

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FERNANDA JÚNIA APARECIDA TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO

O desenvolvimento da competência lexical a partir da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto: anáforas nominais em resenha

BELO HORIZONTE

2024

FERNANDA JÚNIA APARECIDA TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO

O desenvolvimento da competência lexical a partir da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto: anáforas nominais em resenha

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino do Português
Orientador: Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz

Belo Horizonte,

2024

C744d

Conceição, Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da.

O desenvolvimento da competência lexical a partir da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto [manuscrito] : anáforas nominais em resenha / Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição. – 2024.

1 recurso online (155 f. : il., tabs., color.) : pdf.

Orientador: Aderlande Pereira Ferraz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino do Português.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 146-147.

Anexos: f. 148-155.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 3. Lexicologia – Teses. 4. Produção de textos – Teses. 5. Anáfora (Linguística) – Teses. I. Ferraz, Aderlande Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

O desenvolvimento da competência lexical a partir da reescrita no processo de ensino e aprendizagem da produção de texto: anáforas nominais em resenha

FERNANDA JÚNIA APARECIDA TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 18 de novembro de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz - Orientador
UFMG

Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
UFMG

Prof(a). Miriam Cristiany Garcia Rosa
UNILA

Prof(a). Geraldo José Rodrigues Liska
UNIFAL

Prof(a). Eliana Dias
UFU

Belo Horizonte, 18 de novembro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por Aderlande Pereira Ferraz, Professor do Magistério Superior, em 21/11/2024, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Miriam Cristiany Garcia Rosa, Usuária Externa, em 21/11/2024, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Eliana Dias, Usuária Externa, em 21/11/2024, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Geraldo Jose Rodrigues Liska, Usuário Externo, em 21/11/2024, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior, em 06/01/2025, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3721253 e o código CRC 2DA035FF.

Dedico este trabalho aos meus padrinhos Maria José e Antônio, vítimas de um vírus e de uma sociedade cruel. Não foram apenas números.

AGRADECIMENTOS

Iniciar esta pesquisa no mesmo ano do início de uma pandemia que provocou a morte de milhares de pessoas, dentre elas os meus padrinhos, Maria José e Antônio, a quem eu era muito apegada, e dar continuidade por mais alguns anos foi um desafio imenso. No entanto, a minha resiliência, haja vista também o fato de trabalhar em duas escolas públicas durante mais da metade deste percurso; e a existência de algumas pessoas durante esse processo permitiram que esta tese fosse finalizada.

Por isso, primeiramente agradeço ao meu orientador Aderlande Ferraz, que me norteou para que eu não me perdesse na análise do objeto relacionado ao léxico e por me dar segurança, ressaltando meu potencial. Professor, muito obrigada por acreditar e reforçar os meus ideais de aproximar a pesquisa da educação básica. Aprendi muito com o senhor.

Agradeço também à banca examinadora Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz (orientador - UFMG); Prof^ª Dr^ª Maria Cândida Trindade Costa Seabra (UFMG); Prof^ª Dr^ª Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães (UFMG); Prof. Dr. Geraldo José Rodrigues Liska (UNIFAL); Prof^ª Dr^ª Eliana Dias (UFU); Prof^ª Dr^ª Miriam Cristiany Garcia Rosa (Suplente – UNILA); Prof^ª Dr^ª Maria do Socorro Vieira Coelho (Suplente – UNIMONTES) por aceitarem ler e examinar este trabalho.

Uma das pessoas essenciais neste processo foi minha terapeuta Érica, quem mais uma vez me ouviu e me fez ouvir, me trazendo à realidade, com muito cuidado e profissionalismo. Muitas vezes foi duro ouvir alguns apontamentos. Eles ressoavam a semana toda em meus pensamentos, mas “virar a chavinha” sempre trazia um alívio e força para não desistir e poder recomeçar.

Agradeço ao meu irmão Livston pelo apoio e cuidado de sempre e especialmente agradeço a minha sobrinha Angelina que, mesmo sem saber, foi luz e motivação. A Tia Nanda talvez não seja a tia rica, mas será a tia com quem você sempre poderá contar. Espero que minha trajetória difícil sirva para facilitar a sua, minha florzinha.

A minha mãe, Maria da Conceição, agradeço pela sua fé e pela sua fé em mim. Por ter me incentivado a realizar os meus sonhos e me ensinado a enfrentar os percalços. Tenho muito orgulho da senhora e valorizo muito nossa história que é realmente de superação e resiliência.

Agradeço também aos meus afilhados Samuel e Kauã, por entenderem a minha ausência neste período e por saberem esperar pelo retorno da minha atenção a eles. Podem contar comigo, principalmente em relação aos estudos.

Sem os meus amigos, especialmente meus irmãos Bárbara e Wallison; Jairo; Sara; Marília; Thayná; Clarice; Mari; Naru; Igor; Samuel; Humberto; Maiara e Deise eu não teria conseguido também. Agradeço muito por se fazerem presentes mesmo quando eu não pude estar presente e por terem sido colo quando eu precisava chorar, sem deixar de enxugar minhas lágrimas e me impulsionar a ficar de pé novamente.

Agradeço também aos meus colegas de profissão com quem convivi nas escolas por onde passei. Nossas conversas sobre ensino e aprendizagem, sobre educação, sobre didática, sobre projetos, livros, oficinas, sonhos e um ideal de escola foram importantes para a minha permanência na pesquisa. Especialmente agradeço ao meu colega e amigo Pedro. Trabalhar com você foi a realização de um sonho e reforçou a minha concepção de que no coletivo tudo fica melhor e mais fácil. Aprendi muito com você e torço muito para que a gente encontre mais parcerias parecidas com a que tivemos para continuar proporcionando um ensino de qualidade na educação básica das escolas públicas. Você é inspiração para mim e para os alunos que têm a sorte de ter você como professor.

Agradeço a todos os meus alunos até este momento. A minha experiência na pesquisa só foi possível devido a minha experiência em sala de aula. Foram os meus alunos que me inspiraram a buscar mais conhecimento e foi também por eles que eu cheguei onde cheguei.

Por fim, justamente porque é alguém que chegou no finalzinho deste percurso, agradeço ao meu amor Marcel. Obrigada pela parceria, companheirismo, apoio, compreensão, ajuda, cuidado e amor. Com você tudo ficou mais leve e melhor. Amo você e os nossos momentos de carinho e cuidado um com o outro.

Quando vieres a me ler perguntarás por que não me restrinjo à pintura e às minhas exposições, já que escrevo tosco e sem ordem. É que agora sinto necessidade de palavras - e é novo para mim o que escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada. A palavra é a minha quarta dimensão.

(Clarice Lispector. *Água Viva*. 1973)

RESUMO

O desenvolvimento da reescrita na sala de aula de Língua Portuguesa, como fator relevante para o aprimoramento da produção textual, vem sendo ignorado, como se observa em Teixeira da Conceição (2019). Esta tese discutiu o desenvolvimento da competência lexical a partir da reescrita. Buscamos a perspectiva lexical, pois o léxico é um componente de ensino fundamental na construção textual dos sentidos. No entanto, entendemos que, para favorecer o desenvolvimento da competência lexical na produção de textos, é preciso ensinar a ter autonomia no próprio processo de escrita, em que se reflita criticamente sobre os usos e os efeitos de sentido da escolha lexical. O objetivo central foi discutir as competências (BNCC) que os alunos da educação básica precisam ter no uso escrito da língua, nos diferentes contextos, refletindo especialmente sobre as funções do léxico na construção do texto. Para tal, partimos de uma metodologia em que destacamos os recursos anafóricos, a partir da progressão referencial - formas de valor pronominal; numerais; advérbios locativos; elipses; hiperônimos; hipônimos; merônimos; formas nominais reiteradas; formas nominais sinônimas ou quase sinônimas, considerando como parte fundamental do processo de produção escrita a operação de reescrita. Os dados foram retirados de trinta e seis textos empíricos, pertencentes ao gênero textual *resenha*. Compomos nosso referencial teórico em Dolz *et al* (2010); Volóchinov (2017); sobre o ensino do léxico, em Antunes (2005 e 2012), e sobre o desenvolvimento da competência lexical, em Ferraz (2011, 2008) e Santos (2017). Nesse contexto, assumimos a ideia de que a reescrita permite ao aluno desenvolver a capacidade de escolher adequadamente os recursos lexicais, com autonomia, criticidade e proficiência. O texto está organizado da seguinte forma: primeiramente há a introdução, posteriormente há a seção sobre o ensino remoto emergencial; seguida da justificativa; da hipótese, dos objetivos; do processo de escrita de textos; do gênero textual *resenha*; da referenciação, do léxico e o uso das anáforas nominais em resenhas no processo de produção de texto; da metodologia; da descrição e análise dos dados; dos resultados alcançados; das considerações finais; das referências e dos anexos, contendo as atividades de produção de texto e uma atividade sobre referenciação. Ao finalizar as análises, confirmamos a hipótese de que, por meio de um trabalho com a coesão nominal, dentro do processo de leitura e escrita, o professor de português pode ajudar os estudantes a desenvolver o domínio do léxico e usar esse conhecimento para ler e produzir textos, com eficiência e autonomia.

Palavras-chave: ensino; produção de texto; reescrita; léxico; anáforas nominais

ABSTRACT

The development of rewriting in the Portuguese Language classroom, as a relevant factor for improving textual production, has been ignored, as noted by Teixeira da Conceição (2019). This thesis discussed the development of lexical competence through rewriting. We focused on the lexical perspective, as the lexicon is a fundamental component in the construction of textual meanings. However, we understand that to promote the development of lexical competence in text production, it is necessary to teach students to have autonomy in their own writing process, critically reflecting on the uses and effects of their lexical choices. The central objective was to discuss the competencies (BNCC) that basic education students need for written language use in different contexts, especially reflecting on the functions of the lexicon in text construction. To this end, we adopted a methodology highlighting anaphoric resources, based on referential progression—pronominal forms; numerals; locative adverbs; ellipses; hypernyms; hyponyms; meronyms; reiterated nominal forms; synonymous or nearly synonymous nominal forms—considering the rewriting operation as a fundamental part of the writing production process. The data were taken from thirty-six empirical texts belonging to the genre of reviews. We composed our theoretical framework based on Dolz et al. (2010); Volóchinov (2017) regarding lexicon teaching, in Antunes (2005 and 2012), and on the development of lexical competence in Ferraz (2011, 2008) and Santos (2017). In this context, we embrace the idea that rewriting allows students to develop the ability to choose lexical resources appropriately, with autonomy, critical thinking, and proficiency. The text is organized as follows: first, there is the introduction; then the section on emergency remote teaching; followed by the justification; the hypothesis; the objectives; the text writing process; the review genre; referencing, the lexicon, and the use of nominal anaphoras in reviews during the text production process; the methodology; the description and analysis of the data; the results achieved; the final considerations; references; and annexes containing text production activities and an activity on referencing. Upon completing the analyses, we confirmed the hypothesis that, through work on nominal cohesion within the reading and writing process, the Portuguese teacher can help students develop mastery of the lexicon and use this knowledge to read and produce texts efficiently and autonomously.

Keywords: teaching; *text writing*; rewrite; léxicon; nominal anaphoras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto 01 – Proposta I.....	58
Figura 2: Texto 01 – Proposta II	61
Figura 3: Texto 02 - Proposta I	63
Figura 4: Texto 2 - Proposta II.....	65
Figura 5: Texto 03 - Proposta I	67
Figura 6: Texto 03 - Proposta II.....	69
Figura 7: Texto 04 – Proposta I.....	71
Figura 8: Texto 04 - Proposta II.....	73
Figura 9: Texto 05 - Proposta I	75
Figura 10: Texto 05 - Proposta II.....	77
Figura 11: Texto 06 - Proposta I	79
Figura 12: Texto 06 - Proposta II.....	81
Figura 13: Texto 08 - Proposta I	83
Figura 14: Texto 08 - Proposta II.....	85
Figura 15: Texto 09 - Proposta I	87
Figura 16: Texto 09 - Proposta II.....	89
Figura 17: Texto 10 - Proposta I	91
Figura 18: Texto 10 - Proposta II.....	92
Figura 19: Texto 11 - Proposta I.....	94
Figura 20: Texto 11 - Proposta II.....	96
Figura 21: Texto 12 - Proposta I	98
Figura 22: Texto 12 - Proposta II.....	100
Figura 23: Texto 13 - Proposta I	101
Figura 24: Texto 13 - Proposta II.....	102
Figura 25: Texto 14 - Proposta I	104

Figura 26: Texto 14 - Proposta II	105
Figura 27: Texto 15 - Proposta I	107
Figura 28: Texto 15 - Proposta II	109
Figura 29: Texto 16 - Proposta I	111
Figura 30: Texto 16 - Proposta II	113
Figura 31: Texto 17 - Proposta I	115
Figura 32: Texto 17 - Proposta II	117
Figura 33: Texto 18 - Proposta I	119
Figura 34: Texto 18 - Proposta II	121
Figura 35: Texto 19 - Proposta I	123
Figura 36: Texto 19 - Proposta II	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos referentes em cores	57
Quadro 2: hiperônimos; hipônimos e merônimos com mais de duas ocorrências.....	127
Quadro 3: Anáforas usadas para retomar os autores das obras resenhadas	129
Quadro 4: Anáforas usadas para retomar o ano de publicação das obras resenhadas	133
Quadro 5: Unidades-fonte que se referem ao leitor específico	135
Quadro 6: Unidades-fonte que se referem ao autor específico	137
Quadro 7: Ocorrência da lexia <i>leitura</i> ora como hiperônimo ora como ação de ler.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produções apresentadas de acordo com a proposta de atividade I.....	31
Tabela 2: Produções apresentadas de acordo com a proposta de atividade II.....	32
Tabela 3: Número de Referentes identificados nas produções da proposta de atividade I.	35
Tabela 4: Número de Referentes identificados nas produções da proposta da atividade II....	36
Tabela 5: Recorrência dos principais referentes identificados nas produções a partir da proposta de atividade I	37
Tabela 6: Quantidade de referentes coletados nas produções a partir da proposta de atividade I, selecionados para análise	38
Tabela 7: Recorrência dos principais referentes identificados nas produções a partir da atividade II.....	39
Tabela 8: Quantidade de referentes coletados nas produções da proposta de atividade II selecionados para análise.....	40
Tabela 9: Ocorrência das lexias que ocuparam a função de substantivo no uso de hiperônimos referentes ao objeto resenhado	129

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. JUSTIFICATIVA	21
3. HIPÓTESE	26
4. OBJETIVOS	27
5. METODOLOGIA	28
6. PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS	42
7. O GÊNERO TEXTUAL <i>RESENHA</i>	50
8. A REFERENCIAÇÃO, O LÉXICO E O USO DAS ANÁFORAS NOMINAIS EM RESENHAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	53
9. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
10. RESULTADOS ALCANÇADOS	127
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
12. REFERÊNCIAS	144
13. ANEXOS	146

1. INTRODUÇÃO

Os textos, sejam eles escritos ou falados, estão presentes em todos os âmbitos de nossa sociedade, que é letrada. Nela, a interação se dá por meio desses textos. Por isso, o ensino e a aprendizagem de língua devem ser por intermédio deles. Ler e produzir textos deve ser prática comum na escola. No entanto, por serem atividades complexas passam, necessariamente, por um processo. O que percebemos, porém, no cenário da sala de aula de Língua Portuguesa, no que tange ao ensino da escrita de textos, é que o processo sociocognitivo da produção vem sendo ignorado, especificamente a operação de reescrita, fundamental para o aprimoramento da produção textual, como defendido por Teixeira da Conceição (2019).

Por isso, esta pesquisa tem por tema a *reescrita*, investigando-a pelo recorte da coesão nominal, mais especificamente pelo recorte das anáforas nominais (ANTUNES, 2005; 2010, BRONCKART, 1999; KOCH & ELIAS, 2017; 2018; MARCUSCHI 2005; 2008). Acreditamos que, dentre os vários problemas apresentados nas produções de muitos alunos da educação básica, a referenciação, no momento da textualização, é pouco produtiva, não indicando uma “boa formação textual” (MARCUSCHI, 2008). Uma das causas pode estar na desconsideração da importância do desenvolvimento da competência lexical (FERRAZ, 2008; 2011; SANTOS, 2017), de maneira sistemática, sobretudo do desenvolvimento proficiente do uso de anáforas nominais. Sendo assim, muitos estudantes pouco sabem sobre a diversidade de estratégias existentes para retomar termos ou ideias durante a produção de um texto escrito. Além disso, por não conceber a prática de escrever como um processo, de idas e de vindas, não desenvolvem também a autonomia e o olhar crítico para o próprio texto na tentativa de buscar melhorias, práticas oportunizadas no momento da releitura, da revisão e da reescrita, até a satisfação com o produto ao qual se quer chegar.

O recurso das anáforas nominais é bastante produtivo no que diz respeito à progressão temática e no estabelecimento de efeitos de sentido a partir da relação entre as palavras, o que nos permite “descobrir [...] funções discursivas significativas” (ANTUNES, 2010: 166). Tal recurso faz parte da referenciação e se encontra no nível das escolhas léxico-sintáticas.

Não se trata, portanto, de reduzir o levantamento do vocabulário do texto ao critério de dar o significado desconhecido de certas palavras. Trata-se de tomar o léxico do texto como pista para reconhecimento de suas informações, suas ideias, seus argumentos principais, sua unidade semântica, sua coerência, enfim.” (ANTUNES, 2010: 167)

Entretanto, assim como o ensino de produção de texto, na escola, muitas vezes é mediano (em alguns contextos é mesmo insuficiente), o ensino do léxico também o é. De acordo com Antunes (2005, p. 171), as questões lexicais são tratadas de forma reduzida no comum de nossas escolas.

Nesse contexto, esses dois objetos são aqui relacionados a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (DOLZ *et al.* 2010, VOLOCHINOV, 2017). Para isso, nosso objetivo foi discutir as competências (BNCC) que os alunos da educação básica precisam ter no uso escrito da língua, nos diferentes contextos que precisam enfrentar, refletindo especialmente sobre as funções do léxico na construção do texto. Observamos, nos textos analisados, o uso do léxico e a exploração do vocabulário, analisando como se deu a referenciação a partir das anáforas nominais. Entendemos que a reescrita no processo de produção de textos contribui para o uso adequado desse recurso.

Para alcançar tais objetivos, adotamos, como corpus de análise, textos empíricos produzidos, de maneira processual, considerando a reescrita como fundamental não apenas após o produto, por sujeitos estudantes do Ensino Médio da rede pública.

Sendo assim, apresentamos a seguir a justificativa para a escrita desta tese.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Em março de 2020 uma pandemia obrigou instituições de ensino, bem como outros espaços, a fecharem as portas para encontros presenciais. O vírus da Covid-19 infectou e matou milhares de pessoas em todo o mundo. Como medida protetiva, foi necessário que escolas e universidades encontrassem um modo de dar sequência ao ensino e à aprendizagem de maneira virtual. Surgiu, então, o Ensino Remoto Emergencial, ou não presencial, de acordo com o Ministério da Educação, no Parecer CNE/CP nº 11 /2020.

Sendo assim, cada instituição estabeleceu, da maneira mais adequada dentro do contexto de cada uma, como as aulas aconteceriam. Muitas optaram pelos grupos organizados em aplicativos que funcionam como um serviço de mensagens instantâneas conectados à internet, geralmente consumindo menos dados e por isso mais utilizados pela população com menos acesso; outras, por aplicativos desenvolvidos com foco na realização de videoconferências; outras ainda utilizaram plataformas em que era possível organizar salas de aula virtuais, com espaço para a postagem de atividades, notas, materiais de estudo, agenda, *link* para as videoconferências, vídeos, imagens, fóruns de discussões etc. As aulas da rede estadual de Minas Gerais foram transmitidas pela internet e pela televisão (através da Rede Minas) e

materiais pedagógicos em formato virtual e físico foram disponibilizados. Esses materiais, PET (Plano de Estudo Tutorado), foram elaborados por professores da rede estadual e das redes municipais.

O funcionamento das salas de aula virtuais (estou chamando de sala de aula virtual todos os formatos utilizados por alunos e professores neste contexto de pandemia) é difícil de ser explicado. Primeiramente, porque cada pessoa tinha acesso exclusivamente ao seu ambiente, o ambiente em que se situava, no espaço e no tempo; o que essa pessoa acessava, diversamente proporcional, era, na verdade, uma projeção do outro. Além disso, os participantes de uma determinada aula podiam estar conectados, presentes, atentos, com câmera e áudio ativados ou apenas com uma dessas ferramentas ativada ou nenhuma delas ativada, mas estar presente e participando ou apenas estar presente ou nem mesmo estar presente. Algumas pessoas relatavam que não possuíam ambientes adequados para participar da aula, com imagem e som; ou não possuíam aparelhos suficientemente bons ou não tinham acesso à internet ou mesmo tinham ambientes e aparelhos adequados e, apesar disso, não conseguiram se concentrar. Foram muitos problemas vivenciados juntamente a um problema maior: a pandemia. Psicologicamente, ninguém estava bem. Havia as pessoas que perderam parentes e amigos devido ao vírus ou pessoas que se encontravam na situação em que parentes e amigos estavam contaminados. As vacinas começaram a ser aplicadas apenas no dia 17 de janeiro de 2021. O começo da esperança, portanto, se deu quase um ano após o início do momento, no qual, para muitos, foi um verdadeiro pesadelo.

Devido a esse cenário calamitoso, não era possível contabilizar os alunos que assistiam e participavam atentamente das aulas e das atividades. Por exemplo, quando um aluno participava das aulas, ativamente, fazendo perguntas e comentários, podia-se entender que esse aluno estava ouvindo e assistindo a aula e fazendo as atividades com autonomia. Porém, era a minoria. Existiam as listas de chamada, listas de presença, os registros no chat, mas esses apontamentos poderiam ser inscrições apenas naquele exato momento e fim.

Acompanhar a realização das atividades, portanto, era como acontece em uma sala de aula presencial: com perguntas e respostas em tempo real ou com os registros que eram feitos, ou apenas observando os alunos realizarem as atividades. Pode-se dizer daquela estrutura tradicional em que o professor entrega/apresenta a atividade, o aluno a realiza, depois entrega para o professor, que faz a correção e em seguida dá o retorno ao aluno, não necessariamente todos esses movimentos acontecem, pois o aluno pode entregar e o professor receber sem corrigir e sem dar o retorno ou apenas corrigir e deixar de dar esse retorno.

Quando esta pesquisa foi pensada, ninguém imaginava que viveríamos uma pandemia e passaríamos por um período nebuloso, de muitas perdas, incertezas, medo e desafios. Inicialmente, em 2019, defini, durante a escrita do pré-projeto de pesquisa que foi inscrito no processo seletivo, que a metodologia seria pela pesquisa-ação, como uma tentativa de continuar o que se iniciou no mestrado. Os dados seriam gerados presencialmente, em uma sala de aula física, com o nosso acompanhamento em todas as etapas para, depois, esses dados serem analisados por nós.

Infelizmente o projeto de pesquisa, aquele que tinha sido avaliado com nota total no processo seletivo, sofreu mudanças significativas para se adequar ao contexto vivenciado. Sendo assim, a pesquisa-ação passou a ser uma pesquisa documental, em que examinamos materiais que ainda não haviam recebido tratamento analítico (GODOY, 1995). No entanto, surgiram algumas lacunas as quais não puderam ser corrigidas, devido às configurações do ensino remoto emergencial, principalmente porque o que se defendeu no mestrado e que continuamos defendendo aqui é que o ensino e a aprendizagem de escrita de textos aconteçam de forma processual, com idas e vindas. O isolamento social dificultou a análise desse processo, uma vez que não foi possível estar presente a acompanhar de perto o momento das produções textuais. O possível foi manter e insistir na concepção interacionista da linguagem, no reforço de que todo texto, independente do autor, passa por um processo e que esse processo não é linear, uma vez que o que está sendo escrito é lido, relido e por isso reescrito o tempo todo. As etapas são, portanto, recursivas.

Aqui analisamos produtos que passaram por um processo de escrita consciente.¹ Para essa conscientização, os autores dos textos tiveram a oportunidade de acessar, de forma virtual, alguns manuscritos do autor Machado de Assis, disponibilizados no site da Biblioteca Nacional, nos quais é possível observar diversas rasuras e reescritas, provando que até o autor literário mais famoso do nosso país reescrevia seus textos.

Além disso, em toda atividade de escrita havia instruções que remetiam ao fato de ser uma atividade processual, em que era sugerido que o autor fizesse um planejamento das ideias para depois textualizá-las de acordo com o papel de autoria assumido, o objetivo, o gênero e o leitor esperado. Para isso, o autor deveria estar o tempo todo em estado de alerta, indo e voltando no texto, lendo e relendo, para escrever e reescrever de maneira adequada até se chegar a um resultado satisfatório. Atividades em que os alunos refletiam sobre a referenciação nos textos

¹ Informações fornecidas pelo professor que disponibilizou os dados para análise. Para garantir a integridade da pesquisa, a identidade dele não será revelada.

também foram elaboradas e aplicadas, para que o ensino e o desenvolvimento do uso das anáforas fossem contemplados.

Entendendo que um autor é também um leitor, como o gênero selecionado que se adequou à situação comunicativa de partilhar e avaliar a experiência de leitura de uma obra literária foi a resenha, os alunos leram e estudaram textos pertencentes a esse gênero, para que pudessem ter acesso a sua estrutura relativamente estável e, no momento da escrita, escrever um texto que de fato pertencesse a tal gênero. Outrossim, ler resenhas das obras literárias também fazia parte do estudo das obras selecionadas, na verdade, essas leituras faziam parte da etapa da pré-leitura, para motivar e aguçar a curiosidade dos alunos, principalmente por se tratar de clássicos.

Dessa maneira, podemos perceber que as aulas de Língua Portuguesa citadas, mesmo em um contexto de pandemia, portanto, virtuais, basearam-se na concepção interacionista da linguagem.

2. JUSTIFICATIVA

Após a homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleceu-se como prazo o ano de 2022 para que as escolas pudessem adaptar-se aos novos modelos pedagógicos que tal base propõe. Nessas, mudanças significativas foram feitas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, retirando o foco na divisão clássica disciplinar entre Gramática, Literatura e Redação e introduzindo uma visão mais holística e interdisciplinar que repensa as linguagens e busca por uma exploração por campos discursivos de atuação social. Sendo assim, a análise mais gramatical da língua abre espaço para uma pesquisa mais discursivo-textual, refletindo sobre a prática e os usos da linguagem.

Respaldados, atualmente, pela BNCC, mas já em diálogo, há mais tempo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as pesquisas mais recentes, entendemos que o papel da escola, ao ensinar o aluno a produzir textos escritos, deveria ser o de objetivar que esse aluno saiba se comunicar, que seus textos façam sentido e permitam o diálogo, pois escrever é uma atividade presente em todos os setores sociais. Esse ensino e aprendizagem deve fazer parte de um desenvolvimento progressivo e recursivo. Por isso, o aluno deve ser capaz de compreender e produzir gêneros textuais e discursivos variados, com respeito às convenções da língua.

Nesse contexto, é fundamental que a escola não reproduza a falsa ideia de que escrever é “dom”, mas sim que desenvolva, junto aos alunos, capacidades de escrever textos que interajam na sociedade e que funcionem, fazendo sentido, para eles e para seus leitores. Afinal,

O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas [nas ciências exatas e da natureza também]. [...] Partindo de um texto, perambulam-se nas mais variadas direções, recolhendo-se fragmentos heterogêneos na natureza, na vida social, no psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de causalidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores. Em vez de designar o objeto real, é indispensável se proceder a uma nítida delimitação das coisas que se prestam a um estudo científico. O objeto real é o homem social (e público), que fala e se expressa por outros meios. (BAKHTIN, 2003, p. 341. Grifo nosso)

No entanto, é sabido que o ensino e a aprendizagem da produção de texto na sala de aula, na educação básica, é um desafio. Não negamos que se trabalha o texto em sala, mas isso, geralmente, acontece sem que haja mudanças nas formas de acesso e de apresentação, tornando-o, muitas vezes, como pretexto. Além disso, diversos estudos mostram que, nas produções textuais escolares, os alunos apresentam muitas dificuldades em relação à progressão textual, à coesão e à coerência internas e externas (conhecimentos linguísticos), prejudicando a compreensão dos sentidos. Há, também, dificuldades na adequação do gênero. Por outro lado,

as propostas de atividades didáticas, como se observam em vários livros didáticos de português, nem sempre são satisfatórias, principalmente quando se percebe que elas se relacionam ao produto e não ao processo. Em algumas atividades, por exemplo, nem a partir do produto a reescrita aparece, como se esta fosse uma operação opcional, como se não fizesse parte de qualquer processo de produção escrita (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019).

Acreditamos que uma das causas está na concepção de linguagem presente na escola e nos materiais didáticos, pois, se a concepção não for a interacionista (SOARES, 1998), dificilmente o ensino e a aprendizagem da produção de textos escritos se dará por meio de um processo, já que, na maioria das vezes, esse ensino e essa aprendizagem ainda estão relacionados à redação escolar. Além disso, no que se refere à reescrita, poucas são as pesquisas que tratam desse objeto. Quando se faz uma busca, percebe-se que na maior parte dos estudos a reescrita ora se configura como objeto pesquisado ora se relaciona ao objeto pesquisado e, nessas, o tratamento de tal objeto se dá, geralmente, a partir do produto e não do processo.

Aqui vale destacar que, quando escrevi o pré-projeto para apresentar no processo seletivo do doutorado, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, em 2019, busquei no banco de teses e dissertações da CAPES o termo “reescrita”. Refinando os resultados a partir do nome do programa, selecionei “Linguística Aplicada” e cheguei a vinte e dois resultados. Desses, faziam parte estudos voltados ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, língua de sinais, tradução e escrita literária, os quais desconsiderei. No entanto, as outras pesquisas em que a reescrita ora se configurava como objeto pesquisado e ora se relacionava a essa operação tratavam-na a partir do produto e não do processo, como as pesquisas de mestrado de Janaina Fernandes Possati: *A reescrita dialógica*, de 03/05/2013, da Universidade Estadual de Campinas; de Eron Sanches Ruivo: *Interação e Produção de Texto em Duas Turmas de Ensino Médio*, de 01/02/2012, também da Universidade Estadual de Campinas; de Ana Maria Silveira Vital Gomes: *Avaliação de textos: uma abordagem dialógica*, de 01/09/1999, da Universidade Estadual de Maringá, de Larissa Giacometti Paris: *Oficina de fanfictions na escola: uma análise das práticas de revisão e reescrita*, 14/03/2016, da Universidade Estadual de Campinas etc.

Outra referência é Fiad, uma das importantes autoras que tratam das possibilidades da reescrita, porém, apesar de considerar o processo, seu destaque, na maior parte, relaciona-se ao produto final:

Embora saibamos que as possibilidades de reescrita existem durante todo o processo de escrita, desde os momentos iniciais de planejamento do texto, entendemos que as

atividades de reescrita no contexto escolar podem ser mais exploradas após a escrita de uma versão ainda provisória do texto. É a partir dessa versão que o trabalho do professor começa, como interlocutor privilegiado dos seus alunos. (2006, p. 36)

Como dito, não desconsideramos a reescrita a partir do produto, ao contrário, confirmamos sua importância. No entanto, a reescrita no processo deve ser vista como fundamental, inerente, para que ao final possa haver a última revisão, releitura e reescrita, de maneira complementar, para que o aluno desenvolva bem o olhar crítico sobre o próprio texto.

Considerando o ensino e a aprendizagem da produção de texto como oportunidades de mostrar aos alunos as situações reais de uso da língua, que são diversas, é importante apresentar as condições de produção/interação. Para Dolz *et al.* (2010, p. 22), a escrita é um fenômeno social que possui parâmetros das situações de interação, servindo para analisar a produção textual e por isso o aluno deve se ver como enunciatador (papel social a adotar para escrever), saber o objetivo comunicativo que deve atingir (O que se pretende com o texto a ser produzido? Quais são as expectativas?), considerar o leitor (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como se adaptar a ele?) e o lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?), ou seja, deve refletir sobre o que dizer, para quem dizer, por que dizer, onde dizer e quem vai dizer. Relendo, revisando e reescrevendo em todo o processo, o aluno poderá se apropriar com autonomia dessas condições.

Entendemos, com esse percurso, que a releitura, a revisão e a reescrita do produto também é importante para finalizar tal processo. Por isso, essa operação não deveria ser praticada da maneira que geralmente é na escola, pois o “vai e vem” processual de escrever é fundamental e faz parte de qualquer produção, para os aprendizes iniciantes e também para os mais proficientes, como os autores que possuem importantes livros publicados.

Defendemos, portanto, que quase todo texto escrito é, na verdade, reescrito². Com os serviços editoriais, o leitor não entra em contato com as “idas e vindas” na produção de textos escritos dos autores renomados, já que os livros chegam prontos ao leitor. Não sabemos sobre o processo que passaram até chegarem à versão final, mas é certo que diversas operações foram aplicadas. Isso pode ser ilustrado com os materiais contendo manuscritos desses autores, encontrados em bibliotecas³ e museus espalhados pelo mundo. Nesses materiais é possível perceber rasuras e/ou mudanças vocabulares ou relacionais, quando se compara com a versão final.

² Escolhemos não generalizar, haja vista que há os textos ditos *psicografados*, por exemplo, os quais não consideramos aqui.

³ Na Biblioteca Acadêmica Lúcio de Mendonça, no Rio de Janeiro, encontram-se manuscritos do autor literário Machado de Assis, entre outros. É possível apreciar os materiais pessoalmente, fazendo agendamento prévio pelo

Talvez, se isso for considerado pela escola, o mito de que escrever é *dom*, e não prática, seja desconstruído, por meio de práticas de ensino como parte de um processo que requer tempo e estratégias. Logo, não cabe a ideia de que a atividade de produção de texto seja realizada em uma ou duas aulas de cinquenta minutos, sem o estudo do gênero, sem a discussão, por meio da leitura de diversos textos, sem o tratamento do tema, sem um planejamento, sem objetivo, sem leitores reais etc. De acordo com Antunes (2005, p. 27),

a essa escrita falseada falta um processo de retorno, pois falta, igualmente, um leitor à vista ou mesmo simulado. Nem mesmo o professor que vai ler os textos dos alunos costuma assumir esse papel de leitor, atropelado que é pelo outro papel de corretor [...]. À escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém.

Portanto, trabalhar a reescrita, ao longo do processo de produção de textos escritos, permite que o aluno seja mais autônomo, revisitando seus passos e apropriando-se da atividade de escrever, de maneira crítica, tornando-se, ainda, escritor proficiente. Isso só se realizará, porém, com estratégias, com dedicação, com prática, com a ideia de recursividade, de processo, de progressão e de interação.

Com forte motivação causada pelo cenário da sala de aula de língua portuguesa, no qual o desenvolvimento da reescrita, como fator relevante para o aprimoramento da produção textual, vem sendo ignorado em diversos espaços no âmbito da educação básica, como se observa em Teixeira da Conceição (2019), buscamos, então, a ênfase no desenvolvimento da competência lexical a partir da reescrita. Desse modo, buscamos a ênfase lexical em nossa abordagem, uma vez que o léxico é um componente de ensino fundamental na construção textual dos sentidos. No entanto, entendemos que para contribuir no desenvolvimento da competência lexical na produção de textos escritos é preciso ensinar ao aluno a voltar o olhar para o seu processo de escrita, em que ele reflita criticamente sobre os usos e os efeitos de sentido da escolha lexical.

Além do mais, sob a concepção interacionista da linguagem, deve-se considerar que, na produção de um texto, o tempo todo o produtor faz referência a algo, a alguém, a fatos, eventos, sentimentos etc. Linguisticamente, no texto, oral ou escrito, essa referenciação consiste “na construção e reconstrução de objetos de discurso” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 121). É devido à interação verbal e com outros sujeitos que se escolhe as formas de referenciação. Nesse sentido, ler e compreender um texto, de maneira proficiente, deve ser por meio de estratégias, dentre elas as de manter “em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada”

site da instituição. Também é possível consultar alguns manuscritos que foram digitalizados e disponibilizados online no endereço <https://www.academia.org.br/>.

e de desfocalizar referentes e deixá-los “em *stand by*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso” (KOCH & ELIAS, 2018, p. 131).

Por isso, discutimos as competências (BNCC) que os alunos da educação básica precisam ter no uso escrito da língua, nos diferentes contextos que precisam enfrentar, refletindo especialmente sobre as funções do léxico na construção do texto. Para isso, partimos de uma metodologia em que destacamos os recursos anafóricos, a partir da progressão referencial, que dependem de conhecimentos específicos para o uso dos elementos linguísticos - anáforas - repetição lexical; variação lexical (sinônimo ou quase sinônimo; hiperônimo; hipônimo; descrição definida; nome genérico que retoma núcleo nominal); nominalização; caracterização; merônimos etc., considerando como parte fundamental a operação de reescrita. Afinal, um texto também é visto como um sistema de conexões entre vários elementos (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

A escolha desse objeto específico, implicado na operação de textualizar, foi devido a nossa observação, enquanto professores e pesquisadores, sobre a dificuldade que alunos, em geral, têm na construção de cadeias anafóricas em seus textos: uso pouco diversificado e/ou equivocado, causando problemas de compreensão e impedindo a progressão temática de forma satisfatória.

Santos (2017) explicou a dificuldade em demonstrar o uso que se faz das cadeias anafóricas e os resultados obtidos “evidenciaram, entre as anáforas correferenciais, a predominância da repetição lexical, dos sinônimos e dos nomes genéricos, núcleos nominais imediatamente acessíveis ao agente produtor [...]; entre as não correferenciais, a prevalência dos merônimos, em virtude de haver entre a anáfora e sua âncora apenas uma estreita relação conceitual, não ocorrendo entre elas nem correferencialidade, nem retomada.” (p. 8)

Segundo Marcuschi (2008, p. 79), produzir textos é fazer escolhas diversas e se decidir por *uma* escolha. Mas para isso as condições de produção devem ser favoráveis para produzir bons textos. Nesse sentido, esta pesquisa mostrou como a interação por meio de textos funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor, para que as produções dos alunos da educação básica apresentem cada vez menos problemas de organização linguística e informacional, frases desconexas, ou em excesso, repetições desnecessárias etc. para que sejam lidos, compreendidos e atendidos em nossa sociedade letrada.

3. HIPÓTESE

A hipótese com a qual trabalhamos em nossa proposta de pesquisa diz respeito ao desenvolvimento da competência lexical, que é um processo contínuo, cujo aprimoramento pode se dar através de um ensino explícito e sistemático. No entanto, há a marginalização do estudo do léxico no âmbito da sala de aula, que em nada contribui para a sua efetiva concretização. Nesse contexto, afirmamos que, por meio de um trabalho com a coesão nominal, dentro do processo de leitura e escrita, o professor de português pode ajudar os estudantes a desenvolver o domínio do léxico e usar esse conhecimento para ler e produzir textos, com eficiência e autonomia.

4. OBJETIVOS

Objetivo geral

A partir da análise de um conjunto de textos produzidos em sala de aula de português do ensino médio, discutir as competências (BNCC) que os alunos da educação básica precisam ter nos usos escritos da língua, nos diferentes contextos, refletindo especialmente sobre as funções do léxico na construção do texto.

Objetivos específicos

- Partindo da concepção interacionista da linguagem, realizar estudos sobre as operações que sustentam o processo de produção escrita.
- Analisar a contribuição da reescrita para o uso adequado das anáforas nominais no processo de produção de textos escritos.
- Analisar o processo de referenciação a partir das anáforas nominais.
- Verificar e analisar as inadequações no uso das anáforas nominais.
- Refletir sobre um conjunto de parâmetros e orientações para o trabalho do professor e para a elaboração de materiais didáticos sobre o tema;
- Contribuir para que o ensino e a aprendizagem da produção de textos se baseiem no caráter dialógico e funcional da linguagem dentro de uma sociedade comunicacional.

5. METODOLOGIA

A investigação teve, como corpus de análise, textos empíricos produzidos por sujeitos estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública. A escolha do objeto foi devido à identificação da dificuldade que alunos, em geral, têm na construção de cadeias anafóricas em seus textos.

O tipo de pesquisa

Para alcançar os objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico [...], buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p 21). Para a coleta de dados foram levantados dados quantitativos e qualitativos.

Coleta e análise de dados

Dados quantitativos

Os dados quantitativos foram utilizados para

- Contabilizar os textos analisados;
- apresentar, em tabelas, a ocorrência das cadeias anafóricas presentes nos textos;
- apresentar o número de ocorrências por tipo de recurso e
- levantar e apresentar as anáforas relativas aos referentes presentes nas produções.

Dados qualitativos

Para a coleta de dados qualitativos, buscamos o recorte lexical em nossa abordagem, uma vez que o léxico é um componente de ensino fundamental na construção textual dos sentidos. Por entendermos que para contribuir para o desenvolvimento da competência lexical na produção de textos escritos é preciso ensinar ao aluno a voltar o olhar para o seu processo de escrita, em que ele reflita criticamente sobre os usos e os efeitos de sentido da escolha lexical, consideramos a operação de reescrita como fundamental.

Discutimos as competências (BNCC) que os alunos da educação básica precisam ter no uso escrito da língua, nos diferentes contextos que precisam enfrentar, refletindo especialmente sobre as funções do léxico na construção do texto. Para alcançar tal objetivo, analisamos os textos, observando os recursos anafóricos, a partir da progressão referencial, que dependem de conhecimentos específicos para o uso dos elementos linguísticos: repetição lexical; variação

lexical (sinônimo ou quase sinônimo; hiperônimo; hipônimo; nome genérico que retoma núcleo nominal); nominalização; merônimos; caracterização etc.

Construção do corpus

Os textos analisados foram escolhidos aleatoriamente entre todos os textos pertencentes ao gênero textual resenha crítica, produzidos, por alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública, ao longo do ano letivo de 2021, no ensino remoto, devido à pandemia do covid-19.

Os textos foram fornecidos por professores que adotam a concepção interacionista da linguagem e que ensinam a produção escrita por meio de um processo, em que a reescrita é considerada. Apresentamos também os materiais e as atividades usadas em que os alunos se basearam para a escrita dos textos. É importante salientar que tais textos foram produzidos a partir de atividades escolares para finalidades desse meio, além disso, destacamos que a autoria não foi identificada e que foram aleatoriamente selecionados dentre um conjunto de produções textuais.

O levantamento dos dados ocorreu conforme os procedimentos metodológicos propostos por Bronckart (1999). Sendo assim, partimos de um corpus representativo, que definimos com base na coleta de dados por amostragem e no uso do princípio da saturação teórica para a interrupção da coleta.

A coleta de dados por amostragem se deu pela necessidade de recorte no número de textos devido a sua grande quantidade. Entendemos que, a partir de produções individuais, é possível fazer generalizações (GÜNTHER, 2005) sobre o uso das anáforas nominais, cujas informações possibilitaram compreender como os estudantes operam com os recursos de coesão para usar anáforas, tendo eles estudado sistematicamente, a partir de atividades cujo objetivo foi o de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, especialmente no que tange à competência lexical, para produzir textos discursivos, inteligíveis e articulados.

Em relação ao princípio da saturação teórica, seu uso se deu pelo fato de esse princípio ser um critério norteador para o encerramento da coleta de dados, quando, em nossa avaliação, nos deparamos com possíveis repetições. Sendo assim, nos permitiu justificar a interrupção da coleta de novas informações. (GLASER & STRAUSS, 1967)

Procedimentos para análise de conteúdo do corpus

Iniciamos a coleta de dados lendo os textos e observando-os com o objetivo de buscar informações sobre os elementos que os constituem, incidindo, conforme Santos (2017), sobre três subconjuntos de observáveis: os de *ordem semântica* - efeito global de significação produzido, identificação do tema tratado e a identificação da sua relação com o contexto e a do modo como o produtor se relaciona com esse contexto; os de *ordem léxico-sintática* (objeto central da pesquisa) - informações sobre as escolhas feitas nos paradigmas de lexemas disponíveis na língua para semiotizar um mesmo referente, assim como informações sobre as regras gramaticais mais particularmente mobilizadas pelo texto - e os de *ordem paralinguística* - informações a respeito de procedimentos supratextuais de formatação da página, tais como título e paragrafação, que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou enunciativos. (*Idem*, 2017, p. 136)

Coletamos os dados em três momentos: (a) identificamos a ocorrência de anáforas nos textos, sua adequação ou não em função do tema proposto, classificação e o número de ocorrências por tipo de recurso e análise; (b) levantamos as anáforas relativas aos referentes, verificando como, pelas escolhas feitas, os produtores categorizaram e recategorizaram os referentes, construindo-os de acordo com seus propósitos comunicativos e (c) comparamos textos produzidos por um mesmo autor, em diferentes momentos do ano letivo, uma vez que o gênero textual foi trabalhado de forma recursiva ao longo do ano e a produção de texto foi processual, em que a reescrita é fundamental. Essa comparação serviu para verificar se a recursividade e a reescrita contribuem para que o produtor desenvolva, conscientemente, a capacidade de escolher adequadamente os recursos oferecidos pela língua, em especial os recursos lexicais, com autonomia, criticidade e proficiência.

Nesse contexto, nos interessamos em investigar um corpus constituído por textos escritos por meio de um processo, com estratégias de ensino e aprendizagem com base no interacionismo sociodiscursivo, em que há um trabalho explícito e sistemático em sala de aula, envolvendo estratégias de ensino sobre saberes específicos, com ações pontuais em relação ao estudo do funcionamento da língua.

Os textos analisados pertencem a estudantes cujos professores da educação básica possuem formação continuada e adotam, em suas práticas, a concepção interacionista da linguagem. As atividades trabalhadas buscaram o desenvolvimento da competência lexical e o ensino e a aprendizagem de produção de texto foram concebidos como um processo cognitivo, em que a

reescrita não é ignorada, pelo contrário, tal operação foi considerada como fundamental ao processo.

Dados quantitativos

A seguir, apresentamos a contabilização dos dados na Tabela 1, com a quantidade de produções apresentadas de acordo com a atividade I; e a Tabela 2, com a quantidade de produções apresentadas de acordo com a atividade II. Apresentamos também a caracterização da Ação de Linguagem das duas propostas de atividades.

Os textos foram produzidos por meio digital, usando-se o editor de texto *Documento Google*, pertencente ao *Google Sala de Aula*. Por isso, foi possível identificar a quantidade de caracteres. Sendo assim, encontramos produções com 1400, mais e menos caracteres. Na atividade de produção de texto solicitou-se o mínimo de 1400. Ressaltamos que os desvios gramaticais cometidos nos textos foram preservados, respeitando-se as produções originais.

Tabela 1: Produções apresentadas de acordo com a proposta de atividade I

Turma	Nº total de textos por turma	Nº de textos com 1400 caracteres ou mais	Percentual de textos com 1400 caracteres ou mais	Nº de textos com 1400 caracteres ou menos	Percentual de textos menos de 1400 caracteres
Turma vermelha	24	20	83,33%	4	16,66%
Turma azul	25	20	80%	5	20%
Turma verde	26	21	80,77%	5	19,23%

Fonte: Da autora

Em relação à atividade I, é possível observar que as três turmas (vermelha, azul e verde) apresentaram uma quantidade maior de textos escritos em 1400 caracteres ou mais (83,33%, 80% e 80,77%, respectivamente) do que de textos com menos de 1400 caracteres (16,66%, 20% e 19,23%, respectivamente). Observamos, também, que a turma vermelha apresentou a maior porcentagem em relação aos textos escritos em 1400 caracteres ou mais.

Tabela 2: Produções apresentadas de acordo com a proposta de atividade II

Turma	Nº total de textos por turma	Nº de textos com 1400 caracteres ou mais	Percentual de textos com 1400 caracteres ou mais	Nº de textos com 1400 caracteres ou menos	Percentual de textos 1400 caracteres ou menos
Turma vermelha	23	16	69,56%	7	30,44%
Turma azul	20	16	80%	4	20%
Turma verde	20	14	70%	6	30%

Fonte: Da autora

Em relação à atividade II, podemos observar que as três turmas (vermelha, azul e verde) apresentaram uma maior quantidade de textos escritos em 1400 caracteres ou mais (69,56%, 80% e 70%, respectivamente) do que de textos com menos de 1400 caracteres (30,44%, 20% e 30%, respectivamente). Nessa atividade, a turma azul apresentou a maior porcentagem em relação aos textos escritos em 1400 caracteres ou mais.

Comparando os dados da tabela 1 e da tabela 2, optamos por analisar os textos da turma vermelha, uma vez que a diferença quantitativa das tabelas é de apenas 1 texto. Nas tabelas das turmas azul e verde a diferença é de 5 e 6 textos, respectivamente.

Dentre os autores da turma vermelha, 19 apresentaram textos referentes às atividades I e II. Por isso, selecionamos esses textos para fazer parte do *corpus* de análise desta pesquisa. São textos empíricos, produzidos por estudantes do 2º Ano do Ensino Médio, de uma escola pública, em 2021, durante o ensino remoto para fins de treinamento e avaliação escolar.

O corpus é formado apenas por textos coletados a partir do fornecimento pelos professores regentes, os quais solicitaram a produção a partir de atividades criadas para treinamento e avaliação escolar, logo, não houve identificação dos autores, cujos dados serão mantidos sob sigilo. A utilização das informações coletadas foi usada única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa.

Apresentamos a seguir as ações de linguagem identificadas por nós nas atividades que orientaram a produção dos textos.

Ações de Linguagem

Proposta de produção da atividade 1⁴:

O tema a ser abordado: obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis

O leitor esperado: alunos do 2º ano do Ensino Médio, possíveis leitores da obra *Úrsula*, como parte da atividade das aulas de Língua Portuguesa.

O gênero textual: resenha crítica

A finalidade do texto: convencer, apresentando as opiniões e observações adquiridas a partir do estudo da obra, os prováveis alunos leitores a terem menos resistência em ler a obra *Úrsula*, na tentativa de que o momento da leitura seja mais fácil e prazeroso.

Suas condições de circulação: a circulação foi simulada, de acordo com a proposta de produção de texto, uma vez que os textos não foram publicados e nem lidos por terceiros.

O papel social a ser assumido: aluno (a) do 2º ano do Ensino Médio que sente prazer em fazer descobertas a partir da leitura;

Contexto social: sala de aula (*Google Sala de Aula*)

Proposta de produção da atividade 2:

O tema a ser abordado: obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo;

O leitor esperado: aquele que têm resistência com leitura literária na escola;

O gênero textual: resenha crítica;

A finalidade do texto: compartilhar as experiências com a leitura e mostrar ao leitor que ler literatura pode ser uma atividade prazerosa e muito importante para o desenvolvimento do intelecto e conhecimento da sociedade, despertando a curiosidade em quem ainda não a leu e o interesse em dialogar com seu texto em quem já leu;

Suas condições de circulação: a circulação foi simulada, de acordo com a proposta de produção de texto, uma vez que os textos não foram publicados e nem lidos por terceiros.

⁴ As atividades completas estão nos ANEXOS A e B

O papel social a ser assumido: alguém que tem costume de escrever sobre os livros que lê, inclusive aqueles que são solicitados pela professora, e de publicá-los (em blog, rede social, revista eletrônica, sites diversos);

Contexto social: sala de aula (*Google Sala de Aula*).

Dados quantitativos e qualitativos

A seguir, apresentamos o número de anáforas encontradas a partir das análises das produções. Esses dados, além de contabilizados, foram classificados em categorias, criadas pela pesquisadora, de acordo com as ocorrências.

Tabela 3: Número de Referentes identificados nas produções da proposta de atividade I.

Produções	Nº de Referentes identificados
1	9
2	10
3	14
4	8
5	9
6	14
7	Plágio
8	8
9	8
10	6
11	10
12	10
13	10
14	6
15	10
16	6
17	5
18	10
19	11

Fonte: Da autora

Tabela 4: Número de Referentes identificados nas produções da proposta da atividade II

Produções	Nº de Referentes identificados
1	8
2	6
3	8
4	5
5	10
6	8
7	10
8	11
9	6
10	7
11	7
12	7
13	8
14	6
15	4
16	6
17	12
18	10
19	5

Fonte: Da autora

Tabela 5: Recorrência dos principais referentes identificados nas produções a partir da proposta de atividade I

Texto	Ref. 1	Ref. 2	Ref. 3	Ref. 4	Ref. 5	Ref. 6	Ref. 7	Ref. 8	Ref. 9	Ref. 10	Ref. 11	Ref. 12	Ref. 13
1	15	10	3	0	2	4	0	3	8	0	13	0	0
2	28	11	7	0	0	6	0	1	0	0	5	10	9
3	29	8	6	7	15	5	0	0	0	3	3	0	0
4	20	4	8	1	1	0	0	0	0	0	12	4	4
5	60	4	4	0	0	0	0	0	0	0	4	7	5
6	28	3	5	8	5	3	9	1	0	2	3	9	4
7 Plágio													
8	21	4	0	4	3	1	4	1	0	0	3	8	2
9	26	4	3	3	0	0	3	0	0	0	3	0	0
10	13	7	2	3	1	0	1	0	0	0	5	2	0
11	20	4	2	2	1	1	1	1	1	1	6	11	9
12	24	2	4	9	10	10	2	-	-	-	4	2	-
13	13	7	3	3	6	2	2	4	-	2	2	1	7
14	13	11	4	-	2	6	-	-	-	-	5	-	1
15	18	11	9	1	2	26	4	26	26	-	9	-	-
16	14	10	5	2	2	-	-	-	-	-	3	-	-
17	23	10	4	-	-	-	-	-	-	-	4	8	3
18	23	13	4	7	3	1	3	1	1	1	4	2	1
19	15	8	4	4	10	3	2	1	-	1	5	6	5

Fonte: Da autora

Em um primeiro momento, foram identificados 13 referentes. Desses 13, selecionamos aqueles mais frequentes em todas as produções, que apareceram ao menos uma vez em cada um, e também aqueles que foram solicitados na consigna. São eles: A obra *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis (autora), Ano de publicação, *Úrsula*, Tancredo, Túlio, Fernando, Suzana, Antero, Senhora B, Temática da escravidão, autoria e interlocução. Nos textos escritos a partir da proposta de atividade 1, selecionamos os referentes 1, 2, 3, 12 e 13: A obra *Úrsula*, Maria

Firmina dos Reis (autora), Período de publicação, autoria e interlocução, sendo os dois últimos solicitados na consigna. A produção 7 foi desconsiderada, pois trata-se de um plágio.

A seguir, apresentamos a tabela com os dados dos referentes da proposta de atividade I selecionados para análise.

Tabela 6: Quantidade de referentes coletados nas produções a partir da proposta de atividade I, selecionados para análise

Texto	Ref. 1	Ref. 2	Ref. 3	Ref. 12	Ref. 13
1	15	10	3	0	0
2	28	11	7	10	9
3	29	8	6	0	0
4	20	4	8	4	4
5	60	4	4	7	5
6	28	3	5	9	4
7 Plágio					
8	21	4	0	8	2
9	26	4	3	0	0
10	13	7	2	2	0
11	20	4	2	11	9
12	24	2	4	2	-
13	13	7	3	1	7
14	13	11	4	-	1
15	18	11	9	-	-
16	14	10	5	-	-
17	23	10	4	8	3
18	23	13	4	2	1
19	15	8	4	6	5

Fonte: Da autora

Tabela 7: Recorrência dos principais referentes identificados nas produções a partir da atividade II.

Texto	Ref. 1	Ref. 2	Ref. 3	Ref. 4	Ref. 5	Ref. 6	Ref. 7	Ref. 8	Ref. 9	Ref. 10	Ref. 11	Ref. 12	Ref. 13
1	18	4	2	4	2	14	6	1	-	-	3	1	-
2	19	1	4	-	3	8	2	-	-	2	-	4	3
3	17	5	5	-	4	7	2	-	4	1	3	5	10
4	14	2	2	7	1	4	-	-	-	-	-	7	-
5	24	1	4	-	3	2	-	-	2	-	8	-	-
6	34	3	2	-	4	10	-	5	-	-	-	1	-
7	8	-	3	-	9	21	10	9	2	7	-	-	-
8	13	2	1	4	3	4	5	-	2	-	2	10	2
9	15	3	1	-	-	11	2	6	-	-	-	-	-
10	9	2	2	2	4	7	-	3	1	1	-	-	-
11	10	2	2	-	2	4	4	-	-	-	2	-	4
12	5	-	-	-	7	33	15	13	2	5	-	-	-
13	9	1	1	-	5	7	4	-	-	-	1	6	-
14	10	2	6	-	3	5	4	-	9	3	-	-	-
15	16	4	9	-	1	2	-	-	-	-	2	1	-
16	23	1	3	-	-	7	-	2	-	-	3	-	-
17	17	1	2	-	4	26	8	2	1	2	1	18	-
18	17	2	4	-	5	9	3	2	-	-	6	2	2
19	17	14	4	10	-	-	-	-	-	-	1	24	6

Fonte: Da autora

Nos textos escritos a partir da proposta de atividade II, também foram identificados 13 referentes. São eles: A obra *O cortiço*, Aluísio de Azevedo (autor), Período de publicação, Personagens principais: o cortiço, João Romão, Bertoleza, Miranda, Rita Baiana, Jerônimo, Escola literária - naturalismo, Autoria, Interlocução. Desses 13, selecionamos aqueles mais frequentes em todas as produções, que apareceram ao menos uma vez em cada uma, e também aqueles que foram solicitados na consigna - referentes 1, 2, 3, 12 e 13: A obra *O cortiço*, o autor Aluísio de Azevedo, o ano de publicação, a autoria e a interlocução, sendo os dois últimos solicitados na consigna. Como o intuito é comparar o uso das anáforas nos diferentes textos

produzidos por um mesmo autor, a partir da proposta de atividade I e da proposta de atividade II, a produção 7 também foi desconsiderada aqui, uma vez que o produtor, ao apresentar o texto referente à proposta de atividade I, cometeu plágio, impedindo, assim, a comparação.

A seguir, apresentamos a tabela com os dados dos referentes da proposta de atividade II selecionados para análise.

Tabela 8: Quantidade de referentes coletados nas produções da proposta de atividade II selecionados para análise

Texto	Ref. 1	Ref. 2	Ref. 3	Ref. 12	Ref. 13
1	18	4	2	1	-
2	19	1	4	4	3
3	17	5	5	5	10
4	14	2	2	7	-
5	24	1	4	-	-
6	34	3	2	1	-
7	8	-	3	-	-
8	13	2	1	10	2
9	15	3	1	-	-
10	9	2	2	-	-
11	10	2	2	-	4
12	5	-	-	-	-
13	9	1	1	6	-
14	10	2	6	-	-
15	16	4	9	1	-
16	23	1	3	-	-
17	17	1	2	18	-
18	17	2	4	2	2
19	17	14	4	24	6

Fonte: Da autora

É possível observar, tanto na tabela 6 quanto na tabela 8, que a recorrência do referente 1, relacionado a “obra/livro” foi maior na maioria das produções. Essa repetição é esperada e indica que esse é o principal tópico. (ANTUNES, 2010, p. 166)

É possível observar também que nem todas as produções apresentaram os referentes 12 e 13 (relacionados à autoria e à interlocução, respectivamente), apesar de terem sido solicitados na consigna, o que pode ser indício da dificuldade de os alunos realizarem uma atividade de produção escrita um pouco mais complexa, que foge da tradicional “redação”, em que o assunto principal, pertencente ao conteúdo temático, geralmente, é o único que aparece na solicitação da atividade.

A seguir, apresentamos o conceito de produção de texto que orienta este trabalho, de modo a evidenciar que a aprendizagem da escrita é parte de um processo no qual estão envolvidas ações cognitivas e ações sociais do escritor.

6. PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS

Esta pesquisa destaca o processo de produção de texto, considerando a diversidade textual e a escolha dos gêneros como unidade de trabalho para o ensino e a aprendizagem dessa atividade, conforme Dolz *et al* (2010, p. 10).

Fazem parte do processo de produção de texto os seguintes passos: momento de planejar, momento de buscar informações, momento de definir o gênero e momento de textualizar. Enquanto isso, porém, também é momento de reler, revisar e reescrever, adequando ao objetivo, ao gênero, ao leitor, ao papel assumido como autor, ao local de publicação, conforme a situação de comunicação.

É um processo cognitivo complexo, condicionado a determinadas noções que o caracterizam. Esse processo e essas noções deveriam orientar o ensino de produção de texto na escola, nas aulas de língua, o que poderia contribuir para o ensino-aprendizagem de uma comunicação nos diversos setores da sociedade, não apenas escolar. (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO. 2019, p. 48)

Nesse sentido, é consenso, entre os autores que fundamentam esta pesquisa, que escrever textos é uma atividade complexa, mas também é uma atividade que pode ser cada vez mais aprimorada caso a concepção de linguagem esteja ancorada na interação e que o ensino e a aprendizagem se façam por meio de um processo.

[...] escrever textos não pode ser uma atividade imediata, feita às pressas, pela improvisação, iniciada e concluída em uma ou duas aulas de cinquenta minutos, pois esse tempo é insuficiente para a realização de uma tarefa complexa e subjetiva, em que o aspecto psicológico interfere diretamente no sucesso ou insucesso de tal prática. (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019, p. 52)

Segundo Volóchinov [Círculo de Bakhtin], em *Marxismo e filosofia da linguagem*, assim como na fala, nos textos, interagimos com o outro. O texto só existe porque o outro existe, logo, deveríamos escrever sempre para alguém, em interação

[...] na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo signico, e portanto material, a outro elo também signico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo. Essa cadeia ideológica se estende *entre* as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (2017, p. 95) [Grifos do autor]

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, no entanto, muitas vezes percorrem um caminho oposto, pois, apesar de ser um lugar social, de interação, a prática de escrita de textos

[...] ganha um caráter imediato nas disciplinas, não permitindo a construção do pensamento com ênfase no aluno-autor, a partir do que ele compreende, das reflexões que faz com as leituras que realiza, uma vez que na escola parece que a ideia é apenas treinar a escrita, mas uma escrita sem função, unicamente como produto de uma tarefa escolar. (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019, p. 49)

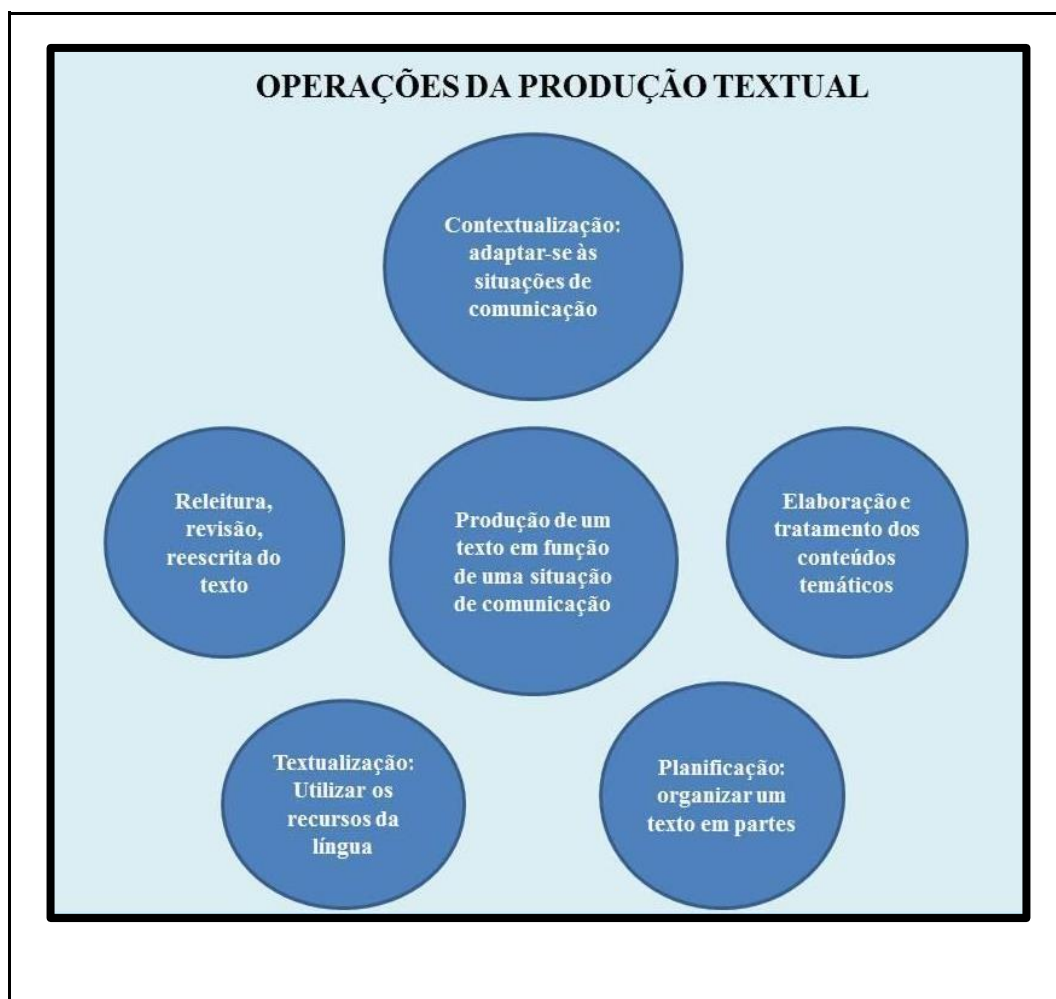
De acordo com Antunes (2005, p. 27),

a essa escrita falseada falta um processo de retorno, pois falta, igualmente, um leitor à vista ou mesmo simulado. Nem mesmo o professor que vai ler os textos dos alunos costuma assumir esse papel de leitor, atropelado que é pelo outro papel de corretor [...]. À escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém.

O processo de produção de texto dentro do interacionismo sociodiscursivo, de acordo com Dolz *et al.* (2010), desenvolve-se por meio de operações. Para sermos mais específicos, os autores apresentam cinco operações, em função de uma situação de comunicação, a qual é responsável também pela seleção do gênero textual mais adequado.

As “operações centrais” na produção textual, para Dolz *et al.* (2010, p. 24), são referências para a situação de comunicação que orienta o processo de produção de um gênero textual de referência, no ensino, o que é equivalente às propostas de escritas apresentadas aos alunos pelo professor/material didático. (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2029, p. 52)

Figura 1: As operações da produção textual



Fonte: Dolz *et al.* (2010, p. 25)

Essas *operações referentes à produção textual* apresentadas por Dolz *et al.* (2010, p. 25); contextualização; elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; planificação: organizar o texto em partes; textualização e a releitura, revisão e reescrita; são interdependentes e recursivas, por isso não devem ser tomadas como “etapas que devem ser executadas uma após a outra”. Sendo assim, destacamos que a *reescrita*, um dos objetos de pesquisa deste trabalho, dentro do processo de produção textual, interliga-se a todas as outras, uma vez que o tal processo se dá entre idas e vindas. Para isso, todo autor deve estar em estado de alerta o tempo todo, refletindo sobre sua própria escrita para garantir a existência de um fio condutor coerente, para que as informações selecionadas sejam relevantes, para que as conexões entre os fragmentos estabeleçam as relações de sentido objetivadas etc.

A *reescrita no processo* de produção de texto são as ações de escrever uma palavra, uma frase, um parágrafo; logo em seguida ler o que foi escrito e fazer as alterações que julgar necessárias

no que já foi escrito. As alterações não precisam ser necessariamente de correção ortográfica, mas também de acréscimo e/ou troca de palavras, períodos, parágrafos. Tais ações se diferem da *reescrita do produto*, porque para essa acontecer, a primeira versão do texto, com todos os parágrafos escritos, precisa estar finalizada e, na escola, essa tarefa ocorre, geralmente, após “se passar a limpo” e após leitura e correção feitas pelo professor. A reescrita no processo serve para não se escrever “sem olhar para traz”. Segundo Dolz *et al* (2010, p. 27),

[...] Quando temos a tarefa de escrever um texto, independentemente do gênero textual, reler, revisar e reescrever são práticas que estão implicadas desde o início. Ou seja, para que se compreenda bem a situação de produção, é preciso estar o tempo todo atento, em estado de reflexão para que o fio condutor esteja de fato conduzindo a um todo coerente, para que as informações selecionadas façam sentido, sejam relevantes, para que a construção, a articulação entre as partes, estabeleçam os sentidos pretendidos. É importante estar ciente de que escrever é um movimento de vai e volta durante todo o processo de escrita.

Portanto,

A reescrita deve ser vista como uma prática comum a qualquer sujeito no momento da escrita, desde o mais experiente até aquele que está iniciando esse ato comunicacional. Por isso, não faz sentido a reescrita ser vista de maneira negativa, em que apenas quem não tem o “dom”, quem não nasceu com essa “dádiva”, que é escrever, deve praticá-la. [...] (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019, p. 62)

Segundo Teixeira da Conceição, na escola existe uma

[...] forte presença de um olhar negativo atribuído às práticas de reler, revisar e reescrever, o que contribui significativamente para o fortalecimento dos “mitos” que perduram na nossa sociedade, sobretudo na escola, acerca do que é escrever. Acreditamos que uma das justificativas está no equívoco em relação ao momento e às razões que se dão a essa tarefa. Afinal é comum que ela faça parte apenas do produto, principalmente daquele produto que não atingiu os objetivos, por diversas razões, de um modo negativo e muitas vezes punitivo.

Essa postura apenas reforça a falsa ideia de que quem sabe escrever, nasce sabendo, não erra e consegue escrever um texto quase que por um passe de mágica. Ignora-se o processo, desconsidera-se a importância das rasuras, das mudanças feitas ao longo de todo processo para garantir os sentidos, a relevância, a coerência em relação ao leitor, ao local e ao tempo da publicação, ao gênero, enfim ao contexto, às decisões sobre o que se mantém, o que se altera e o que se exclui no texto.

Sendo assim, para Fiad, tal operação

não se restringe à correção. Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. (2006, p. 33)

No entanto, para a maioria dos alunos e também para muitos dos professores, essa operação não é vista assim. Ela é vista, geralmente, como uma higienização do produto, uma tarefa negativa e punitiva. Nessa concepção, o processo é ignorado e as rasuras desconsideradas,

deixando de perceber as tomadas de decisões sobre o que se preserva, o que se modifica e o que se elimina no texto. Para Antunes (2003, p. 59), a

busca da “melhor forma” fica sinalizada no texto pelas rasuras, que indicam exatamente a outra opção que pareceu mais adequada que a anterior. O professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que a palavra certa já se encontra na primeira tentativa.

Ao observar e analisar a concepção de *reescrita* presente em coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, Teixeira da Conceição (2019) afirma que essa operação não é considerada como parte fundamental do processo de produção de textos escritos, uma vez que em todas as atividades propostas a reescrita se referiu apenas à versão final dos textos produzidos.

Segundo a autora, o ensino-aprendizagem dessa prática fica prejudicado e o aluno com menos oportunidades para ser autor do seu próprio texto, já que as condições dadas para que ele retorne à escrita, durante o processo, com olhar reflexivo, enxergando as possibilidades de reescrever são poucas.

Outra observação feita por Teixeira da Conceição foi que em todas as atividades analisadas a reescrita aparece na última seção, como última tarefa a ser realizada. Além disso, a autora afirma que em todas as atividades há uma ideia equivocada do que é reescrever, pois os passos giram em torno de reler o texto - o autor ou outra pessoa (colega, familiar, vizinho etc.), procurar alguma falha e, se encontrar ou julgar pertinente, reescrever, sempre em uma perspectiva de correção. Para ela, isso reforça a ideia de que reescrever só serve para corrigir erros, para textos que não estão bons, para pessoas que não sabem escrever, ignorando-se o fato de que toda e qualquer pessoa que escreva um texto escreve por meio de um processo e desse processo a reescrita é parte fundamental.

Teixeira da Conceição também diz que antes de o texto passar pela avaliação do professor, o qual, segundo a autora, deve assumir o papel de interlocutor, para que ele avalie os textos produzidos, o aluno deverá fazer constantes adaptações, sendo de fundamental importância que ele releia, revise e reescreva, durante todo o processo, até chegar à versão final.

Considerar e ensinar essas diversas ações de reescrita pode fazer, de acordo com a pesquisadora, com que os textos dos alunos sejam publicados, incentivando-os a escreverem textos que serão lidos por leitores reais.

A pesquisadora conclui que a reescrita não é vista como parte fundamental da tarefa de escrever textos escritos, mas sim apresentada como uma ação que pode ou não ser realizada, pois muitas

vezes modalizam-se as instruções com o uso das expressões “se necessário”, “se julgar necessário”, “se precisar ser alterado”, “se possível”, “alterações necessárias”, “caso haja falhas” etc. A autora reitera que os alunos devem ser orientados, nas aulas de produção de texto, para que a reescrita seja feita amparada por uma referência de gênero, com base em vários exemplos de textos pertencentes aos gêneros estudados. Segundo ela, assim, os alunos serão incentivados a voltar ao texto com um olhar crítico e reflexivo em relação a sua escrita, para ganhar autonomia no processo da atividade de escrever textos.

Teixeira da Conceição cita ainda Antunes (2003, p. 56), devido à desconsideração de que

a natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vai e vem de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes.

Considerando o ensino e a aprendizagem da produção de texto como uma oportunidade de mostrar aos alunos as situações reais de uso da língua, que são diversas, é importante apresentar as condições de produção/interação. Para Dolz *et al.* (2010, p. 22), a escrita é um fenômeno social que possui parâmetros das situações de interação, servindo para analisar a produção textual e por isso o aluno deve se ver como enunciador (papel social a adotar para escrever), saber o objetivo comunicativo que deve atingir (O que se pretende com o texto a ser produzido? Quais são as expectativas?), considerar o leitor (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como se adaptar a ele?) e o lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?), ou seja, deve refletir sobre o que dizer, para quem dizer, por que dizer, onde dizer e quem vai dizer. Relendo, revisando e reescrevendo em todo o processo, o aluno poderá se apropriar com autonomia dessas condições.

A escola como um espaço social de interação deve ajustar-se a essas condições, não orientando, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino e a aprendizagem de produção de texto a partir de modelos prontos, quando o aluno costuma apenas preencher formas. Ao contrário disso, deve-se priorizar o ensino a partir de estratégias para que se perceba que o processo de escrever passa pelas recursividades e que esse ensino e essa aprendizagem são transformados conforme se lê e se escreve, conscientemente. Sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais deve ser priorizado, pois interagimos por meio de gêneros e “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 15).

Já a operação de textualização, nosso outro objeto de pesquisa, pelo recorte da coesão nominal, mais especificamente as anáforas nominais, corresponde “ao registro do que foi contextualizado e planejado, quando os recursos da língua serão utilizados” (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019, p. 59). Essa operação, ao nosso ver, materializa as dificuldades apresentadas pelos produtores de texto em situação de aprendizagem básica, o que pode ser constatado em diversas pesquisas.

Para Bronckart, os tipos de discurso são

formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial que é o **intertexto**. (p. 149) [Grifos do autor]

O autor também apresenta como mecanismo de textualização a conexão, que contribui “para marcar as articulações da progressão temática. São organizados por articuladores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas” (1999, p. 22).

Já Dolz *et al.* (2010, p. 49) apresentam os seguintes itens que fazem parte da textualização: “conexão/segmentação: organizadores textuais e sinais de pontuação”; “posicionamentos enunciativos (dêiticos pessoais, modalizações)”; “coesão nominal (retomadas anafóricas)”; “coesão verbal (emprego dos tempos verbais)” e “fórmulas expressivas de acordo com o gênero”.

A textualização ocorre, portanto,

quando escrevemos, quando registramos nossas ideias de uma maneira que faça sentido, no plano micro e macroestrutural. Logo, é preciso conhecer bem os mecanismos linguísticos, sintáticos e semânticos, para usá-los de maneira a garantir as significações pretendidas. Um escritor proficiente sabe que esses mecanismos são diversos e que relacionar as partes do texto é uma atividade situacional, já que não existem maneiras fixas e que a continuação, portanto, não se faz apenas na superfície. Fica claro, assim, que é difícil separar coesão e coerência. (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019, p. 59).

Em síntese, Antunes (2003, p. 57) aponta que a textualização é a etapa para o sujeito

- pôr no papel o que foi planejado;
- realizar a tarefa motora de escrever;
- cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.

Enfim, essa é uma **etapa intermediária**, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.

Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta. [Grifos da autora]

Teixeira da Conceição (2019, p. 99) constata, ao analisar as atividades de produção de texto de uma coleção didática destinada aos alunos do Ensino Médio, que a textualização é uma das operações para a qual há poucas estratégias de ensino:

Textualizar é a prática de passar as ideias para o papel, por meio de unidades linguísticas, conexão, segmentação, referenciação, retomadas, construindo o fio condutor responsável por interligar os elementos da situação de comunicação ao longo do texto. Para isso é preciso estratégias de ensino, mas essas estratégias não estão presentes nas orientações da atividade. O que há, em quase todas, são informações acerca do grau de formalidade da linguagem permitido pelo gênero em questão, ou com base no leitor, aquele que analisamos como sendo superficial.

Por isso, insistimos nessa operação intercambiada com a operação de releitura, revisão e reescrita, quando é possível fazer funcionar as operações de adição, substituição, supressão ou deslocamento ao que já foi escrito.

A seguir, apresentamos, brevemente, as características do gênero textual *resenha*, cujo objetivo mais se adequou à situação comunicativa elaborada nas propostas de atividade.

7. O GÊNERO TEXTUAL *RESENHA*

Até a década de 80, as aulas de língua portuguesa se baseavam na concepção linguagem/língua como “espelho” do pensamento

[...] Na escrita, o comum seria a proposição de temas sobre os quais o aluno deveria escrever usando sua “inspiração” e sua “criatividade”. O contato dos alunos com textos seria, basicamente, pautado pela leitura dos clássicos literários. O ensino de português nessa época se restringia à alfabetização e à aprendizagem da gramática da língua latina, da retórica e da poética. Os manuais didáticos dessa época eram, em geral, as antologias: livros que traziam coletâneas de textos selecionadas dos “bons” autores. (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019, p. 23)

e língua como “instrumento de comunicação” - ou como estrutura -, de acordo com Magda Soares (1998), em que as atividades de produção de texto, as chamadas *redações*, eram inspiradas em um tema, geralmente, apoiado em algum cânone literário. As mudanças até essa década não tiraram o protagonismo temático das atividades, a diferença estava nos *textos motivadores*, ou melhor, trechos de gêneros diversificados que se relacionavam ao tema. BUNZEN, citando POSSENTI, 2002 e ANTUNES, 2001, classifica essa prática como pedagogia da exploração temática (2006, p. 148):

São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sem preocupação sociointerativa explícita. É uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria.

Foi na década de 80 que houve considerável mudança, com a concepção interacionista da linguagem. Com essa nova concepção, as atividades de produção de texto passaram a se basear na interação e nos gêneros textuais, em que o aluno deve conhecer bem o gênero em questão, para isso, ele deve ler textos diferentes, escritos por autores diferentes, publicados em locais diferentes, com propósitos diferentes que pertencem a esse determinado gênero; estudar a estrutura, relativamente estável, para ter condições de escrever um texto dentro de uma situação comunicativa, em que o gênero seja adequado.

Soares (1998) afirma que foi no final dos anos 80 e nos anos 90 que a concepção de linguagem interacionista chegou à escola, aplicada ao ensino de língua materna, mas é somente bem mais tarde que é possível identificá-la, em coleções didáticas produzidas a partir dos anos 2000. Essa chegada foi devido às interferências da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática, da análise do discurso, conduzindo a uma nova concepção de gramática e do seu papel e função no ensino de português. Sendo assim, uma nova concepção de texto também é compreendida, pois a gramática ultrapassa o nível da palavra e da frase, implicando em uma nova orientação no ensino de leitura e de produção de texto. Para as teorias acadêmicas entrarem na escola pela via do livro didático, também foram importantes os aportes trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientavam uma nova concepção. (TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, 2019, p. 35)

A atividade de produção de texto usada nesta pesquisa, se baseia, portanto, na concepção interacionista da linguagem, em que na situação comunicativa, o aluno deveria escrever um texto pertencente ao gênero textual *resenha crítica*, posicionando-se como autor e considerando um leitor real. Afinal, “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar.” (BUNZEN, 2006, p. 149).

De acordo com Teixeira da Conceição,

Essa nova concepção entende linguagem como enunciação, discurso, isto é, considera as ações entre os sujeitos, as relações entre os falantes, o contexto, as condições sócio históricas. A língua é tomada como objeto que possibilita essas ações e, por isso mesmo, é considerada como objeto heterogêneo. É estrutura, mas não é fixa. Pelo contrário, modifica-se no tempo, no espaço porque é produzida por falantes que estão situados. Nesse contexto, a leitura e a escrita passam a ser entendidas como processo de interação entre leitor/texto/leitor, o aluno passa a ser considerado como sujeito ativo que constrói suas habilidades da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua. (2019, p. 36)

A resenha, como um gênero textual, está vinculada à vida cultural e social por ter a função comunicativa de contextualizar, apresentar pontos de vista e ajudar o leitor a se decidir se consumirá ou não o objeto resenhado.

Segundo Motta-Roth (2010: 27), a resenha

[...] é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro em questão.

A autora também apresenta como a resenha tende a ser estruturada. Segundo ela, para a escrita desse gênero textual, a tendência é realizarmos as ações de Apresentar > Descrever > Avaliar > (Não) Recomendar o livro. Tal estrutura é, no entanto, relativamente estável, como postula Bakhtin.

Para Araújo e Barros, (2015, 119), os seguintes pontos podem ser propostos para o ensino e a aprendizagem da produção escrita do texto dentro da estrutura do gênero *resenha*:

- (1) Dizer algo mais geral sobre o objeto/produto;
- (2) [Informar] quem é o autor/artista/produtor do objeto resenhado;
- (3) [Dizer] o que é/foi marcante nesse objeto/produto;
- (4) [Apontar] quem se interessaria pelo que está sendo resenhado;
- (5) [Apontar] como foi lançado esse produto;
- (6) [Informar] como esse produto é/está organizado;
- (7) [Informar] quantas partes o constituem;

- (8) [Explicar] do que trata cada parte;
- (9) [Avaliar] se o modo de organização desse produto/objeto está bom/ruim, positivo/negativo;
- (10) [Escolher] uma das partes para analisar com um pouco mais de detalhes;
- (11) [Recomendar] ou não o produto;
- (12) Caso haja recomendação, explicar o porquê e indicar o público alvo.

Já para Marconi e Lakatos, em *Fundamentos de Metodologia Científica*, tal gênero “é uma descrição minuciosa do conteúdo de uma obra. Consiste na realização pelo resenhista de leitura, resumo, crítica e formulação de um conceito de valor da obra.” (2003, p. 281). Para as autoras, além do especialista, a resenha também pode ser realizada por estudantes; nesse caso, como um exercício de compreensão e crítica. Em relação à finalidade, uma resenha serve para informar o leitor, de maneira objetiva e cortês, sobre o assunto tratado, evidenciando a contribuição do autor, visando apresentar uma síntese das ideias fundamentais da obra. Para isso, o resenhista deve resumir o assunto, apontar falhas [se houver], sem entrar em muitos pormenores e, ao mesmo tempo, tecer elogios aos méritos da obra, desde que sinceros e ponderados. (*Idem*. Grifo nosso).

Nesse sentido, oito passos podem ser considerados importantes no processo de escrita da resenha crítica acadêmica, de acordo com o que Araújo e Barros (2015, p. 4) reuniram, a partir de guias de produção textual:

1. **Identificar a obra**, colocando os dados bibliográficos essenciais do livro ou artigo que será resenhado;
2. **Identificar o autor**, escrever brevemente sobre a vida e algumas outras obras do escritor ou pesquisador;
3. **Apresentar a obra**, isto é, situar o leitor descrevendo em poucas linhas todo o conteúdo do texto que será resenhado;
4. **Descrever a estrutura**, ou seja, escrever sobre a divisão e organização da obra resenhada;
5. **Descrever o conteúdo**, em poucos parágrafos resumir claramente o texto resenhado;
6. **Analisar de forma crítica**, esse é o espaço para dar sua opinião. Argumentar baseando-se em teorias de outros autores, fazendo comparações ou até mesmo utilizando-se de explicações que foram dadas em aula;
7. **Recomendar a obra**, analisar para quem o texto realmente é útil (se for útil para alguém) e indicá-lo; e por fim,
8. **Assinar e identificar-se**: No último parágrafo você escreve seu nome e fala algo como “Acadêmico do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC”.

Sendo assim, é possível perceber que escrever um texto que pertença ao gênero textual resenha é uma tarefa complexa, que demanda prática consciente para gerar autonomia. Entendemos que, para que os alunos escrevam um texto dentro dessa estrutura, que é relativamente estável, é preciso que eles tenham acesso a exemplos que pertençam a esse gênero; lendo, analisando, questionando para escrever de maneira satisfatória e produtiva, para que seja possível tornar mais real e efetivo o seu trabalho na escola como produtor de textos.

A seguir, apresentamos as teorias sobre *referenciação*; *léxico* e o uso das *anáforas nominais* nas quais nos baseamos para fazer as análises dos dados.

8. A REFERENCIAÇÃO, O LÉXICO E O USO DAS ANÁFORAS NOMINAIS EM RESENHAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Como mecanismo de textualização, já mencionado, temos a *referenciação* que, segundo Koch & Elias (2017, p. 132), é o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entradas ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina *progressão referencial*.

As anáforas nominais também são recursos da textualidade e fazem parte dos estudos da referenciação lexical, portanto, fazem parte dos estudos do léxico.

Léxico, segundo Ferraz (2008, p. 146), em geral é compreendido como “conjunto aberto, organizado por regras produtivas, das unidades lexicais que compõem a língua de uma comunidade linguística”. O recorte que aqui fazemos é sobre o estudo do léxico na perspectiva da textualidade, dando atenção à construção do texto, observando e analisando o uso das anáforas nominais.

Nesse sentido, analisamos como os estudantes constroem a coesão referencial, como constroem a imagem do referente, observando se o fato de ensinar a escrever textos por meio do processo, em que a reescrita é parte fundamental, contribui para a competência lexical, que é a capacidade de compreender a palavra, na sua estrutura morfosintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua (*Idem*), diminuindo os problemas identificados referentes à textualização, especialmente quanto ao uso das anáforas nominais.

Ensinar estratégias de produção de texto e, especificamente, insistir na reescrita como fundamental no processo conscientiza o aluno quanto à escolha das palavras em função dos sentidos (ANTUNES, 2012), conscientiza também sobre os efeitos de sentido produzidos pelas relações entre as palavras. Afinal, as palavras são a base com que construímos nossas ações de linguagem.

Essas estratégias contribuem para o bom desenvolvimento da competência lexical do estudante, que

se caracteriza como el dominio de la parte del léxico general, en lo que dice respecto al sistema de las unidades léxicas, y el dominio de los patrones léxicos responsables por la realización, la producción y la interpretación de estas mismas unidades, en discursos orales o escritos, así como para la formación de las nuevas unidades consideradas buenas o aceptables o aún para la posibilidad de prevenir la formación de unidades inaceptables. (FERRAZ, 2011: 1847)

Assim como Ferraz (2011, p. 1848), buscamos relacionar a competência léxica “[...] con el proceso continuo de su desarrollo, el cual es producto del aprendizaje a través de la educación sistemática [...]”, uma vez que também acreditamos na “necesidad de valorar la enseñanza del léxico como fundamental para lograr una competencia comunicativa en la lengua [...]” (2011, p. 1857) e “[...] que el desarrollo de la competencia léxica es condición imprescindible para la comprensión e interpretación de mensajes [...] orales y escritos. (2011, p. 1858)

Defendemos que estratégias de ensino do uso do léxico podem contribuir com o desempenho lexical do aluno, fazendo com que o vocabulário passivo -

conjunto de unidades lexicais que o usuário da língua depreende (automaticamente ou com algum esforço), como receptor do discurso de outro usuário (na fala e na escrita), mas que dele não se utiliza nos discursos que produz, a não ser em casos excepcionais, o que sempre implica grande esforço de codificação, com resultados nem sempre satisfatórios (FERRAZ, 2008, p. 147)

- transite para o vocabulário ativo - “conjunto de palavras de uso geral ou específicos, que o falante-ouvinte manipula automaticamente em seus variados discursos, cujo esforço de codificação é muito menor” (*Idem*) - no processo de produção de texto escrito. Afinal, esse desempenho está condicionado também a fatores externos “como as condições de produção do discurso, o interlocutor, o ambiente, o grau de formalidade etc.” (*Ibidem*)

Ferraz (2008, p. 148), citando Richards (1976), aproveita alguns pressupostos relativos à competência lexical do falante de língua estrangeira, dentre os quais destacamos o seguinte, por entendermos que se relaciona diretamente a esta pesquisa:

A competência lexical implica reconhecer restrições da função e da situação na escolha de uma unidade léxica. Ao conhecer uma unidade léxica, o falante reconhece as características desta que se relacionam com as variações de tempo, lugar, papéis sociais e campos semânticos. O conhecimento de uma unidade léxica pressupõe saber quais as suas limitações de uso impostas.

Com a reescrita no processo, o aluno tem a oportunidade de ler criticamente sua produção, identificar problemas, incluindo os relacionados à referenciação; repensar suas escolhas lexicais e selecionar outras mais adequadas, quando julgar necessário, de acordo com a situação comunicativa. Assim, há mais chances de que ele aprenda, internalize sobre o uso e as relações que se faz entre as palavras na produção de um texto escrito, estabelecendo efeitos de sentido. Sua competência lexical se desenvolve, portanto, mais e melhor. Isso porque o conhecimento ideal de um item lexical implica, entre outras ações, “[...] conhecer seu comportamento sintático e seu significado (referencial, associativo, pragmático) [...]” (FERRAZ, 2008, p. 150).

Noções sobre o processo de referenciação que acontece na sequência dos textos precisa ser um dos itens do programa de estudo da língua. Somente por esse meio pode-se aprender quando convém o uso do artigo definido ou do indefinido, e outras particularidades para garantir a clareza da continuidade referencial do texto. (ANTUNES, 2010 p.194).

Quanto às anáforas, termo usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial (MARCUSCHI, 2005, p. 2019), sua produção é frequente, porém, os textos escritos por grande parte dos alunos de educação básica apresentam pouca produtividade quando se analisa esse objeto.

Para Santos (2017, p. 81), a anáfora, como contribuinte para estabilizar uma categoria, advém do fato de ela ser vista como um recurso linguístico que decide a escolha de uma entre muitas possibilidades de nomear o objeto, excluindo as demais.

Em sua tese de doutorado, a autora apontou usos inadequados das anáforas nominais e justificou que isso se deve ao tratamento dado ao léxico na sala de aula. Dialogando com Antunes, acrescentamos que tal problema é devido também ao fato de o ensino da produção de texto escrito não ser por meio de um processo, na maioria das vezes.

Marcuschi (2008, p. 52) diz que “[...] os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. [...] Carecem de coesão - frases soltas ou excesso de repetição tópica. Entendemos que o bom uso dos recursos anafóricos propicia bons textos, no sentido de apresentarem progressão temática, garantindo efeitos de sentido pertinentes e compreensíveis. No entanto, o que percebemos, como docentes e

pesquisadores, é que os produtores, não só os apontados por Marcuschi, mas também (infelizmente) os que se encontram nas últimas séries da educação básica (Ensino Médio) ainda possuem dificuldades de fazer esse bom uso, de forma variável e produtiva. Acreditamos que é primordial que nossos estudantes, ao concluírem a educação básica, produzam textos coesos, coerentes, relevantes e adequados contextualmente (ANTUNES, 2010, p. 28).

Sabemos que o processo de referência por anáfora é complexo, principalmente no que se refere à variação das expressões. Essa complexidade, porém, é positiva, pois confirma a riqueza da língua e a vastidão de maneiras de se expressar.

Como aprofundamento desse objeto, estudamos e investigamos os seguintes recursos anafóricos, para observar e analisar seus usos nos textos: repetição lexical; variação lexical (sinônimo ou quase sinônimo; hiperônimo; hipônimo; nome genérico que retoma núcleo nominal; caracterização; nominalização; merônimos; pronominalização etc.).

Sendo assim, mostrarmos que escrever é uma atividade desafiadora, que faz parte de um processo recursivo e progressivo. Por isso, quisemos, também, mostrar que o ensino e a aprendizagem da produção de texto escrito, na escola básica, devem permitir que o aluno estenda seu conhecimento sobre a língua, sobre as várias alternativas de manifestar-se verbalmente, refletindo sobre a escolha das informações e dos recursos linguísticos, das relações, das hierarquizações de maneira interativa. Para que isso seja possível, porém, o papel da reescrita na sala de aula deve ser visto como inerente, como uma ferramenta essencial para a autonomia na produção de textos escritos, assumindo seu papel na sociedade, praticando seus direitos e deveres por meio de seus dizeres, conscientes, reflexivos e funcionais.

Na seção a seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa.






9. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como esses dados estão divididos entre dois grupos, textos da proposta de produção textual I e textos da proposta de produção textual II; apresentamo-nos alternativamente, de maneira que os textos escritos pelo mesmo produtor estivessem em sequência.

Recordamos que as análises seguiram o princípio da saturação teórica, uma vez que foi possível notar repetições à medida que observamos, descrevemos e analisamos os usos das anáforas nos textos produzidos. Por isso, os doze primeiros textos configuram o corpus representativo, com análises mais aprofundadas, funcionando como amostragem, pois assim, segundo Günther (2005), é possível fazer generalizações. As informações repetidas possibilitaram compreender como os estudantes operaram com os recursos de coesão para construir retomadas.

Antes, porém, apresentamos o quadro com a identificação dos referentes selecionados. Todos os grupos de referentes foram identificados com a mesma cor, em todos os textos, assim como mostra a tabela a seguir.

Quadro 1: Identificação dos referentes em cores

Referentes	Destaque nos textos
Obra resenhada	
Autoria da obra resenhada	
Período de Publicação	
Posicionamento do autor da resenha	
Interlocução com o leitor previsto	

Fonte: A autora

Figura 1: Texto 01 – Proposta I

A obra *Úrsula* (Âncora 01/UF), foi publicada no ano de 1859 (Âncora 02/UF). Escrita por Maria Firmino dos Reis (Âncora 03/UF) esta obra se tornou atualmente uma das mais importantes da literatura maranhense e afro-brasileira.

Na minha perspectiva (Âncora 04/UF), o intuito dessa obra não é somente construir um romance quase impossível, como em *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, uma vez que após uma análise mais profunda dos conceitos, críticas e questionamentos inseridos dentro dela, percebe-se de que trata-se de muito mais do que aparenta inicialmente. Ou seja, não é somente um dos primeiros livros feitos por uma mulher no Brasil, ou então um simples livro escrito por uma pessoa negra. Trata-se de um conteúdo totalmente revolucionário.

Por ser uma obra escrita por uma afrodescendente que viveu num contexto anterior à Lei Áurea, a autora soube expor o que ela e sua família sentiram e viveram. O que é muito importante para conseguirmos compreender a vida dessas pessoas durante esse período tão desumano. Voltando a dizer que a narrativa traz essa visão realística sobre a escravidão e há, no núcleo protagonista, pessoas negras com uma participação muito importante e relevante para história.

É um dos motivos para dar mais atenção ao livro é que, dentre esses personagens negros, todos estão ali com algum tipo de trauma devido à vida que levavam como escravos e como estes queriam ser tratados com dignidade e visto com os seres humanos que eles são. Então por este motivo notamos a existência de um trio de escravos (Túlio, Suzana e Antero) com uma história e com pontos mais marcantes que os personagens principais brancos.

No caso de Túlio, um desses pontos é que ele, assim como os demais personagens desse trio, não foi “transformado em branco”, fazendo a autora enfrentar o preconceito e a discriminação e utilizar os elementos da cultura negra como algo bom e símbolo de força. Algo que chamou atenção nesse personagem foi que, após salvar Tancredo, ele pediu como recompensa para que todos os escravos que o outro encontrasse fossem tratados com respeito. Demonstração forte e bonita, pois o respeito vale muito mais do que dinheiro ou qualquer outra coisa, e era justamente um dos pontos que a autora pretendia evidenciar.

Já Suzana possui uma história comovente, visto que ela foi retirada da família na África e foi transportada de forma desumana em um navio negreiro. Enquanto Antero, outro personagem muito importante pois ele assim como os demais vivia livre, quando foi capturado e trazido para o trabalho pesado, descobriu que um vício era a única forma dele garantir a sobrevivência.

Futuramente, espero que essa obra possa receber um maior reconhecimento e prestígio, sendo utilizada com maior frequência em assuntos como representação afro e feminina na literatura brasileira.

Podemos perceber que o texto 1, escrito a partir da proposta de produção de texto I, apresenta a seguinte estrutura: Apresentação da obra > Descrição/Análise > Recomendação/Descrição. Seguindo, de certa forma, a tendência apresentada por Motta-Roth (2020). Podemos observar também que tanto o primeiro parágrafo quanto o segundo parágrafo apresentam o destaque azul (**Unidade-fonte 01: a obra *Úrsula***, referindo-se ao título da obra) em maior quantidade, uma vez que nesses parágrafos há a apresentação e a descrição da obra, corroborando com o que indica Antunes (2005), pois é a obra o centro da discussão, o objeto resenhado pelo autor. Notamos também que o produtor não utilizou a anáfora nominal do tipo repetição lexical, apenas a repetição lexical parcial com o sintagma nominal **obra**. Para referir-se a essa unidade-fonte, identificamos, ao longo do texto, as seguintes anáforas: **essa obra (3x)** (pronominalização + repetição lexical parcial); **uma das mais importantes da literatura maranhense e afro-brasileira** (caracterização); **um romance** (hipônimo); **dela** (pronominalização); **um dos primeiros livros** (pronominalização + hipônimo); **um simples livro** (pronominalização + caracterização + hipônimo); **uma obra** (pronominalização + repetição lexical parcial); **a narrativa** (hipônimo); **livro** (hipônimo); **utilizada** (elipse). Há, portanto, diversidade e produtividade no uso das anáforas nominais para semiotizar esse mesmo referente.

A segunda unidade-fonte analisada nesse primeiro texto é **o ano de 1859**, no primeiro parágrafo, a qual o produtor se refere usando as seguintes anáforas: **um contexto anterior à Lei Áurea** (hiperônimo); **esse período** (pronominalização + hiperônimo). Ambas aparecem apenas no 2º parágrafo, quando o produtor se refere ao fato de a autora ser uma mulher afrodescendente, trazendo o tema da escravidão, contexto social da época. Embora o produtor tenha feito uso do “hiperônimo” nas duas retomadas, são hiperônimos diferentes para semiotizar a mesma unidade-fonte, confirmando o uso diversificado e produtivo das anáforas nominais.

Como terceira unidade-fonte temos **Maria Firmina dos Reis**, a qual é referenciada pelas anáforas **uma mulher** (nome geral); **uma pessoa negra** (caracterização); **uma afrodescendente** (caracterização); **a autora (3x)** (hiperônimo); **ela** (pronominalização); **sua família** (pronominalização). Podemos perceber, com essa unidade-fonte, que há diversidade no uso das anáforas, embora haja repetição do hiperônimo “a autora”, o que não caracteriza como repetitivo, pois estão relativamente distantes um do outro e é um hiperônimo esperado, haja vista o gênero e o objeto resenhado. Além disso, a caracterização usando *uma pessoa negra* e *uma afrodescendente* é pertinente, pois é uma informação que destaca ainda mais a importância da obra.

Já a quarta unidade-fonte, que tem a ver com a autoria do produtor da resenha, é introduzida pela expressão **minha perspectiva**, sendo retomada por **[eu] espero** (elipse). Embora o produtor apresente sua voz, em primeira pessoa, não houve marca que revele a autoria assumida como um aluno do Ensino Médio, como foi solicitado na consigna.

Nesta produção não houve marca de interlocução com os leitores previstos, como solicitado na consigna.

Figura 2: Texto 01 – Proposta II

Resenha Crítica

Obra: *O cortiço*, de *Aluizio Azevedo*

A obra *O Cortiço*, foi publicada no ano de 1890. Escrita por Aluisio Azevedo esta obra torna-se importante e essencial para a literatura brasileira.

Em *minha* perspectiva o intuito *desta obra* não é somente construir um enredo qualquer sobre os cortiços, uma vez que fazendo uma análise mais profunda dos conceitos, críticas e questionamentos inseridos nela, percebe-se de que trata-se de muito mais do que aparenta inicialmente. Ou seja, não é somente *um livro* qualquer composto por simples personagens fictícios, ou então *um simples romance*. Trata-se de uma *crítica* do modo em que as pessoas viviam.

Por ser *uma obra* escrita por *um romancista naturalista*, *o autor* soube expor a influencia do meio social e da hereditariedade na formação dos indivíduos, além do fatalismo. Voltando a dizer que *a historia* apresenta essa visão naturalista sobre os cortiços, e há no núcleo protagonista, pessoas do alto escalão e outras que são as pessoas mais simples.

E um dos motivos para dar mais atenção *ao livro* é que, *o autor* não se preocupou em focar principalmente na construção de um enredo, mas em criar personagens únicos e muito bem desenvolvidos, sendo que cada um desses personagens possuem uma história e pontos muito marcantes.

Entre esses vários personagens se encontra João Romão, comerciante português, dono de uma venda, de uma pedreira e do cortiço, onde *a obra* acompanha a sua ascensão social e rivalidade com um patricio endinheirado. O sonho dele é se tornar rico por este motivo está sempre economizando e explorando alguém sempre que existe uma oportunidade.

Entre essas pessoas exploradas está uma escrava fugida chamada Bertoleza, que ajuda João Romão no trabalho, iludida por uma falsa carta de alforria forjada por ele. Posteriormente Bertoleza é traída por João Romão, que a entrega ao antigo dono, mas no momento de desespero ela acaba tirando a própria vida.

A obra é muito interessante e importante, pois nela fica explicito o sistema social em que predomina a lei do mais forte, e ainda apresenta ao leitor o modo de vida das pessoas *daquela época*.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

A segunda produção apresentou estrutura semelhante à da segunda; inclusive os três primeiros parágrafos apresentaram construções iguais, em que o produtor apenas adaptou o conteúdo da segunda obra resenhada, alterando algumas palavras. Acreditamos que, embora ele pudesse tentar estruturar de outra maneira, por ser uma atividade escolar, é comum que muitos alunos,

ainda imaturos, preferiram o menor esforço ou arrisquem-se menos ao escrever um texto para uma tarefa escolar. Mas mesmo com o “copiar e colar”, houve um trabalho de retextualização, em que foi preciso fazer um movimento de reler e reescrever para que a adaptação ficasse coerente. Os três últimos parágrafos já são diferentes, pois neles há as características dos personagens, não havendo, portanto, sentido em apenas trocar algumas palavras. Por fim, no último parágrafo destacou-se a importância da obra resenhada.

Quanto à estrutura, temos: Apresentação da obra > Análise/Descrição > Recomendação; também seguindo a tendência indicada por Motta-Roth (2020). Diferente da primeira produção, neste texto o produtor apresentou a informação de que o texto a ser lido pertence ao gênero “resenha crítica”, o título da obra a ser resenhada, “**O Cortiço**”; e o autor, “**Aluísio Azevedo**”; sendo essas as duas primeiras unidades-fontes analisadas.

Para se referir ao título da obra resenhada, ao longo do texto, o produtor usou as anáforas **a obra O Cortiço** (hiperônimo + repetição lexical); **esta obra (2x)** (pronominalização + hiperônimo); **um livro** (hiperônimo); **romance** (hiperônimo); **crítica** (caracterização); **uma obra** (hiperônimo); **a história** (hiperônimo); **o livro** (hiperônimo); **a obra (2x)** (hiperônimo) para referir-se à unidade. Destacamos a diversidade no uso produtivo dos hiperônimos, embora a palavra “obra” tenha sido usada três vezes, o que não tornou o texto repetitivo; e apenas uma anáfora do tipo “repetição lexical”.

Para referir-se ao autor da obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **Aluísio Azevedo** e usou as anáforas **Aluísio Azevedo (repetição lexical)**; **um romancista (hiperônimo)** e **autor (2x) (hiperônimo)**.

A próxima unidade-fonte analisada é **no ano de 1890**; relacionado a ela apareceu apenas a anáfora **daquela época (pronominalização/hiperônimo)**. Como na primeira produção, o produtor também usou poucas anáforas para referir-se ao ano de publicação da obra.

Já para referir-se a si, como autor, o produtor usou o pronome possessivo **minha**, mas não usou anáforas para retomar essa unidade-fonte. Aqui cabe destacar que, assim como na primeira produção, o autor não deixou marca que revele a autoria assumida como um aluno do Ensino Médio, como foi solicitado na consigna.

Também como na primeira produção, não houve marca de interlocução com o leitor previsto nesse segundo texto, o que indica que o autor ignorou tal orientação presente na atividade de produção de texto.

Figura 3: Texto 02 - Proposta I

Resenha: **O romance abolicionista** (Âncora 1/UF 01) de **Maria Firmina dos Reis** (Âncora 2/UF 02)

O livro **Úrsula** foi lançado inicialmente no ano de 1859 (Âncora 3/UF 03) em São Luís do Maranhão, com **Maria Firmina dos Reis** sendo a responsável pela criação do livro. Ela era **uma mulher negra e pobre**, o que **naquela época** era considerado um absurdo o fato de existir mulheres, principalmente negras, capazes de produzir grandes livros e de obter sucesso, devido principalmente à escravidão **daquela época**, que colocavam os negros em posições bem menores na sociedade. Com receio de possíveis julgamentos, **Maria Firmina dos Reis** lançou o livro **Úrsula** sem usar o seu nome verdadeiro, sendo chamada apenas como **“uma maranhense”** em sua obra, que era voltada principalmente para a questão da escravidão vivida **naquela época**, com o escravo Túlio que foi alforriado através da amizade construída entre ele e um homem branco e com as antigas histórias de escrava da mãe Suzana, por exemplo.

Li (Âncora 4/UF04) esse livro no ano de 2021 enquanto **estava** no 2º ano do ensino médio, e por ser um livro muito antigo e com o vocabulário um pouco complicado de se entender, no início **eu não me sentia** presa **à leitura** e então, não **gostava** muito. Mas com o decorrer de **sua leitura**, **garanto** a **you** (Âncora 05/ UF 05), agora **aluno do 2º ano do ensino médio de 2022**, que **acabará se envolvendo** com a **história**, **ficará** no fim de **cada capítulo** com a vontade de continuar lendo cada vez mais para descobrir o que vai acontecer no decorrer de **sua leitura** e que **no fim entenderá** a importância **dessa obra**, assim como aconteceu **comigo**.

Maria Firmina com certeza teve uma grande influência para o lançamento de mulheres como escritoras no nosso país, principalmente por ter criado **o primeiro livro abolicionista da literatura brasileira**, colocando os negros como os principais personagens e mostrando a história de vida de cada um deles no decorrer **da história**. Por usar a escravidão de modo a criticar a sociedade **daquela época**, isso faz com que **a obra** se torne muito interessante e por isso **eu te garanto**, **you** não irá se arrepender **de ler**. O livro contém uma grande questão social que vale a pena ser explorada com **a leitura**, para que **you** consiga entender melhor, assim como **eu**, como era a sociedade **daquela época**, como os negros viviam e como eram tratados. Por isso, **sugiro** que **não deixe** de ler **a obra** e de desfrutar das reviravoltas que ocorrem a cada capítulo **do livro**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

O texto 02, referente à proposta de atividade I, apresentou uma estrutura um pouco diferente do que indica Motta-Roth (2020), uma vez que há um destaque para a autora da obra resenhada: apresentação > descrição do contexto sócio-histórico de quando foi escrito > descrição da autora da obra > experiência com a leitura > análise > recomendação. No entanto, esse destaque é esperado em resenhas sobre tal objeto, uma vez que se trata do primeiro romance escrito por uma mulher e o fato de ser uma autora negra nesse contexto sócio-histórico faz da obra uma das mais importantes da literatura brasileira.

Neste exemplo, destacamos a presença da voz do autor, assumindo o papel de aluno do Ensino Médio e considerando como leitor esperado outros alunos também do Ensino Médio, os quais, provavelmente, terão como tarefa escolar a também leitura da obra resenhada, seguindo, assim, as orientações da proposta de atividade.

A marca de autoria, primeiramente, aparece em **[eu] li**. Referindo-se a ela, o produtor usou as seguintes anáforas: **estava** (elipse); **eu (2x)** (pronominalização); **me senti** (pronominalização); **gostava** (elipse); **garanto** (elipse); **comigo** (pronominalização); **eu te garanto** (pronominalização); **sugiro** (elipse).

Já para interagir com o leitor previsto, o produtor introduziu, como unidade-fonte, o pronome **você**; e usou as anáforas **aluno** do 2º ano do ensino médio de 2022 (nome geral); acabará **se** envolvendo (pronominalização); **ficará** (elipse); **entenderá** (elipse); **te garanto** (pronominalização); **você (2x)** (repetição lexical); **não deixe** (elipse) e **sua [leitura]** (pronominalização). Podemos perceber que houve uso produtivo da elipse tanto para se referir à voz do autor quanto para se referir ao leitor esperado.

Em relação à obra, o autor introduziu a unidade-fonte **o romance abolicionista** e usou as anáforas: **O livro Úrsula (2x)** (hiperônimo + hipônimo); **o livro (3x)** (hiperônimo + hipônimo); **obra** (hiperônimo); **esse livro** (pronominalização + hiperônimo); **um livro muito antigo e com o vocabulário um pouco complicado de se entender** (numeralização + hiperônimo + caracterização + merônimo); **o início** (merônimo); **a leitura** (hiperônimo – referência ao livro); **leitura (3x)** (elipse – referência ao ato de ler); **a história (2x)** (hiperônimo); **cada capítulo** (merônimo); **o fim** (merônimo); **dessa obra** (pronominalização/hiperônimo); **o primeiro livro abolicionista da literatura brasileira** (numeralização + hiperônimo + caracterização); **a obra (3x)** (hiperônimo).

Para se referir à autora da obra, o produtor da resenha introduziu a unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis** e depois usou as anáforas **Maria Firmina dos Reis (2x)** (Repetição lexical); **Ela** (pronominalização); **uma mulher negra e pobre** (nome genérico + caracterização); **uma maranhense** (caracterização); **Maria Firmina** (repetição lexical parcial) para relacionar à unidade.

O ano de 1859 foi a unidade-fonte introduzida para referir-se ao ano de publicação da obra resenhada. O produtor usou as anáforas **naquela época (2x)** (pronominalização + hiperônimo); **daquela época (3x)** (pronominalização + hiperônimo) para relacionar-se à unidade-fonte.

Figura 4: Texto 2 - Proposta II

Para quem gosta de livros que retratam a realidade de muitas pessoas do nosso país e também do mundo, “O Cortiço” é perfeito para isso! O livro é um romance naturalista criado por Aluísio Azevedo em 1890, que faz críticas às condições de vida precárias dos moradores das estalagens e dos cortiços cariocas do final do século XIX.

Nele, é abordado a ambição do personagem João Romão, que é dono de uma venda, do cortiço (ambiente principal da obra) e da pedreira. Porém, ele é capaz de fazer de tudo para se dar bem e crescer de posição na sociedade, mesmo que para isso precise magoar e trazer um fim trágico para Bertoleza, que era uma escrava que pensava ser alforriada e também era amante de João Romão. Esse é um dos motivos para que o livro se torne muito interessante na minha opinião, já que a cada capítulo que passa você se sente mais curioso para descobrir o que João Romão vai aprontar. Sempre ouvi falar muito bem desse livro e das curiosidades que vem junto dele, assim minha leitura conseguiu ser bem fluida e tranquila, pois o livro é realmente muito interessante, o que nos permite ler o livro tendo uma boa impressão dele.

Alguns assuntos retratados na obra ainda são muito atuais, como a desigualdade social que infelizmente ainda é muito presente; o racismo; segregação nas cidades, já que no cortiço só se vive pessoas desprestigiadas socialmente; a imigração, visto que na obra é relatado o personagem Jerônimo e Piedade, um casal que veio de Portugal para morar no cortiço; entre outros assuntos que são abordados por lá que também são muito comuns na nossa atualidade.

Contudo, a leitura da obra “O Cortiço” é de uma importância muito grande, pois além de trazer à tona a realidade do século XIX e de como era a sociedade naquela época, também é um livro muito interessante e curioso a cada capítulo que for lido. Assim, recomendo muito a leitura!

Fonte: Aluno do Ensino Médio

O segundo texto do autor, escrito a partir da proposta de atividade II, apresentou a seguinte estrutura: apresentação > descrição > recomendação > descrição > recomendação, diferente da estrutura que usou no primeiro texto. Para que se adequasse melhor ao que Motta-Roth indica, acreditamos que pudesse ter sido feita a seguinte alteração: apresentação > descrição > recomendação. Essa é uma alteração que, talvez, ocorresse com a reescrita do produto, após a leitura do professor e dos colegas, uma vez que o produtor ainda não é proficiente na atividade de escrever textos, mas pode e deve ser a partir do ensino e da aprendizagem dessa habilidade.

Voltando ao objeto da pesquisa, nesta segunda escrita, para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu “O Cortiço” e em relação a essa unidade-fonte usou o livro (4x) (hiperônimo); nele (pronominalização); a cada capítulo (merônimo); esse livro

Figura 5: Texto 03 - Proposta I

Resenha do livro **Úrsula** (UF 01)(Levei em conta o limite de caracteres a partir da primeira palavra da resenha, totalizando 2770 caracteres):

A obra em questão é o livro **Úrsula**, escrito pela maranhense **Maria Firmina dos Reis** (UF 02). Ele foi lançada em **1859** (UF 03) durante o Império Brasileiro, publicado inicialmente pela editora San' Luiz e possui em média 21 capítulos, totalizando 288 páginas.

Úrsula é um **Romance** da literatura brasileira, mas vai muito além disso. A importância histórica trazida entre as linhas do livro já falam por si só. **Este** é considerado o primeiro romance escrito por **uma negra e mulher** publicado no Brasil. **Maria Firmina**, sob pseudônimo de "uma maranhense", fez um ótimo trabalho ao abordar em **seu livro** – mesmo que de maneira implícita – o tema escravidão, ainda mais se levarmos em conta o **contexto** de uma sociedade escravocrata e racista, que inferiorizava os negros de maneira tão cruel como era no período do Império do Brasil.

Devido a **época** de lançamento do livro, já podemos ter uma ideia de que a linguagem utilizada pela **autora** é mais arcaica, ou seja, um linguajar padrão para a escrita **naquele período**. Contudo, **recomendo** (UF 04) que **não desistam** (UF 05) da leitura de **um livro** tão rico em valores e experiências apenas por causa de sua linguagem. **Insistam** e **se esforcem**, pois desta maneira **vocês irão se familiarizar** com a escrita e conhecer um pouco mais sobre temas muito importantes que são retratados com êxito no livro de **Maria Firmina**.

A **história** gira em torno de uma órfã moça chamada **Úrsula**, que vive com Luiza P, sua mãe doente, e mais dois escravos, Tulio e Susana, numa casinha distante de tudo. O romance se inicia após Tulio, um dos escravos de Luiza P, encontrar desacordado na floresta Tancredo, um mancebo que estava viajando à cavalo sem rumo por dias após ter descoberto a traição de sua noiva que casara-se com seu próprio pai. De tanta exaustão, o cavalo não aguentou e caiu morto, levando junto Tancredo, desfalecido. Tulio, vê nele um grande amigo e recebe um carinho no qual não estava acostumado receber, principalmente vindo de um homem branco. Ali nasceu uma amizade muito forte. O estado de Tancredo era grave, então prontamente o escravo o leva até a casa de suas senhoras com a certeza de que **Úrsula**, tão generosa e boa da forma que era, cuidaria do homem com muito zelo e carinho. E assim fora feito.

Após todo cuidado oferecido por **Úrsula**, Tancredo logo se viu recuperado e perdidamente apaixonado pela doce moça. A partir daí, o enredo da **trama** começa a se desenvolver e vão surgindo mais **personagens** que fazem com que o romance de Tancredo e **Úrsula** ganhe uma enorme reviravolta, que só **irão** saber caso **leiam a obra**.

Esse para **mim** foi sem dúvida **um dos melhores livros** que **li**. A **história** **te** prende e **os assuntos** **abordados** (principalmente escravidão) realmente mexeram **comigo**. Tulio e Susana relataram coisas incríveis e que merecem muito destaque na literatura nacional.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

O terceiro autor, em sua primeira produção, a partir da proposta de atividade I, usou a seguinte estrutura: apresentação > descrição/análise > análise/recomendação > descrição > recomendação. Antes de iniciar o texto, ele apresentou a informação sobre o gênero textual usado e o título da obra resenhada, sendo este a primeira unidade-fonte, **o livro Úrsula**. Como anáforas dela, o produtor usou **obra** (hiperônimo); **o livro Úrsula** (repetição lexical); **ele** (pronominalização); **Úrsula** (repetição lexical parcial); **um Romance** (hipônimo); **o livro (3x)** (repetição lexical parcial); **este** (pronominalização); **romance** (hipônimo); **livro** (repetição

lexical parcial); **um livro** (repetição lexical parcial); **a história (2x)** (hipônimo); **o romance** (hipônimo); **a trama** (hipônimo); **personagens** (merônimo); **a obra** (hipônimo); **esse** (pronominalização); **um dos melhores livros** (numeralização + caracterização + repetição lexical parcial) e **os assuntos abordados** (merônimo). Podemos observar a vasta produtividade das anáforas, com destaque ao uso dos hipônimos, hiperônimos e merônimos.

Para se referir à autora da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Maranhense Maria Firmina dos Reis**. Ao longo do texto, usou as anáforas **uma negra e mulher** (caracterização + hiperônimo); **Maria Firmina (2x)** (repetição lexical parcial); **uma maranhense** (repetição lexical parcial + caracterização); **autora** (hiperônimo). Destacamos o uso das anáforas que caracterizam a autora como uma mulher negra.

Quanto ao período de publicação, o produtor introduziu a unidade-fonte **1859** e usou como anáforas **contexto** (hiperônimo); **a época** (hiperônimo); **naquele período** (pronominalização + hiperônimo) ao longo do texto. Aqui também destacamos a diversidade no uso de hiperônimos e a relação que esses estabelecem com as anáforas relacionadas à autora da obra.

Para se posicionar como autor da resenha, o produtor introduziu a forma verbal **recomendo** como unidade-fonte e depois recorreu às seguintes anáforas: **para mim** (pronominalização), **li** (sintagma verbal) e **comigo** (pronominalização). É interessante observar que, neste exemplo, o produtor deixou sua voz explícita já no terceiro parágrafo e retomou no último, ambas as retomadas foram feitas para recomendar a leitura da obra resenhada.

Já para interagir com o leitor previsto, o produtor introduziu a unidade-fonte **não desistam**, também no terceiro parágrafo, na recomendação da obra e, depois, estabelecendo relação com essa unidade-fonte, apresentou, mais ao fim do texto, as seguintes anáforas: **insistam** (sintagma verbal); **se esforcem** (pronominalização + sintagma verbal); **vocês** (pronominalização); **irão** (elipse); **leiam** (elipse) e **te** (pronominalização).

Figura 6: Texto 03 - Proposta II

Resenha do livro **O Cortiço** (UF 01)

Olá **seguidores** (UF 02) do blog **Entreliteraturas**, como **estão?**

A obra em questão é “**O Cortiço**”, de **Aluísio Azevedo** (UF 03), no qual foi proposto pela **minha** (UF 04) professora de Literatura que **lêssemos**.

Possuindo no total 23 capítulos distribuídos em 118 páginas, **O Cortiço** foi lançado **em 1890** (UF 05) pelo **Maranhense Aluísio Azevedo**, que é visto por muitos como **o maior representante do Naturalismo** na literatura nacional. **O autor** conseguiu retratar de excelente maneira o comportamento humano em sua forma mais natural, expressando diversos sentimentos e problemas sociais em sua naturalidade, principalmente **no contexto** em que **o livro** se passava. Assim como na obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, o tema escravidão foi retratado **na obra** através de uma importante personagem. Traição, homossexualidade, dificuldade financeira, ganância e muitos outros também foram abordados.

Sabe aquela pessoa que gosta de uma boa fofoca coletiva? Então! **Esse livro** é perfeito para ela. Tudo começa quando João Romão, um homem que deseja a todo custo se tornar parte da alta sociedade carioca **no século XIX**, decide fundar um Cortiço num bairro simples do RJ no intuito de ganhar mais dinheiro ainda, visto que já era dono de um boteco que era comandado por sua amante Bertoleza (uma “ex escrava”) e uma pedreira.

Logo, essa habitação coletiva passa a se encher de pessoas dos mais variados jeitos e personalidades. Daí já se pode imaginar as confusões que sairão do local, **né?!** Personagens como Rita Baiana, Jerônimo, Piedade, Pombinha, Firmo, Libório e muitos outros, são os responsáveis por fazer **a história** girar, e já **garanto** com antecedência: fará com que **vocês, futuros leitores**, fiquem cada vez mais chocados com o desenvolvimento e com o quanto **Aluísio** foi brilhante na forma que retratou a vivência em sociedade de uma maneira tão natural e realista (principalmente se levarmos em conta que nossa sociedade atual e a sociedade retratada **na obra** não são lá muito diferentes...)

Ahhh, e outra coisa bem forte **na obra**: aquele pique do samba carioca antigo, **sabe?!** Pode parecer estranho falar dessa maneira, já que durante uma leitura você não consegue captar sons entre as linhas **do livro**, mas **eu juro** que consegui sentir essa vibe de uma maneira bem forte durante **minha leitura** e principalmente levando em conta a personagem Rita Baiana e toda a sua desenvoltura no decorrer **do livro**.

Concluindo, embora tenha sido lançado **há dois séculos** de diferença, **a obra** por si parece muito atual devido a estruturação da sociedade **da época** e também as fofocas. **Garanto** que ler e gostar **do livro** não é tão difícil. **Eu** por exemplo, amei e nem precisei fazer esforço. Além de que **o livro** cai muito em vestibulares e deveria ser abordado para todos, assim poderíamos fazer uma comparação com a nossa sociedade atual e os “João Romãos” do séc XXI.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

No segundo texto, a partir da proposta de atividade II, o autor também informou qual é o gênero usado e o título da obra resenhada. A estrutura do texto se deu da seguinte maneira: apresentação > análise + descrição > descrição + recomendação > análise > análise + recomendação. Destacamos a maneira pela qual ele iniciou o texto, com uma pergunta, interagindo com o leitor e simulando o local de publicação: um blog, cujo nome é *Entreliteraturas*. A propósito, o autor deste texto interagiu o tempo todo com o leitor previsto, garantindo fluidez e provável prazer à leitura. Nesse sentido, a primeira interação ocorreu com a introdução da unidade-fonte **seguidores** e, ao longo do texto, estabelecendo relação com essa unidade, o autor usou as anáforas **estão** (elipse); **sabe (2x)** (marcador conversacional); **né?!** (marcador conversacional);

vocês (pronominalização); **futuros leitores** (caracterização); **sabe?!** (marcador conversacional). Ressaltamos também a produtividade do marcador conversacional, embora tradicionalmente marcado como informal e, por isso, não recomendado; adequa-se de maneira satisfatória à situação comunicativa. Podemos afirmar que esse é um resultado positivo de um ensino e aprendizagem de produção de texto, pertencente à concepção interacionista da linguagem.

A unidade-fonte usada para se referir à obra resenhada foi o título da obra **O Cortiço**. As anáforas usadas foram as seguintes: **a obra (6x)** (hiperônimo); **“O Cortiço”** (repetição lexical); **O Cortiço** (repetição lexical); **o livro (5x)** (hiperônimo); **esse livro** (pronominalização + repetição lexical parcial); **a história** (hiperônimo). Nesta produção também houve produtividade no uso de hiperônimos. Além disso, destacamos o uso de *leitura* apenas como referência ao ato de ler; e não como hiperônimo.

Referindo-se ao autor da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Aluísio Azevedo** e depois usou as anáforas **Maranhense Aluísio Azevedo** (caracterização + repetição lexical parcial); **o maior representante do Naturalismo** (caracterização); **o autor** (hiperônimo); **Aluísio** (repetição lexical parcial).

Para se posicionar no texto, o produtor introduziu a unidade-fonte **minha** e depois usou as anáforas **lêssemos** (sintagma verbal); **garanto** (2x) (sintagma verbal); **eu** juro (pronominalização); **consegui** (sintagma verbal); **minha** (repetição lexical); **garanto** (sintagma verbal); **eu** (pronominalização).

Já para se referir ao ano de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1890**. Depois ele usou as anáforas **no contexto** (hiperônimo); **no século XIX** (hiperônimo); **há dois séculos** (tempo transcorrido); **da época** (hiperônimo); usos também produtivos de hiperônimos.

Figura 7: Texto 04 – Proposta I

A obra **Úrsula**(UF 01), de **Maria Firmino dos Reis** (UF 02) foi publicada **em 1859**(UF 03), é de nacionalidade brasileira, possui 20 capítulos e cerca de 150 páginas, as quais podem variar de acordo com a edição. É considerada o **primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher**, e possui grande importância para atualidade, visto que é escrito por **autoria afrodescendente**, num **contexto anterior à Lei Áurea**.

O **livro** em geral, retrata o romance de Úrsula e Tancredo, e, tem como principal foco a temática do negro a partir de uma maneira que se compromete em recuperar e narrar a condição do ser negro em nosso país. **A obra**, retrata o negro a partir de uma perspectiva interna. Ao contrário de muitas obras publicadas **na época**, **esta** coloca o negro como sujeito da história, capaz de falar, expor opiniões, ser autônomos. A personagem Susana, por exemplo, ganha um grande poder durante **a obra**, o que **nos** (UF 04) **comove** muito enquanto **leitores**.

Além disso, no decorrer **do livro**, vemos outros relatos de personagens negros, como eram maltratados, desrespeitados e considerados sem valor. É possível sentir como sofriam os negros **naquela época**, o que dá grande valor **ao livro**, já que **a autora**, em **um contexto anterior à abolição da escravidão**, pôde, por meio **da obra**, retratar a vida de muitas pessoas **da época** na visão de um negro.

A obra, portanto, mesmo possuindo um vocabulário bem complexo, possui uma linda história que vale muito a pena ser lida. São várias **as partes** que **nos comove** e **nos ajudam** a entender um pouco mais **o contexto daquela época**, além da importância que carrega, por ser **escrita** por **uma mulher negra naquele período**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Este exemplo nos apresentou uma resenha cuja estrutura é apresentação > descrição > análise + recomendação, adequando-se ao que Motta-Roth (2020) indicou. Trata-se de uma estrutura mais simples e objetiva para resenhar a obra literária.

Para se referir ao título da obra, o produtor introduziu **a obra Úrsula**. Para relacionar-se a essa unidade-fonte, o produtor usou as anáforas **o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher** (pronominalização + hiperônimo + caracterização); **o livro (3x)** (hipônimo); **a obra (4x)** (repetição lexical parcial); **esta** (pronominalização); **as partes** (merônimo); **escrita** (elipse).

Para se referir à autora, o produtor introduziu a unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis**. Relacionadas a ela, usou as anáforas **autoria afrodescendente** (hiperônimo + caracterização); **a autora** (hiperônimo); **uma mulher negra** (caracterização).

O ano de publicação foi referido nesse texto com a unidade-fonte **em 1859**. Relacionadas a ela, temos as anáforas **contexto anterior à Lei Áurea** (hipônimo + caracterização); **a época (2x)** (hipônimo); **naquela época** (pronominalização + hipônimo); **um contexto anterior à abolição da escravidão** (hipônimo + caracterização); **o contexto aquela época (2x)** (pronominalização + hipônimo). Aqui também destacamos as relações que o produtor fez entre a época e o nome da autora para caracterizá-los.

Já para se posicionar no texto, o produtor usou o pronome pessoal **nos comove** e relacionado a ele usou as anáforas **nos comove** (repetição lexical) e **nos ajudam** (repetição lexical). Aqui, como em outros exemplos desta pesquisa, temos uma marca de autoria, mas não de identificação do autor como um aluno do Ensino Médio, como solicitado na atividade. Além disso, nesse texto o produtor não introduziu nenhuma unidade-fonte que diz respeito à interação com o leitor previsto. Essas ausências foram esperadas, uma vez que o autor seguiu parte das orientações, escolhendo uma estrutura que atenda ao gênero, mas que não se aprofunda no sentido de narrar sua experiência como leitor para outros leitores do mesmo perfil.

Figura 8: Texto 04 - Proposta II

Resenha crítica sobre a obra “O Cortiço” (UF 01)

A obra “O cortiço” é um romance naturalista escrito pelo brasileiro, Aluísio de Azevedo (UF 02), foi publicada em 1890 (UF 03) e retrata as precárias condições sofridas no dia a dia das pessoas que viviam em cortiços no Rio de Janeiro.

É uma história que retrata bem a convivência social, a exploração e a diferença entre as classes, no final do século XIX. Fatos estes, que ainda, muitas vezes, se encontra presente na atualidade.

Nela, é destacado a história de um dos personagens, João Romão, o dono de um cortiço, que se envolve em várias situações. No decorrer do texto, no entanto, é mencionado sobre diversas outras histórias de diferentes moradores do cortiço, assim como Pombinha; Rita Baiana e Jerônimo; Miranda e Estela. Essa mistura de histórias, muito nos envolve (UF 04) e faz com que possamos nos sentir dentro de um próprio cortiço.

Confesso que esse não seria um livro que eu leria por vontade própria, não é um tema que muito chama minha atenção e por se tratar de um livro mais antigo, o vocabulário acaba sendo um pouco complexo, o que gera algumas dificuldades na compreensão. Por outro lado, porém, a leitura me surpreendeu, precisei lê-la recentemente no meu ensino médio, a pedido da professora de Língua Portuguesa e Literatura e a partir de então, pude vê-lo de forma bem diferente.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

A segunda produção se diferencia da primeira já com a informação de que o texto pertence ao gênero *resenha crítica* e que o objeto resenhado é a obra *O Cortiço*. Nele, podemos perceber também que o produtor se identificou como autor e como um estudante do Ensino Médio que precisou ler a obra porque a professora de Língua Portuguesa “pediu”, embora não tenha feito um diálogo explícito com o leitor simulado, como na primeira produção, essa identificação como autor permite que o leitor também se identifique. Nesse contexto, para se posicionar no texto, o produtor introduziu a unidade-fonte [eu] **Confesso**. Ao longo do texto, ele usou as anáforas **eu** (pronominalização); **minha** (pronominalização); **me** **surpreendeu**

(pronominalização); **precisei lê-la** (sintagma verbal); **meu ensino médio** (pronominalização) **pude vê-lo** (sintagma verbal) relacionadas à unidade fonte.

Como referência ao objeto resenhado, o produtor introduziu a unidade-fonte **a obra “O Cortiço”** e, ao longo do texto, usou as anáforas **a obra “O cortiço”** (repetição lexical); **um romance naturalista** (caracterização); **uma história** (hiperônimo); **nela** (pronominalização); **do texto** (hiperônimo); **um livro** (hiperônimo); **um livro mais antigo** (hiperônimo + caracterização); **o vocabulário** (merônimo); **lê-la** (pronominalização); **vê-lo** (pronominalização) estabelecendo relação com essa unidade-fonte. Neste exemplo, também temos a anáfora *a leitura* como hiperônimo.

Para se referir ao autor da obra resenhada, o produtor introduziu o referente **brasileiro Aluísio Azevedo**, mas não usou nenhuma anáfora para retomar essa unidade-fonte. Podemos entender que, diferente da primeira produção, possivelmente o autor não considerou a autoria um tópico tão importante a ponto de retomá-lo ao longo do texto.

A unidade-fonte **em 1890** foi introduzida para se referir ao ano de publicação da obra. O produtor usou a anáfora **no final do século XIX** (hiperônimo) para se referir à unidade, mostrando, assim, que provavelmente o contexto sócio-histórico não lhe provocou tanto entusiasmo. É possível perceber também que essa falta de entusiasmo fica clara no último parágrafo, quando o autor revela que leu a obra apenas porque foi “obrigado”.

Figura 9: Texto 05 - Proposta I

“Úrsula” (UF 01) de **Maria Firmina dos Reis** (UF 02), publicado pela editora San’ Luiz e lida por **mim** (UF 03) e **meus** colegas no segundo ano, pode a primeira vista parecer chato ou datado. Contudo, após **a leitura** e o estudo **do livro**, **percebi** que **minhas** primeiras impressões estavam completamente equivocadas e por receio de que talvez **você** (UF 04) também estivesse duvidando do potencial **dessa obra**, **resolvi** escrever essa resenha com **minha perspectiva**, na tentativa de talvez despertar em **você** interesse por **essa história**.

Como **uma obra de romance** publicada **em 1859** (UF 05), **Úrsula** possui um português mais velho e passagens longas, com trechos altamente descritivos, o que pode tornar **a leitura** cansativa no início, porém, com o progresso **da leitura** é comum que o leitor se acostume com esse ritmo. Ainda que para muitos isso possa ser desanimador e fazer **a obra** parecer só mais um romance de época chato, **esse livro** mostra-se surpreendentemente distinto com relação a **sua história** e a maneira com a qual as personagens são trabalhadas. Ao longo de **suas 244 páginas** (na versão de 2018) existem diversas partes protagonizadas por personagens negras, além de abordar temas como escravidão, racismo e opressão feminina, elementos que fazem **da obra** um marco para o seu tempo, além é claro de bastante visionária.

A autora trabalha **algumas personagens** de modo interessante, as construindo de forma a parecerem exagerações propositais, quase de forma caricata, o que casa bem com o tom geral **da obra** que parece quase uma afronta aos romances da época. Além disso, **a obra** torna-se mais envolvente por conta dos trechos nos quais **a autora** se comunica com o leitor, falando frases do tipo “que o sagaz leitor já deve ter entendido” após uma passagem, o que faz **a narração** parecer muito mais próxima e íntima, quase como se o narrador nos estivesse acompanhando durante **a leitura**. **A obra** ainda, não peca em retratar o **contexto histórico da época**, **a qual** em certos momentos apresentará relatos tão crus que possivelmente **o** causarão desconforto em ler, o que também se aplica **a trama a qual** conta com acontecimentos inesperados e capazes de mexer com o leitor.

Deixando um pouco de abordar **a obra** como história em si, devemos considerar também a importância social **desse livro**, isso pois, **ele** foi o primeiro no Brasil a apresentar negros como narradores ativos, dando um espaço considerável às personagens que mostram-se tão interessantes quanto os protagonistas do arco principal. Não só isso, mas foi **o primeiro livro publicado no Brasil**, tendo sido escrito por **uma mulher negra**, fato esse que só agrega a sua importância social.

Úrsula é **um romance** que vale a pena ser lido e que é muito pouco valorizado se considerarmos os marcos históricos que **essa obra** apresenta e o quão a frente do seu tempo **ela** é, tendo um grande valor social **a ela** agregado.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

A estrutura do primeiro texto deste autor se apresentou da seguinte maneira: apresentação + recomendação > descrição > análise > recomendação. Já no primeiro parágrafo ele se

identificou como aluno do Ensino Médio e também interagiu com o leitor, na tentativa de despertar-lhe o interesse por ler a obra. Nesse sentido, identificamos o pronome **mim**, como unidade-fonte e, relacionado a ela, as anáforas **meus** (pronominalização); **percebi** (sintagma verbal); **minhas** (pronominalização); **resolvi** (sintagma verbal); **minha perspectiva** (pronominalização). Para interagir com o leitor previsto, o produtor introduziu, como unidade-fonte, o pronome **você** e as anáforas que se relacionam a essa unidade-fonte são **você** (repetição lexical); **o** [causarão] (pronominalização). Entendemos que essa foi uma boa maneira de usar essas informações, pois assim o leitor já poderá se identificar no início e assim fazer com que a leitura do texto seja mais produtiva, além de aumentar as chances de se convencer de ler a obra resenhada, o que faz alcançar, portanto, o objetivo da resenha.

Para se referir à obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Úrsula**. Relacionadas a ela, usou as anáforas **o livro** (hiperônimo); **dessa obra** (pronominalização + hiperônimo); **essa história** (pronominalização + hiperônimo); **uma obra de romance** (hiperônimo + caracterização); **Úrsula (2x)** (repetição lexical); **a obra (6x)** (hiperônimo); **um romance de época** (hiperônimo + caracterização); **esse livro** (pronominalização + hiperônimo); **sua história** (pronominalização + hiperônimo); **as personagens** (merônimo); **suas 244 páginas** (pronominalização + merônimo); **algumas personagens** (merônimo); **a narração** (merônimo); **a [qual] (2x)** (pronominalização); **a trama** (hiperônimo); **desse livro** (pronominalização + hiperônimo); **ele** (pronominalização); **o primeiro livro publicado no Brasil** (hiperônimo + caracterização); **um romance** (hiperônimo); **essa obra** (pronominalização + hiperônimo) **(2x)**; **ela (2x)** (pronominalização); **leitura** (hiperônimo); **leitura** (ação de ler). Destacamos o uso produtivo e variado de hiperônimos e merônimos, como anáforas dessa unidade-fonte.

Para se referir à autora da obra resenhada, o produtor introduziu o nome **Maria Firmina dos Reis**. Ao longo do texto, a relação que o produtor fez com essa unidade-fonte ocorreram com as anáforas **a autora (2x)** (hiperônimo); **uma mulher negra** (caracterização).

Já para se referir ao ano de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1859**. Relaciona-se a essa unidade-fonte a anáfora **contexto histórico da época** (hiperônimo + caracterização).

Figura 10: Texto 05 - Proposta II

O **Cortiço** (UF 01) de **Aluísio Azevedo** (7UF 02) é **uma obra** escrita em **1890** (UF 03), **publicado** pela editora todavia que, em **suas 304 páginas**, expressa de forma inteligente um retrato caricato da sociedade **do período**, usando-a como alegoria para abordar e incorporar teorias científicas como o determinismo, o darwinismo e o relativismo. **O livro**, como **uma obra** do período naturalista, expressa diversas características de tal movimento, como por exemplo a animalização das personagens, o que serve também para reforçar o clima e o tom quase selvagens que **a história** propõe, com as pessoas sendo movidas muito por desejos fúteis e em alguns casos até primitivos.

Como diversas outras obras **do século XIX**, **esta** detém um forte caráter naturalista, realçando fortemente as vontades e os desejos humanos e que contem personagens não tão complexos, que tem o objetivo mais de representar uma idéia, servir um papel, como João Romão, que ilustra um capitalismo ganancioso e destrutivo ou Rita Baiana, que incorpora a imagem de uma brasileira fogaosa, sensual e esperta.

Em geral **a leitura** mostra-se bem dinâmica e faz com que o leitor consiga entender como funcionam as dinâmicas daquele ambiente de forma orgânica e natural, não só isso, mas tudo **na história** parece ser tratado com um certo grau de “vida”, como o próprio cortiço, que por muitas vezes tem a ele atreladas características humanas, ou a terra, que muitas vezes é descrita com características de seres, que reagem e de certa forma até se expressam.

O Cortiço mostra-se uma leitura extremamente cativante, além de **uma obra** que marcou **um período**, sendo considerado, não sem motivos, um clássico do movimento do qual **ele** baseia sua concepção. **A história** e a perspectiva animalésca que **tal livro** provém prendem o leitor **na narrativa**, mergulhando-o em idéias e metáforas que apresentam-se ainda hoje atuais e relevantes, sendo por tais motivos, uma experiência mais do que recomendada para qualquer um que carregue apreço pelo estudo da sociedade.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Diferente da primeira produção, neste texto o autor não apresentou marca de autoria e também não interagiu com o leitor específico, embora tenha se referido a outro possível leitor “qualquer um que carregue apreço pelo estudo da sociedade”. Essa falta, no entanto, provoca certa curiosidade sobre os motivos pelos quais ele fez essa escolha, a de não seguir as orientações da proposta de atividade.

Em relação à estrutura, identificamos a seguinte: apresentação + descrição > análise > recomendação.

Para se referir à obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **O cortiço** e usou as seguintes anáforas: **uma obra (3x)** (numeralização + hiperônimo); **publicado** (elipse); **suas 304 páginas** (merônimo); **o livro** (hiperônimo); **a história** (hiperônimo); **esta** (pronominalização); **a leitura**

(hiperônimo); **a história (2x)** (hiperônimo); **O Cortiço** (repetição lexical); **mostra-se uma leitura extremamente cativante** (pronominalização + hiperônimo + caracterização); **uma obra** (hiperônimo); **ele** (pronominalização); **tal livro** (pronominalização/hiperônimo); **na narrativa** (hiperônimo). Observamos que assim como na primeira produção, o autor utilizou hiperônimos de forma produtiva e variada, embora não tenha feito uso de merônimos.

Para se referir ao autor, o produtor introduziu, como unidade-fonte, o nome **Aluísio Azevedo**, mas não apresentou nenhuma anáfora que se relacione a essa unidade-fonte. Entendemos que tal ausência se deu devido à grande importância que se atribuiu apenas à obra. Nesse contexto, podemos dizer que essa característica se comprova com a próxima unidade-fonte, **em 1890**, que foi introduzida para se referir ao período de publicação da obra e, para retomá-lo, identificamos poucas anáforas: **período** (hiperônimo); **o século XIX** (hiperônimo); **um período** (hiperônimo).

Figura 11: Texto 06 - Proposta I

Resenha Crítica da Obra “Úrsula”(UF 01), de Maria Firmina dos Reis (UF 02)

A obra Úrsula, escrita por Maria Firmina dos Reis, publicado em 1859 (UF 03) e é o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Porém, as revoluções neste livro não param por aí, e é um dos motivos de eu me perguntar (UF 04) o porquê de este romance não ser tão popular, mesmo em um momento em que movimentos como o “Black Lives Matter” se mostram tão em alta.

Para contextualizar o leitor (UF 05): Úrsula é uma obra que conta a história de Tancredo, que ao cavalgar por um campo, cai e se fere. Quem o socorre é Túlio, escravo da casa de Úrsula. Ao chegarem na casa, Tancredo é levado até um quarto, para descansar. Lá viviam Úrsula e sua mãe, Luíza B., além dos escravos, como Mãe Suzana e Túlio. Nesse ambiente é que se inicia o romance entre o cavaleiro e Úrsula, que logo menos será abalado pela chegada de Fernando, que representa muito bem a sociedade da época, e tenta a todo custo tirar Úrsula de Tancredo. Durante a obra temos cenas de ação, suspense, drama, romance, enfim, as mais diversas.

Vivendo durante a pandemia, desenvolvi o hábito da leitura, mas mesmo assim mantive resistência em ler o romance “Úrsula”, quando tive o primeiro contato com a obra na escola. Isso porque, geralmente são livros românticos, com uma linguagem não usual (mesmo que nem poderíamos lê-los com a linguagem atual, já que os autores viveram em épocas diferentes das nossas). Por esses e outros motivos, tratava leituras acadêmicas como algo monótono e ao começar a ler a obra, no 2º ano do Ensino Médio, tive essa certeza, que logo passou depois das cinco primeiras páginas.

Úrsula nos prende e nos faz perceber o quanto, mesmo sendo uma leitura antiga, ainda sim é atual. Por ser um romance abolicionista, os escravos muitas das vezes “roubam a cena”, além de que suas histórias foram os momentos em que mais me emocionei. Acredito que seja importante ressaltar sobre Fernando, irmão de Luíza B., que chega querendo se casar com Úrsula, o que torna essa relação ainda mais abusiva quando ele descobre do romance da sobrinha com Tancredo. Durante toda a sua passagem na obra, fica mais claro o quanto ele é doente. Fernando tortura escravos e deixa Úrsula louca, literalmente.

Por fim, digo com propriedade que vale a pena ler a obra. Leiam, mas sem tirar conclusões precipitadas, pois caí nessa ideia de que já estava tudo resolvido, mas quando lia mais um pouco, tinha mais uma surpresa. O romance não é nada do que parece e comecei a ler com uma impressão, e terminei com outra completamente diferente. Jamais caíam na ideia de que, por ser uma leitura obrigatória da escola, no meio de seu Ensino Médio, ou por ser uma leitura clássica brasileira, irá ser uma experiência monótona, muito pelo contrário, Úrsula não possui a visibilidade que deveria, por ser uma obra de tão grande genialidade de Maria Firmina.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Neste exemplo, o produtor informou que o texto pertence ao gênero *resenha critica* e também informou o objeto resenhado, com a introdução da unidade-fonte **a obra “Úrsula”**, retomando-a com as anáforas **a obra** (repetição lexical); **o livro Úrsula** (hipônimo); **o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil** (pronominalização + hipônimo + caracterização); **neste livro** (pronominalização + hipônimo); **este romance** (pronominalização + hipônimo); **Úrsula (3x)** (repetição lexical parcial); **uma obra (2x)** (repetição lexical parcial); **a obra (6x)**

(repetição lexical parcial); **o romance “Úrsula”** (quase sinônimo); **cinco primeiras páginas** (merônimo); **um romance abolicionista** (hipônimo + caracterização); **o romance** (hiperônimo); **uma leitura (2x)** (hiperônimo); **uma obra** (repetição lexical parcial) ao longo do texto.

Houve também a informação sobre a autoria da obra literária, com a introdução da unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis**. Relacionadas a ela, o produtor usou as anáforas **Maria Firmina dos Reis** (repetição lexical); **Maria Firmina** (repetição lexical parcial).

Quanto à estrutura, identificamos: apresentação + análise + recomendação > descrição > relato > análise + descrição > recomendação. Além disso, o autor se posicionou como aluno do Ensino Médio, no início do texto, introduzindo a unidade-fonte **eu me** e retomando-a com as anáforas, na maioria *elipse*, **desenvolvi** (elipse); **mantive** (elipse); **tive** (elipse); **me emocionei** (elipse + repetição lexical); **acredito** (elipse); **digo** (elipse); **caí** (elipse).

A interação com o leitor esperado, por sua vez, também ocorreu no início do texto, no segundo parágrafo, com a introdução da unidade-fonte **o leitor**, a qual foi retomada com as anáforas **leiam** (sintagma verbal); **caiam** (sintagma verbal); **seu** (pronominalização).

É interessante perceber que o produtor contou sobre sua experiência com a leitura, na tentativa de fazer com o que o leitor simulado se identifique, já que provavelmente ele também passará pela situação de ter que ler a obra literária a pedido da escola.

Por fim, para se referir ao ano de publicação, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1859** e usou a anáfora **da época** (hiperônimo).

Figura 12: Texto 06 - Proposta II

Resumo da obra “O Cortiço” (UF 01), de Aluísio Azevedo (UF 02)

A obra “O Cortiço” foi escrita por Aluísio Azevedo, publicada em 1890 (UF 03) e se encaixa como um romance naturalista. Em linhas gerais, “O Cortiço” trata-se de uma história de um cortiço do Rio de Janeiro, que tinha como dono João Romão, um homem ambicioso que beirava a ganância. Além da casa, o homem também era proprietário de uma taverna e uma pedreira. Porém, mesmo proprietário, Bertoleza, sua esposa e escrava cafuza o ajudava nos serviços do cortiço e taverna sem descanso.

Miranda, também comerciante, rival e vizinho de Romão, disputa com o outro um pedaço de terra que desejava adquirir para aumentar seu espaço, porém sem sucesso. A rivalidade se estende por todo o livro. No cortiço, viviam diversas pessoas com histórias que são melhor desenvolvidas ao longo da trama.

Acredito (UF 04) que a leitura da obra “O Cortiço” me abriu portas para que eu me interessasse por livros de literatura clássica brasileira. Geralmente, temos a ideia de que um livro com esse tipo de tema terá um enredo clichê, com linguagem complicada e que não faz muito sentido para o tempo em que vivemos. Admito que também pensei dessa forma ao começar a ler a obra, mas felizmente a minha experiência foi totalmente contrária à que eu imaginava que teria.

A experiência de leitura se iniciou com diversos preconceitos citados anteriormente, mas nas primeiras dez páginas já não queria parar de ler. A importância de “O Cortiço” vai muito além de apenas um trabalho de escola ou uma leitura obrigatória para determinado vestibular, essa leitura transforma em um conto a vida nos cortiços cariocas no final do século XIX e funciona como uma denúncia feita pelo autor. Além disso, a obra trata de temas importantes até os dias atuais, como o racismo, relações entre pessoas do mesmo gênero, a marginalização de populações carentes, que trazem essa discussão em um Brasil que acabara de abolir a escravidão, portanto, Aluísio Azevedo trás uma obra muito revolucionária, com temas discutidos até os dias atuais.

“O Cortiço” também pode ser relacionado com diversas músicas, outros livros, filmes, entre outras obras diversas, mas a escolhida para ser analisada aqui foi a obra “Úrsula”. Ainda que tenham sido escritas com apenas 31 anos de diferença apenas, ambas tratam da escravidão, em doses diferentes, mas ainda há esse contexto presente em ambas as histórias.

Desse modo, “O Cortiço” é uma obra muito atual, mesmo tendo sido publicada há mais de 120 anos, portanto a sua leitura é muito recomendada, sem sombra de dúvida. Além de muito interessante por si só, sem relacionar com a atualidade e com o nosso contexto social, mas quando há essa relação, a obra se torna ainda mais especial e causa um maior interesse para ver qual rumo seguiria a história e qual seria o seu fim.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Já nesta segunda produção, o autor se equivocou com o nome do gênero, escrevendo *resumo* no lugar de *resenha*, embora estruture o texto dentro das características deste e não daquele, com apresentação + descrição > descrição > análise > recomendação. Houve também a informação do objeto resenhado.

A introdução da unidade-fonte, que se refere à obra resenhada, ocorreu com a obra “O Cortiço”. Relacionadas a ela, identificamos as anáforas a obra “O Cortiço” (repetição

lexical); **um romance naturalista** (hiperônimo + caracterização); **“O Cortiço” (4x)** (repetição lexical parcial); **uma história** (pronominalização + hiperônimo); **o livro** (hiperônimo); **a trama** (hiperônimo); **a obra “O Cortiço”** (repetição lexical); **a obra (3x)** (repetição lexical parcial); **nas primeiras dez páginas** (merônimo); **essa leitura** (pronominalização + hiperônimo); **uma obra (2x)** (repetição lexical parcial); **“O Cortiço”** (repetição lexical parcial); **ambas** (numeralização); **ambas as histórias** (numeralização + hiperônimo); **uma obra** (repetição lexical parcial); **si** (pronominalização); **a história** (hiperônimo) e **o seu fim** (pronominalização + merônimo).

Para se referir ao autor da obra, nesse texto o produtor introduziu, como unidade-fonte, o nome **Aluísio Azevedo**. Depois, relacionado a ele, usou as anáforas **Aluísio Azevedo (2x)** (repetição lexical) e **autor** (hiperônimo).

No que se refere ao ano de publicação, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1890** e depois usou as anáforas **no final do século XIX** (hiperônimo) e **há mais de 120 anos** (hiperônimo) relacionada à unidade-fonte.

Posicionando-se no texto, o produtor introduziu a unidade-fonte **Acredito** e relacionadas a ela, as anáforas **me abriu** (pronominalização) **eu me interessasse** (pronominalização); **temos** (sintagma verbal - plural); **vivemos** (sintagma verbal - plural); **admito** (sintagma verbal - singular); **pensei** (sintagma verbal - singular); **minha experiência** (pronominalização); **eu imaginava** (pronominalização); **nosso** (pronominalização).

Nesse texto o produtor não fez interlocução com o leitor previsto.

Texto 07 Proposta I – plágio

Texto 07 Proposta II – não analisado

Figura 13: Texto 08 - Proposta I

Nos últimos anos começaram a se introduzir livros de importante cunho social como leituras obrigatórias nas escolas, o exemplo que será tratado aqui é a obra *Úrsula* (UF 01) (1859) (UF 02), de apenas 20 capítulos escrita pela maranhense Maria Firmina dos Reis (UF 03) que tive (UF 04) o prazer de ler nos últimos meses. Infelizmente, ainda hoje muitas vezes livros com um vocabulário mais rebuscado como esse assustam (UF 05) os alunos que pensam que esta leitura não será tão interessante e por isso decidi fazer esta resenha para estimulá-los a isso.

O livro *Úrsula* foi o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil e tem sua centralidade na trama de amor entre Tancredo, um jovem rico e vaidoso que sofreu de traumas com antigos relacionamentos; e Úrsula, uma jovem pobre e inocente que sofre com a dor da doença de sua mãe e da morte de seu pai, que ao se encontrarem por cortesia do acaso e se apaixonarem perdidamente enfrentam desafios para se manterem juntos em uma trágica trajetória que tem como maior empecilho o maldoso Comendador que é pai do rapaz e os atormenta a cada passo, esse personagem em especial é profundamente construído com questões e características que fazem com que a repulsa que se sente por ele seja quase tangível dando ao livro um forte tom de realidade.

Assim, se engana quem pensa que este é apenas mais um romance de época, posto que além da belíssima escrita e interpretação da autora com personagens intrigantes que levam emoções para a leitura podemos destacar assuntos discutidos atualmente que estão presentes na história como: a opressão do patriarcado, doenças causadas pela violência psicológica e ainda mais presente a escravidão a qual ainda hoje tentamos reverter os efeitos. Nesse sentido, a autora utiliza a narrativa de Túlio e Susana que eram escravos na casa de Úrsula para trazer a visão direta, através do narrador personagem, daqueles que sofriam os absurdos infringidos ao povo negro durante aquele período dando a trama um tom único.

Desse modo, particularmente, vejo esse livro como um excelente estudo intelectual e social, além de uma bela forma de entretenimento, visto que em muitos momentos mergulhei na leitura e me vi animada pelos próximos capítulos. Já em outros apenas me deliciava com belas palavras que proporcionam uma viagem para tempos mais sóbrios, porém em que a poesia era falada como se fosse apenas uma frase corriqueira, uma vez que apesar do tom descritivo que a autora utiliza não ser um dos que mais me agrada consegui apreciá-lo na medida em que esse estimulava minha imaginação a viajar através das páginas. Logo, mesmo sendo uma leitura mais "difícil" a autora conseguiu transformar o livro em algo quase fácil de ser compreendido por sua fluidez e profundidade.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Na escrita da primeira resenha, o produtor introduziu, para se referir à obra resenhada, a unidade-fonte **a obra Úrsula**. Relacionadas a essa unidade, identificamos **de apenas 20 capítulos** (merônimo); **esse (2x)** (pronominalização); **esta leitura** (pronominalização + repetição lexical parcial); **o livro Úrsula** (hipônimo/repetição lexical parcial); **o livro (2x)** (hipônimo); **este** (pronominalização); **um romance de época** (hipônimo/caracterização); **a leitura** (hipônimo); **a história** (hipônimo); **a trama** (hipônimo); **esse livro** (pronominalização + hipônimo); **próximos capítulos (merônimo)**; **belas palavras** (merônimo); **tom (merônimo)**; **apreciá-lo** (pronominalização); **uma leitura** (repetição lexical parcial+ caracterização) como anáforas.

Para se referir à autora da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **a maranhense Maria Firmina dos Reis**. Relacionado a essa unidade temos a anáfora **autora (4x)** (hiperônimo).

Posicionando-se no texto, o produtor introduziu, como unidade-fonte, a forma verbal, na primeira pessoa, **tive**. Ao longo do texto, identificamos as seguintes anáforas que se relacionaram a essa unidade-fonte: **decidi** (sintagma verbal); **mergulhei** (sintagma verbal); **me vi animada** (pronominalização + sintagma verbal); **me deliciava** (pronominalização + sintagma verbal); **me agrada** (pronominalização + sintagma verbal); **consegui** (sintagma verbal); **minha imaginação** (pronominalização).

Interagindo com o leitor previsto, o produtor introduziu a unidade-fonte **os alunos** e depois usou a anáfora **estimulá-los** (pronominalização).

Nesse texto, o produtor, para se referir ao ano de publicação da obra resenhada, usou **1859** e depois, para retomar, usou a anáfora **aquele período** (pronominalização + hiperônimo).

Figura 14: Texto 08 - Proposta II

Há muitos anos **ganhei** (UF 01) **esse livro** (UF 02) como presente de uma amiga, porém **esse** se viu esquecido no meio de opções mais chamativas que **me pareciam** mais interessantes e que pena ter sido assim, já que no momento em que **iniciei a leitura me arrependi** de não tê-lo feito antes. Assim, **meu** entusiasmo se deve a forma como o naturalismo contido **no livro** escrito **pelo brasileiro Aluisio de Azevedo** (UF 03) e publicado pela editora B. L. Garnier **em 1890** (UF 04) **me instigou** a imaginar os anos passados de forma menos enevoada e mais vívida sem a renda do romantismo por **cobrir-me** os olhos.

A história se inicia na trajetória de São Romão que é um quintadeiro ambicioso e sem escrúpulos que com o apoio de uma mulher negra, de nome Bertoleza, a quem ele chamava de “amiga” e amante compra um terreno após muito trabalho duro. Logo, ele transforma o local em um negócio tão rentável em dinheiro quanto em entretenimento para o leitor, mostrando a natureza selvagem e descarada do ser humano em sua mais profunda face através de crimes, traições, mentiras e insanidades cometidas pelos **diferentes personagens** com narrativas únicas, já que esses não são descritos como mochinhos ou vilões e sim como seres humanos que erram e acertam. Também, vale considerar que **o autor** mostra exemplos de mulheres fortes que erram e tem desejos e fogem totalmente do ideal de boneca perfeita de livros de romances, sendo exemplos Rita Baiana que afirma não precisar de homem ou a própria Pombinha que nega seu casamento infeliz em troca da vida como prostituta.

Logo, alguns pontos que podem ser observado são como classe social, raça, origem e gênero são marcantes **na obra**, já que utilizam destas características para determinar o comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, uma característica perceptível é que tudo que é de origem brasileira é sensual, vulgar ou sujo, enquanto o que remete a Europa, principalmente Portugal, é tido como algo mais calmo, melancólico e elegante. Ademais, para artigo de comparação **o livro** possui imagem bem mais seca e direta do que os livros de outros romancistas como Machado de Assis que carregam em suas linhas poesia misturadas a textos o que torna, sendo que essa característica deixa ainda mais claro o teor naturalista.

Logo, **penso** que **a obra** mistura o asco que é estar vivo com as cadências do desejo e como isso torna os humanos em sua natureza um ser profundamente errante e selvagem que não se limita aos comportamentos corretos e vai até a mais profunda canalhice para ter seus desejos atendidos. Por isso, **caro leitor** (UF 05) **proponho** que **se prepare** para **uma leitura** de altos e baixos cheia de romances e traições, promessas e desilusões que trazem reflexões muito atuais como os preconceitos que serviram de base rachada e torta para a sociedade em que vivemos hoje.

Fonte: Aluno do Ensino Médio:

Na escrita da segunda resenha, a primeira unidade-fonte que o produtor introduziu se referiu a sua voz, com a forma verbal **ganhei**. Ao longo do texto, o produtor usou as anáforas **me** (4x) (pronominalização); **iniciei** (sintagma verbal); **meu** (pronominalização); **cobrir-me** (pronominalização); **penso** (sintagma verbal); **proponho** (sintagma verbal).

A segunda unidade-fonte introduzida pelo produtor desse texto se referiu à obra resenhada, representada por **esse livro**. Relacionadas a ela, identificamos as anáforas **esse** (repetição lexical

parcial); **no livro** (repetição lexical parcial); **a história se** (hiperônimo/pronominalização); **diferentes personagens** (merônimo); **a obra (2x)** (hiperônimo); **o livro** (repetição lexical parcial); **a leitura** (ato de ler); **uma leitura** (hiperônimo).

Para se referir ao autor da obra resenhada, o produtor introduziu a terceira unidade-fonte **pelo brasileiro Aluísio de Azevedo**. Relacionada a essa unidade-fonte temos **o autor** (hiperônimo) como anáfora.

Em 1890 é a quarta unidade-fonte introduzida pelo autor e se refere ao ano de publicação da obra. Não houve anáforas ao longo do texto que retomassem essa unidade-fonte.

Para interagir com o leitor previsto, o produtor introduziu, como unidade-fonte, o vocativo **caro leitor** e ao longo do texto usou a anáfora **se prepare (pronominalização)**. Essa unidade-fonte não faz parte da estrutura composicional da resenha. Como nas orientações da atividade, solicitou-se que houvesse interlocução com o leitor e os textos foram produzidos por alunos em aprendizagem, sem muita experiência na escrita de tal gênero, o aluno pode ter se equivocado.

Figura 15: Texto 09 - Proposta I

resenha da obra *Úrsula* (UF 01)

Úrsula é uma obra escrita por Maria Firmina dos Reis (UF 02) em 1858 (UF 03), considerado o primeiro romance abolicionista escrito no Brasil por uma pessoa de autoria feminina, o livro possui 13 capítulos onde três deles são destinados unicamente aos personagens negros que pela primeira vez puderam narrar em primeira pessoa os horrores da escravidão.

A princípio a leitura foi monótona pois ainda não tinha me acostumado (UF 04) com o vocabulário antigo, motivo pelo qual para fazer companhia indico um dicionário, umas das primeiras percepções que é possível ter sobre o livro é o fato dos cenários serem detalhadamente descritos o que pode causar duas reações: o leitor se sente inteiramente localizado no cenário em que a obra se passa e consegue visualizá-la com maior facilidade tornando a leitura rápida e agradável, ou o leitor pode ficar cansado por causa da caracterização detalhada o que acabaria tornando a leitura monótona e maçante, caso aconteça a segunda situação, lembre-se (UF 05) de não desistir do livro, pois após tantas palavras que descrevem o ambiente está um enredo incrível e criativo, que possui aventura e romance e que com toda a certeza vale a pena ser lido.

Com o passar do tempo será mais fácil entender o livro, as palavras usadas e até mesmo as ações dos personagens, e conseqüentemente o dicionário será necessário com menor frequência, entretanto entender as críticas feitas pela autora é algo que não irá precisar de tempo, pois ficam claras desde o primeiro capítulo críticas sobre a escravidão, como os negros eram, e ainda são, tratados de forma diferente, sobre o machismo e misoginia, a crítica fica clara ao observarmos os sentimentos do comendador pela *Úrsula*, pois ele age como se fosse o dono dela, como se os sentimentos da mesma não fossem importantes apenas os dele.

Sendo assim é possível relatar que a obra possui uma leitura a princípio de difícil entendimento, o que para a época da autora não era um problema pois estava de acordo com o vocabulário (e que pode ser solucionado com o uso de um simples dicionário), e uma descrição extremamente detalhada sobre os ambientes onde a história passa o que pode acabar cansando o leitor, porém em contrapartida a história é repleta de ensinamentos, críticas e acontecimentos que podem ser reconhecidos nos dias atuais mesmo após tantos anos terem se passado, além de possuir um enredo rico e que acaba por prender o leitor ao texto, além de ter breves capítulos o que de certa forma compensa o vocabulário de época.

Fonte: Aluno do Ensino Médio:

Nessa primeira resenha, o produtor introduziu, referindo-se à obra resenhada, a unidade-fonte da obra *Úrsula*. Relacionadas a ela, identificamos as anáforas *Úrsula* (repetição lexical parcial); **uma obra** (hiperônimo); **o primeiro romance abolicionista escrito no Brasil** (caracterização); **o livro (3x)** (hiperônimo); **possui 13 capítulos** (merônimo); **a leitura (2x)** (hiperônimo); **dos cenários** (merônimo); **no cenário** (merônimo); **a obra (2x)** (hiperônimo); **visualizá-la** (pronominalização); **a leitura** (hiperônimo); **caracterização detalhada** (caracterização); **do livro** (hiperônimo); **um enredo incrível e criativo** (merônimo +

caracterização); **o primeiro** capítulo (merônimo); **a história (2x)** (hiperônimo); **um enredo** (merônimo); **ao texto** (merônimo); **breves capítulos** (caracterização).

Para se referir à autora da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis**. Identificamos, ao longo do texto, as seguintes anáforas: **uma pessoa de autoria feminina** (caracterização); **pela autora** (hiperônimo); **da autora** (hiperônimo).

Referindo-se ao ano de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1958**. As anáforas identificadas relacionadas a essa unidade-fonte são **a época** (hiperônimo) e **de época** (hiperônimo).

Identificamos a voz do produtor na seguinte unidade-fonte **não tinha me acostumado**. Relacionada a ela temos a anáfora **indico** (sintagma verbal).

Para fazer a interlocução com o leitor previsto, o produtor introduziu a unidade-fonte **lembrem-se**, e não apresentou anáforas para retomá-la.

Figura 16: Texto 09 - Proposta II

Resenha crítica: **O Cortiço** (UF 01)

O cortiço é um livro que foi escrito em 1890 (UF 02) pelo naturalista brasileiro **Aluísio Azevedo** (UF 03), suas obras são marcadas por altos e baixos, retratam a realidade e expõem o preconceito, com **O cortiço** não seria diferente. **Nos** (UF 04) é mostrado a realidade em um tempo em que a abolição era algo recente, a forma como os negros eram tratados e vistos, e também sobre a formação das favelas e sobre a vida dos moradores da mesma.

O início do livro retrata a vida de João Romão um homem ambicioso que explorava seus trabalhadores e que era o dono da estalagem em que a obra se passa, quando ainda era apenas o dono de uma venda ele conheceu a Bertoleza e forjou sua alforria. Ao lado do cortiço mora o Comendador Miranda que logo no início se tornou um rival de Romão, que também se tornou sua inspiração para conseguir prestígio.

No entanto, a história do Cortiço não se passa apenas em torno dessa trama, o que permite que a história fique mais dinâmica e interessante. O autor optou por aprofundar nas vidas de vários personagens diferentes, sendo uma história envolvente e repleta de confusão, o que acaba prendendo o leitor e torna a leitura menos maçante.

Por ser um livro antigo a princípio a leitura será um pouco pesada, devido ao vocabulário de época, mas com o tempo o leitor irá se acostumar e ficará mais fácil e rápido. As descrições do livro não são tão detalhadas quanto as do livro Úrsula, sendo assim não é tão cansativa.

Em suma é livro dinâmico, composto por vários personagens com diferentes histórias que estão diretamente ligadas, a obra expõe a realidade dos brasileiros pós abolição além de nos mostrar como foi o surgimento de favelas, além de trazer inúmeros questionamentos e críticas como a diferença entre classes, engrenagem social, a exploração e denúncias de preconceitos raciais.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nessa segunda escrita, para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **O Cortiço**. Relacionadas a essa unidade-fonte, identificamos as anáforas **O cortiço** (2x) (repetição lexical); **um livro** (2x) (hiperônimo); **o início** (merônimo); **do livro** (hiperônimo); **a obra** (2x) (hiperônimo); **a história** (2x) (hiperônimo); **dessa trama** (pronominalização + hiperônimo); **uma história** (hiperônimo); **um livro** (hiperônimo/caracterização); **a leitura** (hiperônimo); **a leitura** (referência ao ato de ler); **livro** (hiperônimo); **composto por vários personagens** (merônimo).

A segunda unidade-fonte introduzida nesse texto foi **em 1890**, a qual foi referenciada pela anáfora **em um tempo** (hiperônimo).

Para se referir ao autor da obra resenhada, o produtor do texto introduziu a unidade-fonte **pelo naturalista brasileiro Aluísio Azevedo**. Identificamos as anáforas **suas obras** (pronominalização) e **o autor** (hiperônimo).

A voz do produtor foi introduzida pela unidade-fonte **nos**. Ao longo do texto ocorreu a anáfora **nos (repetição lexical)**.

Nesse texto, o produtor não fez interlocução com o leitor previsto.

Figura 17: Texto 10 - Proposta I

Resenha crítica **do livro Úrsula** (UF 01) de **Maria Firmina dos Reis** (UF 02)

O **livro Úrsula**, escrito por **Maria Firmina dos Reis, mulher negra, professora e militante de causas da educação**, **o livro** é um marco na história da literatura brasileira. **Foi publicado em 1859** (UF 03), o que nos mostra uma realidade muito diferente da que nós vivemos hoje em dia, apesar da trama “principal” ser sobre o romance de Úrsula, uma mulher branca, os escravos que fazem parte da história tomam o protagonismo e transformam a leitura muito mais interessante e fluida.

A maior dificuldade para a leitura é o vocabulário e algumas expressões antigas, mas mesmo assim ao decorrer **da história** vamos acostumando e aproveitando mais **da trama**.

O fato **da autora** ser uma mulher negra e retratar **a história** do ponto de vista dos escravos, principalmente em relação a abolição, nos permite enxergar de uma forma que não é eurocêntrica, ou seja, **o livro** além de ter uma **história** empolgante **ele** tem um papel importante para a história.

Em relação **a história eu achei** (UF 04) muito empolgante o triângulo amoroso de Úrsula, Tancredo e o Comendador Fernando P., **acho** que a parte mais interessante é como a trama dos escravos se encaixa de forma perfeita na história “principal”.

Essa obra é dirigida para qualquer pessoa que queira aprofundar seus conhecimentos sobre **leitura clássica** e sobre assuntos tão importantes como o ponto de vista dos negros em relação a escravatura e das pessoas que viviam **na época** e é claro que é um ótimo **romance**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Na escrita da primeira resenha, para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **do livro Úrsula**. Relacionadas a essa unidade identificamos as anáforas **o livro Úrsula** (repetição lexical); **o livro (2x)** (repetição lexical parcial); **foi publicado** (elipse); **da história (4x)** (hiperônimo); **da trama**; **ele** (pronominalização); **essa obra** (pronominalização + hiperônimo); **leitura clássica** (hiperônimo + caracterização); **romance** (hiperônimo).

Para se referir à autora da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis**. Relacionadas a essa unidade identificamos as anáforas **Maria Firmina dos Reis** (repetição lexical); **mulher negra** (caracterização); **professora** (caracterização), **militante de causas da educação** (caracterização); **da autora** (hiperônimo).

Quanto ao ano de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte em **1958**. Relacionadas a essa unidade há a anáfora **na época** (hiperônimo).

A voz do produtor foi introduzida pela unidade-fonte **eu achei** e ao longo do texto ocorreu o uso da anáfora **acho** (sintagma verbal).

O produtor não introduziu unidade-fonte que fizesse interlocução com o leitor previsto.

Figura 18: Texto 10 - Proposta II

RESENHA CRÍTICA - “O Cortiço” (UF 01) - Aluizio Fonseca(UF 02)

O cortiço - Resenha

A obra “O Cortiço” do autor **Aluizio Fonseca** foi publicada em **1890** (UF 03), pertencente à escola literária do Naturalismo, no **romance** e relatado a vida em uma moradia em conjunto de pessoas pobres, um cortiço.

O **personagem principal** é João Romão, que está em busca de seu enriquecimento de qualquer forma, ele possui o cortiço, uma taberna e uma pedreira, ele entra em conflito com seu quase vizinho Miranda, em uma disputa por um loteamento. Quando Miranda é reconhecido com barão a percepção de João muda totalmente, começando de certa forma tentar o máximo possível imergir na vida burguesa.

Em paralelo com essa realidade estão os moradores do cortiço que também tem momentos **no livro**, esses são, Rita Baiana e Capoeira Firmo, Jerônimo e Piedade.

A **história** em geral proporciona um ponto de vista bem diferente do Brasil **do século XIX**, o que **o torna** uma ótima forma de conhecer outros lados da história e se aproximar de uma realidade muito diferente da **nossa, gostei** (UF 04) de acompanhar **a trama** dos personagens que **te** (UF 05) faz ficar ligado **ao livro** o tempo todo.

O seguinte trecho foi retirado do “Blog do Mestre”:

“Mesmo que não seja leitura obrigatória, ‘O Cortiço’ e outras obras do gênero merecem espaço na leitura juvenil. Para não carregar a alma de quem lê, porém não a tornar inconsciente, é bastante importante permeá-la com outros tipos de texto, a fim de inserir toda esta riqueza de conteúdo na bagagem do indivíduo.”

Finalizo indicando **o livro** para quem quer ter um contato maior com a literatura clássica Brasileira e gosta de **romances naturalistas**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Na escrita da segunda resenha, para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte “**Cortiço**”. Relacionado a essa unidade, encontramos as anáforas **a obra “O Cortiço”** (hipônimo); **pertencente** (elipse); **no romance** (hiperônimo); **a história** (hiperônimo); **no livro** (hiperônimo); **uma ótima forma de conhecer outros lados da história** (caracterização); **a trama** (hiperônimo); **ao livro** (hiperônimo); **o livro** (hiperônimo); **romances naturalistas** (hiperônimo).

Para se referir ao autor da obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **Aluízio Fonseca**. Ao longo do texto, relacionado a essa unidade, identificamos as anáforas **do autor Aluízio Fonseca** (repetição lexical).

O período de publicação da obra foi identificado pela introdução da unidade-fonte **em 1890**. Relacionada a ela, identificamos a anáfora **do século XIX** (hiperônimo).

A voz do produtor foi introduzida pela unidade-fonte **nossa gostei** e retomada pela anáfora **gostei e finalizo** (sintagma verbal).

Nessa resenha, o produtor faz interlocução com o leitor previsto introduzindo a unidade-fonte **te**, mas não fez uso de anáforas, ao longo do texto.

Figura 19: Texto 11 - Proposta I

Eu já estive (UF 01) no seu lugar (UF 02), logo tenho propriedade para opinar Úrsula (UF 03) é uma obra brasileira da autora Maria Firmina (UF 04), publicado em 1859 (UF 05). É considerado o primeiro livro a ser publicado por uma mulher no Brasil, também foi o primeiro a trazer a pauta da escravidão.

À primeira vista, pode até parecer um simples romance com um triângulo amoroso composto pela Úrsula, o seu tio e Tancredo, mas, na verdade, esse romance existe para coadjuvar e não protagonizar, pois o objetivo da autora é relatar a dor da escravidão, tentando, de alguma maneira, conscientizar quem lesse seu livro. Por isso, o destaque fica a cargo das histórias dos escravos Túlio, Susana e Antero.

Para falar da obra, antes de tudo, se faz indispensável expor um apelo bem conhecido: “Não julgue o livro pela capa”. As pessoas entendem a metáfora contida nessa frase, porém, muitas vezes, esquecem de interpretá-la em seu sentido literal. Eu fui uma das pessoas que cometeu tal erro. Olhei para a capa, li algumas linhas e veio uma gritante vontade de morrer. Naquele momento, pensei: “Ai minha mãe, por que me tiraste do teu ventre e colocaste-me na Terra?”. (<https://youtu.be/c1HRbb4VuT4>)

Devo admitir que esse meu pavor inicial, o qual provavelmente vocês também estão sentindo, mudou quando encarei “Úrsula” sob uma nova perspectiva. Comecei a perceber o grande valor histórico agregado a obra e a ousadia da Maria Firmino ao questionar a escravidão que se fazia presente desde sempre. Tudo bem, eu sei que a linguagem é cansativa, mas você queria o quê sabendo que o livro nem deste século é?

Ademais, o fato de algo ser antigo não é justificativa para ser menosprezado, principalmente a obra em questão, que retrata uma parte muito importante da nossa história de luta e resistência. É exatamente esse tipo de leitura que aumenta nossas coleções e nos tornam alguém com preparo intelectual, capazes de explicar a alguém “o porquê da existência de cotas raciais” e o motivo de não existir “racismo reverso”.

Por fim, deixo um conselho breve a todos: o prazer no trabalho de leitura aperfeiçoa a obra, portanto, mergulhe no livro, leia com calma, se imagine na época, veja documentários e vídeos sobre a escravidão brasileira para se inserir no contexto, sentindo o enredo.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nessa primeira resenha, o produtor introduziu a unidade-fonte, já no título do texto, **Eu** para se posicionar como autor. Relacionadas a essa unidade fonte, identificamos as anáforas **tenho** (elipse); **eu (3x)** (repetição lexical); **olhei** (elipse); **li** (elipse); **pensei** (elipse); **devo** (elipse); **meu** (pronominalização); **encarei** (elipse); **comecei** (elipse); **deixo** (elipse).

A segunda unidade-fonte diz respeito à interlocução com o leitor previsto, com o uso de **seu**. Relacionado a ele identificamos as anáforas “**não julgue o livro pela capa**” (ditado popular); **vocês** (pronominalização); **você** (pronominalização); **a todos** (pronominalização); **mergulhe** (sintagma verbal); **leia** (sintagma verbal); **se imagine** (pronominalização + sintagma verbal); **veja** (sintagma verbal).

Para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **Úrsula** e relacionada a ela identificamos as anáforas **uma obra brasileira** (hiperônimo); **o primeiro livro** (numeralização + hiperônimo); **romance** (hiperônimo); **esse romance** (pronominalização + hiperônimo); **livro (4x)** (hiperônimo); **a obra (4x)** (hiperônimo); **a capa** (hiperônimo); **algumas**

linhas (merônimo); **“Úrsula”** (repetição lexical); **a linguagem** (merônimo); **leitura** (hiperônimo); **o enredo** (merônimo).

A autora da obra foi apresentada com a introdução da unidade-fonte **autora Maria Firmina**. Depois, foram usadas as seguintes anáforas: **da autora** (repetição lexical parcial); **seu livro** (pronominalização); **Maria Firmina** (repetição lexical parcial).

Referindo-se ao período de publicação, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1958**. Relacionado a essa unidade-fonte, ocorreu **época** (hiperônimo) e **contexto** (hiperônimo) como anáforas.

Figura 20: Texto 11 - Proposta II

Leia (UF 01), **sinta raiva**, **reflita** e, por fim, **seja a mudança**.

O **Cortiço** (UF 02), publicado pela primeira vez **em 1890** (UF 03), é **um romance naturalista do autor Aluísio Azevedo** (UF 04). O **enredo da obra**, por pertencer ao movimento naturalista, é construído de forma oposta às ideias tradicionais românticas e as características dos **personagens** estão relacionadas diretamente com o meio que vivem, baseando-se na filosofia **determinista** de Hippolyte Taine, a qual defende que o comportamento humano é determinado pelo meio, raça e momento.

O **livro** conta a história de vários moradores do cortiço, permitindo ao leitor experimentar um pouco das diferentes realidades dentro de um mesmo ambiente e, esse fato, torna **a leitura** excepcional. **A obra**, apesar de retratar **o final do século XIX**, exhibe engrenagens sociais muito parecidas com as da atualidade, responsáveis, principalmente, pela gigante diferença social entre as classes, que, por sua vez, são catalisadoras para uma série de outros problemas. Através de uma análise mais profunda, percebe-se que essa é uma característica comum a todas as obras resenhadas por **mim** (UF 05) neste blog, como Memórias Póstumas de Brás Cubas e Úrsula.

Todas **essas histórias** são essenciais para a formação crítica de um estudante brasileiro, fazendo com que ele seja capaz de entender os primórdios dos problemas de seu país e, finalmente, romper esse ciclo ao propor soluções inteligentes e ter propriedade intelectual para conscientizar mais pessoas em relação a essas injustiças que, apesar da passagem dos séculos, continuam persistindo.

Como **mentionei**, a vida dos **personagens** não se encontra muito distante da realidade. A Bertoleza, por exemplo, representa milhares de outras mulheres que tem sua força de trabalho explorada por seus próprios parceiros, mas que, entretanto, devido aos pensamentos patriarcais, o mundo tende a normalizar a utilização abusiva da mão da sua mão de obra em relação ao trabalho doméstico. Por isso, muitas mulheres não possuem a consciência de que, apesar de teoricamente livres, são escravas de suas “obrigações” para com seus parceiros.

João Romão é outro personagem que merece destaque por representar o capitalismo. Ele, além de ser dono do cortiço e de outros empreendimentos, desde sempre vai até **as últimas** consequências para, ao explorar o maior número de pessoas e situações possíveis, ficar rico como seu invejável inimigo, o Comendador Miranda. Com o tempo, percebe que a verdadeira elite brasileira possui mais que dinheiro, e que para pertencer a esse meio, precisa de propriedade intelectual e compactuar com os requintes daquela sociedade como, ir à ópera, coisa que, até aquele momento, considerava desperdício de dinheiro.

Os vários **personagens interessantes** deixam **a obra** incrível, mas, acima disso, **a obra se faz esplêndida** devido a marca que deixa no coração de cada leitor, uma vez que é impossível não se deixar afetar pelas reflexões sobre o Brasil e seu histórico com injustiças sociais, racismo estrutural, exploração do trabalho e formação podre da nossa elite. **Leia**, **sinta raiva**, **reflita** e, por fim, **seja** a mudança.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nessa segunda resenha, o produtor usou o título para fazer a interlocução com o leitor previsto, introduzindo a unidade-fonte **Leia** e apresentou essas anáforas **sinta raiva (2x)** (sintagma verbal); **reflita (2x)** (sintagma verbal); **seja (2x)** (sintagma verbal); **leia** (sintagma verbal).

Para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **O Cortiço**. Relacionadas a essa unidade, identificamos as seguintes anáforas: **um romance naturalista** (hiperônimo); **o enredo da obra** (merônimo + hiperônimo); **personagens 2x** (merônimo); **livro** (hiperônimo); **a obra 3x** (hiperônimo); **a leitura** (hiperônimo); **essas histórias** (pronominalização + hiperônimo); **personagens interessantes** (merônimo).

Em 1890 é a unidade-fonte introduzida pelo produtor para se referir ao ano de publicação. A anáfora **o final do século XIX** (hiperônimo) foi identificada ao longo do texto.

Para se referir ao autor da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **do autor Aluísio Azevedo**. Nesse texto não houve uso de anáforas que se retomassem essa unidade-fonte.

A voz do produtor está presente na unidade-fonte **mim** e na anáfora **mencionei** (sintagma verbal).

Figura 21: Texto 12 - Proposta I

Úrsula (UF 01) é uma obra icônica que pode ser visto como o primeiro romance da literatura afro brasileira, cujo conceito é: produção de autoria afrodescendente (UF 02) que retrata o negro a partir de uma perspectiva interna. Pela primeira vez na nossa literatura houve uma narrativa tão crítica e realmente vivida. Essa sendo de uma "heroína" branca, que traz essa visão realística sobre a escravidão e há, dentre os principais personagens, uma tríade de negros com uma participação bem pensada.

O trio começa atuando pontualmente e de forma discreta, depois vai crescendo e ganhando representatividade até que, ao final, o leitor já está completamente envolvido por eles e seus feitos.

O romance inicia-se com Túlio, um cativo genuinamente negro que salvou a vida de Tancredo, um cidadão de família rica. Questionado sobre a melhor forma de ser recompensado, Túlio afirma só deseja que os escravos que cruzarem o caminho de Tancredo sejam tratados com respeito.

A partir deste momento, por carinho, gratidão e ingenuidade, Túlio vê-se ligado ao companheiro de alma, Tancredo, e o segue até seu infeliz fim. Sua história é a representação do processo da diáspora negra: começando com a vida comum em sua terra, passando pelo relato doloroso do navio e fazendo o trajeto que tinha como destino a escravidão no Brasil.

O terceiro negro presente, já traz uma abordagem que fala sobre a África marcada pelo trabalho duro e, também, suas festas e comemorações culturais. Servindo como pano de fundo de toda a crítica, surge o amor entre Tancredo e Úrsula. Úrsula é descrita como doce, bela e cheia de compaixão, não possui pai e divide a solidão com sua mãe doente.

Essa é uma clássica história de amor impossível: uma moça pobre e um homem de família rica, assim como muitas de seu tempo (UF 03).

Apesar de ter sido escrito num período de nacionalismo exacerbado, destoa desse momento já que não foca na ideia de indivíduos formados para a nação.

No final, enlouquecido de ciúmes, o tio vilão mata Tancredo na noite do casamento deste com Úrsula. Isso porque, assim, consegue mexer com as emoções do leitor e estabelecer melhor a empatia, gerando mais reflexões.

Do ponto de vista formal, o texto possui uma linearidade narrativa bem tradicional e personagens sem muita complexidade psicológica.

A escritora utilizou das técnicas do romance conhecido popularmente a fim de empregá-las como um instrumento de aproximação.

uma grafia um pouco diferente da atual, como a palavra "dous" ao invés de "dois", mas tudo se dá num aspecto estilístico da época.

Para o final deixei (UF 04) para falar um pouco sobre o que acho desta obra. Essa obra é um clássico da literatura, mesmo sendo desconhecida por muitos o que é realmente uma tristeza, pois uma obra tão bem escrita e com uma grande representatividade deveria ter mais espaço em nosso país, mas infelizmente não é o que acontece, espero que muitos ainda leiam essa história e se juntem a esses personagens para conhecer mais o amor entre Úrsula e Tancredo.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

O autor desse texto introduziu a unidade-fonte **Úrsula** para se referir à obra resenhada. Relacionadas a essa unidade, encontramos as anáforas **uma obra icônica** (hiperônimo = caracterização); **o primeiro romance da literatura afro brasileira** (numeralização +

hiperônimo + caracterização); **uma narrativa** (hiperônimo); **essa** (pronominalização) **o romance** (hiperônimo); **presente** (elipse); **escrito** (elipse); **destoa** (elipse); **no final** (merônimo); **consegue mexer** (elipse); **o texto** (hiperônimo); **desta obra** (pronominalização/hiperônimo); **essa obra** (pronominalização/hiperônimo); **um clássico da literatura** (caracterização); **uma obra tão bem escrita e com uma grande representatividade** (hiperônimo/caracterização); **essa história** (pronominalização/hiperônimo).

Para se referir à autora da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **autoria afrodescendente** e usou a anáfora **a escritora** (nome geral) para retomá-la.

Referindo-se ao ano de publicação, o produtor introduziu a unidade-fonte **tempo** e usou as seguintes anáforas: **um período de nacionalismo exacerbado** (sinônimo + caracterização); **desse momento** (pronominalização + sinônimo); **da época** (sinônimo).

Marcando sua voz no texto, o produtor introduziu a forma verbal **deixei** como unidade-fonte e usou as anáforas **achei** (sintagma verbal) e **espero** (sintagma verbal).

Nessa resenha o autor não fez interlocução com o leitor previsto.

Figura 22: Texto 12 - Proposta II

O Cortiço (UF 01) narra em seu **início** a saga de João Romão rumo a **riqueza** que ele tanto almejava na vida. Para acumular o seu dinheiro, João explora os seus empregados e se utiliza até de roubos para conseguir atingir seus objetivos. Ele é o dono do cortiço, da taverna e da pedreira. Sua amante, Bertoleza, o ajuda de domingo a domingo, trabalhando sem qualquer descanso.

Em oposição a João Romão, surge a personagem de Miranda, o comerciante bem estabelecido que cria uma grande disputa com João por uma braça de terra que deseja comprar para aumentar seu quintal. Não havendo consenso, há o rompimento provisório de relações entre os dois.

Com inveja de Miranda, que possui uma condição social mais elevada, João Romão trabalha arduamente e passa por restrições para enriquecer mais que seu oponente. Um acontecimento, no entanto, muda a perspectiva do dono do cortiço. Quando Miranda recebe o título de barão, João Romão entende que não basta ganhar dinheiro, é necessário também ostentar uma posição social reconhecida e participar ativamente da vida burguesa.

No cortiço, estão os moradores de menor ambição financeira. Destacam-se Rita Baiana e Capoeira Firmo, Jerônimo e Piedade. Um exemplo de como **o romance** procura demonstrar a má influência do meio sobre o homem é o caso do português Jerônimo, que tem uma vida exemplar até cair nas graças da mulata Rita Baiana. Acontece uma transformação no português trabalhador, que muda todos os seus hábitos.

A relação entre os oponentes Miranda e João Romão melhora quando o comerciante recebe o título de barão e passa a ter superioridade garantida sobre o oponente. Para tentar se igualar **as conquistas** do rival, João Romão promove várias mudanças na estalagem, que agora ostenta ares aristocráticos. O cortiço todo também muda, perdendo o caráter desorganizado e miserável para se transformar na Vila João Romão.

O dono do cortiço aproxima-se da família de Miranda e pede a mão da sua filha em casamento. Há, no entanto, o empecilho representado por Bertoleza, que, ao ver as manobras de João para se livrar dela, exige ter os bens acumulados a seu lado. Para se ver livre da amante, que está atrapalhando seus planos de ascensão social, ele **a denúncia** a seus donos como escrava fugida. Em um gesto de total desespero, prestes a ser capturada, Bertoleza comete o suicídio, deixando o caminho livre para o casamento de Romão.

Antes de ler **o livro** não **imaginava** (UF 02) que **ele** poderia trazer tantos pontos importantes para os dias atuais, o primeiro deles poderia ser a ambição de João Romão que se importava apenas consigo mesmo e em ter cada vez mais dinheiro, outro ponto importante é a personagem Bertoleza que mesmo achando que tem sua liberdade opta por sempre fazer o que João manda, até que ele a trai e a entrega como escrava fugida e ela se suicida.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nessa segunda resenha, o produtor introduziu a unidade-fonte, que se refere à obra resenhada, **O Cortiço**. As anáforas identificadas por nós relacionadas com essa unidade-fonte são: **início** (merônimo); **o romance** (hiperônimo); **o livro** (hiperônimo); **ele** (pronominalização).

A voz do autor nesse texto pode ser identificada na introdução da unidade-fonte (**eu**) **imaginava**, mas sem ocorrência de anáforas para retomá-la.

Também não houve unidades-fontes referindo-se ao autor da obra resenhada, ao ano de publicação e nem à interlocução com o leitor previsto.

Figura 23: Texto 13 - Proposta I

“Eis, Úrsula, a fiel narração da minha vida, eis os meus primeiros amores; o resto toca-vos. Fazei-me venturoso. Oh! Em vossas mãos está a minha sorte.” **Ficou** curioso (UF 01) para saber o contexto dessa declaração? Esse é um trecho **da incrível obra “Úrsula”**(UF 02), **um romance** publicado **em 1859** (UF 03), escrito por **autoria “uma maranhense”**(UF 04), **pseudônimo de Maria Firmina dos Reis, uma autora negra e pobre, a qual foi considerada a primeira mulher a escrever um romance no Brasil.**

O livro tem início com o personagem e protagonista Tancredo, vagando sem rumo após trágicos acontecimentos em seu triste passado, até que ele cai devido ao cansaço de seu cavalo. Queda essa que ocasiona toda a história **da obra**. Ele é socorrido por Túlio, um escravo que trabalhava na casa de uma senhora, a mãe de Úrsula. É aí que Tancredo se apaixona por Úrsula, uma paixão recíproca, mas que se torna difícil após o surgimento de um outro personagem, que também se apaixona pela bela moça.

A obra é repleta de detalhes, e conta com personagens muito marcantes, como a escrava Susana, que ao contar sua história até ser escravizada, sensibiliza o leitor em relação aos problemas da escravidão e do racismo, tornando a leitura **do livro** algo importante não só para a sociedade **da época**, mas também para dias atuais.

A leitura pode ser um pouco difícil no começo, devido a linguagem, já que **o livro** foi escrito no **século XIX**, mas **você** rapidamente **se acostuma**, e ler **esse livro** se torna uma ótima experiência. **Você não vai se arrepender**, e assim como **eu**, **pode escrever** sobre **ele** para as próximas turmas que forem **lê-lo**, disseminando mais **essa obra** tão importante que o mundo só foi conhecer recentemente.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nesta primeira resenha, o produtor, fazendo interlocução com o leitor previsto, introduziu a unidade-fonte **[Você] Ficou**. Relacionadas a essa unidade, identificamos as anáforas **você** (pronominalização); **se acostuma** (pronominalização); **você não vai se arrepender** (pronominalização); **[você] pode escrever** (sintagma verbal).

Para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **a incrível obra “Úrsula”**. As anáforas usadas para retomá-la foram: **um romance** (hiperônimo); **o livro** (3x) (hiperônimo); **a obra** (repetição lexical parcial); **conta** (sintagma verbal); **a leitura**

(hiperônimo); **esse livro** (pronominalização + hiperônimo); **ele** (pronominalização); **lê-lo** (pronominalização); **essa obra** (pronominalização + repetição lexical parcial).

Para se referir ao ano publicado, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1859**. Relacionadas a essa unidade temos as anáforas **da época** (hiperônimo) e **século XIX** (hiperônimo).

Nesta escrita, o autor da resenha introduziu a unidade-fonte **autoria “uma maranhense”**, que se refere à autora da obra. Relacionadas a essa unidade identificamos as anáforas **pseudônimo de Maria Firmina dos Reis** (nominalização); **uma autora negra e pobre** (quase sinônimo + caracterização); **a primeira mulher a escrever um romance no Brasil** (numeralização + caracterização).

Explicando sua voz, o produtor introduziu a unidade-fonte **eu**, mas não usou anáforas ao longo do texto que retomassem essa unidade-fonte.

Figura 24: Texto 13 - Proposta II

Resenha O cortiço (UF 01)

A obra de Aluísio Azevedo, pertencente ao Naturalismo, **O cortiço, de 1890**, conta a história de João Romão, que ao lado de sua mulher a qual fingia ter alforriado, roubava materiais de construção pelas ruas, e constrói um cortiço, a habitação coletiva no Rio de Janeiro que garante o desenrolar **dessa história**.

A princípio **fiquei** (UF 04) com receio de ler **a obra**, pois **procrastino** muito no quesito da leitura, portanto **enrolei** muito até começar a ler **essa obra** que faz um ótimo trabalho em retratar a sociedade, não é atoa que **faz parte** das grandes obras que compõem os vestibulares do Brasil.

João Romão passa a crescer financeiramente, indo de ladrão a empresário, e junto a isso vem o desejo de deixar para trás tudo que o relacionava a sua vida passada, inclusive Bertoleza, sua mulher. E **as histórias secundárias** tornam a leitura ainda melhor.

A história mostra bem a mudança dos valores de uma sociedade de classe social mais baixa, para os valores de uma sociedade mais rica, fazendo um ótimo trabalho em contrasta-los.

Vale ressaltar também a importância do desenvolvimento do próprio cortiço **na obra**, onde o narrador o compara com uma estrutura que se desenvolve e passa a determinar o caráter de quem o habita.

Apesar da **minha procrastinação**, **a leitura** fluiu muito bem, principalmente devido a forma como o narrador narra **a obra**, fazendo julgamentos, entrando na cabeça dos personagens e agindo como um técnico em relação as influências. Foi **uma leitura** muito valiosa, que abriu um pouco mais os **meus olhos** as noções de sociedade. **Recomendo a leitura**, que por mais que a princípio talvez possa não parecer tão interessante para alguns, tem muito a entregar.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Já neste texto, o produtor introduziu a unidade-fonte **O cortiço**, referindo-se à obra resenhada. Relacionadas a essa unidade, identificamos as anáforas: **a obra (4x)** (hiperônimo); **o cortiço** (repetição lexical); **essa história** (hiperônimo); **essa obra** (pronominalização + hiperônimo); **faz parte** (elipse); **histórias secundárias** (merônimo); **a leitura - ação de ler**; **a história** (hiperônimo); **fazendo um ótimo trabalho** (caraterização); **uma leitura (usado como sinônimo)** (nominalização), **a leitura** (hiperônimo).

Para se referir ao autor da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Aluísio Azevedo**, mas não apresentou anáforas retomando essa unidade-fonte.

O produtor apresentou a unidade-fonte **de 1890**, referindo-se ao ano de publicação da obra, mas também não usou anáforas para retomar essa unidade-fonte.

Identificamos a voz do produtor na unidade-fonte **(eu) fiquei**. Ele usou as seguintes anáforas para retomar essa unidade-fonte: **procrastino** (repetição lexical); **enrolei** (repetição lexical); **minha procrastinação** (pronominalização); **meus olhos** (pronominalização); **recomendo** (repetição lexical).

Nesta resenha, o produtor não fez interlocução com o leitor previsto.

Figura 25: Texto 14 - Proposta I

Uma das autoras mais conhecidas do país (UF 01) nos deixou com uma obra tão conhecida (UF 02) quanto, Úrsula é uma obra escrita por Maria Firmina dos Reis publicado em 1859 (UF 03), e considerado o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Maria Firmina foi a primeira romancista negra brasileira nascida em 1822, ela escreveu diversos livros e é muito falada atualmente por sempre relatar em seus escritos como a vida das pessoas negras eram difíceis naquela época, e em Úrsula não é diferente.

No livro Úrsula diversos temas são abordados, mas o principal deles é escravidão e como os escravos(as) sofriam com a repressão e a tortura, mas o que chama atenção na obra é como a autora deixou isso de forma não tão sutil, porém como parte da história dos personagens principais. Túlio, melhor amigo de Tancredo, ela o introduz e conta sua história para dar um contexto, uma raiz ao personagem e mostrar como ele apareceu ali e ajudou o jovem Tancredo.

E por mais que o livro trate de assuntos importantes, no começo é normal você (UF 04) demorar a pegar um ritmo ou gostar mesmo do livro, e isso se dá ao fato de que a linguagem é um pouco mais complicada e aos detalhes. A autora usa de uma descrição muito detalhada de tudo, e ao ler é perceptível e cansativo muitas vezes, e por mais que seja uma característica dos romances da época atualmente não é uma das coisas que apreciamos mais em um livro.

Portanto, o livro é muito bom, é normal ter uma demora para pegar um ritmo de leitura e entra na história, mas é uma obra importante para a história do Brasil e relata a realidade de muitos durante aquela época, e no caso da autora foi uma das obras que a levou para reconhecimento nacional. É um romance, com um pouco de história e reviravoltas não tão previsíveis, e que vale a pena dar uma chance.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Referindo-se à autora da obra resenhada, nesse texto o produtor introduziu a unidade-fonte **uma das autoras mais conhecidas do país**. Relacionadas a essa unidade-fonte há ocorrência das seguintes anáforas **Maria Firmina dos Reis** (hipônimo); **Maria Firmina** (hipônimo); **a primeira romancista negra brasileira** (numeralização + hipônimo + caracterização); **ela** (2x) (pronominalização); **a autora** (3x) (hipônimo); **a levou** (pronominalização).

Para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **uma obra** e retomou essa unidade com as anáforas: **Úrsula** (hipônimo); **uma obra** (repetição lexical); **o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil** (numeralização + hipônimo + caracterização);

Úrsula (hipônimo); o livro Úrsula (hipônimo); a obra (repetição lexical parcial); livro (3x) (hipônimo); uma obra importante (repetição lexical parcial + caracterização); um romance (hipônimo).

A unidade-fonte em 1859 se refere ao período de publicação e retomando-as identificamos as anáforas aquela época (2x) (pronominalização + hiperônimo); da época (hiperônimo).

Fazendo interlocução com o leitor previsto, o produtor introduziu a unidade-fonte você e não apresentou outras formas relacionadas a essa unidade-fonte.

Nesse texto o produtor não se posicionou explicitamente como autor.

Figura 26: Texto 14 - Proposta II

A obra **O Cortiço** (UF 01) foi escrita por **Aluísio Azevedo** (UF 02) que nasceu em São Luís, Maranhão, em 14 de abril de 1857, e publicou **o livro em 1890** (UF 03), considerado **um romance naturalista**, com até adaptações para o cinema algum tempo depois. **O livro** retrata uma sociedade **do século XIX**, especialmente sobre aqueles que trabalham em cortiços no Rio De Janeiro e viviam em condições precárias e eram constantemente explorados.

No romance a história de João Romão tem o seu arco principal, por ser o dono do cortiço e de uma pedreira e que se enriquece com o trabalho explorado e exaustivo de seus funcionários que depois desfrutam do cortiço, dando mais lucro para o dono. São contadas diversas histórias paralelas ao arco principal, mas que de alguma forma se conectam com ele, como a de Bertoleza que é a amante de João e que acredita estar livre e não precisa mais ser uma escrava.

Também somos apresentados a Rita Baiana que é considerada um ‘mau’ caminho por ser encantadora e chamar a atenção de todos, sendo sempre confiante e independente o que para **a época** é realmente diferente do que se estava acostumado, a moça se envolve com Jerônimo, um homem casado e que começa a trabalhar na pedreira e a frequentar o cortiço e se apaixona profundamente por Baiana a ponto de abandonar sua família se fosse o que Rita queria.

É **uma história** que mostra a realidade de **uma época** marcada pela escravidão, machismo, exploração e a explícita desigualdade social e retrata com fidelidade todos esses aspectos, é **um livro envolvente** com muita confusão, caos e parâmetros que para **aquele século** não seriam considerados romance ou o padrão seguido pela população **daquele período**, se mostrando **um real clássico da literatura brasileira**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

No segundo texto, o produtor introduziu a unidade-fonte **A obra O Cortiço**, referindo-se à obra resenhada. Relacionadas a essa unidade-fonte identificamos as anáforas **o livro** (2x) (hipônimo); **um romance naturalista** (hipônimo + caracterização); **o romance** (hipônimo);

uma história (hipônimo); **um livro envolvente** (hipônimo + caracterização); **um real clássico da literatura brasileira** (caracterização + hipônimo).

Para se referir ao autor da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Alúcio Azevedo** e usou a anáfora **que nasceu** (pronominalização).

O período de publicação da obra resenhada foi referido pelo produtor ao introduzir a unidade-fonte **em 1890**. Ele retomou essa unidade usando as anáforas **do século XIX** (hiperônimo); **a época** (hiperônimo); **uma época** (hiperônimo); **aquele século** (hiperônimo); **aquele período** (hiperônimo).

Nessa resenha, o produtor não introduziu unidade-fonte para se posicionar como autor e nem para fazer interlocução com o leitor previsto.

Figura 27: Texto 15 - Proposta I

Úrsula (UF 01), de Maria Firmina dos Reis (UF 02) (1822-1917), foi publicado pela primeira vez em 1859 (UF 03), tomando-se o primeiro romance da literatura brasileira. Escrito por uma mulher pobre, nordestina e preta que viveu boa parte de sua vida em um Brasil escravocrata, a estória não chamou atenção durante muito tempo, tendo sua segunda edição publicada da primeira vez que foi feito, em 1975.

A obra inicialmente propõe um romance como muitos vistos até então, desta vez entre a jovem e doce Úrsula e o charmoso Tancredo, que lida com empecilhos quando uma terceira figura surge nele, o grande vilão da narrativa, o Comendador. Com esta proposta simples, feita inclusive pela própria autora, que nas primeiras páginas o livro como "mesquinho e humilde", a narrativa cresce a medida que os personagens de apoio são introduzidos e mostram a história por trás deles próprios, ilustrando a realidade vivida por pessoas negras naquela época.

Em meio a movimentos antirracistas e discussões sobre a pauta ocorrendo por todo mundo, Úrsula se mostra um livro necessário para compreender o passado que nos guiou até a realidade presente. Juntos, Mãe Susana, Antero e Túlio, traçam a identidade que originou o Brasil do século XXI, sendo mostrados como vítimas de uma sociedade cruel, não algozes.

Diferente de muitas das obras, mesmo as modernas, em Úrsula, estereótipos não são utilizados na caracterização de personagens negras, e eles acabam sendo construídos de forma real, não sendo demonizados ou colocados em uma posição de inferioridade intelectual. Suas personalidades não são resumidas ao fato deles serem negros, cada um tem sua forma de agir e pensar, no entanto, o passado e as cicatrizes que ganharam por essa simples característica física, são evidenciados e trazidos a tona com uma sensibilidade que apenas uma pessoa que viveu naquele período conseguiria ter.

E com uma escrita de fácil entendimento e não muito rebuscada, Firmina consegue fazer esse trabalho genial sem ser agressiva ao período que vivia, o que, de forma intencional ou não, acabou sendo inteligentíssimo de sua parte, uma vez que se fosse feito de outra forma, provavelmente não teríamos acesso a ela. Sem ser muita dura em relação a realidade que a cercava, ela aponta as feridas abertas que o período os deixou. E ela faz um excelente trabalho ao humanizar os personagens, ao cercá-los de erros e acertos, como as pessoas falhas que eles são, que todos nós somos.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nessa resenha, o produtor introduziu a unidade-fonte Úrsula para se referir à obra e usou, para retomá-la, as seguintes anáforas: **o primeiro romance da literatura brasileira** (numeralização + hiperônimo); **a estória** (hiperônimo); **sua segunda edição publicada** (numeralização + hiperônimo); **que foi feito** (pronominalização); **a obra** (hiperônimo); **nele** (pronominalização);

esta proposta (pronominalização + hiperônimo); **o livro** (hiperônimo); **a narrativa** (hiperônimo); **Úrsula (2x)** (repetição lexical); **um livro** (hiperônimo); **escrita de fácil entendimento** (hiperônimo/caracterização); **não muito rebuscada** (caracterização); **esse trabalho genial** (hiperônimo/caracterização); **se fosse feito** (elipse); **a ela** (pronominalização).

Para se referir à autora da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis** e usou as anáforas **uma mulher pobre** (caracterização); **nordestina e preta** (caracterização); **autora** (hiperônimo); **Firmina** (repetição lexical parcial); **sem ser agressiva** (caracterização); **de sua parte** (pronominalização); **sem ser muito dura** (caracterização); **a acercava** (pronominalização); **ela (2x)** (pronominalização) a essa unidade-fonte.

O período de publicação da obra resenhada foi apresentado pelo autor com a introdução da unidade-fonte **em 1859**. Para retomá-la, usou as anáforas **em 1975**; **naquela época** (pronominalização + hiperônimo); **naquele período** (pronominalização + hiperônimo); **ao período** (hiperônimo); **a realidade** (hiperônimo); **o período** (hiperônimo).

Não constam unidades-fonte que se refiram à marcação do produtor como autor e nem à interlocução com o leitor previsto nessa resenha.

Figura 28: Texto 15 - Proposta II

“Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada sete horas de chumbo.”

Em 1890 (UF 01), Aluísio de Azevedo (UF 02) tinha sua obra (UF 03), *O Cortiço*, publicada pela primeira vez e consagrava seu nome na literatura brasileira. Aclamado pela crítica mesmo da época, o livro tornou-se um dos mais marcantes romances naturalistas nacionais.

A publicação retrata a ascensão de João Romão, o ambicioso dono do cortiço, na sociedade. A medida que a narrativa cresce, são exploradas as relações dos personagens e a forma como o conjunto que regia a época afetava as vidas e as personalidades de cada um.

Uma das características marcantes do naturalismo é registrar a realidade tal qual ela ocorre, sem pintá-la com imagens idealista ou camadas de romantismo utópicos. E, *O Cortiço*, deixa isto muito claro ao leitor ao mostrar as mais diversas camadas sociais do Brasil do século XIX de forma crua e direta.

Com personagens distintos e de personalidades fortes, o autor nos transporta em uma viagem do tempo, onde vemos em riqueza de detalhes a organização social do período em que a obra se passa, tal como os defeitos que se encontravam nela. Não apenas isto, mas o livro nos leva a traçar um paralelo entre passado e presente e, com isso, ver como estamos lidando com uma obra extremamente atual.

Conduzido por histórias marcantes e um contexto questionável, encontramos pessoas reais nas páginas da obra. Pessoas estas que poderíamos encontrar a cada esquina naquele tempo, tal como podemos encontrar hoje. E é neste ponto que se encontra a riqueza da obra, nos personagens e em tudo que eles carregam dentro de si, a complexidade de cada figura construída do Aluísio.

E, devido a toda contemporaneidade, lidamos com uma leitura simples e acessível, que nos faz compreender porque ela tem todo o valor que possui.

Portanto, *O Cortiço* caracteriza-se como um projeto naturalista e atemporal, que traça não apenas a sociedade do século XIX, mas a nossa.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Primeiramente essa segunda produção se destaca pela citação que aparece antes, sendo uma marca pré-textual. Apesar de o autor não ter feito uma ligação direta a ela ao iniciar o texto, fez uma escolha categórica, pois esse é um trecho marcante da obra, que a remete de maneira complexa, mas também explícita.

No que diz respeito ao ano de publicação da obra, identificamos a unidade-fonte **Em 1890** e as anáforas **a época (2x)** (hiperônimo); **o século XIX (2x)** (hiperônimo); **o período** (hiperônimo); **aquele tempo** (pronominalização + hiperônimo); que retomam essa unidade-fonte.

Para se referir ao autor da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Aluísio de Azevedo** e retomou-as usando as anáforas **seu nome** (pronominalização); **o autor** (hiperônimo); **o Aluísio** (repetição lexical parcial).

A unidade-fonte que se referiu ao livro resenhado foi **obra**. As seguintes anáforas foram usadas para retomar a unidade-fonte: **O Cortiço (3x)** (hipônimo); **o livro (2x)** (hipônimo); **um dos mais marcantes romances naturalistas nacionais** (caracterização/hiperônimo); **a publicação** (hipônimo); **a narrativa** (hipônimo); **personagens distintos** (merônimo); **a obra (3x)** (repetição lexical); **conduzido por histórias marcantes** (caracterização); **um contexto questionável** (caracterização); **os personagens** (merônimo); **uma leitura simples e acessível** (refere-se ao livro) (hiperônimo + caracterização); **um projeto naturalista e atemporal** (caracterização); **que traça** (pronominalização).

Nesse segundo texto o produtor também não introduziu unidades-fontes referindo-se ao seu posicionamento como autor e nem à interlocução com o leitor previsto.

Figura 29: Texto 16 - Proposta I

Resenha: Úrsula (UF 01)

O romance “Úrsula” fala sobre a trágica história de amor entre Úrsula (Uma mulher simples) e Tancredo (Um nobre), e a primeira vista, é uma história de amor comum e impossível, como muitas de sua época UF 02). Entretanto, rapidamente se nota, pelo jeito como são retratados os personagens negros, às mulheres e à escravidão, que as lições que o romance quer passar são diferentes, pois, apesar de ter sido escrito num período de grande nacionalismo, se diferencia das obras produzida em sua época em vários fatores, já que não parece estar comprometido com o projeto romântico que era fundar a ideia de nação, construindo através de suas narrativas um ser nacional.

Esse livro foi escrito por Maria Firmina dos Reis (UF 03) que foi escritora maranhense e romântica do século XIX, nascida em 11 de março de 1822 e falecida em 11 de novembro de 1917. Além de escritora, foi professora, musicista e a criadora da primeira escola mista do Brasil. Ela é descrita como a primeira mulher a escrever um romance no Brasil. Esse livro ganhou uma nova edição em 1975 pela organização Horácio de Almeida.

É um livro muito bom de se ler, e um romance incrível para quem gosta desse gênero. É uma obra cheia de reviravoltas muito bem construídas, além de abordar um assunto pouco representado em livros de romance e que é muito importante, tanto na época quanto nos dias de hoje, essa obra também serve para conscientizar muitas pessoas.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Na escrita da primeira resenha, o produtor introduziu a unidade-fonte **Úrsula**, referindo-se à obra e usou as anáforas **o romance “Úrsula”** (hipônimo); **os personagens negros, as mulheres e a escravidão** (merônimo); **o romance** (hiperônimo); **escrito (elipse)**; **se diferencia** (pronominalização); **comprometido** (elipse); **esse livro (2x)** (pronominalização + hiperônimo); **um livro** (hiperônimo); **um romance incrível** (hiperônimo + caracterização); **esse gênero** (pronominalização + hiperônimo); **uma obra** (hiperônimo); **essa obra** (pronominalização + hiperônimo) para retomar essa unidade-fonte.

Para se referir ao período de publicação, o produtor introduziu a unidade-fonte **sua época** e usou as anáforas **num período** (sinônimo); **sua época** (repetição lexical); **o século XIX** (hipônimo); **a época** (repetição lexical parcial).

Quanto à autora da obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis** e usou as anáforas **escritora maranhense** (hiperônimo + caracterização); **romântica**

(caracterização); **nascida** (caracterização); **falecida** (caracterização); **escritora** (hiperônimo); **professora** (caracterização); **musicista** (caracterização); **criadora da primeira escola mista do Brasil** (caracterização); **ela** (pronominalização); **a primeira mulher a escrever um romance no Brasil** (numeralização + caracterização) para retomar a unidade-fonte.

Nesse texto o produtor não introduziu unidade-fonte para se posicionar explicitamente como autor e nem para fazer interlocução com o leitor previsto.

Figura 30: Texto 16 - Proposta II

Resenha: “O Cortiço” (UF 01)

“O Cortiço” é um romance, que conta a história de João Romão, um rapaz português, que quer ficar rico, mas para isso ele explora os empregados e se utiliza até do furto para conseguir atingir seus objetivos. Com o decorrer da história, outro comerciante, chamado Miranda, aparece para rivalizar com João. O livro também retrata a vida daqueles que moravam em cortiços no Rio de Janeiro, a exploração e suas condições precárias, no final do século XIX. (UF 02)

É uma obra clássica, fluida, empolgante, rica e detalhada, esse livro conta a história dos primórdios do Rio de Janeiro, e é incrível a forma que essa cidade foi retratada. Apesar da linguagem complicada, depois que se entra no espírito da história é possível compreendê-la sem maiores desafios. Esse é um livro naturalista, que traz consigo muitos traços da realidade do Rio naquela época, e acima de tudo, “O Cortiço” foi quem abriu as portas para o naturalismo no Brasil, já que é considerado a primeira obra assim no país.

A obra faz uma dura crítica social, denuncia preconceitos raciais e a exploração do homem pelo homem, é um livro que mostra os desvãos da sociedade em sua avarezas, ambições, hipocrisias e crueldades. Esse livro também retrata o contraste entre o povo brasileiro e o português, que é nítido durante toda a obra. Em todo o decorrer do livro, essas mensagens ficam expostas, basta ter um pouco de atenção para notá-las, a capacidade de deixar mensagens implícitas durante a leitura é extremamente importante para um livro, além disso é incrível, mesmo naquela época, o autor (UF 03) deixar tantas críticas de modos e estilos diferentes.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Na segunda resenha, o produtor introduziu a unidade-fonte “O Cortiço”, referindo-se à obra. Identificamos as anáforas “O Cortiço” (2x) (repetição lexical parcial), um romance (hiperônimo); a história (2x) (hiperônimo); uma obra clássica, fluida, empolgante, rica e detalhada (hiperônimo/caracterização); esse livro (2x) (pronominalização/hiperônimo); linguagem complicada (merônimo); esse (pronominalização); um livro (hiperônimo); a primeira obra (numeralização + hiperônimo); a obra (2x) (hiperônimo); o livro (2x) (hiperônimo); tantas críticas (merônimo) que retomaram essa unidade.

Para se referir ao período de publicação, o produtor introduziu a unidade-fonte **final do século XIX** e usou **aquela época (2x) (hiperônimo)** para retomar essa unidade-fonte, ao longo do texto.

A autoria da obra resenhada foi referenciada pelo produtor com a introdução da unidade-fonte **o autor** e ao longo do texto ele usou a anáfora **o autor** (repetição lexical) para retomar a unidade.

O produtor também não introduziu unidades-fonte nessa resenha para deixar marcada explicitamente sua voz e nem para fazer interlocução com o leitor previsto.

Figura 31: Texto 17 - Proposta I

Resenha da Obra *Úrsula* (UF 01)

Eu (UF 02) como **um estudante de ensino médio** e **que adora** compartilhar com outros alunos as descobertas feitas através da literatura, **tenho** que compartilhar **as minhas descobertas** feitas através da leitura do **romance Úrsula** (UF 03) escrito pela **Maria Firmina dos Reis** (UF 04) e publicado **em 1859**(UF 05), que tem 155 páginas ao todo. **Esta obra** tem uma grande importância social, mas é **pouco conhecida** entre os estudantes, assim **venho** por meio desta resenha crítica apresentar **minhas opiniões** e observações **da obra** e fazer com que **a obra** seja conhecida entre **os estudantes do 2º ano do Ensino Médio em 2022** (UF 06) **que** provavelmente **lerão esta obra** e também fazer com que **a leitura da mesma** seja mais prazerosa e menos cansativa, devido ao **vocabulário** e **a distância temporal**.

Neste parágrafo, venho apresentar **minhas opiniões** e observações **da obra** para que **a leitura** fique um pouco mais interessante. Neste contexto, devo destacar que **esta obra** é **um ícone da literatura**, pois foi escrita por **uma mulher** em meio a escravidão do Brasil, **tornando-se** assim **o primeiro romance absolutista brasileiro**. É inegável que **a autora**, Maria Firmina, foi **uma mulher muito corajosa** ao **se posicionar**, expressar **a sua opinião**, em **um momento da história** que a literatura era voltada somente aos homens brancos. Além disso, através de **sua obra**, **a autora** dá voz a **personagens negros**, trazendo representatividade à literatura. Neste contexto, **acredito** que através **dos relatos** das personagens negras a mente de muitas pessoas que apoiavam a escravidão foi mudada, abrindo os olhos da sociedade para as injustiças e preconceitos que permeavam a sociedade **da época**.

Conforme o que **apresentei**, **quero** deixar claro a importância **da obra** para **a época** em que foi publicada e nos dias de hoje. No passado, foi **uma obra** que quebrou paradigmas e deu voz há quem estava sempre sendo silenciado por aqueles que mais tinham poder. Para os dias atuais, **o romance** de **Maria Firmina** demonstra a luta de classe e raça que mudou o mundo e ainda precisa mudar, visto que ainda existe um preconceito intrínseco na maneira dos brasileiros pensarem sobre a diversidade.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Esse primeiro texto traz o pronome pessoal de primeira pessoa como unidade-fonte **Eu**, apresentando a voz do autor. Para retomar, usou as anáforas **um estudante de ensino médio** (caracterização); **que adora** compartilhar (pronominalização); **tenho** (elipse); **minhas** (3x) (pronominalização); **venho** (elipse); **acredito** (elipse); **apresentei** (elipse), **quero** (elipse).

Para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a expressão a **obra Úrsula** como unidade-fonte. Para retomar essa unidade-fonte foram usadas as anáforas **o romance Úrsula** (hipônimo/repetição lexical parcial); **está obra** (2x) (pronominalização/repetição lexical

parcial); **pouco conhecida** (caracterização); **a obra (3x)** (repetição lexical parcial); **a leitura – ação de ler** (hiperônimo); **a mesma** (pronominalização); **vocabulário** (merônimo); **leitura** (hiperônimo); **um ícone da literatura** (caracterização); **tornando-se** (pronominalização); **o primeiro romance absolutista brasileiro** (numeralização + hipônimo + caracterização); **obra** (hiperônimo); **personagens negros** (merônimo); **os relatos** (merônimo); **uma obra** (repetição lexical parcial); **o romance** (hipônimo).

Maria Firmina dos Reis é a unidade-fonte introduzida pelo produtor para se referir à autora da obra resenhada. As anáforas **uma mulher em meio a escravidão** (caracterização); **a autora** (hiperônimo); **Maria Firmina (2x)** (repetição lexical parcial); **uma mulher muito corajosa** (repetição lexical parcial); **se posicionar** (pronominalização); **sua opinião** (pronominalização); **sua obra** (pronominalização); **a autora** (hiperônimo) foram usadas para retomar a unidade-fonte.

Para se referir ao ano de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **1859** e usou as anáforas **a distância temporal** (hiperônimo); **um momento da história** (hiperônimo); **a época (2x)** (hiperônimo) para retomar essa unidade-fonte.

Fazendo interlocução com o leitor previsto, o produtor introduziu a unidade fonte **os estudantes do 2º ano do Ensino Médio em 2022** e também usou **que provavelmente lerão** (pronominalização), como anáfora para retomar essa unidade-fonte.

Figura 32: Texto 17 - Proposta II

Resenha II – O Cortiço (UF 01)

O livro “O Cortiço” foi uma obra literária escrita por Aluísio de Azevedo (UF 02) e publicada em 1890 (UF 03), este livro se passa na cidade do Rio de Janeiro e tem como gênero textual o romance naturalista. Este é um ótimo livro para se ler, pois ele aponta muitos aspectos que naquela época existiam e que ainda existem nos nós dias, então este livro nos faz compreender estes aspectos.

O primeiro aspecto que podemos observar lendo o livro está no personagem de João Romão, que é um dos personagens principais do livro, assim João tem a ambição de tornar rico a qualquer custo, com isso ele constrói o cortiço que é o título do livro através de matérias roubados na pedreira onde trabalhava, com isso a sua ganancia cresce cada vez mais, pois ele já era dono de uma venda, da pedreira onde trabalhava e do cortiço, mas como naquela a sua posição social não mudava ele queria fazer de tudo para ser rico e ter uma posição social melhor, assim no final do livro ele queria se casar com a filha de Miranda que tinha uma posição social de barão, mas para isso ele teria que descartar Bertoleza que era uma escrava que João a tinha libertado com uma carta de alforria forjada, mas João conta ao senhor de Bertoleza que a carta não era verdadeira, assim eles cassam Bertoleza que acaba se matando depois de tudo que ela tinha feito por João, e ele com a ganancia de se tornar rica acaba entregando ela. Assim está parte do livro nós faz refletir se o dinheiro vale tanto quanto uma vida, pois temos o direito de sermos ricos, mas não de machucarmos uma pessoa ou roubar de outra, como João fez para se tornar rico, além disso no livro ainda nós mostra que no cortiço havia uma desigualdade muito grande, pois enquanto João morava em uma casa confortável as outras pessoas do cortiço moravam em casas muito simples, ou seja, além deste livro nós mostrar que a ganancia não é uma coisa favorável ao ser humano, nós faz perceber que a desigualdade dos dias de hoje são basicamente as mesmas do passado, ou seja, o mundo vem evoluindo em partes e em outras continuam a mesma coisa ou até piorando.

Outro aspecto que também podemos observar da humanidade lendo o livro é a traição, onde o Jeronimo larga sua mulher a Piedade para ficar com Rita Baiana, assim Piedade acaba se jogando no alcoolismo, e isso nos faz refletir o que este ato pode ocasionar nas outras pessoas.

Assim ao meu ver (UF 04) este livro é muito bom, principalmente por apresentar fatos reais que acontecem na humanidade de diferentes ângulos, ou seja, nos mostra tanto a pessoa que pratica o ato e como a pessoa que sobre o ato, e isso nos faz refletir sobre estes tais atos e como atingem as pessoas ao nosso redor. Então este livro tem uma leitura prazerosa, que desenvolve o nosso intelecto e o nosso conhecimento sobre a sociedade que estamos inseridos.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Na escrita da segunda resenha, o produtor introduziu, para se referir à obra resenhada, a unidade-fonte **O Cortiço**. Identificamos as anáforas **O livro “O Cortiço”** (hiperônimo + repetição lexical); **uma obra literária** (hiperônimo); **este livro (5x)** (pronominalização + hiperônimo); **este** (pronominalização); **ele** (pronominalização); **este livro (3x)**

(pronominalização + hiperônimo); **o livro (6x)** (hiperônimo); **no final do livro** (merônimo + hiperônimo); **leitura prazerosa – ação de ler** (hiperônimo + caracterização) que retomaram essa unidade-fonte.

Para se referir ao autor da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **Aluíso de Azevedo**, mas não apresentou anáforas para retomar essa unidade-fonte.

Já para se referir ao período de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1890** e usou a anáfora **naquela época** (hiperônimo) para retomar essa unidade.

Marcando sua voz de autor, o produtor introduziu a unidade-fonte **ao meu ver**, sem usar anáforas que retomassem essa unidade. No entanto, o autor utiliza os pronomes de primeira pessoa no plural, marcando também sua voz: **nos (2x)**, **nosso (3x)** e **[nós] estamos**.

Não identificamos nada que se refira à interlocução com o leitor previsto nesse texto.

Figura 33: Texto 18 - Proposta I

Uma pequena grande Maranhense (UF 01)

Como indicação literária da escola, **tive** (UF 02) o prazer de conhecer o clássico “**Úrsula**” (UF 03) e a história que o circunda no ano de 2021, quando **cursava** o segundo ano do ensino médio. Pela **maranhense afro-brasileira** e **primeira romancista Maria Firmina dos Reis**, “**Úrsula**” foi o primeiro romance abolicionista brasileiro, **que**, apesar de todo o prestígio que recebeu nos primeiros anos de **sua publicação**, **caiu** no esquecimento na literatura nacional.

Produzido em 1857 (UF 04), **passou** a ser vendido em 1860 devido às dificuldades que **a autora** teve de enfrentar para conseguir divulgar **a obra**, dada **sua posição** como **mulher negra no século XIX**. Ainda, **Maria Firmina** não ficou tão conhecida publicamente **na época** pela **obra**, o que se deve em grande parte ao fato de ter optado assinar **o livro** sob o **pseudônimo “Uma Maranhense”**.

A fim de atrair os amantes romancistas - narrativa que, por um longo período, dominou os leitores em todo o ocidente -, **a autora** constrói **um enredo** que contém como plano principal das ações, um romance entre os jovens brancos, **Úrsula** e **Tancredo**; ela, a perfeita imagem de castidade, e ele, um rapaz afortunado e de coração partido. Contudo, a morte da mãe de **Úrsula** desencadeia o conflito da **narrativa**, protagonizado pelo seu tio maníaco, o Comendador **Fernando P**. O casal passa a sofrer perseguições e ameaças, e no meio disso, temos a oportunidade de conhecer os verdadeiros protagonistas da história: os escravos **Túlio**, **Preta Susana** e **Antero**. Nesse aspecto, **Maria Firmina** revoluciona a literatura brasileira.

Em **seus vinte capítulos**, o livro **nos introduz** à história desses incríveis personagens em três, o que lhe garante uma tamanha importância cultural e originalidade, uma vez que construiu uma identidade, sem modelos anteriores, **a personagens negros** que, na cultura Romantista, foram invisibilizados em nome da supremacia branca; nesses capítulos, eles são sujeitos de sua própria história. **Temos** em primeira mão a trajetória desde o porão de um navio negreiro até à propriedade onde sofrem maus tratos. É mais importante ainda, acesso às suas opiniões quanto ao conceito de liberdade.

Ao contrário do que a humildade de **Maria Firmina** nos **leva** a crer no prólogo, **a escrita** se mantém nobre por toda **a obra**, e os sentimentos, expressões e descrição **das cenas** podem ser cansativos, como é clássico do Romantismo. Portanto, **leitores** (UF 05), **não se percam** na superficialidade e no romance tosco que foi construído. É notável a estratégia na escrita, visto que transpôs, indiretamente, a visão crítica **da autora** em relação ao racismo e mostrou a real face da escravidão, e temas radicais como o relacionamento incestuoso de **Úrsula** com seu tio, nem ao menos são citados. **Esse livro** tem tanto a **nos dizer** sobre nosso milênio, quanto sobre **os oitocentistas**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Para se referir à autora da obra, nessa primeira resenha o produtor introduziu a unidade-fonte **Uma pequena grande Maranhense** e usou as anáforas **maranhense afro-brasileira** (repetição lexical parcial + caracterização); **primeira romancista** (numeralização + hipônimo); **Maria Firmina dos Reis** (hipônimo); **a autora** (3x) (hipônimo); **sua posição**

(pronominalização); **mulher negra** (caracterização); “**Uma Maranhense**” (repetição lexical parcial); **Maria Firmina (3x)** (hipônimo), para retomar essa unidade-fonte.

A voz do autor da resenha pode ser identificada com a introdução da unidade-fonte **tive**. Ao longo do texto, encontramos as anáforas **cursava** (sintagma verbal) e, no plural, **nos introduz** (pronominalização); **temos** (sintagma verbal); **nos leva** (pronominalização), **nos dizer** (pronominalização), que retomaram essa unidade.

Para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **o clássico “Úrsula”**. Retomando essa unidade-fonte identificamos as anáforas **o circunda** (pronominalização); “**Úrsula**” (repetição lexical parcial); **o primeiro romance abolicionista brasileiro** (numeralização + hiperônimo + caracterização); **sua publicação** (pronominalização); **caiu** no esquecimento (sintagma verbal); **produzido** (elipse); **passou** (sintagma verbal); **a obra (3x)** (hiperônimo); **o livro** (hiperônimo); **um enredo** (merônimo); **a narrativa** (hiperônimo); **seus vinte capítulos** (merônimo); **o prólogo** (merônimo); **a escrita** (merônimo); **esse livro** (pronominalização + hiperônimo).

Referindo-se ao período de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1857** e retomou-a usando as anáforas **no século XIX** (hiperônimo); **na época** (hiperônimo) e **os oitocentistas** (hiperônimo).

Fazendo interlocução com os leitores previstos, o produtor introduziu a unidade-fonte **leitores** usou a forma não **se percam** (pronominalização), que se relaciona à unidade-fonte.

Figura 34: Texto 18 - Proposta II

Caros leitores (UF 01), **venho-lhes** apresentar **um novo clássico brasileiro** (UF 02), um romance, como de costume, mas que dessa vez difunde as teses naturalistas, explicando o comportamento **dos personagens** com base na influência do meio, da raça e do momento histórico. **Uma obra** que expande a consciência a respeito das relações sociais.

A escola literária do Naturalismo nos apresenta “**O Cortiço**”, **uma obra de Aluísio Azevedo** (UF 03), datada **ao final do século XIX** (UF 04), **em 1890**. Embora, como **obra literária**, não seja um documento histórico **da época**, o romance serviu como uma peça alegórica importante **ao contexto** vivido no Rio de Janeiro, em parte, devido a ideologia naturalista que realiza uma vigorosa análise social a partir dos grupos marginalizados.

O cortiço, iniciado pelo personagem João Romão, um comerciante português, e, **ouso-me** (UF 05) a dizer, vigarista, se torna uma comunidade e até mesmo um personagem vivo. Seus moradores não são indivíduos herméticos, eles transformam o meio e a si mesmos ao longo **da narrativa** e são suas histórias individuais que compõem característica marcante **da obra**. Enquanto João Romão sofre uma transformação brutal, marcada pela notável ascensão social, Miranda, como expressão da classe média burguesa, permanece o mesmo. Entrelinhas **vemos** a ascendência do capitalismo na vida do fundador do cortiço, que, passando por cima de tudo e todos, inclusive de sua amante, a escrava Bertoleza, a quem ele finge ter alforriado, sobe cada vez mais na escada social.

Além do determinismo social, **o enredo** discute temas importantes como o feminismo e a “solidão da mulher negra”, personificadas nas lavadeiras, as quais se tornaram motivo de escória na ausência da imagem viril de um homem, dita tão necessária dentro de uma sociedade patriarcal como o Brasil **do século XIX**.

A realidade é que os temas sociais e de cunho histórico solubilizados **nesta genial obra** são incontáveis, mas é necessário ter um olhar mais acurado para identificá-los. A abordagem de **temáticas polêmicas** apagadas pelo ideal romântico, tais como a hipersexualização da mulher mulata, o patriarcalismo e a tão mal planejada abolição da escravatura, tornam **o livro** instigante e envolvente.

Por meio **dessa obra literária**, **Aluísio Azevedo** sustenta uma tese e demonstra como o meio, a raça e a história determinam o homem e o levam à degradação, fazendo jus a ideia de que a literatura transpõe a existência humana e reflete seus sentimentos, pensamentos, preconceitos e virtudes, bem como sua coexistência com os demais. No entanto, para viver toda essa intensidade é preciso experimentar **o livro** por completo.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nessa primeira escrita, o produtor da resenha introduziu a unidade-fonte **Caros leitores**, referindo-se ao leitor previsto e depois usou a anáfora **venho-lhes** (pronominalização), para retomar essa unidade.

Para se referir à obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **um novo clássico brasileiro**. Para retomar essa unidade, identificamos as anáforas **os personagens** (merônimo);

uma obra (2x) (hipônimo); **“O Cortiço”** (hipônimo); **obra literária** (hipônimo); **a narrativa** (hipônimo); **a obra** (hipônimo); **o enredo** (merônimo); **esta genial obra** (pronominalização + caracterização + hipônimo); **temáticas polêmicas** (merônimo); **o livro instigante e envolvente** (hipônimo + caracterização); **essa obra literária** (pronominalização + hipônimo); **o livro** (hipônimo).

O produtor da resenha introduziu a unidade-fonte **Aluísio Azevedo**, referindo-se ao autor da obra. Para retomar essa unidade, encontramos a anáfora **Aluísio Azevedo** (repetição lexical).

O ano de publicação da obra foi referido com a introdução da unidade-fonte ao final do século XIX e, ao longo do texto, retomando essa unidade, encontramos as anáforas **em 1890; ao contexto** (hiperônimo); **a época** (hiperônimo); **do século XIX** (hiperônimo).

Inserindo sua voz de autor, nesse texto o produtor introduziu a unidade-fonte **ouso-me**, mas não usou anáforas para retomar essa unidade-fonte.

Figura 35: Texto 19 - Proposta I

Assim como feito na obra que **lhe retratarei** (UF 05), **iniciarei** apresentando esta modesta resenha, sem muita opulência, trata-se apenas de uma pífia opinião vinda de **um simples leitor**, que busca nos livros uma forma de tentar fugir da nossa dura realidade contemporânea.

Úrsula (UF 01) é um livro do gênero romance, publicado **em 1859** (UF 02). **Maria Firmina dos Reis** (UF 03), autora **da obra**, assina-a com o pseudônimo de “**uma maranhense**”, **anos depois**, com o descobrimento de **sua verdadeira identidade**, o romance passou a ser considerado o primeiro escrito por **uma mulher** no Brasil. Vale ressaltar que **Maria Firmina** também era negra e pobre, mas, mesmo com diversas dificuldades, **conseguiu** escrever **um dos mais belos romances da literatura nacional**. Durante muitos anos a existência **dessa obra** foi ocultada, mas, aos poucos, ela está retornando a **conhecimento público**, tanto **eu** quanto **você** (UF 04), **estimado leitor**, podemos contribuir para sua disseminação através da leitura, **não perca** essa oportunidade.

A história se inicia logo após a saída do jovem Tancredo, nosso mocinho protagonista, de sua casa, o cavaleiro vagava **esmo** pelo mundo, devido a seus desenganos amorosos. **Após léguas** vagando sem rumo, o animal do nosso jovem herói sucumbe-se ao cansaço excessivo, causando sua queda.

Quem o socorreu foi Túlio, um carismático escravo que trabalhava para Dona Luiza B., e é aí onde conhecemos a doce Úrsula, uma bela jovem, delicada e pura, que se apaixona reciprocamente por Tancredo, é através deste encontro que se inicia uma bela história de amor entre dois jovens.

O **livro** relata detalhadamente diversos acontecimentos, fazendo com que os leitores se aprofundem ainda mais **na história**. Além da riqueza de detalhes, também podemos citar como característica marcante **da obra “Úrsula”** a sua importância social, apesar do rigor e preconceito da população **na época** contra os negros, **Maria Firmina** conseguiu passar sua mensagem através **dos personagens secundários** principalmente os escravos Túlio e Susana. Tais personagens descreviam as barbaridades da escravidão do ponto de vista daqueles que foram mais afetados pela mesma, fazendo assim com que o **leitor da época** refletisse melhor a sua opinião a respeito da abolição da escravidão.

Além do racismo e do abolicionismo, outros temas delicados também foram tratados **no romance**, como é o caso do machismo. Infelizmente, a história de amor dos nossos **jovens protagonistas** torna-se um triângulo amoroso quando o cruel Comendador Fernando P. encontra Úrsula sozinha na mata e se apaixona ferozmente. Este triângulo amoroso desencadeia **um enredo** denso e emocionante, e **o final**... Ah, **caro leitor**, você não se arrependerá.

Enfim, **eu já prolonguei demais**, **espero** ter passado claramente **a minha mensagem**, **desejo** que **o livro** seja bastante agregador para aqueles que o lerem, assim como foi para **mim**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Nesse primeiro texto, o autor introduziu a unidade-fonte **a obra**. Para retomá-la, usou as anáforas **Úrsula** (hipônimo); **a obra** (repetição lexical) **o romance** (hipônimo); **um dos mais belos romances da literatura nacional** (caracterização/hipônimo); **essa obra** (pronominalização/repetição lexical); **a história (2x)** (hipônimo); **o livro (2x)** (hipônimo); **a obra “Úrsula”** (hipônimo); **o romance** (hipônimo); **jovens protagonistas** (merônimo); **o enredo** (merônimo); **o final** (merônimo); **o livro** (hipônimo).

Para se referir ao ano de publicação da obra, o produtor introduziu a unidade-fonte publicado **em 1859** e usou, retomando essa unidade, as anáforas **anos depois**; **a época (2x)** (hiperônimo).

Referindo-se à autora da obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **Maria Firmina dos Reis**. Identificamos as anáforas **“uma maranhense”** (nome geral); **sua** verdadeira identidade (pronominalização); **uma mulher** (nome geral); **Maria Firmina (2x)** (repetição lexical parcial) que retomaram essa unidade.

Para fazer interlocução com o leitor previsto, o produtor introduziu a unidade-fonte **lhe**. Para retomar essa unidade-fonte, identificamos as seguintes anáforas **você** (pronominalização); **estimado leitor** (definição); **não perca** (sintagma verbal); **caro leitor** (definição).

Posicionando-se como autor, o produtor introduziu a unidade-fonte **[eu] retratarei** e usou as anáforas **[eu] iniciarei** [repetição lexical], **um simples leitor** (definição); **eu (2x)** (repetição lexical); **espero** (repetição lexical); **a minha** mensagem (pronominalização); **desejo** (repetição lexical); para **mim** (pronominalização), para retomar essa unidade.

Figura 36: Texto 19 - Proposta II

RESENHA II – “O CORTIÇO”. (UF 01)

Olá, **caros amigos leitores!** (UF 02) **Venho** (UF 03) novamente por meio destas meras linhas em **minhas redes sociais** descrever, da maneira mais genuína possível, **os meus** íntimos pensamentos e avaliações a cerca do último **livro** lido por **mim** até então, “O Cortiço”, de **Aluísio Azevedo** (UF 04). **Iniciei a leitura** por recomendação de uma amiga, ainda estava tentando digerir a obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, escrita por Machado de Assis, eis que **me surge** mais **um escritor “oitocentista”** para abalar **os meus sentimentos**. **Tive uma inicial relutância**, mas a curiosidade falou mais alto, **tirando-me** toda a indisposição, enfim, **comecei**.

Aluísio Azevedo foi um **escritor romancista** nascido em meados do século XIX. Em 1879, **Aluísio** publica seu primeiro romance, “Uma Lágrima de Mulher”, seu objetivo era satisfazer um **publico nichado** e bastante engajado no **romancismo** da época. Dois anos depois, iniciando o Movimento Naturalista no Brasil, **Aluísio** escreve e lança “O Mulato”, foi nesta obra onde se sobressairam o início das críticas sociais características do **escritor**. Após alguns outros livros publicados, e já um pouco mais afamado, **Azevedo publica, em 1890** (UF 05), **um livro** que escancararia ao mundo as reais situações daqueles que não tem voz, utilizando-se de um cenário marcado pela “terra encharcada e fumegante, numa umidade quente e lodosa”, veio ao mundo aquele que seria um dos **seus** livros mais famosos “O Cortiço”.

Percebe-se **no início do livro** uma descrição um tanto quanto exacerbada dos personagens, personagens estes que não eram poucos, **incomodei-me**, mas **persisti**. A continuação **na leitura** fez com que **eu**, enfim, **me “ambientasse”** com tamanha densidade de **personagens**, **apegando-me** a alguns e odiando outros. Com o decorrer do livro, os verdadeiros interesses de **Aluísio** vão se tornando mais evidentes, **aqueles personagens** não eram fictícios, eles são o espelho da sociedade. **Azevedo** “mergulha” nesta **representação da realidade** criada naquele imenso cortiço para demonstrar que **nós** somos frutos do ambiente em que **vivemos**.

Caríssimo amigo leito, “O Cortiço” é tão atual hoje quanto foi **em 1890**, a obra é o reflexo do Brasil. Trata-se muito mais do que de **um simples livro**, “O Cortiço” é uma pesquisa científica, naturalista e antropológica da natureza humana em um local tão difícil, mas ao mesmo tempo com um toque acolhedor. **Aluísio** quebra padrões e fala sobre alguns assuntos “delicados” até para os tempos atuais, como a homossexualidade, a ganância e a exploração.

Acho que já **me alonguei** o bastante, **amigo leitor**. **Perdoe-me** a empolgação, **tentei** passar um pouco do que **eu senti** lendo **este fantástico livro brasileiro**. **Sugiro** que **leias** o quanto antes, não **irás se arrepender**.

Fonte: Aluno do Ensino Médio

Na segunda resenha escrita, o produtor introduziu a unidade-fonte “O Cortiço” e usou as anáforas **livro** (hipônimo); “O Cortiço” (3x) (repetição lexical); **um livro** (hipônimo); **no início do livro** (merônimo); **a leitura** (hipônimo); **personagens** (merônimo); **aqueles**

personagens (merônimo); **representação da realidade** (caracterização); **a obra** (hipônimo); **um simples livro** (caracterização); **este fantástico livro brasileiríssimo** (caracterização).

Fazendo interlocução com o leitor previsto, o produtor introduziu a unidade-fonte **caros amigos leitores** e usou as anáforas **caríssimo amigo leito[r]** (quase sinônimo); **amigo leitor** (repetição lexical parcial); **perdoe** (sintagma verbal); **leias** (sintagma verbal); **não irás se arrepender** (sintagma verbal).

Identificamos a voz do produtor pela introdução da unidade-fonte [eu] **venho** e pelas anáforas **minhas redes sociais** (pronominalização); **os meus** (pronominalização); **mim** (pronominalização); **inicie** (repetição lexical); **me surge** (pronominalização); **os meus** sentimentos (pronominalização); **tive** (repetição lexical); **tirando-me** (pronominalização); **comecei** (repetição lexical); **incomodei-me** (pronominalização); **resisti** (repetição lexical); **eu** (repetição lexical); **me “ambientasse”** (pronominalização); **me alonguei** (pronominalização); **perdoe-me** (pronominalização); **tentei** (repetição lexical); **sugiro** (repetição lexical).

Para se referir ao autor da obra resenhada, o produtor introduziu a unidade-fonte **Aluízio Azevedo** e usou as anáforas **um escritor “oitocentista”** (caracterização), **Aluízio Azevedo** (repetição lexical); **um escritor romancista nascido em meados do século XIX** (caracterização); **Aluízio (3x)** (repetição lexical parcial); **do escritor** (hipônimo); **Azevedo (2x)** (repetição lexical parcial); **seus livros** (pronominalização).

Quanto ao período de publicação da obra, nesse texto o produtor introduziu a unidade-fonte **em 1890** usou a anáfora para retomar essa unidade **em 1890** (repetição lexical).

10. RESULTADOS ALCANÇADOS

Após analisar todo esse corpus, fazendo o recorte do uso das anáforas nominais, alguns resultados nos interessaram mais e decidimos consolidá-los nesta seção, com a apresentação dos dados que facilitarão a compreensão sobre a importância do ensino e desenvolvimento da competência lexical, precisamente das anáforas nominais dentro do ensino e aprendizagem do processo de produção de textos escritos.

Para sistematizar, selecionamos as anáforas com mais de duas ocorrências nos textos.

Em primeiro lugar, trazemos aqui as anáforas que retomaram a unidade-fonte relacionada ao objeto resenhado. Essa escolha decorreu do fato de a situação comunicativa requisitar o gênero textual *resenha* e, como parte da estrutura, foi necessário que o autor introduzisse tal unidade, sendo esperado que houvesse muitas anáforas.

Nesse contexto, observamos muitas ocorrências de hiperônimos e também muita variedade nesse uso. Para elucidar, abordamos de maneira mais detalhada, a título de ilustração, os hiperônimos com mais de duas ocorrências que identificamos nos textos. Inicialmente, optamos por mostrar os usos de hipônimos e merônimos também, porém apenas um dos textos apresentou mais de duas ocorrências de hipônimos, retomando a unidade-fonte relacionada ao objeto resenhado; e nenhum texto apresentou mais de duas ocorrências de merônimos, como mostramos no quadro abaixo.

Quadro 2: hiperônimos; hipônimos e merônimos com mais de duas ocorrências

Texto	+ Hiperônimo	+ Hipônimo	+ Merônimo
1 I	essa obra		
1 II	-		
2 I	o livro		
	a obra		
2 II	o livro		
3 I	o livro		
3 II	a obra		
	o livro		
4 I	o livro,		
	a obra		
4 II	-		
5 I	a obra		

5 II	uma obra		
6 I	Úrsula		
	a obra		
6 II	a obra		
	“O Cortiço”		
6 I	-		
7 II	-		
8 I	-		
8 II	-		
9 I	o livro		
9 II	-		
10 I	a história		
10 II	-		
11 I	Livro		
	a obra		
11 II	a obra		
12 I	-		
12 II			
13 I	o livro		
13 II	a obra		
14 I		Livro	
14 II	-		
15 I	-		
15 II	O Cortiço		
	a obra		
16 I	-		
16 II	-		
17 I	A obra		
17 II	Este livro		
18 I	A obra		
18 II	-		
19 I	-		
19 II	“O Cortiço”		

Fonte: Da autora

Ao observarmos esses hiperônimos, identificamos as seguintes lexias ocupando a função de substantivo: *obra*; *livro*; *Úrsula*; *Cortiço e história*. Apenas o texto 14, a partir da proposta de atividade I, apresentou merônimo em quantidade considerável, como anáfora da unidade-fonte relacionada ao objeto resenhado.

A partir desse quadro, elaboramos a tabela a seguir, com dados quantitativos, em ordem decrescente, expondo a ocorrência das lexias que ocuparam a função de substantivo, com o uso desses hiperônimos:

Tabela 9: Ocorrência das lexias que ocuparam a função de substantivo no uso de hiperônimos referentes ao objeto resenhado

Lexia	Quantidade de texto em que apareceu
Obra	15
Livro	10
Úrsula	1
Cortiço	3
História	1

Fonte: Da autora

Podemos observar que a lexia *obra* é a que mais apareceu nos textos para retomar a unidade-fonte relacionada ao objeto resenhado, em 15 textos; seguido de *livro*, em 10 textos; *Cortiço*, em 3 textos; *Úrsula e história*, em 1 texto.

O quadro seguinte apresenta as anáforas usadas para retomar os autores das obras resenhadas. Esses dados nos atraíram porque essa é uma informação básica em uma resenha em que o objeto resenhado é uma obra literária, e ainda assim, alguns textos não introduziram a unidade-fonte referente ao autor ou não apresentaram anáforas.

Quadro 3: Anáforas usadas para retomar os autores das obras resenhadas

Texto	Unidade-fonte	Anáforas
1 I	Maria Firmina dos Reis	uma mulher (nome geral); uma pessoa negra (caracterização); uma afrodescendente (caracterização); a autora (3x) (hiperônimo); ela (pronominalização); sua família (pronominalização).
1 II	Alúcio Azevedo	Alúcio Azevedo (repetição lexical); um romancista (hiperônimo) e autor (2x) (hiperônimo)

2 I	Maria Firmina dos Reis	Maria Firmina dos Reis (2x) (Repetição lexical); Ela (pronominalização); uma mulher negra e pobre (nome genérico + caracterização); uma maranhense (caracterização); Maria Firmina (repetição lexical parcial)
2 II	Aluísio Azevedo	-
3 I	Maranhense Maria Firmina dos Reis	uma negra e mulher (caracterização + hiperônimo); Maria Firmina (2x) (repetição lexical parcial); uma maranhense (repetição lexical parcial + caracterização); autora (hiperônimo)
3 II	Aluísio Azevedo	Maranhense Aluísio Azevedo (caracterização + repetição lexical parcial); o maior representante do Naturalismo (caracterização); o autor (hiperônimo); Aluísio (repetição lexical parcial)
4 I	Maria Firmina dos Reis	autoria afrodescendente (hiperônimo + caracterização); a autora (hiperônimo); uma mulher negra (caracterização)
4 II	brasileiro Aluísio Azevedo	-
5 I	Maria Firmina dos Reis	a autora (2x) (hiperônimo); uma mulher negra (caracterização)
5 II	Aluísio Azevedo	-
6 I	Maria Firmina dos Reis	Maria Firmina dos Reis (repetição lexical); Maria Firmina (repetição lexical parcial)
6 II	Aluísio Azevedo	Aluísio Azevedo (2x) (repetição lexical); autor (hiperônimo)
7 I	-	-
7 II	-	-
8 I	a maranhense Maria Firmina dos Reis	autora (4x) (hiperônimo)
8 II	pelo brasileiro Aluísio de Azevedo	o autor (hiperônimo)
9 I	Maria Firmina dos Reis	uma pessoa de autoria feminina (caracterização); pela autora (hiperônimo); da autora (hiperônimo)
9 II	pelo naturalista brasileiro Aluísio Azevedo	suas obras (pronominalização) e o autor (hiperônimo)
10 I	Maria Firmina dos Reis	Maria Firmina dos Reis (repetição lexical); mulher negra (caracterização); professora (caracterização), militante de causas da educação (caracterização); da autora (hiperônimo)

10 II	“Cortiço”	a obra “O Cortiço” (hipônimo); pertencente (elipse); no romance (hiperônimo); a história (hiperônimo); no livro (hiperônimo); uma ótima forma de conhecer outros lados da história (caracterização); a trama (hiperônimo); ao livro (hiperônimo); o livro (hiperônimo); romances naturalistas (hiperônimo)
11 I	autora Maria Firmina	da autora (repetição lexical parcial); seu livro (pronominalização); Maria Firmina (repetição lexical parcial)
11 II	o autor Alúcio Azevedo	-
12 I	autoria afrodescendente	a escritora
12 II	-	-
13 I	autoria “uma maranhense”	pseudônimo de Maria Firmina dos Reis (nominalização); uma autora negra e pobre (quase sinônimo/caracterização); a primeira mulher a escrever um romance no Brasil (numeralização/caracterização)
13 II	Alúcio Azevedo	-
14 I	uma das autoras mais conhecidas do pai	Maria Firmina dos Reis (hipônimo); Maria Firmina (hipônimo); a primeira romancista negra brasileira (numeralização/hipônimo/caracterização); ela (2x) (pronominalização); a autora (3x) (hipônimo); a levou (pronominalização)
14 II	Alúcio Azevedo	que nasceu (pronominalização)
15 I	Maria Firmina dos Reis	uma mulher pobre (caracterização), nordestina e preta que viveu [...] (caracterização); autora (hiperônimo); Firmina (repetição lexical parcial); sem ser agressiva (caracterização); de sua parte (pronominalização); sem ser muito dura (caracterização); a acercava (pronominalização); ela (2x) (pronominalização)
15 II	Alúcio de Azevedo	seu nome (pronominalização); o autor (hiperônimo); o Alúcio (repetição lexical parcial)
16 I	Maria Firmina dos Reis	escritora maranhense (hiperônimo/caracterização); romântica (caracterização); nascida (caracterização); falecida (caracterização); escritora (hiperônimo); professora (caracterização); musicista (caracterização); criadora da primeira escola mista do Brasil (caracterização); ela (pronominalização); a primeira mulher a escrever um romance no Brasil (numeralização/caracterização)
16 II	o autor	-
17 I	Maria Firmina dos Reis	uma mulher em meio a escravidão (caracterização); a autora (hiperônimo); Maria Firmina (2x) (repetição lexical parcial); uma mulher muito corajosa (repetição lexical parcial); se posicionar

		(pronominalização); sua opinião (pronominalização); sua obra (pronominalização); a autora (hiperônimo)
17 II	Aluísio de Azevedo	-
18 I	Uma pequena grande Maranhense	maranhense afro-brasileira (repetição lexical parcial/caracterização); primeira romancista (numeralização/hipônimo); Maria Firmina dos Reis (hipônimo); a autora (3x) (hipônimo); sua posição (pronominalização); mulher negra (caracterização); “Uma Maranhense” (repetição lexical parcial); Maria Firmina (3x) (hipônimo)
18 II	Aluísio Azevedo	Aluísio Azevedo (repetição lexical)
19 I	Maria Firmina dos Reis	“uma maranhense” (nome geral); sua verdadeira identidade (pronominalização); uma mulher (nome geral); Maria Firmina (2x) (repetição lexical parcial)
19 II	Aluísio Azevedo	um escritor “oitocentista” (caracterização), Aluísio Azevedo (repetição lexical); um escritor romancista nascido em meados do século XIX (caracterização); Aluísio (3x) (repetição lexical parcial); do escritor (hipônimo); Azevedo (2x) (repetição lexical parcial); seus livros (pronominalização)

Fonte: Da autora

Podemos observar que o autor do texto 12, em sua segunda produção, não atendeu ao requisito do gênero textual em análise, pois não informou qual o nome do autor da obra literária resenhada e, logicamente, não apresentou anáfora para essa informação.

Já os autores dos textos 2 II; 4 II; 5 II; 11 II; 13 II; 16 II; 17 II não apresentaram anáforas para as unidades-fonte relacionadas ao autor da obra literária resenhada. Destacamos que todos esses textos se referem à segunda produção, à qual se refere à proposta de atividade II, cujo objeto resenhado foi a obra literária *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Entendemos que esses produtores deram destaque à obra em si, mas não ao autor.

Essa situação não aconteceu com os textos escritos a partir da proposta de atividade I, cujo objeto resenhado foi a obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Entendemos que destacar a relevância da autora, observando a grande quantidade de retomadas, se deu porque ela foi uma mulher negra e a primeira a publicar um romance no Brasil, fazendo com que os produtores apresentassem mais informações sobre esse tópico, logo, acionando mais anáforas para retomar a unidade-fonte usada para referir-se à autora. Acrescenta-se a isso o fato de que apenas muito recentemente a autora está sendo reconhecida.

De acordo com Mendes⁵⁵, até o início dos anos 2000 os poucos estudos sobre Reis envolviam apenas instituições do Maranhão. Foi a partir do interesse de pesquisadores de São Paulo e do Rio de Janeiro que sua produção começou a ganhar terreno em universidades de todo o país. Um dos eventos que colaboraram para a disseminação de sua obra foi a promulgação, em 2003, da Lei Federal nº 10.639, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afrobrasileiras e africanas em escolas de todo o país, a partir do ensino fundamental.

[...]

Na esteira desse processo, Calila das Mercês, que em seu doutorado em literatura na Universidade de Brasília (UnB) mapeia autoras negras contemporâneas, lembra que em 2017 a Secretaria de Cultura do Distrito Federal criou o Selo Maria Firmina dos Reis, com o objetivo de valorizar a produção literária de afrodescendentes e ampliar a disponibilidade de livros de autores negros em bibliotecas públicas. (QUEIROZ, 2020)

O quadro seguinte apresenta as anáforas relacionadas ao ano de publicação das obras resenhadas. Julgamos ser importante observar esses dados com mais atenção porque essa também é uma informação básica em uma resenha em que o objeto resenhado é uma obra literária.

Quadro 4: Anáforas usadas para retomar o ano de publicação das obras resenhadas

Texto	Unidade-fonte	Anáforas
1 I	o ano de 1859	um contexto anterior à Lei Áurea (hiperônimo); esse período (pronominalização/hiperônimo)
1 II	o ano de 1890	daquela época (pronominalização/hiperônimo)
2 I	o ano de 1859	naquela época (2x) (pronominalização + hiperônimo); daquela época (3x) (pronominalização + hiperônimo)
2 II	em 1890	final do século XIX (hiperônimo); do século XIX (repetição lexical parcial); naquela época (pronominalização + hiperônimo)
3 I	1859	contexto (hiperônimo); a época (hiperônimo); naquele período (pronominalização + hiperônimo)
3 II	em 1890	no contexto (hiperônimo); no século XIX (hiperônimo); há dois séculos (tempo transcorrido); da época (hiperônimo)
4 I	em 1859	contexto anterior à Lei Áurea (hipônimo + caracterização); a época (2x) (hipônimo); naquela época (pronominalização + hipônimo); um contexto anterior à abolição da escravidão (hipônimo + caracterização); o contexto aquela época (2x) (pronominalização + hipônimo)
4 II	em 1890	no final do século XIX (hiperônimo)
5 I	em 1859	contexto histórico da época (hiperônimo + caracterização)

⁵⁵ Algemira de Macedo Mendes professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Piauí (Uespi)

5 II	em 1890	período (hiperônimo); o século XIX (hiperônimo); um período (hiperônimo)
6 I	em 1859	da época (hiperônimo)
6 II	em 1890	no final do século XIX (hiperônimo) e há mais de 120 anos (hiperônimo)
7 I	-	-
7 II	-	-
8 I	1859	aquele período (pronominalização/hiperônimo)
8 II	em 1890	-
9 I	em 1958	a época (hiperônimo) e de (hiperônimo) época
9 II	em 1890	em um tempo (hiperônimo)
10 I	em 1958	a época (hiperônimo)
10 II	em 1890	o século XIX (hiperônimo)
11 I	em 1958	época (hiperônimo) e contexto (hiperônimo)
11 II	em 1890	o final do século XIX (hiperônimo)
12 I	tempo	um período de nacionalismo exacerbado (sinônimo/caracterização); desse momento (pronominalização/sinônimo); da época (sinônimo)
12 II	-	-
13 I	em 1859	da época (hiperônimo) e século XIX (hiperônimo)
13 II	de 1890	-
14 I	em 1859	aquela época (2x) (pronominalização /hiperônimo); da época (hiperônimo)
14 II	em 1890	século XIX (hiperônimo); a época (hiperônimo); uma época (hiperônimo); aquele século (hiperônimo); aquele período (hiperônimo)
15 I	em 1859	mais de 100 anos depois da primeira vez [...] em 1975; naquela época (pronominalização/hiperônimo); naquele período (pronominalização/hiperônimo); ao período (hiperônimo); a realidade (hiperônimo); o período (hiperônimo)
15 II	Em 1890	a época (2x) (hiperônimo); o século XIX (2x) (hiperônimo); o período (hiperônimo); aquele tempo (pronominalização/hiperônimo)
16 I	sua época	num período (sinônimo); sua época (repetição lexical); o século XIX (hiperônimo); a época (repetição lexical parcial)
16 II	final do século XIX	aquela época (2x) (hiperônimo)
17 I	1859	a distância temporal (hiperônimo); um momento da história (hiperônimo); a época (2x) (hiperônimo)

17 II	em 1890	naquela época (hiperônimo)
18 I	em 1857	no século XIX (hiperônimo); na época (hiperônimo) e os oitocentistas (hiperônimo)
18 II	ao final do século XIX	em 1890; ao contexto (hiperônimo); a época (hiperônimo); do século XIX (hiperônimo)
19 I	em 1859	anos depois; a época (2x) (hiperônimo)
19 II	em 1890	em 1890 (repetição lexical)

Fonte: Da autora

Podemos observar que em um dos textos não houve introdução de unidade-fonte para se referir ao ano de publicação da obra resenhada, o texto 12 II, logo, não havendo anáfora para retomar tal unidade. Em outros dois textos, 8 II e 13 II, também não houve uso dessas anáforas, mesmo havendo a introdução da unidade-fonte.

Além disso, é possível observar que na maior parte dos textos houve poucas anáforas que retomaram a unidade-fonte referente ao ano de publicação, se comparamos com a unidade-fonte que se refere à obra em si.

A seguir, apresentamos o quadro com as unidades-fonte que se referem ao leitor específico, um aluno do Ensino Médio; com suas respectivas anáforas, devido ao fato de ser uma exigência da atividade.

Quadro 5: Unidades-fonte que se referem ao leitor específico

Texto	Unidade-fonte	Anáforas
1 I	-	-
1 II	-	-
2 I	Você	Aluno do 2º ano do ensino médio (hipônimo); se (pronominalização); ficará (elipse); entenderá (elipse); te (pronominalização); você (repetição lexical); não deixe (elipse); sua (pronominalização)
2 II	-	-
3 I	não desistam	insistam (sintagma verbal); se esforcem (pronominalização + sintagma verbal); vocês (pronominalização); irão (elipse); leiam (elipse) e te (pronominalização)
3 II	Seguidores	estão (elipse); sabe (2x) (marcador conversacional); né?! (marcador conversacional); vocês (pronominalização);

		futuros leitores (caracterização); sabe?! (marcador conversacional)
4 I	-	-
4 II	-	-
5 I	Você	você (repetição lexical); o [causarão] (pronominalização)
5 II	-	-
6 I	o leitor	leiam (sintagma verbal); caiam (sintagma verbal); seu (pronominalização)
6 II	-	-
7 I	-	-
7 II	-	-
8 I	os alunos	estimulá-los (pronominalização)
8 II	caro leitor	se prepare (pronominalização)
9 I	lembre-se	-
9 II	-	-
10 I	-	-
10 II	te	-
11 I	seu	“não julgue o livro pela capa” (ditado popular); vocês (pronominalização); você (pronominalização); a todos (pronominalização); mergulhe (sintagma verbal); leia (sintagma verbal); se imagine (pronominalização/sintagma verbal); veja (sintagma verbal)
11 II	Leia	sinta raiva (2x) (sintagma verbal); reflita (2x) (sintagma verbal); seja (2x) (sintagma verbal); leia (sintagma verbal)
12 I	-	-
12 II	-	-
13 I	(você) Ficou	você (pronominalização); se acostuma (pronominalização); você não vai se arrepender (pronominalização); (você) pode escrever (sintagma verbal)
13 II	-	-
14 I	Você	-
14 II	-	-
15 I	-	-
15 II	-	-
16 I	-	-
16 II	o autor	

17 I	os estudantes do 2º ano do Ensino Médio em 2022	lerão (pronominalização)
17 II	-	-
18 I	Leitores	não se percam (pronominalização)
18 II	caros leitores	venho-lhes (pronominalização)
19 I	Lhe	(pronominalização); estimado leitor (definição); não perca (sintagma verbal); caro leitor (definição)
19 II	caros amigos leitores	caríssimo amigo leito[r] (quase sinônimo); amigo leitor (repetição lexical parcial); perdoe (sintagma verbal); leias (sintagma verbal); não irás se arrepender (sintagma verbal)

Fonte: Da autora

Podemos observar que em muitos textos não houve interlocução com o leitor, logo não houve anáforas – textos 1 I; 1 II; 2 II; 4 I; 4 II; 5 II; 6 II; 9 II; 10 I; 12 I; 12 II; 13 II; 14 II; 15 I; 15 II; 16 I; 17 II. Quando houve introdução de unidade-fonte referindo-se à interlocução, não houve uso de anáforas que retomassem tal unidade – textos 9 I; 10 II; 14 I. Embora nesses três últimos textos tenha havido a introdução da unidade-fonte; não houve especificação do leitor como sendo um aluno do Ensino médio. Isso ocorreu também na maior parte dos textos em que houve uso de anáforas. Efetivamente, apenas nos textos 2 I e 17 I cumpriu-se tal exigência, de forma explícita; nos outros, a interação ocorreu com um leitor generalizado.

Outro detalhe observado por nós foi que alguns produtores se equivocaram com as estruturas do gênero resenha, pois inseriram *vocativo*, parte que pertence aos gêneros carta; e-mail; bilhete; mensagem instantânea etc. – textos 8 II; 18 I; 18 II e 19 II.

A seguir, apresentamos o quadro com as unidades-fonte que se referem ao autor específico, aluno do Ensino Médio; com suas respectivas anáforas, pois essa também foi uma exigência da atividade.

Quadro 6: Unidades-fonte que se referem ao autor específico

Texto	Unidade-fonte	Anáforas
1 I	minha perspectiva	[eu] espero (elipse)
1 II	Minha	-
2 I	[eu] li	estava (elipse); eu (2x) (pronominalização); me senti (pronominalização); gostava (elipse); garanto (elipse);

		comigo (pronominalização); eu te garanto (pronominalização); sugiro (elipse)
2 II	minha opinião	ouvi (sintagma verbal), minha leitura (repetição lexical) recomendo (sintagma verbal)
3 I	Recomendo	para mim (pronominalização), li (sintagma verbal) e comigo (pronominalização)
3 II	Minha	lêssemos (sintagma verbal); garanto (2x) (sintagma verbal); eu juro (pronominalização); consegui (sintagma verbal); minha (repetição lexical); garanto (sintagma verbal); eu (pronominalização)
4 I	nos comove	nos comove (repetição lexical) e nos ajudam (repetição lexical).
4 II	[eu] confesso	eu (pronominalização); minha (pronominalização); me surpreendeu (pronominalização); precisei lê-la (sintagma verbal); meu ensino médio (pronominalização) pude vê-lo (sintagma verbal)
5 I	Mim	meus (pronominalização); percebi (sintagma verbal); minhas (pronominalização); resolvi (sintagma verbal); minha perspectiva (pronominalização). Para interagir com o leitor previsto, o produtor introduziu, como unidade-fonte, o pronome você e as anáforas que se relacionam a essa unidade-fonte são você (repetição lexical); o [causarão] (pronominalização)
5 II	-	-
6 I	eu me	na maioria elipse, desenvolvi (elipse); mantive (elipse); tive (elipse); me emocionei (elipse + repetição lexical); acredito (elipse); digo (elipse); caí (elipse)
6 II	Acredito	me abriu (pronominalização) eu me interessasse (pronominalização); temos (sintagma verbal - plural); vivemos (sintagma verbal - plural); admito (sintagma verbal - singular); pensei (sintagma verbal - singular); minha experiência (pronominalização); eu imaginava (pronominalização); nosso (pronominalização)
7 I	-	-
7 II	-	-
8 I	Tive	decidi (sintagma verbal); mergulhei (sintagma verbal); me vi animada (pronominalização/sintagma verbal); me deliciava (pronominalização/sintagma verbal); me agrada (pronominalização/sintagma verbal); consegui (sintagma verbal); minha imaginação (pronominalização)
8 II	Ganhei	me (4x) (pronominalização); iniciei (sintagma verbal); meu (pronominalização); cobrir-me (pronominalização); penso (sintagma verbal); proponho (sintagma verbal)

9 I	não tinha me acostumado	indico (sintagma verbal)
9 II	Nos	em nos (repetição lexical)
10 I	eu achei	acho (sintagma verbal)
10 II	Nossa	gostei (sintagma verbal em 1ª pessoa) e finalizo (sintagma verbal em 1ª pessoa)
11 I	Eu	tenho (elipse); eu (3x) (repetição lexical); olhei (elipse); li (elipse); pensei (elipse); devo (elipse) meu (pronominalização); encarei (elipse); comecei (elipse); deixo (elipse)
11 II	Mim	mencionei (sintagma verbal)
12 I	Deixei	achei (sintagma verbal) e espero (sintagma verbal)
12 II	[eu] imaginava	-
13 I	Eu	-
13 II	[eu] fiquei	procrastino (repetição lexical); enrolei (repetição lexical); minha procrastinação (pronominalização); meus olhos (pronominalização); recomendo (repetição lexical)
14 I	-	-
14 II	-	-
15 I	-	-
15 II	-	-
16 I	-	-
16 II	-	-
17 I	Eu	um estudante de ensino médio (caracterização); que adora compartilhar (pronominalização); tenho (elipse) ; minhas (3x) (pronominalização); venho (elipse); acredito (elipse); apresentei (elipse), quero (elipse)
17 II	ao meu ver	*nos (2x), nosso (3x) e [nós] estamos
18 I	Tive	cursava (sintagma verbal) e, no plural, nos introduz (pronominalização); temos (sintagma verbal); nos leva (pronominalização), nos dizer (pronominalização)
18 II	ouso-me	
19 I	[eu] retratarei	[eu] iniciarei [repetição lexical], um simples leitor (definição); eu (2x) (repetição lexical); espero (repetição lexical); a minha mensagem (pronominalização); desejo (repetição lexical); para mim (pronominalização)
19 II	[eu] venho	minhas redes sociais (pronominalização); os meus (pronominalização); mim (pronominalização); inicie (repetição lexical); me surge (pronominalização); os meus sentimentos (pronominalização); tive (repetição lexical);

		tirando-me (pronominalização); comecei (repetição lexical); incomodei-me (pronominalização); resisti (repetição lexical); eu (repetição lexical); me “ambientasse” (pronominalização); me alonguei (pronominalização); perdoe-me (pronominalização); tentei (repetição lexical); sugiro (repetição lexical)
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Da autora

Também há muitos textos sem marca explícita de autoria ou sem anáforas relacionadas à autoria ou, ainda, marca de autoria na segunda pessoa do plural e/ou sem retomada. Notamos também que poucos alunos seguiram as orientações sobre a marca de autoria e a interação com o leitor específico *um aluno do ensino médio*.

Por fim, destacamos a lexia *leitura*, pois, com as análises, percebemos que essa lexia foi usada nos textos ora como hiperônimo da unidade-fonte relacionada à obra resenhada ora relacionada à ação de ler. Sendo assim, a tabela abaixo apresenta em quais textos houve a ocorrência da lexia *leitura* ora como hiperônimo ora como ação de ler.

Quadro 7: Ocorrência da lexia *leitura* ora como hiperônimo ora como ação de ler

Texto	<i>Leitura</i> usado como hiperônimo	<i>Leitura</i> relacionado à ação de ler
1 I	-	-
1 II	-	-
2 I	1 ocorrência	3 ocorrências
2 II	1 ocorrência	1 ocorrência
3 I	-	-
3 II	-	1 ocorrência
4 I	-	-
4 II	-	-
5 I	1 ocorrências	3 ocorrências
5 II	2 ocorrências	-
6 I	2 ocorrências	-
6 II	1 ocorrência	1 ocorrência
7 I	-	-
7 II	-	-
8 I	3 ocorrências	-
8 II	1 ocorrência	1 ocorrência
9 I	3 ocorrências	-

9 II	1 ocorrência	1 ocorrência
10 I	1 ocorrência	-
10 II	-	-
11 I	-	-
11 II	1 ocorrência	-
12 I	-	-
12 II	1 ocorrência	-
13 I	1 ocorrência	-
13 II	1 ocorrência	-
14 I	-	-
14 II	-	-
15 I	-	-
15 II	-	-
16 I	-	-
16 II	-	-
17 I	1 ocorrência	-
17 II	1 ocorrência	-
18 I	-	-
18 II	-	-
19 I	-	-
19 II	1 ocorrência	-

Fonte: Da autora

Podemos perceber que o uso da lexia *leitura* como hiperônimo ocorreu na maioria dos textos, sendo dezenove de um total de trinta e quatro textos. Além disso, o uso da lexia *leitura* referente à ação de ler ocorreu onze vezes, dentro de sete textos, sendo que apenas nos textos 2 I e 5 I houve três ocorrências.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir as competências (BNCC) que os alunos da educação básica precisam ter nos usos escritos da língua, nos diferentes contextos, refletindo especialmente sobre as funções do léxico na construção do texto. Especificamente, partindo da concepção interacionista da linguagem, realizamos estudos sobre as operações que sustentam o processo de produção escrita e entendemos que a reescrita no processo de produção de textos escritos contribui para o uso adequado e produtivo das anáforas nominais.

Nesse sentido, confirmamos a hipótese de que, por meio de um trabalho com a coesão nominal, dentro do processo de leitura e escrita, o professor de português pode ajudar os estudantes a desenvolver o domínio do léxico e usar esse conhecimento para ler e produzir textos, com eficiência e autonomia.

Além disso, acreditamos que refletir sobre um conjunto de parâmetros a orientações para o trabalho do professor e para a elaboração de materiais didáticos sobre o tema é fundamental para uma educação de qualidade. Defendemos também que o ensino e a aprendizagem da produção de textos devem se basear no caráter dialógico e funcional da linguagem dentro de uma sociedade comunicacional.

No que se refere à prática propriamente dita, acreditamos que destacar de cores diferentes as unidades-fonte e suas anáforas foi interessante para a coleta de dados, mas também pode servir como uma estratégia para o ensino e o desenvolvimento da competência lexical em textos escritos, pois, dessa maneira, identificar e perceber as relações estabelecidas fica mais fácil e mais preciso, o que permite refletir sobre as escolhas e sobre possíveis alterações que se podem fazer com o objetivo de aprimorar o texto. Essa estratégia pode ocorrer tanto nos textos dos próprios aprendizes, produzidos a partir de atividades escolares, quanto em textos escritos por autores profissionais, como os que são publicados nos veículos de comunicação renomados. Sendo assim, promove-se a reflexão e a consciência sobre o uso da língua na modalidade escrita, possibilitando o desenvolvimento da competência lexical. Afinal, muitas vezes autores que ainda não desenvolveram a habilidade de escrever textos apresentam-nos com muitas falhas, as quais se devem, em grande parte, porque esses autores não usam ou usam de maneira equivocada as anáforas nominais, deixando a leitura truncada, de difícil compreensão.

Sabemos que ensinar a escrever passa por um processo de produção e que nesse processo está a releitura, revisão e reescrita, o que possibilita perceber e corrigir usos equivocados do léxico, favorecendo, como aqui se enfatizou, o uso produtivo das anáforas nominais, por exemplo. No

ir e vir durante a escrita, pois, os movimentos retóricos são produtivos, uma vez que há diversidade no uso de anáforas nominais para semiotizar um mesmo referente, garantindo a progressão referencial.

Essas estratégias também podem aproximar os alunos à prática de escrever, fazendo com que eles fiquem menos resistentes, criando certo afeto, uma vez que a atenção não estará concentrada nos aspectos puramente formais, mas indicando que eles são e devem ser capazes de tomar decisões, de fazer escolhas, de acrescentar ou suprimir partes, ainda que não estejam erradas, para garantir o alcance dos objetivos do texto, de acordo com a situação de comunicação.

Por fim, esta pesquisa comprovou que ter como objeto de trabalho em sala de aula o texto e o seu processo de produção possibilitam criar muitas estratégias para o ensino e a aprendizagem dessa prática complexa, mas tão necessária em nossa sociedade. Escrever com proficiência é, pois, um direito e um dever, que possibilitam ter escolhas e poder fazer boas escolhas. Escrever bem é reescrever; e reescrever, no processo de produção, pode fazer com que os alunos gostem de escrever, o que facilitará a garantia da proficiência, dentro de uma concepção interacionista da linguagem.

Acreditamos que outras pesquisas podem dar seguimento a esta, com mais profundidade nas análises das anáforas nominais, abordando outros gêneros textuais, mas sem deixar de levar em consideração o professor da educação básica, cujas atividades são muitas, sobrando pouco tempo para pesquisar. Então, trabalhos voltados para a prática, com o objetivo de disponibilizar estratégias de ensino e aprendizagem da língua materna, especialmente de leitura e escrita, são de fundamental importância.

12. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. Série Aula, v.1, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. *Textualidade: Noções básicas e implicações pedagógicas*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, Júlio; BARROS, Marcilene Gaspar; SILVA, Elinaldo Soares. *Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha*. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 109-130, 2015
- BAKHTIN, Mikhail M. (1952-1953/1979). *Os gêneros do discurso e o problema do texto*. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcila. (Orgs). *Língua portuguesa, educação e mudança*. São Paulo: Europa, 2008.
- _____. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. In: *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011.
- FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2006.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick (U.S.A.): Aldine Publishing Company, 1967, 284 p. Disponível em: www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf. Acesso em: 22 out. 2015.
- GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995.
- GOMES, Ana Maria Silveira Vital. *Avaliação de textos: uma abordagem dialógica*. 01/09/1999. Dissertação de Mestrado em linguística aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Maringá.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, 2006, v. 22, n. 2, p. 201-210.

KOCH, I.; ELIAS, V. M., *Ler e Compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Ler e Escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PARIS, Larissa Giacometti. *Oficina de fanfictions na escola: uma análise das práticas de revisão e reescrita*. 14/03/2016. Dissertação de Mestrado em linguística aplicada. Universidade estadual de campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: IEL.

POSSATI, Janaina Fernandes. *A reescrita dialógica*. 03/05/2013. Dissertação de Mestrado em linguística aplicada. Universidade estadual de campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: IEL.

QUEIROZ, Christina. *Protagonismo restaurado: Pesquisas trazem à luz trajetória de romancista negra, pioneira na literatura antiescravista*. Revista Pesquisa FAPESP. Edição 298. Dez/2020.

RUIVO, Eron Sanches. *Interação e Produção de Texto em Duas Turmas de Ensino Médio*. 01/02/2012. Dissertação de Mestrado em linguística aplicada. Universidade estadual de campinas, campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

SANTOS, Maria Bernadete Baggio Rehfeld. Tese de doutorado. *O ensino do léxico pelo recorte da coesão nominal: Uma abordagem das anáforas nominais sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG. 2017.

SOARES, M. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, N.B.(Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO, F. J. A. Dissertação de Mestrado. *Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

13. ANEXOS

ANEXO A

Proposta de produção textual I

Você é um aluno (a) do 2º ano do Ensino Médio e sente prazer em fazer descobertas a partir da leitura, o que lhe incentiva a compartilhá-las com outros alunos. Durante a 1ª etapa do ano letivo, leu e estudou a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Nesses estudos você soube da importância social de tal obra e ficou surpreso por ela ser pouco conhecida entre os estudantes.

Sabendo que os **alunos que estarão matriculados no 2º ano do Ensino Médio em 2022**, provavelmente, também lerão essa obra e que talvez eles entendam, por falta de prática e/ou de consciência, que tal leitura não é interessante, você decide escrever uma **resenha crítica** sobre a obra *Úrsula*, **apresentando suas opiniões e observações adquiridas** a partir de tais estudos **para que os próximos alunos tenham menos resistência em ler esse clássico** e, assim, a leitura possa ser um pouco mais fácil e prazerosa, apesar da distância temporal e do vocabulário.

Para esta tarefa, você vai apresentar, primeiramente, em tópicos, as informações (elaboração de conteúdo temático) e o planejamento do texto.

Para redigir seu texto, leve em conta as instruções a seguir:

- o texto deve conter informações técnicas sobre a obra;
- o texto deve pertencer ao gênero *resenha* (releia os exemplos e observe como foram organizados);
- o texto deve ser escrito em língua formal;
- o texto deve ser organizado em parágrafos;
- o texto deve ser redigido no Word (pode ser transformado em PDF, posteriormente) ou no Google docs;
- o texto deve conter entre 1400 e 2800 caracteres (com espaço);
- o texto deve ser justificado, com fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, margens superior e esquerda, 3cm; e inferior e direita, 2cm.

ATENÇÃO!

Não copie textos já prontos!

O objetivo é aprender e melhorar o desenvolvimento da escrita textual.

Bom trabalho!

ANEXO B

Proposta de produção textual II

Nesta atividade, você vai assumir o papel de **alguém que tem costume de escrever sobre os livros que lê**, inclusive aqueles que são solicitados pela professora, e publicá-los (em blog, rede social, revista eletrônica, sites diversos) com o **objetivo de compartilhar suas experiências e mostrar ao leitor que ler literatura pode ser uma atividade prazerosa e muito importante para o desenvolvimento do intelecto e conhecimento da sociedade**, o que implica relacionar com outras leituras (música, filmes, séries, documentos históricos, textos jornalísticos etc.).

Recentemente, você leu e estudou a obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Devido a isso, você vai **escrever uma resenha crítica a ser publicada**, compartilhando os conhecimentos adquiridos com essa leitura e estudo, com o **intuito de despertar a curiosidade em quem ainda não a leu e o interesse em dialogar com seu texto em quem já leu**.

Para isso, lembre-se que **escrever um texto é passar por um processo que envolve o planejamento, a coleta de informações** (conteúdo temático), a **seleção dessas informações**, a **textualidade** (como as informações serão organizadas e apresentadas em forma de texto, dentro de acordo com o gênero textual mais adequado). Para garantir isso, é importante que **a todo momento você releia, revise e reescreva as partes**, fazendo as alterações necessárias para alcançar todos os objetivos. Observe também se as palavras estão escritas corretamente, se os sinais de pontuação estão postos corretamente, se a referenciação está bem feita, sem repetição desnecessária, sem ambiguidade, deixando a leitura mais fluida e atrativa.

Nesse texto, você deve inserir informações técnicas. Como sugestão, pode contextualizar os motivos que levaram à leitura, as expectativas antes de ler, como foi durante a leitura, as descobertas, as discussões etc. Você pode também selecionar um dos vários temas abordados na obra e desenvolvê-lo, chamando a atenção do leitor sobre como ele foi apresentado na obra. Pode ser mais de um tema. Além disso, é possível fazer comparações com outras obras lidas, citar outras formas de arte, em que é possível relacionar com *O Cortiço*. Utilize os estudos e atividades já feitas para auxiliar.

Na textualização, você pode inserir partes de outros textos, porém, para não configurar plágio, você deve informar de quem são as palavras e onde as encontrou, fazendo a referência adequada.

Utilize como base, também, os comentários e sugestões feitos sobre a produção da primeira resenha.

Para esta tarefa, você vai apresentar, primeiramente, em tópicos, as informações pensadas e selecionadas (conteúdo temático) e o planejamento do texto (a organização das partes).

Para redigir seu texto, leve em conta as instruções a seguir:

- o texto deve conter informações técnicas sobre a obra;
- o texto deve pertencer ao gênero *resenha* (releia os exemplos e observe como foram organizados);
- o texto deve ser escrito em língua formal (adequando ao público alvo); - o texto deve ser organizado em parágrafos;
- o texto deve ser redigido no Word (pode ser transformado em PDF, posteriormente) ou no Google docs;
- o texto deve conter entre 1400 e 2800 caracteres (com espaço);
- o texto deve ser justificado, com fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, margens superior e esquerda, 3cm; e inferior e direita, 2cm.

ATENÇÃO!

Não copie textos já prontos!

O objetivo é aprender e melhorar o desenvolvimento da escrita textual.

Bom trabalho!

ANEXO C

REFLEXÕES LINGUÍSTICAS: Referenciação

Leia o texto abaixo:

Felicidade Clandestina

Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saúde”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí:

guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse ” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo

leve até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

1. Releia o trecho:

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”

No conto, a protagonista menciona sofrer de uma tortura chinesa. Após apresentar essa informação, o referente "tortura chinesa" não é mais referenciado diretamente; assim, o leitor que não conhece esse tipo de tortura não conseguirá estabelecer novas informações sobre tal processo.

Leia a definição abaixo e relacione a tortura apresentada com a sofrida pela personagem.

“Durante a Idade Média, os chineses utilizavam um método de tortura, que consistia em deixar o sujeito amarrado deitado e uma gota de água pingava, aproximadamente, a cada 3 minutos na testa dele por 30 a 40 horas ininterruptas”.

RONAN DELFIM MACHADO. Você conhece um método de tortura que usa gotas de água? Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/n%C3%A3o-deixa-uma-torneira-pingando-%C3%A1gua-na-sua-testa-delfim-machado>> .

2. Leia os trechos abaixo:

1 “Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos **imperdoavelmente** bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres.”

2 “Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como **casualmente**, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”

As palavras destacadas dos trechos acima funcionam como modalizadores do enunciado. A narradora os utiliza com propósitos distintos para a construção do sentido. Explique, **dentro do contexto** de cada excerto, qual foi seu propósito ao utilizá-los e a diferença entre os dois.

Assista ao videoclipe a seguir e acompanhe a tradução da canção:

[Anitta - Girl From Rio \(Official Music Video\)](#)

Garotas gostosas de onde eu venho	Eu amo isso
Nós não parecemos modelos	Você já sabe
Linhas bronzeadas, grandes curvas	Um centavo a dúzia
E a energia brilha	Estou com sorte
Você vai se apaixonar	Estou com sorte
Pela garota do Rio (sim sim sim)	Estou com sorte
	Eu sei
Deixa eu te contar sobre um Rio diferente	É meu caso de amor
Aquele de onde eu venho,	Garotas gostosas de onde eu venho
mas não aquele que você conhece	Nós não parecemos modelos
Aquele que encontra quando não tem nenhum Real	Linhas bronzeadas, grandes curvas
Baby, é meu caso de amor	E a energia brilha
É meu caso de amor, sim	Você vai se apaixonar
Acabei de descobrir que tenho outro irmão	Pela garota do Rio (pela garota do Rio)
Mesmo papai, mas uma mãe diferente	(Vai malandra gringo canta todo mundo canta)
Isso foi algo que eu sempre quis	
Baby, é um caso de amor	Honório Gurgel para sempre
É um caso de amor sim	Bebês tendo bebês como se isso não importasse
	Sim, as ruas me educaram, sou favela
Oh woah	Baby é meu caso de amor
Eu entendi	É meu caso de amor sim
Eu entendi	Eu precisei deixar outro amante
Eu entendi	Por ele não conseguir lidar com minha personalidade
Corre no meu sangue oh	Porque eu sou com fria como o inverno
Adoro	quente como o verão
Eu amo isso	Baby, é meu caso de amor
Eu amo isso	É meu caso de amor

3. No seguinte trecho, Anitta diz:

“Eu precisei deixar outro amante
 Por ele não conseguir lidar com minha personalidade
 Porque eu sou fria como o inverno
 quente como o verão.”

Ao se referir a sua personalidade, o eu lírico acrescenta informações sobre si a partir do uso de linguagem figurada. Elabore uma interpretação sobre o significado da metáfora “porque eu sou fria como o inverno / quente como o verão”, considerando o referente e o contexto da canção.

4. Leia o trecho retirado da música “Garota de Ipanema”, de Tom Jobim.

“Olha que coisa mais linda mais cheia de graça
 É ela menina que vem que passa
 Num doce balanço caminho do mar
 Moça do corpo dourado do sol de Ipanema
 O seu balançado é mais que um poema
 É a coisa mais linda que eu já vi passar [...]”

“Garota de Ipanema” é a segunda canção mais executada da história, atrás somente de “Yesterday”, dos Beatles, de 1965. A partir da intertextualidade com a famosa canção, Anitta dá vida a uma nova garota carioca que, ao longo da letra, é referenciada de maneira distinta da forma feita por Tom Jobim. Refletindo sobre o uso dos pronomes e dos objetivos para a construção referencial de cada uma dessas garotas, explique quais são as semelhanças e diferenças entre elas.

5. O conto de Clarice Lispector retrata a angústia constante da garota “bonitinha, esguia, de cabelos livres” na tentativa de conseguir ler o tão sonhado livro “As reinações de Narizinho”, que pertencia à menina “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados”. Percebe-se pela descrição das personagens que há um confronto de estereótipos femininos a partir de um padrão de beleza. Essa situação pode ser encontrada no videoclipe “Girl from Rio”, de Anitta? Justifique.