas e expositivas não foi novidade, visto que o gênero redação aproxima-se do gênero artigo de opinião. No entanto, verificamos que além dessa característica, os textos analisados apresentaram presença marcante de sequências injuntivas, conferindo um tom de indignação e necessidade de se fazer algo frente aos problemas sentidos.

A partir dessa análise inicial, partimos para o detalhamento desses textos, com base nos seguintes questionamentos: 1) como ocorre o percurso de retomadas na cadeia principal das redações; 2) qual a regularidade de uso das estratégias referenciais nas redações; 3) qual a relação entre as estratégias de referenciação e a progressão tópica nos textos; e 4) quais as principais funções pragmático-discursivas existentes nesse processo.

No que diz respeito ao primeiro questionamento, observamos que o processo de retomada nas redações segue um percurso regular de ativação e reativação constante. Disso já sabíamos, a partir da postulação de Apothéloz & Reicher-Béguelin (1995), ressaltada por Koch, (2004, p. 58), sobre os processos de construção/ativação, reconstrução/reativação e desfocalização/desativação, apresentados no Capítulo 3 desta tese.

Nesta pesquisa, tendo em vista o foco dado à análise apenas da cadeia referencial principal e não de outras cadeias referenciais ou casos isolados, detivemo-nos nas fases de ativação e reativação desse processo, verificando as fases de estabilização das categorias. Observamos que, na maioria das redações analisadas, primeiramente é ativada uma categoria, havendo a preocupação em se caracterizar essa entidade nos primeiros parágrafos; a partir dessa fase, há um processo de estabilização dessa categoria através de retomadas por anáforas pronominais ou anáforas zero, sem a preocupação de se acrescentar mais informações a respeito do referente. Embora não haja a demarcação exata em parágrafos, na maioria dos casos, essa estabilização ocorre

no desenvolvimento da redação. Em alguns casos, esse processo ocorre no desenvolvimento e conclusão, restando poucos casos de estabilização e reativação de forma alternada. Defendemos, assim, que entre o processo já conhecido de construção/ativação e reconstrução/reactivação de uma categoria, podemos falar em uma fase de estabilização por meio de anáforas pronominais e anáfora zero.

Sobre as estratégias de referenciação mais recorrentes nesses textos, em cada segmento, no que diz respeito ao segundo questionamento da nossa análise, identificamos o uso recorrente de *anáforas pronominais*, *anáforas zero*, *anáforas correferenciais co-significativas* e *anáforas recategorizadoras (avaliativas e não-avaliativas)*, exceto a *anáfora parcial*. Como podemos observar, lidamos apenas com anáforas com retomada, dado o objetivo da pesquisa de se analisar uma cadeia referencial de cada vez, e pelo fato de os casos de anáforas sem retomadas serem escassos em nosso *corpus*.

No que diz respeito às redações de notas altas, verificamos a recorrência de anáforas correferenciais co-significativas (repetições) e recategorizações (avaliativas e não-avaliativas). Em outras palavras, o discurso é “amarrado” por meio de repetições ou por meio da reconstrução dos nomes (entidades), ora de forma mais criativa e carregada de sentido, ora de forma mais denotativa. Ainda em relação às redações de notas altas, identificamos estratégias mais elaboradas, como o uso de anáforas parciais, e menos elaboradas, como o uso de anáforas pronominais. A diferença deste último uso em relação às redações dos outros segmentos é a quase ausência da anáfora pronominal *ele*, recurso utilizado, principalmente, nas redações de notas baixas.

As redações regulares apresentam recorrência de estratégias semelhantes às redações de notas altas, com exceção do uso da anáfora pronominal *ele*, da ausência de anáforas parciais e menor número de anáforas zero. Observamos, a partir da leitura das redações regulares, um aumento das sequências injuntivas, recurso utilizado nos três segmentos de redações.

Em se tratando das redações menos elaboradas, observamos a recorrência de anáforas pronominais e a quase ausência de recategorizações, tornando o discurso menos crítico. Essas redações são pouco extensas, constituindo-se em um relato cujo recurso mais presente é o da pronominalização. Observamos, também, que além do número reduzido de recategorizações, a argumentação apresentada nessas redações é limitada a alegações superficiais, sem aprofundamentos ou justificativas que venham dar sustentação ao que é afirmado.

Verificamos que a anáfora zero é largamente utilizada, com número equiparado de recorrências nos três tipos de redação, diferenciando-se uma da outra quanto ao tipo (facilmente recobrável ou não). Mesmo assim, nas redações que analisamos, não constatamos dificuldades relevantes quanto à recuperação do referente no uso da anáfora zero. Interessante observarmos a recorrência dessa estratégia, principalmente, nas redações mais elaboradas, a nosso ver, para se evitar o uso de repetições ou anáforas pronominais, cujo uso excessivo tem sido considerado inadequado pelos manuais de redação.

No que diz respeito à progressão tópica, para analisarmos os dados desta pesquisa, tivemos que adaptar o quadro proposto por Roncarati (2010), pelo fato de este ser destinado a diálogos orais. Embora tenhamos tido acesso a vários modelos de classificação dos tópicos, o quadro proposto por aquela autora se adequava à proposta de análise desta pesquisa, apesar de ser destinado aos textos orais. Nessa adaptação, retiramos as denominações próprias para a análise da língua falada e acrescentamos o que denominamos tópico finalizador, que teve recorrência expressiva em nosso *corpus*. Verificamos a predominância de tópicos relacionados nas redações dos três segmentos, com alguns casos de tópico marginal e tópico reciclado nas redações de notas regulares e baixas. Ou seja, as redações mais elaboradas mantêm maior estabilidade tópica, conservando-se o foco no assunto principal. Sobre a relação entre as estratégias de referenciação e a progressão tópica nas redações, verificamos que as redações mais elaboradas possuem cadeias mais longas, ou seja, conseguem manter o foco no tópico principal até o final dos textos, na maior parte dos casos. Já as redações menos elaboradas, muitas vezes desviam a atenção para o tópico principal por meio de tópicos paralelos.

Quanto às funções discursivas presentes nas estratégias de referenciação, confirmamos em nossa análise o fenômeno de sobreposição de funções em uma estratégia apenas, já verificado em Ciulla (2008). Podemos dizer que, com o uso de determinada anáfora recategorizadora, por exemplo, o autor do texto busca evitar repetição, dar ênfase, e ao mesmo tempo, evitar interpretação genérica. Vimos também que há funções mais recorrentes, dependendo de cada segmento das redações, havendo a relação entre o uso de determinada anáfora com determinada função discursiva. Como vimos no capítulo anterior, as recategorizações são as estratégias que mais acumulam funções discursivas, desde a simples tentativa de se evitar interpretação genérica, até a remissão ao conhecimento compartilhado.

No início desta pesquisa, dentre as questões que acreditávamos encontrar nos textos do *corpus*, pudemos confirmar algumas e outras em parte. Relembrando essas questões, diríamos que

- i) os candidatos estariam garantindo a progressão referencial através da reiteração de um mesmo item lexical ou através da pronominalização;
- ii) estaria havendo falta de conexão entre os elementos referidos, dificultando, com isso, a compreensão;
- iii) assim como na modalidade oral, estaria havendo estratégias preferenciais na modalidade escrita e estilo do texto, conforme constatou Marcuschi (1998).

Pudemos confirmar a primeira questão, principalmente, nas redações de notas baixas, mas não apenas nestas, é claro, pois a repetição e a pronominalização são estratégias de base no processo de referencialização. As formas pronominais, assim como as anáforas com os determinantes, abrangem grande parte das retomadas nos textos, conferindo-lhes diversas funções discursivas importantes. A repetição, por sua vez, tem sido considerada um recurso próprio de determinados gêneros, como os literários e jurídicos, e repensada em outras modalidades.

No que diz respeito à segunda questão, sobre a falta de conexão entre os elementos referidos, também foi verificada nos textos menos elaborados, principalmente pela alternância de referentes e tópicos numa mesma sequência. No entanto, não observamos a recorrência de casos que comprometessem, significativamente, a conexão entre uma anáfora e o referente. Isso se deve, também, pelo fato de termos analisado o percurso da cadeia anafórica principal, buscando encontrar a relação entre as retomadas, mesmo que para isso fosse preciso recorrer ao contexto.

Quanto à terceira questão, verificamos que a estratégia pronominal, comum na modalidade oral, segundo Marcuschi (1998), é bastante presente nas redações analisadas, principalmente nas redações menos elaboradas, superando a estratégia de reiteração lexical.

Podemos afirmar, com base em nossa análise, que as recategorizações possuem um papel importante nos gêneros que demandam um posicionamento por parte do produtor do texto, como é o caso da redação de vestibular. As redações mais elaboradas e criativas apresentaram maior recorrência de recategorizações, confirmando a importância dessa estratégia para a construção do ponto de vista e defesa dos principais argumentos.

Com base nessas análises e o aprofundamento de aspectos importantes do processo de referenciação e do gênero textual/discursivo, defendemos que as estratégias de referenciação utilizadas no gênero redação de vestibular são diversificadas, mas possuem uma regularidade de uso que revela, por um lado, os modos de conceber o gênero, as dificuldades quanto à norma padrão da língua e a limitação quanto ao conhecimento de mundo; e por outro, a criatividade, o senso crítico e a tentativa de se defender um ponto de vista. Essa regularidade de que falamos diz respeito à constância de expressões referenciais utilizadas em redações mais elaboradas e menos elaboradas, dotando esses textos de traços característicos que nos permitem diferenciar um texto de outro. Nesse sentido, a referenciação se mostra como um recurso imprescindível à progressão textual, revelando os processos cognitivos e os esquemas mentais dos falantes/escreventes de um texto.

Sabemos que esses aspectos têm relação direta com o ensino-aprendizagem de textos, e nesse sentido, acreditamos que a referenciação deve ser trabalhada nas escolas desde as séries iniciais, mostrando-se aos alunos a importância que deve ser dada à construção e reconstrução dos referentes no discurso. Diante disso, a contribuição que o presente estudo pode trazer ao ensino diz respeito à ênfase na necessidade da mediação do professor na promoção de um ensino explícito dos aspectos discursivos, dos recursos linguísticos e textuais que realizam o processo de referenciação. Isso pode ser realizado nas práticas de leitura mediadas pelo professor de língua materna e estrangeira na sala de aula, bem como nas chamadas oficinas de leitura e produção de texto.

Isso posto, acreditamos que o presente estudo também pode contribuir para outras pesquisas a respeito da referenciação, principalmente, em textos argumentativos, seja com dados já concluídos ou produções mediadas pelo professor. Com efeito, o tema referenciação abrange um grande número de aspectos a tratar, o que aponta para a necessidade da realização de outros estudos a respeito, em especial, sobre os aspectos voltados para o ensino-aprendizagem da língua escrita, posto que as estratégias de referenciação contribuem, significativamente, dentre outras funções, para se estabelecer o sentido de um texto.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. Referenciação e gênero textual: estudo de um ensaio jornalístico. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos et. al. **Gêneros de textos: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2008.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- APOTHÉLOZ, D. e REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; M.-J. REICHLER-BÉGUELIN (eds) Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel, **TRANEL**, n° 23, 1995, p.227-71.
- APOTHÉLOZ, D. e REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora. **Journal of Pragmatics**, n. 3, p.363-97, mar. 1999.
- ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. **Outras mesmas palavras: paráfrase discursiva em redações de concurso**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.
- AUSTIN, J.L. (1962, 1975) **How to do things with words**. Oxford, Oxford University Press. Edição brasileira com o título Quando dizer é fazer – (1990). Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BAKHTIN, Mikail (Volochninov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. brasileira. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1929/1981/1990.
- BAKHTIN, Mikail. “Os gêneros do discurso”. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês de Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1979/1992, p. 276-326.
- BARSALOU, L. “Ad-doc categories”. **Memory and Cognition**, 11, 1983, PP. 211-27.
- BARROS, Eliana M. D. de. Referenciação anafórica: um mecanismo de textualização mobilizado nas práticas de leitura e de produção discursiva. **Signum: estudos linguísticos**, Londrina, n° 13/2, p. 147-171, dez. 2010.
- BERTI, M. L. Referência, reiteração e progressão temática no texto escolar. **Interatividade**, v. 1, p. 20-25, 2006.
- BEAUGRANDE, Robert & DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.
- BROWN, P. & YULE, G, **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.) Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

CAVALCANTE, Mônica. **Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. 2000. 204 f. Tese de Doutorado em Linguística – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

\_\_\_\_\_. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, nº 44, jan/jun, 2003a.

\_\_\_\_\_. Demonstrativos - uma condição de saliência. **ABRALIN** (Curitiba), Fortaleza, v. 1, n.1, p. 358-361, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CIULLA, Alena. **Os processos de referência e suas funções discursivas. O universo literário dos contos**. Fortaleza, Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, M da G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C (org.) **Língua portuguesa em Debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIJK, T. V. **Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse**. London, Longman, 1977.

DIJK, T. V. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Ática, 1992.

DUBOIS, D., Fleury, D. “From classification to cognitive categorization: the example of the road lexicon”. In: **E. Diday, éd., Actes de l’IFCS-93**, Berlin: Springer Verlag, 1993.

ERVIN-TRIPP, S. On Sociolinguistic Rules: alternation and Co-Occurrence, in: GUMPERS, J. J.; HYMES, D. (orgs.). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, p. 213-250.

FÁVERO, L. L. & I. G. V. KOCH . **Lingüística textual: Introdução**. São Paulo, Cortez.1983.

FRANCIS, Gill. “Labelling Discourse: an Aspect of Nominal-Group Lexical Cohesion”. In.: COULTHARD, Malcolm (ed.). **Advances in Whitten Text Analysis**. London: Routledge, 1994.

GALEMBECK, P. de T. O turno conversacional, in: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. Projeto NURC/SP. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p.55-79.

GARDNER, R. The Identification and Role of Topic in spoken Interaction. **Semiótica**, n.65, vol.1, p. 129-141, 1987.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

GOMES, Jeane A. (et. al). Estudo da referenciação em textos escolares. **Interdisciplinar**, Sergipe, nº especial 2010.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In. P. COLE: J. L. MORGAN. (eds.) **Syntax and Semantics 3: Speech Acts**. New York: Academic Press, p. 41- 58,1975.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALLIDAY, Michael A. & HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

JOHNSON-LAIRD, P. N.. Mental Models. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, Dell. "Models of the interaction of language and social life. In John J. Gumperz and Dell Hymes (eds) **Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York, Rinehart & Winston, 1972.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974.

JUBRAN, C. C. A. S. A organização tópica na interação, in: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 1991. **Anais...** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1991, p. 372-382.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de estudos Linguísticos**, n. 1, vol.48, p. 33-41, 2006.

KALLMEYER, W. et alii. (1974) **Lektürekolleg zur textlinguistik**. Frankfurt.

KEENAN, E. O.; SCHIEFELLIN, B. Topic as a Discourse Notion, in: Li, C. N. (org.). **Subject and Topic**. New York: Academic Press, 1976.

KLEIBER, G. et alii. (1991). L'anaphore associative: aspects linguistiques. In: SCHNEDECKER, C. et alii. **L'anaphore associative (aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques)**. Paris: Faculté des Lettres et Sciences Humaines, p. 5-64.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo, Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça ; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1990). **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo:Contexto, 2012 São Paulo: 118 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989

\_\_\_\_\_. A construção dos sentidos no texto: coesão e coerência. In: **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2. ed. 1998.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, Nº Especial, (165-180), 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Referenciação Na Produção Discursiva. **DELTA** [online]. 1998, vol.14, n.spe, pp. 00-00. ISSN 0102-4450. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/sdn96k>> Acesso em: dez. 2013

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. "A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva." **Investigações: Lingüística e Teoria Literária**. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Recife: Universitária da UFPE 18.2 (2005). Disponível em: <[http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.18.N.2\\_2005\\_ARTIGOSWEB/IngedoreKoch\\_A-CONSTRUCAO-DOS-SENTIDOS\\_Vol18-N2\\_Art01.pdf](http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/IngedoreKoch_A-CONSTRUCAO-DOS-SENTIDOS_Vol18-N2_Art01.pdf)> Acesso em: dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **Investigações**. v. 21, p. 99-114, 2008. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.21.2/Ingedore\\_Koch.pdf](http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.21.2/Ingedore_Koch.pdf)> Acesso em: 15 ago. 2011.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender - os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES, Maria Ângela Paulino T. Referenciação e gênero textual – atividades sociodiscursivas em interação. In: MACHADO, Ida e MELLO, Renato de. **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 205-220, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, J. G. & CAVALCANTE, M. M. Anáforas recategorizadoras e construção dos sentidos. In: Espíndola, L.; M. E. V. de Sousa (orgs.). **O Texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

MAYNARD, D. W. Placement of Topic Changes in Conversation. **Semiotica**, n. 30, p. 263-290, 1980.

MENTIS, M. **Topic Management in the Discourse of One Normal and One Head Injured Adult**. PhD Dissertation. Santa Barbara: University of California, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: O que é e como se faz?** Recife: Editora Universitária da UFPE, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio Marcuschi. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In: "COLÓQUIO INTERNACIONAL – A INVESTIGAÇÃO DO PORTUGUÊS EM ÁFRICA, ÁSIA, AMÉRICA E EUROPA: BALANÇO E PERSPECTIVAS" – Berlin, Alemanha, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et alii. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 48(1):7-22, 2006.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP: Edição da Autora, 1997.

MEYER-HERMMANN, R. (1976) Some topics in the study of referentials in portuguese. In: J. SCHMIDT-RADEFELD (ed.) **Readings in Portuguese Linguistics**. Amsterdam: North-Holland: 267-287.

MINSKY, M. 1975. A framework for representing knowledge. In P.WINSTON (ed.). **The Psychology of Computer Vision**. Chicago: Mc Graw - Hill.

MONDADA, L. e DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. In: TRANEL (**Travaux Neuchâtelois de Linguistique**), n.23, 1995, p.273-302.

MOISÉS, Massaud. "Gêneros literários". In: \_\_\_\_\_. **A criação literária**. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1970, p. 29-40.

MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, Celina. A. G. de S. **O processo de referenciação da escrita e sua representação no vestibulando da UFMS**. (2003). Araraquara, 2003. Tese (Doutorado em Letras), FCLAR UNESP.

NEIS, I. A. **Por uma gramática textual**. Letras de Hoje, 1981.

PAREDES SILVA, V.L. Forma e função nos gêneros de discurso. **Alfa**, São Paulo, 41(n. esp.), p. 79-98, 1997.

PAREDES SILVA, Vera Lucia. "Os gêneros do discurso na sociolinguística laboviana". **Boletim da ABRALIN**, 23, maio 1999, pp.82-93.

PAVANI, Cinara F.; KÖCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 6, março de 2006. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)> Acesso em: dez. 2013.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo; Martins Fontes, 1992.

PILAR, Jandira. **A redação de vestibular**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

PRINCE, Ellen F. "Toward a Taxonomy of Given-New Information". In.: COLE, P. (ed). **Radical Pragmatics**. New York: Academic Press, 1981.

- REBOUL, Olivier. (1998) **Introdução à Retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, Martins Fontes.
- RONCARATI, Cláudia N. Reiteração e saliência em margens intertópicas. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, vol. 8, n. 1, p. 21-30, jun. 1992.
- RONCARATI, Cláudia N. **Cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ROSCH, Eleanor. "Principles of categorization." In: ROSCH, E. & B. LLOYD (Eds.). **Cognition and categorization**. New York: Wiley, 1978, pp. 27-48.
- RUMELHART, D.E. 1980. "Schemata: The building blocks of cognition". In: R.J. SPIRO et al. (orgs.). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey: Erlbaum.
- SACKS, Harvey. 1972. "On the analizability of stories by children". In: GUMPERZ, J. & HYMES, D. (orgs.), **Directions in Sociolinguistics**. New York, Rinehart & Winston, pp. 324-345.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) **Cours de linguistique général**. Paris, Payot. Edição brasileira com o título Curso de lingüística geral (1969). Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The ethnography of communication**. GB Basil Blackwell Ltd, 1982.
- SILVEIRA, M. I. M. **Estudo sócio-retórico do ofício – gênero textual da correspondência oficial e empresarial**. 2002. 220 f. Tese (doutorado em lingüística) Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. (1990) "A filosofia da Linguagem de J.L.Austin". Apresentação da obra de J.L. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.07-17.
- URBANO, H. Marcadores conversacionais, in: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. Projeto NURC/SP. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, P.81-1001.
- TENÓRIO, Ana Néri A.; SILVEIRA, Maria Inez M. A visão de alunos do ensino médio sobre a redação escolar: um estudo na perspectiva da análise da conversação. In.: SANTOS, Maria Francisca O. (org.). **Interfaces com a Análise da Conversação: olhares diversos em teorias imbricadas**. Maceió: Edufal, 2014. 92 p.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAN DIJK, Teun A. 1992 (1989). Modelos na memória - o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo, Contexto.

WELLEK, Rene e AUSTIN, Warren. (1976) **Teoria da Literatura**. 3 ed. Lisboa, Publicações Europa-America.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1989) **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. Escritos Filosóficos Ludwig Wittgenstein/George Edward Moore; seleção de textos Hugh Lacey; tradução de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo, Nova Cultural (Coleção Os Pensadores).

## APÊNDICE A – Corpus da pesquisa, composto por 45 redações

### 1) Redações de notas altas

RNA4 – Um outro José

O Pedro Pedreiro do Chico Buarque nada mais é que parente, senão de sangue, de circunstâncias do José do Drummond de Andrade . Assim como Pedro pensa e pensa, o José se depara com a incógnita: E agora?

Nada como a arte para imitar a vida. Criar personas que na verdade são caricaturas da realidade. O Brasil está cheio de “Pedros Pedreiros”. Pessoas que lutam do início ao fim do dia; sonham, choram, são injustiçadas, e mesmo à mercê disso tudo não perdem a esperança de dias melhores.

A vida de Pedro faz com que sintamos uma cumplicidade em sua luta. Esperando sem ficar parado no lugar. Refletindo como se tudo um dia há de ser recompensado de forma justa. Com fé. A fé que move montanhas move seu peito.

Enfim, a canção do Chico é história, fato, denúncia e realidade. Tudo isso poeticamente elaborado, calculado e esmiuçado, mostrando que o Brasil é um reproduzidor de Pedros . Personagens de uma vida sofrida, pessoas que seguem a vida apesar dos pesares, segurando o rojão mas não perdem a esperança; a cada novo dia vestem a armadura, seguram espada e vão à guerra como os guerreiros da luz, expressão intitulada pelo escritor Paulo Coelho.

RNA8 – A espera de algo melhor

Esse é o desejo de todos os seres humanos que vivem de certa forma sem uma boa dignidade. Pode-se relacionar com a música “Pedro Pedreiro” de Chico Buarque de Holanda, onde ele apresenta a aflição de um homem que trabalha como pedreiro e vive na espera de uma vida melhor, no aumento de salário, ou melhor vive na esperança de alguma mudança.

Chico Buarque usou da música pra mostrar a vida de boa parte das pessoas, que não possuem uma qualificação e vivem somente na esperança de uma melhoria, na espera de aumento salarial, de que ao amanhecer tudo possa ser diferente. Fala também sobre as pessoas que saem de suas terras, para tentar a sorte em outros lugares, essas pessoas com o passar do tempo perdem a esperança, pois nem melhoram de vida e nem conseguem voltar para as suas terras, restando somente esperar pela morte.

Vale resaltar também o fato de que como a mudança nunca chega, o problema se perpetua entre as novas gerações futuras e assim vai gerando uma sociedade, onde a dignidade de sobrevivência está voltada para poucos.

Contudo para que esse problema seja acabado ou reduzido, é preciso que o governo gere áreas de empregos, com salário razoável, condições de estudo, visando as novas

gerações, e assim proporcionando uma vida razoavelmente digna de sobrevivência para essas pessoas.

#### RNA12 – O homem do êxodo rural

Muitos ainda acreditam que o sul é o lugar onde se oferece mais emprego e onde é mais fácil de melhorar de vida.

Há algum tempo que as pessoas das regiões norte e nordeste acreditam que o sul é o lugar das realizações, no qual pode se melhorar de vida facilmente, e muitos também terminam enxergando completamente o oposto pois um homem que sai de seu estado com um nível baixo de escolaridade e sem algum conhecimento da região termina tendo uma moradia inadequada e empregos típicos de seu nível de escolaridade, com o qual não consegue viver dignamente em grandes cidades, que gera custos maiores do que um salário, tirando a dignidade do homem por não poder viver bem com seu trabalho.

O sul é um lugar de muitas oportunidades, mas para aqueles que conseguem construir seus alicerces, mas sem ter que deixar os estudos e lutando para construir um futuro digno.

#### RNA16 – O esperar de um amanhã promissor

Quem já não se deparou com o tormento e a angústia desse esperar por um futuro próximo e melhor ao qual a vida incide sobre nós? Assim como Pedro Pedreiro, todos nós temos sonhos, sentimentos e a sede de um dia alcançar se quer um sonho almejado.

A busca pela melhor qualidade de vida e talvez até um pouco que seja de dignidade e respeito para com os vários “Pedros Pedreiros” existentes no mundo, é uma busca difícil e cheia de obstáculos, burocratizada por essa vida incerta a qual estamos sujeitos a padecer.

Certamente o esperar torna a vida mais complexa, de forma que o mesmo faz com que o tempo passe, corroendo ainda mais a ferida causada pela falta de oportunidade e conseqüentemente a pobreza. Deixando para trás sonhos e motivações de uma vida melhor e trazendo a desilusão do padecer de hoje.

Portanto, é importante que procuremos métodos capazes de nos livrar da angústia dessa espera que o destino seja de forma direta ou indireta reserva a nós, para que mais tarde não nos tornemos “Pedros Pedreiros” dessa vida tão árdua e imprevisível.

#### RNA20 –

O descontentamento do povo brasileiro em relação ao trabalho, condições de vida, moradia, é um fato notório e que causa uma grande problemática no nosso país.

A sociedade brasileira, na sua maioria formada por pessoas mais humildes, pessoas que não creem tanto em um país mais digno, honesto e que beneficie a todos sem distinção de classe social, cor e raça.

Muitos trabalhadores sonham com um futuro melhor, para eles e, conseqüentemente para seus filhos. Eles, descontentes com o salário que não aumenta, e vê, que o tempo está passando e não estão conseguindo obter uma estruturação familiar digna.

Essa descrença da população brasileira, se dá também, pela falta de políticas públicas voltadas para o trabalho, falta de incentivos e investimentos nessa questão, pois tendo um emprego digno com um bom salário e incentivos dos patrões o trabalhador será estimulado e com isso todos os outros fatores ligados a questão do trabalho. Muitos esperam a sorte bater a sua porta, porém, isso não acontece e causa uma desestimulação tanto emocional como financeira.

Portanto, precisamos acreditar em um futuro melhor, um Brasil melhor, com a certeza que se todos lutarem juntos, com os governantes apoiando, os trabalhadores trabalharem com um contentamento maior, ajudará nossa economia e nosso País seguirá em frente.

#### RNA24 – Desigualdade social

O texto nos fala daquelas pessoas que sofrem com a pobreza e o desemprego, e que esperam por condições melhores de vida. Pessoas que trabalham dia após dia, em condições inadequadas para ganhar quase nada para sustentar sua família.

A desigualdade social é absurda em nosso país, e aumenta a cada dia.

Diante desse quadro, as pessoas menos favorecidas começam a perder a fé, não têm mais perspectiva de vida. Esperam que um dia tudo possa ser melhor, mais fácil, ou pelo menos, menos sofrido; esperam um emprego digno, salários melhores, condições de saúde e moradia etc.

Mas essa espera muitas vezes é tamanha, tão árdua, que estas pessoas perdem a esperança, os sonhos de uma vida mais justa, e até mesmo a fé em Deus. Algumas, passam a vida inteira e não veem melhorias. Somente promessas dos nossos governantes.

E estando prestes a entrada de um novo ano, será que essas pessoas têm o que comemorar?

É preciso que nós paremos para pensar nestas pessoas que também são nossos irmãos e que precisam ser notadas, precisam de ajuda, atenção e compaixão. Precisamos ajudá-los de qualquer forma, como pudermos, talvez assim, aqueles que detém o poder se comovam e façam o que é correto. É preciso devolver a essas pessoas a sua esperança e os motivos que elas têm para sonhar.

#### RNA29 – O esperar da sociedade

Esperar. Na sociedade atual isso se torna muito comum e é característica fundamental na vida de muitos cidadãos brasileiros. O mais interessante é que eles

esperam e anseiam coisas que por direito os pertencem e as quais eles esperam a vida toda para lhe acontecer.

O nosso país não possui muitas oportunidades de emprego qualificado por conta do baixo nível de escolaridade de seus concorrentes. Por conta disso, e com falta de opção, a maioria dessas pessoas são forçadas a procurar empregos indiretos e com baixo salário.

É o que quis retratar Chico Buarque de Holanda em sua composição Pedro Pedreiro, o qual tem uma vida difícil e cheia de esperas. O autor da música procura mostrar como é difícil a vida de um trabalhador não qualificado e o quanto ele espera e anseia oportunidades em sua vida.

Tudo isso fica por conta da falta de estrutura e da pouca qualificação dos cidadãos brasileiros e põem a culpa em seus supervisores. Não procuram novas oportunidades para melhorar de vida. É esse o retrato da espera em nossa sociedade que já se acostumou a esse comodismo.

### RNA33 – A Sociedade Civil e Pública e a Educação

Através de observação e análise crítica e minuciosa de dados educacionais, pais e professores percebem que as crianças e os jovens, atualmente, estão com sérios problemas em seus rendimentos escolares e em sua aprendizagem como um todo.

A questão primordial neste tão famigerado assunto é: Quem são os culpados e como resolver este problema? Alunos reclamam de maus professores, que não ensinam, apenas sentam-se, lêem e aplicam exercícios; professores reclamam de maus alunos, desatentos, rudes, indisciplinados e até violentos e agressivos.

Ambos estão, de fato, com a razão em suas queixas e uma possível solução seria uma maior integração entre lar e escola, com diálogo entre os responsáveis pelos alunos, os próprios alunos e os mestres destes. Isto, aliado a um ambiente doméstico saudável juntamente com os órgãos públicos que regulam a qualidade do ensino, com plena certeza mudará o quadro da educação brasileira. Mas cabe também aos maiores interessados nisto, ir em busca dos seus direitos assegurados na constituição. À sociedade pública cabe honrar os filhos desta tão grande e abençoada nação com uma educação de qualidade, digna e condizente com o poder desta nação.

### RNA37 – A educação como expressão

O conhecimento abre as portas para a reflexão de todos os acontecimentos objetivos levando a sociedade agir de forma não alienadora.

Segundo Moreira, na família é encontrados aspectos de dificuldade no desenvolvimento da educação sem uma postura mais efetiva do Estado em relação aos problemas. Percebemos, desde já, a precariedade na vontade da real mudança pelas autoridades. Moreira indaga três pensamentos para essa questão: a sociedade não apresenta uma força necessária, ela não é organizada e o Estado é insensível ao clamor

popular. Essas três causas podem ser consideradas como uma única problemática, a falta da ação popular como uma atitude conhecedora de mudança.

Quando a sociedade conhece seus direitos de cidadania ela estará com mais força, organizada em um único objetivo, e o Estado perceberá que não é de qualquer forma que vai dirigir as soluções e os problemas nela vista. O fato da população escolher de forma objetiva seus representantes se tornará numa atitude decisiva para o futuro na questão que envolva a mudança do problema ou do próprio erro.

Aquele que descobre a importância do conhecimento para a mudança de tudo que o rodeia, reconhecerá que a fonte da educação está ligada no questionamento de perguntas e principalmente em se expressar.

#### RNA41 – Brasil: duas faces da mesma moeda

O Brasil é um país belo e cheio de belezas naturais, onde todos os anos milhares de turistas são atraídos. Dessa forma, ele passa a representar um país de contrastes, pois os índices de violência, corrupção, analfabetismo e desemprego são enormes.

Em se tratando da Educação do mesmo, é possível estabelecer um relaxamento, tanto do Governo, por falta de melhores investimentos, quanto dos próprios brasileiros, pois muitos acabam deixando de lado a formação educacional para deter-se ao trabalho.

Nas regiões norte e nordeste, por exemplo, percebe-se que boa parte da população migra ou já migrou para outras regiões em busca de uma vida melhor. Pessoas que saem de suas terras à procura de emprego e salários favoráveis, entretanto, nem sempre podem encontrar.

Com o crescimento da tecnologia, empresas e indústrias estão substituindo a mão-de-obra das pessoas por máquinas, aumentando ainda mais o desemprego no país. Às vezes, por falta de emprego, alguns preferem a criminalidade, adquirindo dinheiro de uma forma errônea e desonesta.

Sendo assim, pode-se perceber que apesar do Brasil apresentar uma aparência significativa, é preciso ter um maior empenho governamental, além de um maior esforço da própria sociedade. Dessa maneira, a desigualdade social e econômica do país poderá diminuir.

#### RNA45 – A educação na formação dos brasileiros

Apesar de o Brasil estar em constante desenvolvimento com o passar do tempo, é impossível não observar as diferenças sócio-econômicas em nosso país. Muitas pessoas que não receberam o ensino e a educação adequada, vivem em condições desfavoráveis e sem motivação para obter uma vida melhor e oferecer melhores condições para seus familiares.

Em parte, algumas pessoas não são culpadas por isso, pois talvez faltou incentivação por parte dos pais ou por parte de uma política de incentivação educacional em lugares mais carentes ou distantes, onde o povo se torna quase esquecido.

Se os governantes executassem uma rígida campanha de educação, desse mais oportunidade de capacitação profissional, essa realidade poderia não ser a mesma.

O que falta é empenho de ambas as partes. Das pessoas e do governo. A educação é fundamental para o crescimento social e até psicológico do ser humano. Deve ser incentivado desde criança pela família e a sociedade que o cerca. A política também tem o dever de ajudar, para que os cidadãos brasileiros tenham oportunidades, cresçam e não permaneçam esperando por algo que talvez nunca chegue.

#### RNA49 – O Estado em Função de Todos

O Estado tem como objetivo está presente na vida de todos e de poder ajudar assim que solicitado. Como um todo, a família se forma e com o passar do tempo vai se proliferando e além do mais existem alguns problemas que famílias têm com o passar do tempo.

Vivemos em uma sociedade, onde estamos uns para ajudar aos outros. O Estado e órgãos públicos se fazem presentes na vida de todos para poder servir a uma população assim que for solicitado. E como cidadãos, temos o direito de recorrer a esses órgãos, para o nosso próprio bem.

A família, vem crescendo a cada dia que se passa. Muitas sentem dificuldades de algum modo e sempre recorrem a outros, fazendo com que via comunicação, cheguem as esferas públicas, onde por dever tentam solucionar o devido problema.

Outro fato, é quando o homem e a mulher tem que trabalharem para sobrevivência, tenham que deixar seus filhos em creches ou mandarem “terceiros” tomar conta, impossibilitando os pais terem um acompanhamento. Isso acaba a criança tendo uma ausência de uma boa educação e tendo que ser educados por outros. E no futuro, tendo uma chance dessas crianças precisarem de um acompanhamento.

Sendo assim, o Estado tem por obrigação está ao dispor das famílias, mesmo não estando suficientemente organizada, fazendo com que se sintam confiantes e quando precisar, as pessoas saibam onde encontrar, mesmo encontradas algumas dificuldades. Esse é o dever do Estado com as famílias; uns ajudarem aos outros.

#### RNA53 – Para conseguir é preciso ter e conhecer

É nítida a função da família perante a sociedade. A família forma indivíduos para a convivência entre os outros. Uma boa formação faz com que o ser esteja apto para uma melhor e progressiva relação dentro da sociedade.

No mundo em que vivemos, é necessário que o indivíduo possua boas competências e/ou bons conhecimentos, a fim de que possa ingressar ou de alguma forma colaborar, com a construção de um mundo melhor e bem mais planejado.

Com a necessidade de expressar suas carências, os indivíduos criaram os movimentos, a fim de conseguir supri-las. Existe os que esperam por atitudes das

entidades mundiais e os que preferem entrar no mundo do crime, que, para eles, é encontrado como um meio mais rápido, porém apresenta mais riscos.

Em suma, para que haja uma significada melhoria nas condições sociais e/ou educacionais é preciso que os representantes escutem o clamor popular e os atenda visando ao melhor para todos.

#### RNA57 – Democratização e luta

O país viveu grande tempo em regimes autoritários mas a população não se rendeu a esses regimes. Após a democratização do Brasil, a população que vivia em situação de miséria e excluídas de seus direitos começou a brigar através de manifestações, passeatas e greves os seus direitos. O movimento feminista foi um grande mérito alcançado pelas mulheres em busca de seus verdadeiros direitos dentro da sociedade. As greves pela classe dos assalariados também foi outro marco importante das lutas de melhores condições de trabalho.

Grande parte desses movimentos foram vinculados pela mídia que hoje não deixa a população alienada de seus verdadeiros direitos. A mídia ela por ser uma meio de comunicação acessível à população ela têm um papel de agregar o cidadão com os seus direitos seja de igualdade, liberdade e o principal direito o de ir e vir do cidadão.

A democratização de um país existe para garantir a população seus direitos e suas conquistas de um país justo e igualitário e as vias de comunicação faz lembrar ao cidadão as garantias que o pertence.

#### RNA60 – A sociedade civil em clamor

Em busca de melhorias de vida, a sociedade não está satisfeita com o modo em que vivemos hoje. Ainda existem grandes falhas no meio educacional, na saúde, segurança, infra-estrutura, entre outros.

Nos últimos anos, o processo de administração do Estado tem passado por sucessivas mudanças, trazendo assim algumas melhorias em nosso país. Um tanto que insignificantes, pois há muitos projetos novos, mas em papéis, que precisam ser colocados em prática. Daí entra a população, que busca meios de cobrança como: ir às ruas em protestos, exposição na mídia, greves.

Não é de agora que são feitos os chamados “clamor popular”. O ato da sociedade civil ir às ruas a protesto são conhecidos a muitos anos atrás. Trazendo em si a indignação de estudantes, trabalhadores e que ainda não são, muitas vezes, suficientes para convencer o Estado de que precisamos de mais atenção.

Enfim, é preciso ter uma ponte mais forte entre a população e os que governam o Estado, para que possamos realmente ter um país democrático, onde a sociedade tem a liberdade de pedir mudanças e que ela seja atendida.

## 2) Redações de notas regulares

RNR4 – Pedro pedreiro, uma realidade brasileira

Diante da atual conjuntura, temos a necessidade de nos qualificar e tornar-nos, profissionais capacitados e qualificados para assumir nossos postos de trabalho.

Precisamos de uma política que priorize a educação e que mantenha as nossas crianças, o maior tempo possível na escola, seja em salas de aula, ou na prática contínua de esportes, evitando assim que nossas crianças fiquem nas ruas, em contato direto com pessoas de índole desconhecida.

Necessitamos de investimentos e capacitação dos nossos quadros de educadores, dando o máximo possível de condição de trabalho, para que ele possa desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. A motivação dos professores é um ponto chave para o processo educacional.

Não podemos, de forma alguma, relaxar, temos a obrigação de buscar o conhecimento, caso contrário, vamos ficar excluídos do setor produtivo e consequentemente vendo o tempo passar, sem perspectiva nenhuma de crescimento. É preciso conscientizar as pessoas que a educação é o princípio da nossa formação e que nossos educadores devem exercer sua profissão com muita satisfação e prazer.

RNR8 – A Esperança de Dias Melhores

Os mais necessitados e analfabetos têm que se sujeitar a esperar para que dias melhores surjam para terem uma vida digna e feliz.

A classe baixa sofre várias discriminações e não consegue ter oportunidade de mudar de vida devido às chances oferecidas serem para os que têm mais poder aquisitivo. Pessoas que não estudaram e nasceram em família humilde são condenadas a viverem esperando que as coisas melhorem, seja com os governantes que entram e saem sem fazer muita coisa, seja esperando a sorte bater na porta para que então a vida possa mudar. O tempo vai passando e as oportunidades também e infelizmente algumas pessoas frustradas acabam chegando ao fim da vida sem ter se realizado.

Assim, uma forma de tentar mudar essa realidade é deixar de esperar tanto e agir mais. Se as oportunidades não vierem, faça com que elas surjam e com certeza o futuro de várias gerações estará garantido.

RNR12 – Esperar

A vida nos faz muitas vezes a fazer e a esperarmos por muitas coisas: emprego, dinheiro. Essas coisas são o que queremos para a construção da nossa felicidade, porém nesse mundo com tantas injustiças esperar é o que nos retas. Chico Buarque nos retrata isso com a música Pedro Pedreiro.

A letra da música Pedro Pedreiro nos mostra o que está acontecendo com a vida de milhões de pessoas. Nascemos para esperar, e todos os dias esperamos. Esperamos por uma vida melhor, por dias melhores, sociedade melhor. Nesse mundo de oportunidade excassas, cheio de desigualdade social, fome, miséria onde esperar é o que prevalece é um mundo de pessoas, de pessoas que merecem que seus direitos sejam valorizados. É um mundo feito por eles e elas que merecem estudar, ter saúde de qualidade, alimentação, ter direito ao esporte e ao lazer a boa formação para que seus filhos também passam ter e em futuro eles não se tornem um Pedro Pedreiro que só espera e sim uma pessoa cheia de oportunidade.

A espera vai existir sempre mas temos que evitalas, sermos procuradores dos nossos direitos, cobrar de nossos governantes o que temos que cobrar e não ficarmos apenas esperando por um tudo, porque nada vai cair do céu a não ser chuva, avião e passarinho.

#### RNR16 – A Esperança do Povo Brasileiro

O povo brasileiro sofre muito, pois sempre está esperando um emprego, ter ascensão social, esperar pela sorte para que possa melhorar sua vida difícil.

Os brasileiros sempre estão lutando seja pelo mercado informal, seja pelo trabalho assalariado para sustentar a família, mas muitas vezes nem dar e acabam passando fome.

E com isso o brasileiro quer conseguir mudar a sua classe social, do abandono do governo, se sentir valorizado pela sociedade que só vão conseguir através da sorte, jogando na loteria, esperando que vão ficar ricos, e realizar todos os seus objetivos, sonhos bem como não trabalhar mais.

Por fim, é preciso que o povo brasileiro lute contra as diversidades da vida, nunca deixe de lutar, pois é com garra e esforço que se alcança os objetivos e quebra a barreira da desigualdade social.

#### RNR20 – Vida de brasileiro

Pedro pedreiro passa a realidade de milhões de pessoas que trabalham no seu diadia esperando algo melhor, que ralam bastante pra dar o melhor pra sua família, e retrata o cotidiano de vários brasileiros, que têm que esperar pra tudo, principalmente a classe baixa, que são as que mais sofrem, más esperar é o que a maioria dos brasileiros já estão acostumados, essa é uma realidade triste, más a nossa realidade não é só tristeza não, é alegria também, pois como Pedro pedreiro somos do Brasil, passamos por perrengues, lutas, más encaramos de frente, na verdade somos sonhadores corremos atrás, nos divertimos no dia dia, somos brasileiros, a espera faz parte pois que é conseguido rápido e fácil não presta não é merecido, não custou nosso suor.

Ser brasileiro é isso, acreditar que o sonho sempre é possível, seguir perseverando, nunca desistir.

Continuar indo atrás dos nossos objetivos e sempre buscando felicidade, o nosso bem estar, para estar bem consigo mesmo e com o nosso mundo.

#### RNR24 – A Esperança

O texto de Chico Buarque de Holanda nos faz um relato do homem trabalhador, honesto, sonhador, que acorda todos os dias cedo buscando o melhor para sua sobrevivência e de sua família.

Com isso, observamos que, em meio a tantas lutas, o homem tenta garantir o seu lugar ao sol, mesmo sem ter o aumento tão sonhado.

Percebemos que o homem pobre se esforça para conseguir realizar seus sonhos, Ø estuda com muita dificuldade arranjando tempo onde não existe mais, pois na maioria das vezes ele tem que trabalhar para poder pagar algum curso para tentar conseguir um emprego melhor, adquirir mais conhecimentos. Desta maneira, conseguindo concretizar algumas realizações materiais, para então conseguir ver seu filho estudar em uma escola melhor, ter uma moradia digna, uma alimentação saudável.

Portanto, percebemos que em meio a tantos, problemas o homem ainda tem tempo para sonhar em um mundo melhor e fazer valer seus sonhos buscando suas realizações.

#### RNR28 – Guerreiros da esperança

O povo brasileiro, aquele que é pobre, que luta incansável para por comida na mesa todos os dias, que trabalha dia e noite para dar uma boa condição de vida para os filhos, está sempre esperando por algo que possa mudar sua vida.

Esse povo passa, toda uma vida, esperando por essas mudanças, mudanças que demoram para acontecer, muitas vezes custam a vida desse povo.

A desigualdade social, o desemprego, a miséria e a fome são traços característicos desse povo, que apesar disso, não deixa sua fé ser abalada. Fé, que um dia tudo melhora.

Há também, aqueles que cansam de esperar, que vêm que ficando parados, esperando, nada irá mudar. O problema é que isso pode refletir, de forma bastante negativa, que cansados da injustiça e pobreza partem para o mundo das drogas, violência e crimes.

Deve-se, então, prestar assistência à esse povo, povo humilde, povo cansado, povo que tem fome de comida e justiça, povo esperançoso, povo guerreiro. Esse povo merece e precisa descansar, precisam de paz.

### RNR32 – Educação e o Estado

A família é o princípio para uma educação necessária à sociedade. No entanto, o poder público não age corretamente para dá continuidade, gerando em consequência disso, outros problemas ao Estado.

A educação é um assunto muito importante, pois ela é a base para o desenvolvimento do país. A escola pública, com sua função de formar cidadão para um futuro promissor, na maioria não mostra estrutura suficiente. A sociedade, por ser submetida ao poder público, não reivindica seus direitos e soluções.

A violência é um problema que é consequência de uma má organização do Estado. Essa está relacionada ao aumento de favelas, desempregos e até mesmo a corrupção que acontece que acontece entre entidades do legislativo.

Soluções concretas para tais problemas apresentados como uma melhor presença da sociedade para defender seus direitos, educação básica de qualidade para todos, projetos no combate ao desemprego e uma ação policial na repressão às drogas e corruptos. Juntos de forma homogênea na construção de um país desenvolvido.

### RNR36 – Educação, esperança para um futuro!

A base de uma sociedade é formada principalmente pela educação, seja ela em nossas próprias casas ou em instituições escolares. Esta simples palavra nos remete ao respeito, tolerância e aprendizado. A educação familiar que construímos o caráter, a ética.

Muitos pais não conseguem passar esta estrutura aos seus filhos, pois eles também não receberam. O governo deixa muito a desejar no ponto educação. A péssima remuneração de professores e o descaso com investimentos de verba na construção de escolas e suas manutenções, nos levam a entender porque a esfera privada não atinge a pública. Como se organizar se não conseguimos ao menos aprender a ler e escrever nossos nomes. Para se ter educação nas famílias, é necessário aprendermos o que ela significa.

Somos governados por pessoas que só pensam no lucro, no dinheiro e esquece que têm a responsabilidade de várias vidas em suas mãos. Segundo Marx o capitalismo desenfreado transformará o mundo em um caos insuportável.

Para conseguirmos reverter este problema entre as duas esferas é preciso a interação total do estado na educação, criando projetos educacionais, oficinas de arte, alfabetização destes pais em escolas. Conscientizando pais e alunos. Assim, poderemos amenizar esta situação, criando uma sociedade melhor.

### RNR40 – problemas na Educação Familiar e Escolar

No nosso cotidiano hoje é possível ver como a área da educação está precária, tanto nas escolas como também entre familiares amigos e professores.

As pessoas estão sem educação, adolescentes não obedecem mais os pais, não respeitam os professores nas salas de aula, isto está virando uma bagunça. Os políticos tem que investir mais na educação, fazer mais propaganda sobre ler, escrever e até mesmo como se comportar, porque os jovens não estão sabendo se comportar.

Os jovens acham que eles são os centro das atenções, estão fazendo o que querem e não estão nem aí para o que os pais e os professores iram falar. Eles tem que ter limites. Hoje os pais não podem bater mais nos filhos, como é que pode uma coisa dessa. Por isso que o mundo está desse jeito, os filhos nem respeitam os pais... Os pais não tem mais autonomia para os filhos.

Até com os professores os alunos querem gritar, bater e até matar, onde será que vamos parar assim. Será que vamos viver até o resto da vida convivendo com pessoas sem educação. Temos que tomar providência contra isso. Os pais tem que ter pulso firme com os filhos, e os políticos tem que investir mais na educação familiar e escolar, para isso todos tem que fazer sua parte. Todos ajudando a vida ira ser bem melhor.

#### RNR44 – A educação na sociedade

A Educação ainda é muito carente na sociedade brasileira, existem muitas crianças fora da escola, famílias pobres colocam seus filhos para trabalhar ainda muito pequenos.

Estas crianças serão o futuro de nosso país, nossos governantes devem criar projetos mais significativos, para surgirem mais empregos e capacitações para essas famílias pobres. Visando a melhoria da educação, as crianças serão as mais beneficiadas, que todas elas possam ir para a escola, aprender a ler e escrever, diminuindo o trabalho infantil, evitando que estas crianças se tornem adultos de péssima índole aprendendo coisas erradas e andando com más companhias, ajudando também no combate à violência neste país.

É de muita importância que as pessoas pensem e reflitam na hora de escolher os políticos que irão assumir o país, deverão ser escolhidos os que apresentam melhores propostas para a educação, combater o desemprego e a violência.

#### RNR48 – A união do Estado e Família para um Brasil melhor

É de conhecimento geral que hoje podemos ver como a família é importante para que o indivíduo possa enfrentar as decisões no dia a dia, a educação nos dias atuais como se encontra no Brasil de que maneira podemos melhorar a educação, e como o estado pode participar nessa luta, que a cada dia tem se mostrado para a sociedade pouco assecível.

A família em geral é de grande importância na formação da pessoa na sociedade, dizendo o que é certo e errado, apoiando sempre nas suas decisões, dando conselho preparando o indivíduo para a sociedade atual, pois a família é a base de como a pessoa vai crescer dentro da população tendo a sua organização e comunicação próspero para o futuro na sociedade civil.

A educação hoje no Brasil para que venha melhorar é preciso que todos professores tenha uma boa formação, bons condições de trabalho, pra que a sociedade possa ter esse direito de uma educação pública de qualidade.

Já o estado para mudar essa situação tem que colocar medidas cabíveis para o setor público, que tenha a consciência que a sociedade deve ter prioridade nas suas necessidades que tiver, resolvendo cada problema, dando uma solução cabível.

Portanto, para a família a educação é primordial para se ter uma sociedade digna, que o estado caminhe junto para se ter um serviço organizado.

#### RNR52 – Sociedade educada, sociedade organizada

Os problemas que atingem o sistema educacional brasileiro são vários, tanto nas universidades, quanto na educação básica. É comum na nossa sociedade a abordagem da situação da educação básica pública, sempre mostrando os problemas, ou as melhorias em suas várias divisões.

As políticas educacionais, que supostamente são responsáveis por melhoria na educação pública no nosso país, não são eficientes como se espera. O nosso sistema educacional é dependente de decisões, e não é tratado em primeiro plano como acontece com países desenvolvidos (os países com crescente índice econômico e social, e que provam que a educação é a base para esta excelência). A eficiência da aplicação de procedimentos que acelerem o crescimento educacional do nosso país é comprometida tanto pelo sistema de leis que regem nossa sociedade, quanto pela falta de condições existentes no público que sugere as mudanças e que mais utilizam estes serviços.

Por outro lado, a política administrativa não oferece agilidade na transformação da educação brasileira pública. É visível a falta de vontade do poder público neste processo, parece que existe uma relação mais privada que pública neste quesito.

O que é notável, é que existe a necessidade de se investir em educação, e que todos sabem, mas o poder público (existem exceções) admite e comunga a existência de um ciclo vicioso na nossa sociedade: não investir na educação, para que este continue o mesmo poder público de décadas atrás.

#### RNR56 – A educação e a base familiar

Sabemos hoje que a educação começa desde cedo quando ainda somos recém-nascidos, a família nos ensina a termos dignidade enfrentando o mundo, ou seja, mostra-nos o caminho que devemos caminhar.

Com o passar do tempo, crescemos sendo educados pelos nossos pais e é através dos estudos que temos um melhor acesso e continuidade da educação que tivemos em casa. Um dos principais problemas que temos na família é a mal-educação que alguns pais dão aos seus filhos, isso é inadmissível. Problemas como este atingem fortemente a seara educacional.

A ineficácia das políticas públicas tem contribuído também para uma má educação das pessoas. Escolas abandonadas deixam de ter aulas, professores deixam de trabalhar por falta de salário e com medo da violência, entre outros. Isso acontece

porque há uma desorganização do governo, fazendo com que haja uma péssima administração, com isso, o governo acaba por não investir em segurança e lazer para as pessoas prejudicando os estudantes que para de estudar, passando-se a envolver na criminalidade.

Em resumo, é preciso mais investimentos do governo nas escolas incentivando a prática de esportes, tirando os jovens da rua, oferecendo a ele uma educação de qualidade com segurança, para que não voltem a ter envolvimento com o crime.

### RNR59 – A educação na sociedade brasileira

A educação brasileira está piorando com o passar dos anos, esse fato deve-se a falta de planejamento familiar e o descaso do Estado com as instituições públicas.

Embora o país esteja crescendo economicamente a educação está tendo resultados contrários, isso porque as famílias que são construídas atualmente, em sua maioria, são por jovens os quais não planejam terem filhos precipitadamente o que ocasiona na formação de crianças com baixo nível de educação que muitas vezes são obrigadas a trabalhar para ajudar seus pais.

Essas crianças são submetidas as escolas públicas repletas de deficiências, pois faltam professores, instalações confortáveis e adequadas, além de um governo que priorize a educação e se responsabilize pela falta de conscientização e educação da sociedade.

Mesmo assim, o que vem acontecendo é a oferta de bolsas de estudo em faculdades particulares em vez do aumento da capacidade das universidades públicas, passando assim a responsabilidade de educar do Estado para instituições privadas.

Dado o exposto, vê-se que há o descaso e o descompromimento de funções por parte do Estado com a educação, logo, o mesmo deve assumir suas responsabilidades ofertando uma educação pública de qualidade, evitando a formação de famílias despreparadas.

### **3) Redações de notas baixas**

#### RNB4 –

Os sentimentos expressos no texto é de um homem que trabalha muito e que recebe muito mal, sentimentos esses que lhe causa desespero que o sufoca, arrependido pois teve a oportunidade de vencer na vida e não conseguiu.

Este homem andava muito preocupado, aflito por que passava por várias dificuldades, esperava que um dia sua vida mudasse, que o emprego fosse capaz de sustentar ele e sua família, indignado com que recebia Pedro almejava por aumento salarial que nunca acontecia, o tempo foi passando e ele cada vez mais ficando para trás.

O medo de encarar a vida prejudicava-o, em vez de lutar pelo que poderia ser dele ele ficava só pensando no que a vida poderia lhe dar.

## RNB8 –

Pedro Pedreiro espera alguma coisa da vida, espera que cada dia-a-dia seja uma realidade, uma realidade que se distancia a cada espera.

Pedro pedreiro espera pela sorte, talvez se ele corresse atrás dela, sua espera não demorasse tanto. Esperar pelo aquilo que talvez não possa acontecer, é estacionar na vida e não dar sentido a ela.

A vida nos oferece muitas oportunidades para que não possamos passar tanto tempo esperando, basta sabermos desifrar. Esperar pelo inesperável é perda de tempo, lutar e encher a vida com os olhos da razão, faz ganharmos tempo para que o sonho se torne realidade e o tão sonhado sucesso chegue mais rápido. Sucesso esse que só conseguimos quando corremos atrás dele e não ficar só esperando.

É verdade que quem espera sempre alcança, mais quem corre atrás chega mais depressa.

## RNB12 –

Pedro Pedreiro é um sonhador que vive esperando por tudo o tempo todo.

Acha que as coisas acontece por acaso, mas ele está muito enganado se queremos algo temos que correr atrás. A vida é feita de alegrias e tristezas. Por tanto o ser humano tem que ser forte e persistente sempre! e nunca desistir dos seus sonhos.

Muitas vezes o que nos parece impossível pode se tornar realidade.

A espera faz parte de nossas vidas estamos sempre esperando por algo ou por alguém. O importante é querer vencer sempre!

A nossa realidade é muito dura, vivemos numa sociedade injusta e cruel, e por isso a nossa vida é tão complicada e cheia de preocupações. E junto vem a espera de dias melhores...

## RNB16 – Brasileiros

Buarque, através da sua canção, nos mostrou um personagem muito comum: Pedro. Pedro pode ser João, pode ser Maria, pode ser guerreiro, são povos brasileiros que cansão de esperar, esperar a justiça que para essa gente tem apenas uma vertente que também é esperar, esperar todo mês seu salário, cumprir os horários para seu filho criar, criam porém uma coragem tirada da vontade de não querer mais esperar. Chico Buarque também é Pedro que é brasileiro e que quer retratar a vida de uma gente onde seu futuro não é garantido contudo bonito de dizer, entretanto, dizer para todo o país, que pode ser feliz onde um dia a espera acaba e então voltarão para suas casas satisfeitos por serem ouvidos e respeitados, por serem retratados afim de discutir uma questão em que volto a insistir, de pessoas que não têm vez e que pela lei são cidadãos, que vivem com insatisfação por serem excluídos assim.

## RNB20 – Viver Esperando

Pedro é um pedreiro, que vivia esperando por alguma coisa, mais que nunca fazia nada para conseguir o que queria, ele vivia esperando por um milagre e que seus desejos caíssem do céu diretamente em sua mão.

Ele vivia esperando sempre por alguma coisa. Esperava a vinda do trem, do sol, da sua sorte, de seu filho, pelo carnaval e por um bilhete premiado que mudaria sua vida e lhe traria riquezas. Assim como a vida de todo ser humano.

Na verdade os versos de Chico Buarque não descreve apenas a vida de Pedro, mais sim a vida de quase todo ser humano, que esperam e nunca fazem nada para merecer ou que não batalham por seus objetivos para assim conseguir o que se deseja. Estamos acostumados em pedir, esperar, desejar e não fazer nada em troca. Devemos mudar nossa maneira de ser, se queremos devemos correr atrás, batalhar por nossos sonhos para assim podermos dizer que somos merecedores de cada coisa que conseguimos.

## RNB24 – A situação do imigrante

De acordo com as últimas décadas, podemos perceber que a imigração geralmente ocorre nas camadas populares, uma vez que em seu estado de origem não apresenta oportunidade de emprego, educação e saúde.

Através dos meios de comunicação, podemos acompanhar a situação de milhões de brasileiros e brasileiras que vivem em outro estado, ou até mesmo em outro país, na tentativa de melhor condição de vida, entre elas emprego, saúde e educação que por muitas vezes em sua cidade natal, é muito escasso. Além disso, eles passam por diversos tipos de dificuldade, afim de chegar em seu objetivo maior que é alcançar uma vaga no mercado de trabalho.

Devido a mão de obra barata e o mercado informal e alguns ilegais, a economia acaba sendo prejudicada, pois os produtos são de outros países e sem nota fiscal, ou seja, acaba não pagando impostos.

Com isso, o número de brasileiros e brasileiras continua aumentando, devido a falta de assistência as nossas capitais menos desenvolvidas.

## RNB28 – A espera de um milagre

A historia de Pedro refere-se a uma pessoa humilde que habitualmente esta repleta de sonhos e ilusões, é possível notar que ele espera o bilhete premiado assim como um aumento de salário. Ao esperar o trem Pedro reflete sobre uma série de coisas e uma delas é vida sofrida vivenciada por ele todos os dias, e não importa o quanto trabalhe o tempo continua a passar.

Tendo em vista que Pedro é de uma outra região é preferível que ele volte ao lugar de origem mesmo sendo um pedreiro pobre do que ter uma vida infeliz longe da família.

A reflexão da rotina de Pedro pode ser facilmente comparada com o dia-a-dia de um nordestino no sudeste do país. Muitos como Pedro tentam a sorte em uma outra região geralmente mais desenvolvida, mas em muitos casos como o de Pedro, não possuem os requisitos básicos por assim dizer para tal tarefas, e conseqüentemente não há progresso.

#### RNB32 – Educação e Família

Na rede privada precisamos de mais força e vontade do poder público para podermos conseguir uma educação eficiente.

Hoje por não termos uma educação, saúde e segurança pública eficiente, as famílias ficam sem apoio, desamparadas e a violência sem limite não para de aumentar. E muito importante frisar que não podemos exigir de alguém aquilo que ele não tem, não recebeu porque e não tem como competir com aqueles que receberam tudo para um aprendizado melhor.

Não podemos permitir e deixar de lutar e exigir os nossos direitos, pois só assim é que conseguiremos um mundo mais justo, com direitos e deveres iguais sem distinção de raça, de cor ou classe social.

#### RNB36 – Boas políticas públicas, melhor desenvolvimento da nação

Indivíduo, família, sociedade, órgãos públicos e privados, instituições, sindicatos e categorias e principalmente poder público todos por um país melhor.

Frente os problemas que nos deparamos hoje é notório que o país precisa rever os seus conceitos a começar pela educação como um todo (familiar e na escola), na busca de uma formação de qualidade para cada cidadão.

Políticas governamentais voltadas para o bem social, para todos, não para alguns. Sindicatos e categorias bem estruturadas e indivíduos e representantes políticos, conscientes do seu papel na sociedade. A figura dos três poderes mais firme, atuante, responsável e de caráter e boa índole, com comprometimento público.

Se não houver esta mudança no âmbito geral em toda a sociedade brasileira estamos fadados ao fracasso, a violência a pobreza, a miséria e ao caos, vinculado a uma sociedade mesquinha, invejosa, sem caráter e sem condições de melhorias e mudanças.

#### RNB40 – A família brasileira

O que mais vemos hoje são famílias vivendo em estado de miséria, uma mãe ou pai catando lixo pra poder dá comida para o filho. A taxa de analfabetos ainda continua

alta no Brasil, crianças não vão a escola porque tem que ajudar os pais a trabalhar senão iriam passar fome. O poder político tenta maquiar essa triste realidade, mostrando índices nas TVs como se tivessem melhorando alguma coisa, mais sabemos que não é verdade, o que mais se vê por aí são pessoas e até famílias vivendo nas ruas sem ter o que comer, onde está os direitos dessa gente? Quem sabe né. Vemos famílias destruídas porque os filhos entram na marginalidade desde novos, mas cadê quem devia está cuidando dessas crianças, garantindo que elas tenham uma educação de qualidade, uma alimentação descente, pelo menos direito a ter um chinelo no pé. Cadê? Os pais dessas crianças apostam em pessoas que possam os representar no governo, mais quando essas pessoas chegam lá esquecem de nós. A sociedade já evoluiu muito mais não foi o bastante, mais um dia vamos chegar lá.

#### RNB44 – A política nos dias atuais

O estado estar fazendo o trabalho dele, mas todos sabemos, que existem altos índices de marginalidade pública, não podemos julgar de modo geral, mas existem pessoas céticas nesse quesito. Por acreditarem na esperança educacional, com ênfase no modo de criação familiar e ciclo de amizades.

Mas tendo em vista, a influência imposta por este tipo de poder, valendo lembrar, que essas pessoas trabalham para nós, foram eleitas pela população de forma geral. Apesar de na maioria das vezes não conseguirem atingir seu objetivo proposto. No caso seria melhorias nos serviços públicos e benefícios para toda a civilização.

Por mais que se esforcem, nunca causarão satisfação geral, ainda mas que a população tenta obter uma espécie de influência no poder concebido aos políticos, não obtém êxito, por existir corrupção em sua forma de agir e pensar. O modo como é desenvolvido os processos administrativos, gerará sempre uma insatisfação no trabalho realizado pelos representantes públicos, mesmo que exista manifestações ou diálogos.

Portanto, concluímos que, a fé populacional em esperar dias melhores, com condições de educação familiar elevadas, com a união de todas as partes envolvidas, no desenvolvimento sócio-educacional, do indivíduo, provoque o fim desses problemas atuais.

#### RNB48 – O problema chamado educação

De acordo com as dezenas de propagandas que passam todos os dias em nossas televisões, “a educação é um direito de todos”, más na verdade não é isso que observamos. O que conseguimos enxergar é meio mundo de verba sendo desviadas, a falta de políticas públicas que visem à melhora da educação em nosso país.

Todo mês cada um paga seus impostos, e mesmo assim não tem direito à uma escola pública de boa qualidade, tem poucas vagas nas universidades, tendo que se apertar de todo jeito para pagar escolas privadas para seus filhos e faculdades particulares.

Através de todo o sulfoco para mantermos nossas famílias, abdicamos dos momentos com nossos filhos, que crescem sem uma estrutura familiar, tornando-se adolescentes e adultos que seguem por caminhos errados, quando nós só queríamos dar-lhes o melhor.

É através da educação que vamos mudar nosso futuro, então temos que pensar bem em quem votar nas eleições, e ver quem tem as melhores propostas e realmente irá cumprir com elas.

#### RNB52 – Organizar-se é preciso

A sociedade civil desorganizada precisa organizar-se se quiser ser escutada, vista e respeitada. A nossa História está repleta de exemplos de que quando bem organizada conseguimos valer e serem respeitadas nossas opiniões.

Quem em nosso país com mais de vinte e cinco anos não se lembra das Cara Pintadas? Bem pouca gente. Essa manifestação é apenas um exemplo dentre tantos outros como as Diretas Já de O Petróleo é nosso, fatos marcantes na História brasileira e gestos a serem seguidos.

No entanto, vale a pena ressaltar que de nada valeria nos manifestar-mos, ir as ruas se não tivermos um Estado disposto a nos ouvir, interessado na opinião da população, por isso o primeiro ato de manifesto tem que ser nas urnas escolhendo como nossos representantes pessoas de bom caráter preocupadas realmente com o bem-estar da população e não mais os corruptos bandidos que o povo está acostumado a eleger.

Diante de todos os problemas do nosso país do nosso país é de fundamental importância, uma sociedade bem organizada com interesses claros e fazer com que suas necessidades sejam atendidas e isso só se faz com uma sociedade mobilizada.

#### RNB56 – Estado e sociedade podem andar juntos?

A sociedade está cheia de problemas, que poderiam ser resolvidos, ou amenizados através da interferência do estado. Os civis, tentam mostrar sua força através do voto, rebeliões, apelos, organizações sociais e meios de comunicação, que possam ajuda-lós a serem ouvidos.

O voto, hoje, tem muita importância para a população, porque é através dele, que a estrutura política, social e educacional de uma sociedade pode mudar, para melhor. Só que o estado, faz do voto um meio de pessoas ficarem ricas e poderosas, sem depois, dar valor aos que os elegeram.

Entretanto, os agentes do estado estão utilizando os meios de comunicação, para tentar encher a cabeça da sociedade, mostrando a ela, melhorias que podem ser feitas, mas que no final são esquecidas ou deixadas de lado. Fazendo com que, a sociedade perca o direito a influenciar.

Portanto, para que esses problemas sociais possam chegar a serem discutidos e solucionados, os agentes e pessoas responsáveis, deveriam começar a escutar os apelos,

e opiniões da sociedade. Então, só assim o Estado (política) e a população podem andar juntos, sempre solucionando problemas, escutando e discutindo questões, para melhoria do lugar onde vivem.

#### RNB60 – A família dentro da sociedade

Na sociedade contemporânea onde detectamos diversos fatores que levam conflitos nos mais diferentes classes sociais, que são formadas por famílias de classe alta, média e classe baixa, onde alguns problemas sociais que mais atinge é a classe de baixa renda.

Do ponto de vista, observando o que aflinge hoje a sociedade é a deficiência na educação como Orlando Moreira enfatiza em sua prosa, problemas que ficam a mercer das autoridades políticas do Estado, onde esperamos soluções adequadas ao diagnóstico apresentado.

Infelizmente a sociedade civil parece não está pronta a adequar soluções cabível as nossas deficiências educacionais, parecem está satisfeita lidar com uma grande esfera pobre de conhecimento, não existem fragilidade ao que a sociedade está pedindo. O que entendemos é que parecem não querer impor forças para resolver os problemas apresentados dentro das possibilidades.

Dentro desses fatores, o que levamos em conta é o valor que temos como cidadãos, onde temos que conscientizar cada vez mais nossos representantes em ser mais sensível as nossas necessidades.

## APÊNDICE B – Títulos e notas das redações do corpus

### 1) Títulos das redações de notas altas

<b>TÍTULOS</b>	<b>NOTAS</b>
RNA4 – Um outro José	9,0
RNA8 – A espera de algo melhor	8,0
RNA12 - O homem do êxodo rural	8,0
RNA16 – O esperar de um amanhã promissor	8,0
RNA20 – (SEM TÍTULO)	8,0
RNA24 – Desigualdade social	8,0
RNA29 – O esperar da sociedade	8,0
RNA33 – A sociedade civil e pública e a educação	9,0
RNA37 – A educação como expressão	9,0
RNA41 – Brasil: duas faces da mesma moeda	8,0
RNA45 – A educação na formação dos brasileiros	8,0
RNA49 – O estado em função de todos	8,0
RNA53 – Para conseguir é preciso ter e conhecer	9,0
RNA57 - Democratização e luta	8,0
RNA60 – A sociedade civil em clamor	8,0

### 2) Títulos das redações de notas regulares

<b>TÍTULOS</b>	<b>NOTAS</b>
RNR4 – Pedro pedreiro, uma realidade brasileira	7,0
RNR8– A esperança de dias melhores	6,0
RNR12 - Esperar	6,0
RNR16 –A Esperança do Povo Brasileiro	6,0
RNR20 – Vida de brasileiro	5,0
RNR24 – A esperança	6,0
RNR28 – Guerreiros da esperança	5,0
RNR32 – Educação e o Estado	7,0
RNR36 – Educação, esperança para um futuro!	7,0
RNR40 – Problemas na Educação Familiar e Escolar	6,0
RNR44 – A Educação na Sociedade	5,0
RNR48 – A união do Estado e família pra um	7,0

**Brasil melhor**

<b>RNR52 – Sociedade educada, sociedade organizada</b>	7,0
<b>RNR56 – A educação e a base familiar</b>	7,0
<b>RNR59 – A educação na sociedade brasileira</b>	6,0

**3) Títulos das redações de notas baixas**

<b>TÍTULOS</b>	<b>NOTAS</b>
<b>RNB6 - (SEM TÍTULO)</b>	4,0
<b>RNB8 - (SEM TÍTULO)</b>	3,0
<b>RNB12 - (SEM TÍTULO)</b>	3,0
<b>RNB16 – Brasileiros</b>	4,0
<b>RNB20 – Viver esperando</b>	4,0
<b>RNB24 – A situação do imigrante</b>	4,0
<b>RNB28 – A espera de um milagre</b>	4,0
<b>RNB32 –Educação e Família</b>	3,0
<b>RNB36 – Boas Políticas Públicas, Melhor Desenvolvimento da Nação</b>	4,0
<b>RNB40 – A família brasileira</b>	4,0
<b>RNB44 – A política nos dias atuais</b>	3,0
<b>RNB48 – O problema chamado educação</b>	4,0
<b>RNB52 – Organizar-se é preciso</b>	4,0
<b>RNB56 – Estado e sociedade podem andar juntos</b>	3,0
<b>RNB60 – A família dentro da sociedade</b>	4,0

## ANEXO – Prova de redação do Vestibular 2011 do IFAL



IFAL – INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

### REDAÇÃO

#### INSTRUÇÕES

I. Escolha uma das propostas apresentadas para a elaboração de sua redação.

II. Estructure sua redação de modo que ela preencha entre 20 (mínimo) e 25 (máximo) linhas plenas, com letra cursiva de tamanho regular e legível. A ilegibilidade anulará o texto que você elaborar.

III. Dê um título a sua redação.

#### PROPOSTA 01

Com base na letra da música "Pedro Pedreiro", de Chico Buarque de Holanda, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, apresentando seu ponto de vista sobre os sentimentos expressos na composição. Selecione, organize e relacione argumentos para defender suas ideias. O mérito estará numa argumentação coesa capaz de levar a uma conclusão coerente, bem como no emprego da variedade padrão da língua.

##### Pedro Pedreiro

Pedro pedreiro penseiro esperando o trem  
Manhã parece, carece de esperar também  
Para o bem de quem tem bem de quem não tem vintém  
Pedro pedreiro fica assim pensando  
Assim pensando o tempo passa e a gente vai ficando pra trás  
Esperando, esperando, esperando, esperando o sol  
Esperando o trem, esperando aumento desde o ano passado para o mês que vem

Pedro pedreiro espera o carnaval  
E a sorte grande do bilhete pela federal todo mês  
Esperando, esperando, esperando, esperando o sol  
Esperando o trem, esperando aumento para o mês que vem  
Esperando a festa, esperando a sorte  
E a mulher de Pedro está esperando um filho pra esperar também

Pedro pedreiro está esperando a morte  
Ou esperando o dia de voltar pro Norte  
Pedro não sabe mas talvez no fundo espere alguma coisa mais linda que o mundo  
Maior do que o mar, mas pra que sonhar se dá o desespero de esperar demais  
Pedro pedreiro quer voltar atrás, quer ser pedreiro pobre e nada mais, sem ficar  
Esperando, esperando, esperando, esperando o sol

Esperando o trem, esperando aumento para o mês que vem

Esperando um filho pra esperar também  
Esperando a festa, esperando a sorte, esperando a morte, esperando o Norte  
Esperando o dia de esperar ninguém, esperando enfim, nada mais além  
Que a esperança aflita, bendita, infinita do apito de um trem  
Pedro pedreiro pedreiro esperando  
Pedro pedreiro pedreiro esperando  
Pedro pedreiro pedreiro esperando o trem

Que já vem, que já vem, que já vem, que já vem.

(Chico Buarque de Holanda, cantor e compositor brasileiro)

#### PROPOSTA 02

A partir das ideias expostas nos dois fragmentos seguintes, de Orlando Moreira, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, que analise a visão do autor sobre o assunto focalizado nos dois trechos. Você pode discordar ou concordar com Moreira, desde que apresente argumentos que deem sustentação ao ponto de vista que você adotou.

I – [...] na esfera privada, cujo exemplo mais significativo é a família, são observados e detectados os problemas que atingem a seara educacional. A partir daí, ou do diagnóstico das questões, a sociedade civil, representada por movimentos e organizações, capta essas ansiedades e, via comunicação, faz com que cheguem até a esfera pública (representada pelo Estado, bem como por suas entidades e agentes), local adequado para a discussão e encaminhamento de soluções. [...]

II – [...] No entanto, o que se tem verificado na prática é que a sociedade civil ainda não apresenta a força necessária para influenciar, de maneira consistente, a esfera pública, ou porque não é suficientemente organizada, ou porque os agentes do Estado são insensíveis ao clamor popular.

(MOREIRA, Orlando Rochadel. Políticas públicas e direito à educação. Belo Horizonte: Fórum, 2007, p. 44.)