

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras – FALE
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura
e Produção de Textos – PROLEITURA

Alex Marcelo da Silva Araujo

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS EM REDAÇÕES ESCOLARES: uma proposta de
ensino por meio de sequência didática

Belo Horizonte

2023

Alex Marcelo da Silva Araujo

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS EM REDAÇÕES ESCOLARES: uma proposta de ensino por meio de sequência didática

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais de Oliveira

Belo Horizonte

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ALUNO ALEX MARCELO DA SILVA ARAÚJO

Realizou-se, no dia 10 de março de 2023, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Estratégias anafóricas em redações escolares: uma proposta de ensino por meio de sequência didática*, apresentado por ALEX MARCELO DA SILVA ARAÚJO, número de registro 2021699751, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira - Orientador, Profa. Luana Lopes Amaral (UFMG), Profa. Solange Maria Moreira de Campos.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 10 de março de 2023.

Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (Doutor)

Profa. Luana Lopes Amaral (Doutora)

Profa. Solange Maria Moreira de Campos (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 13/03/2023, às 12:50, 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 **Luana Lopes Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 13/03/2023, às 13:41, 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 **Solange Maria Moreira de Campos, Usuário Externo**, em 14/03/2023, às 21:52, 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 **2109454** e o código CRC **27D395DC**.

Ao A. A., por nunca ter desistido de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida.

Ao Prof. Dr. Jairo Carvalhais agradeço pela orientação e por todos os ensinamentos que contribuíram para meu crescimento acadêmico. Agradeço também aos professores do PROLEITURA – UFMG por terem fortalecido meus conhecimentos e aos professores que compuseram a banca pelo olhar criterioso sobre meu trabalho.

Aos colegas de pós-graduação, em especial Rita, Marcelo, Juliana e Bruna, agradeço pelas parcerias, diálogos e compartilhamento das alegrias e angústias vivenciadas ao longo do curso.

Agradeço especialmente à minha mãe pelo apoio incondicional de sempre.

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma experiência didática com o gênero textual *redação do Enem*, com ênfase nos estudos acerca dos processos de referenciação anafórica, em uma turma de 1º ano do Novo Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Pernambuco, localizada na cidade de Orobó. Para isso, este estudo apresenta-se em caráter quali-quantitativo, de natureza aplicada, objetivo interpretativo e procedimento interventivo, caracterizando-se ainda por adotar o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em relação ao *corpus*, este será constituído por dois *corpus* de doze redações produzidas por estudantes do 1º ano do Novo Ensino Médio durante a sequência didática, sendo o *Corpus I* o conjunto da primeira versão dos textos produzidos e o *Corpus II* o conjunto da última versão de cada texto. Como arcabouço teórico, consideramos Marcuschi (2002) e Costa Val (2006) quanto aos estudos de gêneros textuais; Coroa (2016) e Elias (2016) no que diz respeito às tipologias textuais; Koch (2003, 2004, 2006, 2017) e Cavalcante *et al.* (2017), no que concerne às concepções sobre o processo de referenciação; entre outros. Os resultados apontam claramente que os equívocos cometidos no que tange aos processos referenciais prejudicam as relações discursivo-argumentativas do texto, desfavorecendo a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual (análise do *Corpus I*). Em contrapartida, houve uma evolução significativa na produção escrita dos estudantes ao final da aplicação da sequência didática, a partir do estudo sistematizado por meio dos módulos com atividades diversificadas com ênfase no estudo das estratégias anafóricas (análise do *Corpus II*). Portanto, fica clara a importância de os professores de Língua Portuguesa realizar, de forma exitosa, o trabalho com os mecanismos da referenciação, oferecendo aos alunos subsídios para o desenvolvimento de competências e para o uso efetivo e reflexivo da língua.

Palavras-chave: Referenciação. Anáforas. Redação do Enem. Sequência didática.

ABSTRACT

This paper aims to present a didactic experience with the textual genre Enem essay, with emphasis on studies about the processes of anaphoric referencing, in a 1st year class of High School of a public school in the state of Pernambuco, located in the city of Orobó. For this, this study presents itself in qualitative and quantitative approach, in applied character, with interpretative objective and interventional procedure, also characterizing itself by adopting the didactic sequence model of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Regarding the corpus, this will consist of two corpuses of twelve compositions produced by students of the 1st year of High School during the didactic sequence, with *Corpus I* being the set of the first version of the texts produced, and *Corpus II* the set of the last version of each text. As a theoretical framework, we consider Marcuschi (2002) and Costa Val (2006) regarding the studies of textual genres; Coroa (2016) and Elias (2016) with regard to textual typologies; Koch (2003, 2004, 2006, 2017) and Cavalcante et al. (2017) with regard to conceptions about the referencing process; among others. The results clearly point out that the mistakes made regarding the referential processes compromise the discursive-argumentative relations of the text, disfavoring cohesion and, consequently, textual coherence (analysis of *Corpus I*). On the other hand, there was a significant evolution in the written production of the students at the end of the application of the didactic sequence, from the systematized study through modules with diversified activities with emphasis on the study of anaphoric strategies (analysis of *Corpus II*). Therefore, it is clear how important it is for Portuguese Language teachers to successfully work with referencing mechanisms, offering students subsidies for the development of skills and for the effective and reflective use of the language.

Keywords: Referencing. Anaphoras. Enem essay. Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processos de referenciação em manchete digital.....	21
Figura 2 – Diagrama dos processos referenciais.....	22
Figura 3 – Retomada por anáfora correferencial.....	23
Figura 4 – Anáfora correferencial sem recategorização por repetição.....	23
Figura 5 – Anáfora correferencial sem recategorização por sinonímia.....	24
Figura 6 – Anáfora correferencial com recategorização por hiperônimo.....	24
Figura 7 – Anáfora correferencial com recategorização por nome genérico.....	25
Figura 8 – Anáfora correferencial com categorização por descrições nominais.....	25
Figura 9 – Anáfora não correferencial.....	27
Figura 10 – Anáfora indireta.....	28
Figura 11 – Anáfora encapsuladora.....	29
Figura 12 – Estratégias de referenciação anáforica.....	30
Figura 13 – Esquema de sequência didática.....	31
Figura 14 – Reportagem 1.....	42
Figura 15 – Reportagem 2.....	42
Figura 16 – Resposta para a Reportagem 1.....	43
Figura 17 – Resposta para a Reportagem 2.....	43
Figura 18 – Comentário 1.....	44
Figura 19 – Comentário 2.....	45
Figura 20 – Resposta do aluno para a questão 4.....	46
Figura 21 – Resposta do aluno para a questão 8.....	46
Figura 22 – Resposta do aluno para a questão 9.....	47
Figura 23 – Resposta do aluno para a questão 15.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise.....	35
Quadro 2 – Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas.....	36
Quadro 3 – Proposta de sequência didática interventiva.....	49
Quadro 4 – Classificação dos textos produzidos pelos estudantes nos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas (<i>corpus I</i>).....	53
Quadro 5 – Comparação dos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas entre a versão inicial e final dos textos produzidos pelos estudantes (<i>corpus I e II</i>).....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados gerais das anáforas encontradas na primeira versão dos textos dos estudantes (<i>corpus I</i>).....	51
Tabela 2 – Dados gerais das anáforas encontradas na última versão dos textos dos estudantes (<i>corpus II</i>).....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. ARCABOUÇO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA.....	14
2.1 A redação como um gênero escolar.....	14
2.2 O texto dissertativo-argumentativo: entre a exposição e a argumentação.....	16
2.3 Os processos referenciais como estratégia de coesão e coerência textual.....	18
2.3.1 Anáforas correferenciais.....	22
2.3.2 Anáforas não correferenciais.....	26
2.4 Pressupostos teóricos da sequência didática.....	30
3. PERCURSO METODOLÓGICO: métodos da pesquisa e proposta didática.....	33
3.1 Metodologia de pesquisa.....	33
3.2 Proposta didática.....	36
3.2.1 Apresentação da situação.....	36
3.2.2 Produção inicial.....	38
3.2.3 Módulo I – Projeto de texto.....	39
3.2.4 Módulo II – Um peso, duas medidas.....	39
3.2.5 Módulo III – Estratégias de referenciação.....	45
3.2.6 Módulo IV – Referenciação em texto literário.....	46
3.2.7 Módulo V – Referenciação na redação do Enem.....	48
3.2.8 Módulo VI – Revisão, refacção e reescrita.....	48
3.2.9 Produção final.....	49
4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES.....	73
ANEXOS.....	76

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com a produção textual, juntamente com a leitura, deve constituir a base do ensino de Língua Portuguesa na escola. Sendo assim, cabe ao professor, desde cedo, oferecer aos alunos subsídios para o desenvolvimento de suas competências comunicativas tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Contudo, a partir da observação diária e da experiência docente do pesquisador-autor responsável por esta pesquisa, nota-se que, em decorrência das lacunas existentes no ensino de produção textual evidenciadas durante toda vida escolar, têm-se, em muitas turmas de Ensino Médio, alunos que ainda apresentam problemas em suas produções textuais escritas dos gêneros escolares, principalmente no que tange às complicações com o processo de referenciação. Tais dificuldades implicam equívocos que desfavorecem a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual, resultando em textos cujas relações discursivo-argumentativas são mal estabelecidas e desorganizadas.

Dessa maneira, é essencial que os professores de Língua Portuguesa realizem, de forma exitosa, o trabalho com os mecanismos da coesão e da coerência, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências linguísticas para o uso efetivo e reflexivo da língua. Tal prática perpassa o conhecimento dos processos de referenciação, haja vista que estes atuam profundamente na construção da coerência e da coesão textual, e conseqüentemente, na elaboração da ordem argumentativa do texto, orientando, conforme Koch (2004), para o *projeto de dizer* de quem o produz.

Nesse sentido, a proposição de atividades com base no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplando o gênero textual *redação do Enem* e a reflexão acerca dos processos referenciais, parte do seguinte questionamento: em que medida o trabalho sistematizado com o gênero textual *redação do Enem*, por meio de uma sequência didática, pode contribuir para a compreensão dos processos de referenciação?

Nesse universo, partimos da premissa de que o trabalho sistematizado por meio de uma sequência didática com o gênero *redação do Enem* (gênero principal), a partir de atividades diversificadas considerando também outros gêneros textuais (gêneros secundários), com ênfase no estudo das estratégias anafóricas pode contribuir para a melhora da produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas relacionadas à argumentação e à referenciação.

Assim, com base no questionamento exposto anteriormente, objetivamos apresentar uma experiência didática com o gênero textual *redação do Enem*, com ênfase nos estudos acerca dos processos de referenciação, em uma turma de 1º ano do Novo Ensino Médio. Para atingir tal objetivo, propomo-nos a: (i) identificar as condições de produção do gênero *redação do Enem* na escola; (ii) compreender o uso de processos anafóricos como mecanismo fundamental para a referenciação e a orientação argumentativa nos textos dissertativo-argumentativos; (iii) verificar as implicações das estratégias anafóricas para a coesão e a coerência textuais; (iv) elaborar atividades que auxiliem na construção argumentativa dos textos dos alunos, bem como atividades de fomento à leitura, análise linguística e compreensão textual.

Dessa forma, este estudo se justifica pela dificuldade que muitos alunos apresentam em relação ao uso de processos referenciais, tão importantes para o estabelecimento das relações discursivo-argumentativas. Cumpre salientar que tais dificuldades foram (e são) constatadas na observação e avaliação diária ao longo da experiência docente do pesquisador-autor deste estudo. Além disso, a produção do texto dissertativo-argumentativo constitui um dos modos de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e demais vestibulares no Brasil que oferecem aos alunos a oportunidade de ingressar em um curso superior gratuito. Assim, tal estudo apresenta relevância social pelo fato de que a produção textual, seja ela oral ou escrita, ao lado da leitura, é condição essencial para as práticas de letramento do jovem na sociedade.

2. ARCABOUÇO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo tem a função de apresentar um breve panorama teórico a respeito das teorias e estudos na área da Linguística Textual que irão embasar o nosso trabalho. No item 2.1, tratamos de apresentar informações relacionadas à redação do Enem, entendendo-a como um gênero textual. O item 2.2, por sua vez, destina-se a discutir brevemente sobre a tipologia textual concernente ao gênero *redação do Enem*. Mais adiante, o item 2.3 apresenta os processos de referenciação e sua relação com a construção da coesão e da coerência textual. Por fim, o item 2.4 trata sobre os pressupostos teóricos que embasam o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.1 A redação como um gênero escolar

O trabalho com a redação na escola é de grande relevância para a ampliação da competência argumentativa dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, corroborando com um processo de ensino-aprendizagem que estimule a formação crítica dos discentes. Aqui nos referimos à “redação” como um gênero textual da esfera escolar, produzido principalmente durante os anos do Ensino Médio, e cujo domínio de sua produção é uma das exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e demais vestibulares, para obtenção de nota e admissão ao Ensino Superior.

Segundo Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros são fenômenos que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Desse modo, podemos considerar que a produção da redação é uma prática social e comunicativa, pois além de se realizar por meio da linguagem e de interagir com diversos interlocutores com objetivos e contextos comunicativos específicos, seu domínio é fundamental para o ingresso nas universidades. Assim, a redação deve ser tratada como um gênero textual. Tal gênero serve aos padrões de funcionamento e organização de determinadas atividades comunicativas e de aprendizagem no meio escolar.

No que tange a um contexto sociocomunicativo ainda mais específico, o da redação de vestibular, pode-se afirmar que este gênero “atende a propósitos específicos de pelo menos duas partes: vestibulandos e banca avaliadora, configurando uma situação de interlocução” (PAVANI; KÖCHE; BOFF, 2006, p. 2). Desse modo, ainda de acordo com as autoras, “esse

gênero textual tem como função social avaliar a competência do candidato no uso da linguagem numa determinada situação de interação” (PAVANI; KÖCHE; BOFF, 2006, p. 2).

Não podemos negar que o trabalho com a redação na sala de aula pode funcionar como uma grande ferramenta para o desenvolvimento da construção argumentativa e persuasiva dos alunos, oferecendo-lhes subsídios para usar a linguagem em diversas outras situações sociocomunicativas e com diversos outros objetivos que não o de apenas escrever para o vestibular.

Contudo, as condições de realização desse gênero na escola fazem com que a sua produção debruce sobre alguns equívocos. O problema é que a escola ainda segue o mesmo esquema tradicional: o professor sugere aos alunos um tema sobre o qual eles terão que criar um texto seguindo modelos composicionais pré-estabelecidos e um estilo de linguagem que a escola considera adequado para a situação comunicativa, com intuito de servir apenas ao propósito pedagógico de aprender a escrever e obter uma boa nota.

Essa prática tradicional e equivocada de ensinar a produzir redações acarreta o que Schneuwly e Dolz (1999) chamam de “desaparecimento da comunicação”. Isso porque, na cena discursiva criada pelo professor na sala de aula, não encontramos sujeitos escolhendo o gênero mais adequado para se expressar na dada situação comunicativa, procurando atingir objetivos e criar efeitos por meio da linguagem. O que encontramos são alunos seguindo modelos prévios de estrutura composicional e de linguagem para cumprir apenas com o propósito de aprender a escrever. Sendo assim, apaga-se a dimensão discursiva e funcional do gênero para enfatizar apenas seus elementos formais.

Tudo isso vai contra ao que Marcushi (2002) postulou. Para o autor, os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Assim, devem ser “contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sóci discursivas” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Dessa forma, com a ausência da dimensão discursiva nas circunstâncias de comunicação e a valorização de padrões formais em detrimento de padrões funcionais do gênero, a redação escolar, como afirma Costa Val (2016, p. 70) “[...] é um gênero que só funciona na escola, para cumprir objetivos pedagógicos em geral unilaterais: o professor manda, e o aluno escreve por obrigação”.

Nesse contexto, é de suma importância que o trabalho com a redação na escola seja feito de forma a propiciar um processo de aprendizagem no qual o aluno se desenvolva como um sujeito autor. Nessa perspectiva, além de oferecer subsídios para o desenvolvimento da competência argumentativa e persuasiva dos alunos, bem como para a formação do sujeito crítico e reflexivo e do produtor de textos proficiente, a escola formará alunos capazes de exercer poder próprio sobre as escolhas dos gêneros mais adequados para as diversas situações comunicativas com as quais os alunos se deparam diariamente. Para tanto, o trabalho com os diferentes tipos textuais também se faz importante na medida em que estes configuram diferentes atitudes enunciativas que podem ajudar os alunos na produção da redação e de diversos outros gêneros textuais.

2.2 O texto dissertativo-argumentativo: entre a exposição e a argumentação

Embora que, por vezes, nas redações produzidas pelos alunos haja a presença de sequências textuais do tipo narrativo, descritivo e injuntivo, são sequências expositivas e argumentativas que predominam nos textos quando o objetivo da produção é expor e defender um ponto de vista acerca de um tema.

Assim, o trabalho com os tipos textuais nas aulas de Língua Portuguesa deve acontecer de modo a esclarecer para os alunos as várias diferenças e funções enunciativas de cada um deles. O esclarecimento dos tipos textuais expositivo, argumentativo e dissertativo, por exemplo, é extremamente relevante para que o aluno possa desenvolver competências de escrita para a elaboração de uma boa redação e com bons argumentos.

Quando se fala em textos expositivos e argumentativos na sala de aula parece fácil distinguir entre suas características e configurações enunciativas, bem como as marcas e mecanismos linguísticos que os caracterizam. No entanto, ao se falar do tipo dissertativo, o mesmo não acontece. É muito recorrente que o termo dissertativo esteja intimamente ligado aos termos expositivo e argumentativo, como se não houvesse uma maneira plausível de dissociá-los. Para Coroa (2016):

Nas práticas escolares é mais comum vermos o tipo dissertativo abranger tanto características do tipo expositivo quanto do argumentativo. No entanto, o rótulo dissertativo implica o apagamento dessa distinção. Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas (COROA, 2016, p. 59).

Sendo assim, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, é mais plausível que se faça a distinção entre esses termos haja vista que tal esclarecimento pode ajudar o aluno na construção de seus argumentos e na defesa da sua tese. Nesse contexto, quando o texto dissertativo apresenta predominantemente a exposição de ideias, de fatos, de fenômenos, com intuito de fazer com que o leitor tome conhecimento das interpretações expostas no texto, podemos caracterizá-lo como expositivo. Por outro lado, quando o texto dissertativo apresenta explicitamente o objetivo de convencer ou persuadir o leitor acerca da validade daquilo que é exposto no texto, podemos caracterizá-lo, então, como argumentativo.

Desse modo, assim como o texto expositivo, o argumentativo também apresenta ideias, fatos, fenômenos, conceitos, porém, busca ir além da simples exposição. O texto argumentativo procura convencer o leitor daquilo que está sendo defendido no texto. Isso é feito por meio das relações lógico-discursivas que relacionam e articulam os fatos e opiniões transformando-os em argumentos que são organizados na tessitura textual com o objetivo de validar a tese que está sendo defendida pelo produtor do texto. A tese, por sua vez, tem sua validade comprovada quando é apoiada em argumentos sólidos que permitem uma continuidade de sentidos e não abra espaço para contestações. Para Coroa (2016):

Quando o tipo argumentativo é o eixo de construção textual de um gênero, a continuidade de sentidos requer “pistas textuais” que concatenem os argumentos de maneira clara e inequívoca, sob pena de comprometer a coerência do texto como um todo. Por isso, para que seja possível um desenvolvimento coerente da argumentação, é necessário que a escolha do ponto de partida seja respeitada ao longo da tessitura textual. As relações lógicas de argumentação têm compromisso não apenas com a retomada da ideia que foi introduzida como tese: também a inserção de novos referentes deve ser motivada (COROA, 2016, p. 62).

Com efeito, diante de uma proposta de texto dissertativo-argumentativo, o aluno deve criar uma situação-problema, apresentar uma tese e relacionar, em uma continuidade de sentidos, argumentos fortes e contundentes com vista à defesa de seu ponto de vista. Nesse contexto, os argumentos devem estar articulados numa rede de relações lógico-discursivas de modo que apresente força persuasiva capaz de convencer o leitor a respeito da tese. Tal força pode ser construída no decorrer do texto por meio de recursos e mecanismos linguísticos que concatenem as partes do texto estabelecendo um todo coeso e coerente.

Para Elias (2016, p. 110 – grifos originais), “[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui um ato linguístico fundamental”. Além disso, “toda língua possui em seu bojo uma série de elementos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São os operadores argumentativos” (ELIAS, 2016, p. 110 – grifos originais). Existem vários tipos de operadores

argumentativos, tais como: operadores de adição, de oposição ou contrajunção, de conclusão, de explicação, de comparação e de alternância. E todos eles colaboram na orientação argumentativa do texto. Nesse sentido, tanto os operadores argumentativos quanto os mecanismos de referenciação são importantes mecanismos que contribuem para o trabalho com a argumentação nas práticas de produção de textos.

2.3 Os processos referenciais como estratégia de coesão e coerência textual

A referenciação insere-se no campo de estudos da Linguística Textual e tomou força com o surgimento da corrente sociocognitivo-interacionista a partir da década de 1980. Hoje, compreendemos esse fenômeno linguageiro como uma “atividade dinâmica, como um processo no qual há o engajamento dos interlocutores” (CAVALCANTE *et al.*, 2017, p. 95), mas nem sempre foi assim. Até a década de 1970, a referência era compreendida de modo restrito, pois os estudiosos do texto a relacionavam apenas às ligações cotextuais por anáfora e catáfora, priorizando a correferencialidade (KOCH, 2017). Nesse período, era possível reconhecer os esforços da Pragmática e da Linguística Cognitiva para fundamentar as bases dos estudos do texto e da coerência textual, ainda que de modo insuficiente.

Nesse viés, se as dimensões pragmática e cognitiva, por si só, não foram suficientes para dar conta do estudo do texto e para explicar a complexidade da comunicação humana, tornou-se necessário se considerar uma nova dimensão teórica da língua, que abarcasse os aspectos sociais e interacionistas em comunhão com os aspectos cognitivos: a sociocognitivo-interacionista.

Nesse contexto, enquanto a abordagem cognitiva clássica levava em consideração a separação entre exterioridade e interioridade e, de igual modo, entre fenômenos mentais e sociais, a corrente sociocognitivo-interacionista ampliou os sentidos a respeito do que se entendia por “contexto”, trazendo novas perspectivas para os estudos da linguagem e da coerência. Assim, de acordo com Koch (2017),

Se, inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como cotexto [...], tendo, quando da introdução pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a construir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação (KOCH, 2017, p. 43-44).

Diante disso, e com a evolução dos estudos linguísticos, o texto passou a ser concebido como um evento comunicativo, um espaço de interação, em que os interlocutores

são vistos como atores sociais e sujeitos ativos que se constroem no texto e por ele são construídos. Nesse universo, considerando que a referenciação é uma atividade discursiva, “os referentes passam a ser concebidos como objetos de discurso elaborados, pelos interlocutores, no interior dessa atividade” (LIMA; FELTES, 2013, p. 32-33).

Assim sendo, os processos referenciais constituem estratégias linguísticas e cognitivas fundamentais para a construção da coerência do texto. A coerência, que, para Costa Val (2006):

É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores (COSTA VAL, 2006, p. 5 – grifo original).

Assim, um texto se realiza coerentemente quando os sujeitos interactantes da situação de comunicação constroem conjuntamente o seu sentido. Desse modo, todo produtor/locutor, durante o processo de produção textual, considera/pressupõe os conhecimentos de mundo que o leitor/interlocutor possivelmente detém, para que o objetivo da produção do texto seja atingido. É por isso, então, que se faz importante considerar a natureza sociocognitiva-discursiva da coerência. Para Cavalcante *et al.* (2017):

A sociocognição, sumariamente, pode ser definida como um conjunto de pressupostos que abrange a relação entre linguagem e vida social. Um dos pressupostos fundamentais é o de que, para produzir sentidos, é necessário acessar e transformar uma gama de conhecimentos, os quais derivam de uma relação dos sujeitos com o mundo (CAVALCANTE *et al.* 2017, p. 92).

Nesse sentido, é essencial que se compreenda a língua na concepção sociointeracionista, na qual a unidade de sentido, isto é, a coerência, é construída entre os participantes da interação dentro de um contexto social específico, isso porque todo sujeito está enquadrado em determinado *frame* ou enquadre social. Por isso que se pode afirmar, segundo Cavalcante *et al.* (2017, p. 82), que “produzir sentidos é sempre uma ação compartilhada em um dado evento comunicativo”. Isto é, o fator de intencionalidade do texto nunca é construído de forma individual, mas, sim, socialmente.

Cavalcante *et al.* (2017, p. 95) considera que “uma das estratégias fundamentais para a construção da coerência diz respeito à elaboração e transformação dos referentes”. Para tal, é necessário deixar de lado aquela concepção clássica do processo de fazer referências como exercício de especulação de referentes e levar em consideração seu caráter dinâmico. Tal processo exige a participação dos sujeitos interactantes da situação de comunicação para dotar o texto de sentido. Nessa perspectiva, a língua deixa de ser concebida como “espelho” da realidade (MARCUSCHI, 2008) e passa a ser entendida em sua dimensão sociocognitivo-

discursiva, fazendo com que os sujeitos assumam papel ativo na produção/compreensão da coerência textual.

Nesse contexto, descarta-se o uso do termo “referência” e passa-se a adotar a expressão “referenciação”, que compreende todo o processo dinâmico de interação por meio da linguagem para significar e referenciar o mundo. Acerca disso, Koch (2017) esclarece:

Nosso principal pressuposto no que diz respeito a essa questão é o da referenciação como atividade discursiva [...], que implica uma visão não referencial da língua e da linguagem. É esta, também, a posição de Mondada & Dubois (1995), que as leva a postular uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas (KOCH, 2017, p. 61).

Dessa maneira, não se trata apenas de uma mudança terminológica, mas sim de uma mudança de ordem teórica, relacionada ao que se entende por língua, linguagem, texto e discurso, pois, apesar de parecidas terminologicamente, essas concepções possuem particularidades que fazem muita diferença. Dessa forma, enquanto a referência está presa ao cotexto, a referenciação relaciona-se ao contexto, acontecendo por meio da reelaboração da realidade e, embora se expresse por elementos cotextuais, só se efetiva na consideração do contexto.

Na esteira dessa mudança de perspectiva teórica, também se passou a adotar o termo “objeto de discurso” no lugar de “referente”¹. A princípio, o termo “referente” associava-se mais intimamente aos estudos da “referência”, uma vez que tais termos ligavam-se à ideia de retomada de antecedentes explícitos ancorados num cotexto imediato. Por outro lado, considerando que a “referenciação” é concebida como uma prática discursiva, fez-se necessário adotar o termo “objeto de discurso”, tendo em vista que ele não é fruto de uma atividade especulatória, mas sim construído e reconstruído continuamente no texto e no discurso. Para Mondada (1994):

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente. (MONDADA, 1994, p. 64 *apud* KOCH, 2003, p. 81).

Nesse cenário, o processo de referenciação pode ser definido, de acordo com Cavalcante *et al.* (2017, p. 96): “[...] como a construção e a reconstrução de objetos de discurso (referentes), os quais não devem ser confundidos com a realidade extralinguística, uma vez que o entendimento é o de que esses referentes (re)constroem a realidade no processo

¹ Embora, na Linguística Textual, os “objetos de discurso” deixem de ser chamados de “referentes”, neste trabalho utilizaremos ambos os termos como sinônimos.

de interação”. Com efeito, na medida em que determinado texto vai progredindo, é possível desenvolver diferentes maneiras de referir o mesmo objeto, promovendo, assim, a coerência discursiva. Esses processos ocorrem no interior do próprio discurso e, segundo Mondada e Dubois (2016, p. 22), “se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros [...]”.

Nesse universo, podemos destacar dois grandes processos de referenciação: o de introdução do referente e o de retomada do referente. No primeiro, o objeto de discurso é apresentado pela primeira vez no texto. No segundo, os referentes são categorizados e recategorizados, progredindo no texto, dando-o estabilidade e continuidade. Vejamos a manchete seguir.

Figura 1 – Processos de referenciação em manchete digital



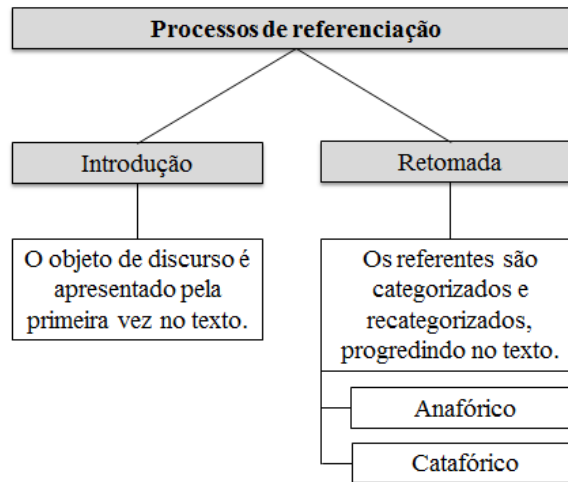
Fonte: GZH (jornal digital)²

Na manchete acima, observamos que o referente “Lula” é introduzido pela primeira vez no título da manchete, ocorrendo o processo de introdução do objeto de discurso. Em seguida, no lide da notícia, esse mesmo referente é retomado por meio das expressões “presidente eleito” e “ele”, caracterizando um processo de retomada do referente. Esse processo, como pode ser visto, ocorreu por meio de um movimento retrospectivo, em que há a substituição de um termo já ancorado no texto por outros capazes de categorizá-lo. Em adição, podemos observar no lide da notícia a ocorrência de um outro movimento: o prospectivo, em que um termo remete a outro que lhe é posterior, como no caso de “pastas importantes”, que faz referência à “Saúde” e “Educação”.

² Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2022/12/cinco-mulheres-devem-ser-anunciadas-como-ministras-de-lula-nos-proximos-dias-veja-quem-sao-clbl3qp38008t013chqbtdded4.html>. Acesso em: 13 dez. 2022.

Dessa forma, o processo de remissão do referente pode ocorrer por meio de dois movimentos: o anafórico (retrospectivo), que retoma referentes já introduzidos no texto, e o catafórico (prospectivo), que remete a objetos de discurso subsequentes. Os processos apresentados até aqui são mais bem visualizados na figura abaixo.

Figura 2 – Diagrama dos processos referenciais



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Diante do que foi exposto, diversas estratégias de referenciação podem ser destacadas. Tais estratégias ocorrem no texto por meio de recursos linguísticos que promovem a coesão referencial e colaboram para a orientação argumentativa do texto. Neste estudo, realizamos um recorte teórico, priorizando apenas as estratégias de referenciação que ocorrem por meio de movimentos anafóricos, considerando serem esses os processos mais recorrentes em redações de vestibular, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A seguir, discutiremos sobre alguns tipos de anáforas, tendo em vista dois grandes grupos: anáforas correferenciais e anáforas não correferenciais.

2.3.1 Anáforas correferenciais

Considerando a concepção de Halliday e Hasan (1976), a anáfora pode ser concebida como um fenômeno linguístico que possibilita que relações semânticas entre itens lexicais de um mesmo texto sejam estabelecidas, atuando, portanto, como importante elemento para a tessitura textual, pois contribui para a coesão do texto na medida em que opera em sua continuidade. Nessa perspectiva, por ser um elemento responsável pela retomada de itens já

textualizados, isto é, apresentados anteriormente no texto, a anáfora tende a ser correferencial e ter um antecedente explícito, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Figura 3 – Retomada por anáfora correferencial

Uma mulher foi detida, na tarde de quinta-feira (8/12), por seguranças de um supermercado localizado na Rua Francisco Derosso, no bairro Xaxim, em Curitiba (PR). Ela teria furtado três peças de picanha avaliadas em quase R\$ 500 de dentro do estabelecimento.

Fonte: Portal Metrôpoles³

No exemplo acima, observamos que o pronome anafórico “ela” é utilizado para retomar o antecedente “mulher”. Como a anáfora “ela” se refere a um sintagma nominal explícito na superfície do texto, dizemos que a relação existente entre eles é de correferencialidade. Além disso, por retomar um referente previamente introduzido na tessitura textual, podemos chamar essa anáfora de *anáfora direta*. Para Marcuschi (2005a, p. 55), “[...] a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado”.

Segundo Koch (2006), as anáforas correferenciais podem ocorrer *sem recategorização* do referente (por meio do recurso da repetição e da sinonímia) ou *com recategorização* do referente (por meio de hiperônimos, nomes genéricos e descrições nominais). Vejamos, a seguir, exemplos de cada uma dessas classificações.

Figura 4 – Anáfora correferencial sem recategorização por repetição

Em entrevista à Banda B, um segurança do supermercado afirmou que a suspeita já era conhecida por funcionários da rede de mercados.

“Ela colocou as carnes dentro da bolsa. Fizemos a abordagem, constatamos o furto, ela entregou as carnes e então chamamos a polícia. Ela começou a chorar e disse que estava passando fome. Verificamos também que ela já praticou vários furtos como esse em outras lojas da rede”, afirmou o segurança, que preferiu não se identificar.

Fonte: Portal Metrôpoles⁴

³ Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mulher-e-presa-apos-furtar-pecas-de-picanha-de-mercado-em-curitiba>. Acesso em: 23 dez. 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mulher-e-presa-apos-furtar-pecas-de-picanha-de-mercado-em-curitiba>. Acesso em: 23 dez. 2022.

O trecho exemplificado acima corresponde à continuação da reportagem exposta na Figura 4. Nele, observamos que o uso do pronome “ela” é repetido várias vezes pelo entrevistado para se referir à mulher que havia cometido o furto no supermercado. Dessa forma, a anáfora correferencial sem recategorização por repetição ocorre quando a forma nominal repete o antecedente retomado, seja de forma parcial, seja na íntegra, dando continuidade e estabilidade às informações do texto.

Quanto à anáfora correferencial sem recategorização por sinonímia, se retomarmos o exemplo ilustrado na Figura 4, será possível observarmos a ocorrência desse tipo de anáfora. Vejamos:

Figura 5 – Anáfora correferencial sem recategorização por sinonímia

Folia e foliões
 Pensei em *dois assuntos* para esta crônica: o Carnaval e a estupefação da sociedade com a eleição dos novos presidentes do Congresso. Refletindo com certa calma, verifiquei que *os dois temas*, aparentemente tão conflitantes, no fundo são a mesma coisa: aquilo que em tempos idos chamavam de “folia”.
 (CONY, 2013)

Fonte: ELIAS (2016, p. 179)⁵

No exemplo ilustrado na Figura 5, observamos que o anafórico “dois temas” retoma o antecedente “dois assuntos” a partir de uma substituição nominal. Nesse caso, o processo de retomada ocorre por meio de uma expressão sinonímica, garantindo a progressão textual.

A seguir, veremos exemplos que ilustram as anáforas correferenciais com recategorização do referente.

Figura 6 – Anáfora correferencial com recategorização por hiperônimo

O World Dog Show, considerado maior e mais importante eventos de cães do mundo, volta ao Brasil após 18 anos da última edição. Desta vez, a cidade de São Paulo será anfitriã – em 1972 e 2004, foi o Rio de Janeiro – para mais de 5 mil animais de 300 diferentes raças e 50 países diferentes. E a ideia é receber até 12 mil visitantes por dia, entre 8 e 11 de dezembro, no Expo Center Norte.

Fonte: Revista Exame (*on-line*)⁶

⁵ ELIAS, Vanda Maria da Silva. Texto e estratégias de coesão referencial e sequencial. In: GARCEZ, Lucia Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.

⁶ Disponível em: <https://exame.com/casual/sao-paulo-tera-maior-evento-de-caes-do-mundo-com-300-diferentes-racas/>. Acesso em: 25 dez. 2022.

No trecho acima, é possível notar que o referente “cães” é retomado mais adiante pelo hiperônimo “animais”. Nesse caso, a anáfora por hiperonímia funciona porque recorre a traços lexicais do hipônimo (*cães*), porém, trazendo um significado mais abrangente em seu bojo.

Figura 7 – Anáfora correferencial com recategorização por nome genérico

Supermercado é condenado por vender produto fora do prazo de validade

por AR – publicado há 2 anos

O Carrefour Comércio e Indústria foi condenado a indenizar um consumidor por vender produto perecível fora do prazo de validade. A decisão é da juíza do Juizado Especial Cível do Guará.

Narra o autor que comprou no supermercado réu dois pacotes de pão e que, ao chegar em casa e consumi-los, sentiu que estavam secos. Ele conta que verificou a data de validade e percebeu que o produto estava vencido. O autor relata que retornou ao estabelecimento comercial para reclamar, mas que nada foi resolvido. Diante disso, pediu indenização por danos materiais e morais.

Fonte: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDFT⁷

No exemplo acima, a retomada do referente “dois pacotes de pães” é feita por meio da expressão nominal “o produto”, que tem como núcleo um nome genérico ou inespecífico: “produto”. Segundo Elias (2016, p. 180), além do termo “produto”, outros termos se enquadram na categoria de nomes genéricos, tais como: coisa, pessoa, fato, fenômeno, etc.

Figura 8 – Anáfora correferencial com categorização por descrições nominais

Enquanto circula nas redes sociais o boato de que Messi seria autista, pessoas que têm o transtorno ou se dedicam a estudar a condição temem o que chamam de "romantização do autismo".

Publicações que associam o desempenho do craque da seleção argentina à ideia de que ele seria um "gênio autista" se multiplicaram nos últimos dias. "Autistas fazendo coisas extraordinárias", escreveu uma usuária do Twitter, citando a vitória do jogador na Copa do Mundo 2022. "Messi, nosso gênio autista", disse outro perfil na mesma rede social.

Fonte: VivaBem Uol⁸

⁷ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2020/julho/supermercado-e-condenado-por-vender-produto-fora-do-prazo-de-validade>. Acesso em: 25 dez. 2022.

⁸ Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2022/12/20/romantizar-e-errado-autistas-reagem-ao-boato-de-que-messi-tem-transtorno.htm>. Acesso em: 25 dez. 2022.

No texto acima, as expressões nominais definidas “craque da seleção argentina” e “jogador” retomam de forma descritiva o referente “Messi”, atribuindo-lhe valores e informações por meio de recategorizações.

Em suma, todas essas estratégias dão suporte para construir um todo coeso e coerente na medida em que colaboram para a orientação argumentativa do texto. A seguir, discutiremos brevemente sobre as anáforas não correferenciais.

2.3.2 Anáforas não correferenciais

A partir dos estudos da referenciação, observou-se que o papel das anáforas vai muito mais além do que o da retomada estrita de um antecedente explícito no texto. Nesse aspecto, considerando que nem sempre as informações necessárias para a interpretação de um texto estão localizadas no seu cotexto imediato, nota-se que nem sempre há uma identidade referencial entre a anáfora e um antecedente, portanto, nem todas as anáforas são diretas e correferenciais.

Nesse sentido, as anáforas assumem um papel muito mais complexo quando levamos em consideração que elas extrapolam a mera função de retomada estrita de um objeto de discurso e passam, também, a recategorizá-los nos textos, atribuindo-lhes sentidos e valores, estabelecidos por meio de relações não correferenciais. Desse modo, as anáforas não correferenciais são representadas por objetos de discurso que se relacionam a *frames* ou modelos mentais situados na memória discursiva dos interlocutores. Vejamos no exemplo a seguir.

Figura 9 – Anáfora não correferencial

MOGI DAS CRUZES E SUZANO 1º DIÁRIO

Incêndio de grandes proporções atinge galpão em indústria de papel e celulose de Suzano

De acordo com o Corpo de Bombeiros, 16 viaturas precisaram ser direcionadas ao local. Por volta de 1h agentes ainda tentavam controlar as chamas.

Por g1 Mogi das Cruzes e Suzano
25/12/2022 01h13 · Atualizado há 37 minutos

Facebook Twitter WhatsApp Telegram LinkedIn

Fonte: G1 Mogi das Cruzes e Suzano⁹

Podemos observar que a anáfora “o Corpo de Bombeiros”, embora apareça no texto pela primeira, é apresentada no cotexto como se já fosse conhecida, uma vez que é introduzida por artigo definido, que indica para o leitor que ele já deve, de algum modo, saber do que se trata. E, de fato, o leitor tem plenas condições de interpretá-la, pois, apesar de não retomar nenhum antecedente explícito no texto, a expressão “o Corpo de Bombeiros” se ancora no fato de que se está falando de um incêndio de grandes proporções, evento em que a atuação de bombeiros para conter as chamas é crucial. Tal situação, com certeza, já deve fazer parte do conhecimento de mundo dos interlocutores. Assim, é a ativação do conhecimento partilhado que faz com que o enunciador formalize a expressão como definida.

Nesse universo, na esteira das anáforas não correferenciais, destacam-se as anáforas indiretas e as encapsuladoras. A respeito das anáforas indiretas, Koch (2003) as caracteriza da seguinte forma:

As anáforas indiretas caracterizam-se, assim, pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar *âncora* (Cf. Schwarz, 2000) e que é decisivo para a interpretação; ou seja, trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais, possibilitando, assim, a mobilização de conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores. (KOCH, 2003, p. 107).

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2022/12/25/incendio-de-grande-proporcao-atinge-galpao-em-industria-de-papel-e-celulose-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 25 dez. 2022.

Nesse sentido, a estratégia de referenciação construída a partir de anáforas indiretas corresponde àquela em que um novo objeto de discurso é apresentado como já conhecido, em virtude de ser possível aos interlocutores inferirem seu sentido devido ao processamento sociocognitivo do texto. Assim, de acordo com Cavalcante *et al.* (2017, p. 125-126), “as anáforas indiretas evidenciam essencialmente três aspectos: a não vinculação com a correferencialidade, a introdução de referente novo e o *status* de referente novo expresso no cotexto como conhecido”. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 10 – Anáfora indireta



Fonte: O Estado (*on-line*)¹⁰

Na charge acima, observamos três personagens olhando para o alto, dois deles apontando para algo e com expressões de espanto. O primeiro personagem questiona se aquilo que ele está vendo é um pássaro, enquanto o segundo se pergunta se é um avião. Em ambos enunciados, as anáforas “pássaro” e “avião” estão ancoradas no fato de os personagens estarem olhando para o alto, haja vista que eles se referem a um animal e a um meio de transporte aéreos. Assim, como não há um antecedente explícito ancorado no cotexto, a construção do referencial anafórico somente se realiza na ativação do conhecimento de mundo do leitor, isto é, em sua memória discursiva, tratando-se, pois, de anáforas indiretas.

Em se tratando do terceiro personagem, este constata que aquilo que eles avistam no alto não se trata nem de um pássaro, nem de um avião, mas sim do dólar. Essa constatação gera o efeito de ironia da charge, uma vez que a anáfora “dólar” se ancora na atualidade, no fato de o dólar estar em alta, justificando a expressão de descontentamento do terceiro personagem, uma vez que a alta do dólar influencia no aumento dos preços dos produtos no

¹⁰ Disponível em: <https://oestadoma.com/noticias/2020/10/29/charge-do-dia/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

mercado brasileiro (aumento da inflação). De igual modo, a construção do significado desse novo anafórico se concretiza apenas com a reativação do conhecimento enciclopédico dos interlocutores, situados no *frame* social em que se enquadra o contexto no qual o texto foi produzido. Portanto, mais uma vez, trata-se de uma anáfora indireta, pois não há correferencialidade em sua construção.

Para Elias (2016):

O procedimento, pelo qual o referente de uma forma anafórica necessita ser extraído de nossos conhecimentos ou modelos mentais, é muito comum em produções textuais (orais ou escritas) e vem ganhando espaço nos estudos do texto na perspectiva sociointerativa, bem como na reflexão sobre o uso e ensino da língua. (ELIAS, 2016, p. 183).

Paralelamente, no que diz respeito à anáfora encapsuladora, esta se caracteriza por remeter a longos trechos, resumindo-os numa expressão só, sem que haja uma expressão precisa que se possa localizar facilmente no cotexto. Para Cavalcante *et al.* (2017, p. 127), essa estratégia anafórica corresponde a uma expressão referencial que resume um conteúdo textual e “inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido”.

Vejamos o exemplo a seguir, retirado de um trecho do conto *Uma galinha*, da escritora Clarice Lispector.

Figura 11 – Anáfora encapsuladora

Foi então que aconteceu. De pura afobação a galinha pôs um ovo. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada. Sentou-se sobre o ovo e assim ficou, respirando, abotoando e desabotoando os olhos. Seu coração, tão pequeno num prato, solevava e abaixava as penas, enchendo de tepidez aquilo que nunca passaria de um ovo. Só a menina estava perto e assistiu a tudo estarecida. Mal porém conseguiu desvencilhar-se do acontecimento, despregou-se do chão e saiu aos gritos:

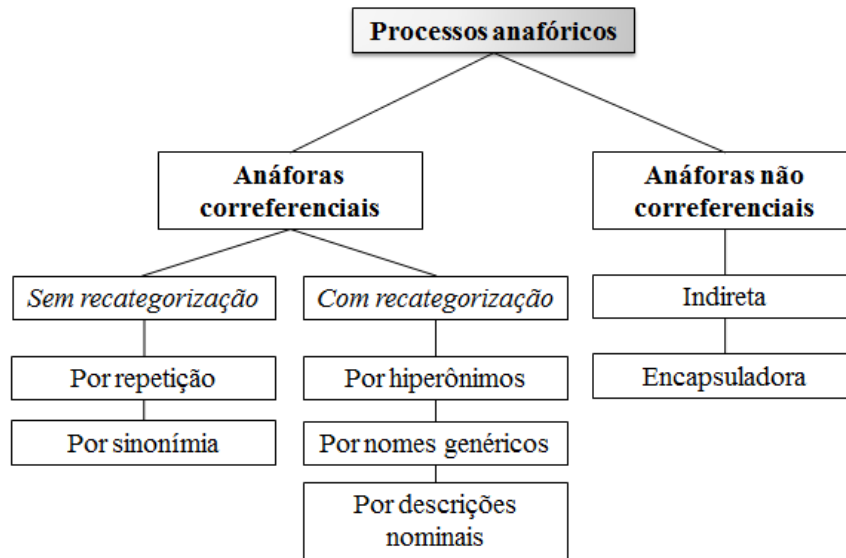
— Mamãe, mamãe, não mate mais a galinha, ela pôs um ovo! Ela quer o nosso bem!

Fonte: LISPECTOR, Clarice. *Laços de família: contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983, p. 34.

No exemplo acima, o pronome indefinido “tudo” não retoma nenhum referente específico do cotexto. Na verdade, “tudo” atua como anafórico que resume (encapsula) todos os acontecimentos que se sucederam ao fato de a galinha ter posto um ovo. Não existe, portanto, um referente pontual, estrito, mas sim uma referência difusa a todo o trecho.

Todas as estratégias de referenciação anafórica vistas até aqui podem ser resumidas na seguinte figura:

Figura 12 – Estratégias de referenciação anafórica



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

2.4 Pressupostos teóricos da sequência didática

O ensino de produção textual na Educação Básica passa por diversos desafios, dentre eles o de oferecer aos alunos situações de comunicação real, sem desembocar em simulações da realidade extraescolar fora do contexto social e linguístico dos estudantes, bem como de propiciar aos alunos subsídios para o desenvolvimento de suas competências e habilidades linguísticas para se expressar tanto através da fala quanto da escrita em situações e ocasiões discursivas diversas.

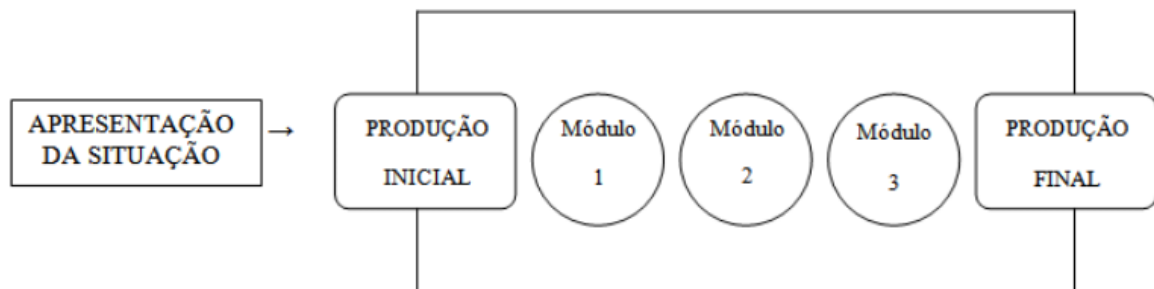
Sendo assim, diante das lacunas existentes no ensino de produção textual e os desafios que os professores de Língua Portuguesa enfrentam todos os dias na sala de aula para transformar os alunos em agentes de comunicação e sujeitos que saibam fazer uso efetivo e proficiente da língua, surge o procedimento de ensino baseado em gêneros textuais conhecido como “sequência didática”.

Uma “sequência didática”, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 82) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tais atividades visam promover o estudo reflexivo da língua em suas diversas nuances e, por conseguinte, fazer com que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas. Assim, ainda de acordo com os autores:

[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Nesse contexto, o modelo de sequência didática proposto pelos autores compreende a seguinte estrutura: 1 - Apresentação da situação; 2 - Produção inicial; 3 - Módulos; 4 - Produção final. Cada uma dessas etapas é organizada com vista a “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). O esquema de sequência didática em questão pode ser melhor visualizado na figura a seguir:

Figura 13 – Esquema de sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

A apresentação da situação inicial, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Dessa forma, durante essa etapa da sequência didática é apresentado aos estudantes o gênero textual a ser explorado, o público a quem se dirige a produção a ser realizada, a forma que assumirá tal produção e os sujeitos que participarão da produção.

Nesse sentido, a situação de comunicação precisa ser suficientemente bem definida, para que os alunos sejam capazes de produzir a primeira produção com segurança. Se bem definida, a situação inicial pode levar os alunos a lançar mão de suas potencialidades já na primeira produção, uma vez que eles se sentirão motivados e seguros para isso, sentindo-se livres do medo iminente do insucesso da primeira escrita do texto.

Em adição, a primeira produção compreende um primeiro encontro com o gênero textual estudado, além de abrir espaço para a realização prática de uma avaliação formativa por parte do professor. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “[...] a produção

inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Assim, ela permite “(...) ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Os módulos, por sua vez, visam trabalhar com os problemas enfrentados pelos alunos durante a produção inicial e tentam buscar caminhos para superar essas dificuldades. Assim, entende-se que o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) trilha um caminho que vai do complexo para o simples, sendo o complexo a primeira produção e o simples as atividades desenvolvidas nos módulos com o objetivo de trabalhar uma a uma as dificuldades enfrentadas pelos alunos na primeira produção. Por fim, a sequência volta para o complexo, compreendido pela produção final.

Ademais, os módulos são caracterizados por um processo de decomposição, isso porque os problemas enfrentados pelos alunos são vistos um a um em uma sequência de atividades diversas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Três questões se colocam quanto ao encaminhando de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Nesse sentido, busca-se, por meio dos módulos, deixar claro os agentes do discurso (autor/texto/leitor), o planejamento das ideias e informações para o texto, a adequação da linguagem à situação de comunicação, além de estruturar o texto respeitando as características do gênero. Além disso, as atividades dos módulos devem ser variadas com vista a atender às necessidades dos alunos. Ademais, é de suma importância trabalhar com a revisão colaborativa durante o processo de reescrita dos textos dos alunos, para que os estudantes possam refletir de forma mais crítica acerca dos fenômenos da língua.

Por fim, ocorre a realização da produção final, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Dessa forma, a sequência didática propicia aos alunos autonomia no processo de aprendizagem, fazendo com que eles atuem de forma crítica e reflexiva sobre a linguagem e usem a língua de forma efetiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: métodos da pesquisa e proposta didática

Este capítulo tem a função de apresentar a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, bem como a proposta de experiência didática vivenciada com os participantes da pesquisa. Assim, no item 3.1, tratamos de apresentar informações relacionadas ao tipo de pesquisa, considerando sua abordagem, natureza, objetivos e procedimentos. Já o item 3.2, por sua vez, destina-se a apresentar as etapas e atividades da sequência didática vivenciada.

3.1 Metodologia de pesquisa

Este estudo se realiza a partir de uma abordagem quali-quantitativa, sendo predominantemente um trabalho de natureza qualitativa. Nesse viés, a análise do *corpus* acontecerá, inicialmente, de modo quantitativo, objetivando averiguar numericamente as ocorrências e recorrências dos processos anafóricos na primeira versão e na última versão (reescrita final) de redações produzidas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Assim, duas tabelas serão construídas a partir dos dados analisados, observando de modo comparativo as principais mudanças ocorridas na produção escrita dos estudantes quanto ao uso de anáforas. Em seguida, realizaremos a análise qualitativa do *corpus*, com o intuito de compreender o uso de anafóricos como mecanismo fundamental para a referenciação, a coesão, a coerência e a orientação argumentativa nas redações produzidas pelos estudantes ao longo de uma experiência didática vivenciada em sala de aula.

Com efeito, este trabalho se caracteriza por ser de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos dirigidos à aplicação prática” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35), com objetivo interpretativo, uma vez que busca interpretar e atribuir significados à questão aqui proposta, e procedimento interventivo, considerando que “a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada” e que “a reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador” (FONSECA, 2002, p. 34). Este estudo se caracteriza ainda por adotar o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para sistematização e aplicação de atividades de leitura, análise linguística e produção de texto em sala de aula.

Quanto aos participantes e ao *locus* da pesquisa, este estudo foi realizado com 20 (vinte) estudantes de uma turma de 1º ano do Novo Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, localizada em contexto urbano na cidade de Orobó,

em um período de 20 horas/aula no quarto bimestre de 2022. A experiência didática foi vivenciada nas aulas da disciplina eletiva intitulada *Leitura e Produção de Textos*, a qual tem como foco ampliar as competências e habilidades de leitura e escrita dos estudantes e prepará-los para o Enem e demais vestibulares. Vale destacar que os estudantes que compunham a turma dessa eletiva nunca haviam tido contato com o gênero *redação do Enem* antes da realização deste trabalho.

No que tange a questões éticas, cumpre salientar que o autor desta monografia é também o professor/pesquisador que vivenciou a experiência didática em sala de aula. Além disso, faz-se importante destacar que o professor/pesquisador obteve autorização da escola para aplicação desta pesquisa, bem como de todos os estudantes envolvidos, os quais ficaram cientes desde o início da aplicação que estavam participando de um estudo acadêmico e que teriam seus textos avaliados e publicados em repositórios, periódicos e anais de eventos, resguardando sempre a identidade de cada um.

Em relação ao *corpus*, este será constituído por 24 (vinte e quatro) redações produzidas por estudantes do 1º ano do Novo Ensino Médio durante uma sequência didática, sendo o *Corpus I* o conjunto da primeira versão dos textos produzidos e o *Corpus II* o conjunto da última versão de cada texto. Adotamos como critério para seleção do *corpus* a participação efetiva dos estudantes em todos os módulos de atividades propostas ao longo da sequência didática. Dessa forma, dos vinte estudantes da turma, apenas doze conseguiram acompanhar, sem falta, todas as atividades vivenciadas, da etapa de produção inicial até a produção final. Os demais estudantes, que faltaram uma ou outra aula, tiveram seus textos lidos e compartilhados com a turma, porém não fazem parte do *corpus* deste estudo, uma vez que nosso intuito é acompanhar a evolução da escrita dos estudantes que realizaram todas as atividades propostas em sala de aula.

Nesse contexto, para a análise quantitativa, foi considerada a totalidade do *corpus*, com vistas a obter uma visão global e contabilizar as recorrências dos processos anafóricos nos textos produzidos. Porém, para a análise qualitativa, apresentamos aqui um recorte de cinco redações, sendo três redações do *corpus I* (primeira versão) e duas redações do *corpus II* (versão final), as quais ilustram proeminentemente a atuação dos anafóricos na construção da coesão, da coerência e da orientação argumentativa.

Assim, este trabalho se desenvolveu em algumas etapas. No primeiro momento, para compor a fundamentação teórica e metodológica deste estudo, foram realizadas leituras dos textos críticos e teóricos a respeito do processo de referenciação com foco nos anafóricos,

bem como da organização dos argumentos nos textos dissertativo-argumentativos, do tratamento da redação como um gênero escolar e dos pressupostos que fundamentam uma sequência didática. No segundo momento, foi planejada e vivenciada uma sequência didática interventiva com base no gênero textual *redação do Enem* com estudantes do 1º ano do Novo Ensino Médio, enfatizando os processos referenciais. No terceiro momento, foi realizada a delimitação do *corpus*, bem como a análise e a interpretação dos textos coletados.

Para a análise dos processos referenciais presentes nas redações dos estudantes, destacamos as categorias resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise

Instrumento de geração do <i>corpus</i>	Perspectiva teórica para análise	Categorias de análise
<i>Corpus I</i> – Conjunto da primeira versão das redações produzidas pelos estudantes.	Anáforas correferenciais	<i>Sem recategorização</i> : por repetição; por sinonímia.
<i>Corpus II</i> – Conjunto da versão final das redações produzidas pelos estudantes.		<i>Com recategorização</i> : por hiperônimos, nomes genéricos e descrições nominais.
	Anáforas não correferenciais	Indiretas e Encapsuladoras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Além disso, para melhor visualizar o desempenho na escrita dos estudantes no que tange às estratégias referenciais anafóricas, apresentamos, a seguir, as categorias que criamos, à semelhança dos Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa do estado de Pernambuco¹¹, para agrupar os textos quanto aos níveis de apropriação de tais estratégias. Cumpre salientar que essa categorização não leva em consideração aspectos concernentes à gramática do texto, como ortografia, pontuação, acentuação, concordância e regência.

¹¹ Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco definem Padrões de Desempenho Estudantil por níveis (Elementar, Básico e Desejável), tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a partir dos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Tais padrões de desempenho são voltados para “o estabelecimento das expectativas de aprendizagem dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, com o intuito de auxiliar o professor em sua prática docente e assegurar o direito de todo estudante a aprender” (PERNAMBUCO, 2014, p. 13).

Quadro 2 – Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas

Nível elementar	A escrita do estudante apresenta equívocos na introdução e retomada dos objetos de discurso, bem como repetição excessiva de expressões referenciais, sem (re)categorização e progressão na focalização do referente, e manifesta dificuldades em conduzir a orientação argumentativa do texto.
Nível básico	A escrita do estudante apresenta estruturações de cadeias referenciais a partir de anáforas correferenciais e não correferenciais em favor da orientação argumentativa do texto, mas com incidência de repetições desnecessárias.
Nível desejável	A escrita do estudante apresenta estruturações de cadeias referenciais a partir de anáforas correferenciais e não correferenciais, conseguindo variar as estratégias de (re)categorização e retomada dos objetos de discurso em favor da orientação argumentativa do texto, sem repetições desnecessárias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A seguir, descrevemos as atividades e os momentos da sequência didática interventiva vivenciada com os estudantes.

3.2 Proposta didática

Com o intuito de compreender o uso de anafóricos como mecanismo fundamental para a referenciação e a orientação argumentativa em textos dissertativo-argumentativos, a exemplo da redação do Enem, e verificar as implicações das estratégias anafóricas para a coesão e a coerência textuais nas produções escritas dos estudantes, elaboramos algumas atividades que os auxiliassem na construção argumentativa de seus textos por meio do processo de referenciação, bem como atividades de fomento à leitura, análise linguística e compreensão textual, as quais são descritas a seguir por meio das etapas da sequência didática.

3.2.1 Apresentação da situação

Esta etapa da sequência didática foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, foi realizada a apresentação da proposta didática para os alunos, com informações sobre o gênero textual *redação do Enem*, as atividades previstas para serem realizadas, a

quantidade de aulas e o processo avaliativo, que foi do tipo formativo, considerando o envolvimento, a participação e o desempenho dos alunos em todas as atividades propostas, bem como a evolução de sua aprendizagem. Enfim, foi um momento de negociação do campo de estudos com os estudantes, com intuito de conseguir a adesão da turma para a vivência do projeto. A turma se mostrou bastante interessada na proposta, principalmente pelo fato de que eles teriam, pela primeira vez, seus textos analisados em um trabalho acadêmico. Cumpre ressaltar ainda que todos os estudantes afirmaram nunca terem produzido uma redação nos moldes do Enem até então, o que nos motivou ainda mais à realização deste trabalho. Com a adesão da turma, partimos para o próximo momento dessa primeira etapa.

No segundo momento, realizamos a leitura coletiva de uma redação nota 1000 no Enem, retirada da Cartilha do Participante disponibilizada pelo Inep, com o intuito de fazer com que os alunos compreendessem bem, por meio da leitura e da análise atenta, as características do gênero textual em questão, seu propósito comunicativo, as relações lógico-discursivas estabelecidas no texto, as pistas linguísticas (elementos da coesão e da coerência) e a organização dos argumentos expostos com vistas a defender um ponto de vista (tese). A redação lida e analisada nessa etapa da sequência didática se encontra integralmente nos anexos deste trabalho (Anexo A). Durante a discussão, algumas questões foram levantadas, tais como:

1. Tendo em vista o tema proposto, qual é a tese defendida pelo autor do texto?
2. De que forma ocorreu a apresentação da tese?
3. De que maneira o tema e a tese aparecem em outras partes do texto além do parágrafo de introdução?
4. De que modo as palavras-chave da frase do tema aparecem ao longo do texto?
5. Quais as ideias utilizadas para explicar o tema no desenvolvimento do texto?
6. Quais os repertórios (argumentos) que o autor empregou nos parágrafos?
7. Quais as propostas de intervenção que o autor apontou na conclusão do texto?

Essas e outras questões foram discutidas oralmente durante a análise da redação, com vistas a fazer com que os alunos, a partir desse primeiro contato com o gênero, já reconheçam algumas características das dimensões discursivas, funcionais, formais e linguísticas da redação do Enem, conforme defende Marcuschi (2002), e, com isso, tivessem os subsídios iniciais para realizar a primeira produção textual na etapa seguinte da sequência didática.

Antes da produção inicial, porém, realizamos uma roda de conversa informal com os estudantes com o intuito de elencar possíveis temas para a produção que estava por vir. Dentre tantos temas levantados pelos alunos, a maioria optou pelo seguinte: “Consequências da busca por padrões de beleza idealizados”. Muitos apontaram ser um tema instigante para discussão, com casos de bastante repercussão nas redes sociais e outras mídias na atualidade. Combinamos, então, que todos fariam uma pesquisa prévia sobre esse tema para a próxima aula, com o intuito de ativar conhecimentos, reconhecer fatos e opiniões de autoridades sobre a problemática em questão e construir argumentos para a discussão.

Assim, com esse movimento de negociar com a turma o tema sobre o qual se desenvolverá a redação, incentivamos a participação mais ativa e efetiva dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, resgatamos a identidade do sujeito ativo nesse processo, desviamos do modelo tradicional de ensino em que apenas o professor sugere o tema e manda os alunos copiarem sobre ele e, com efeito, evitamos aquilo que Schnewly e Dolz (1999) chamavam de “desaparecimento da comunicação”.

3.2.2 Produção inicial

Esta etapa da sequência didática foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, foi realizado um debate acerca do tema escolhido para dissertação, bem como a leitura atenta de textos motivadores, para que os alunos despertassem seus conhecimentos prévios acerca do tema sugerido e começassem a lançar mão de argumentos para defender seu ponto de vista em relação à questão levantada pelo tema. As pesquisas prévias realizadas pelos estudantes em casa foram de grande valia, pois os ajudaram a ter mais segurança e informações na hora da discussão em sala. Neste momento, foram elencadas algumas das principais causas para a ocorrência do problema em evidência no tema, bem como consequências decorrentes da busca por padrões de beleza idealizados, argumentos pertinentes para a defesa da tese e possíveis propostas de intervenção para a problemática em questão. Assim, projetos de textos começaram a ser desenhados ao longo do debate. A proposta temática se encontra integralmente nos anexos (Anexo B).

No segundo momento, ocorreu a produção escrita da primeira redação (versão inicial) pelos alunos para a concretização dos elementos apresentados na etapa da situação inicial, bem como para o desenvolvimento de competências comunicativas e habilidades linguísticas, valorizando as funções comunicativas, cognitivas e institucionais do gênero em questão e

verificando as primeiras aprendizagens dos estudantes. Foi a partir dessa primeira produção que iniciamos os módulos de atividades voltadas para os processos referenciais.

3.2.3 Módulo I – Projeto de texto

Neste módulo, realizamos a identificação dos problemas enfrentados pelos alunos durante a produção inicial, com vistas a encontrar caminhos para superar as dificuldades detectadas. Dessa maneira, não isolamos as questões de referenciação de outros aspectos do texto, uma vez que se buscou, nesse momento, evidenciar os problemas no nível do plano do texto, na elaboração das ideias e argumentos dos alunos, bem como as principais dificuldades relacionadas aos processos referenciais. Nesse contexto, encontramos redações sem a definição clara da tese, com tema desenvolvido de maneira mediana, com argumentações e repertórios pouco consistentes e informações mal organizadas, sem propostas de intervenções e com propostas elaboradas de modo insuficiente, além de equívocos nos usos das estratégias anafóricas, principalmente no que diz respeito à repetição excessiva de expressões referenciais. Tais textos foram classificados, inicialmente, nos níveis Elementar e Básico, como veremos no Quadro 4, na seção de análise dos dados e resultados obtidos.

Contudo, algumas redações nos surpreenderam positivamente, tanto pelo bom desenvolvimento do tema, das ideias e das argumentações, quanto por já demonstrarem certo nível de apropriação das principais estratégias de referenciação anafórica, mesmo sendo ainda a primeira versão. Tais textos, nesse sentido, foram classificados no nível Desejável (Quadro 4). Cumpre ressaltar que os aspectos de ordem gramatical, como pontuação, acentuação, ortografia, concordância e regência, não foram levados em consideração nessa etapa.

Ainda nesse módulo, para ajudar os alunos a revisarem e a reformularem o texto, atentando-se para os elementos estruturais e funcionais da redação, foi apresentado um conjunto de *Slides* em *PowerPoint* com um esquema de projeto de texto para redações do Enem. O esquema visa facilitar o planejamento textual, atendendo aos requisitos solicitados pelo Enem, e se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice A).

3.2.4 Módulo II – Um peso, duas medidas

Neste módulo, realizamos a leitura coletiva e análise linguística de reportagens que tratam de crimes semelhantes, porém cometidos por pessoas de raças e condições sociais

diferentes, buscando identificar como essas pessoas são (re)categorizadas pelos jornais. O objetivo da atividade foi observar como ocorre o processo de referência na esfera jornalística, considerando como principais referentes aqueles que cometeram os crimes noticiados nas reportagens digitais selecionadas, relacionando tais formas de referência à construção da imagem dos sujeitos envolvidos, uma vez que, conforme Antunes (2017, p. 96), “as expressões com que nos referimos às coisas do mundo são designativas, mas carregam também um peso ideológico, ou certo viés de valoração, conforme a percepção cultural de quem, em determinado contexto, recorre a elas”.

Nesse contexto, o Módulo II foi vivenciado em dois momentos. No primeiro momento, realizamos a leitura de duas reportagens que tratavam sobre tráfico de drogas (Anexos C e D). Uma das reportagens noticiava a prisão de um traficante negro no estado do Espírito Santo. A outra reportagem tratava sobre a prisão de três traficantes de classe média alta em Belo Horizonte. A partir da leitura conjunta, a turma foi observando o modo como os jornais se referiam aos meliantes, categorizando-os e recategorizando-os de modos distintos.

Assim, os estudantes notaram que, na reportagem que noticiava a prisão de um traficante negro, este era referido como “líder do tráfico”, “suspeito”, “traficante”, “chefe do tráfico”, “ele”, “um dos traficantes mais procurados pela polícia”, “o chefe do tráfico de drogas”, “um dos bandidos mais procurados”, “um dos chefes do tráfico”, “indivíduo conhecido”, “indivíduo perigoso”, além de ter o nome completo e apelido expostos. Por outro lado, na reportagem que tratava sobre a prisão de três traficantes de classe média alta, estes eram referidos como “três suspeitos”, “os homens de classe média alta”, “os suspeitos”, “trio”, “três homens”, “eles”, “os homens”.

A partir da análise, os alunos perceberam que as palavras são carregadas de sentido ideológico e podem ser usadas para construir a imagem do sujeito por meio de processos de categorização e recategorização ao serem referidos no discurso. Tal percepção coaduna com a afirmação de Bakhtin, ao dizer que “a palavra é fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2004, p. 36). Dessa forma, observou-se que os jornais construíram imagens diferentes dos sujeitos noticiados a partir de escolhas lexicais estrategicamente pensadas. Com efeito, a imagem do traficante negro foi construída a partir de nomes genéricos e descrições nominais de valoração negativa, acentuando o crime cometido e repetindo exaustivamente palavras atreladas ao tráfico para consolidar a imagem de criminoso que oferece perigo à sociedade e de alguém que precisa ser combatido; enquanto que as imagens dos traficantes de

classe média alta foram construídas a partir de expressões com valoração mais suave, sem repetição excessiva de palavras que atrelassem os criminosos ao tráfico de drogas.

Com essa análise, a turma refletiu criticamente acerca do poder da linguagem na construção da identidade e da imagem dos sujeitos, na formulação de informações e na produção de sentidos a partir dos processos de categorização e recategorização. Foi possível observar o quanto questões sociais e raciais podem influenciar na construção dos textos jornalísticos e a atuação da referenciação nessa atividade de comunicação. Assim, ao se considerar a referenciação uma prática discursiva, há de se levar em conta também que tal atividade se realiza no campo da enunciação. Sobre essa visão, Charaudeau (2012) se posiciona acerca da relação do locutor consigo mesmo, sobre seu comportamento elocutivo:

O resultado é uma enunciação que tem como efeito *modalizar subjetivamente* a verdade do Propósito enunciado, *revelando* o ponto de vista *interno* do sujeito falante. Desse modo, o Propósito referencial é situado no universo de discurso do sujeito falante (CHARAUDEAU, 2012, p. 83, grifos do autor).

No segundo momento deste módulo, realizamos mais uma atividade voltada para a reflexão crítica a cerca do processo de referenciação em textos jornalísticos. Dessa vez, foram entregues aos alunos outras duas reportagens sobre prisão por tráfico de drogas. Uma das reportagens tratava da prisão de um estudante de Direito de uma faculdade particular, enquanto a outra noticiava a prisão de três homens de classe socialmente menos favorecida. A atividade foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, antes de entregar os textos à turma, retiramos as principais anáforas usadas para remeter aos referentes focalizados na notícia. A seguir, reproduzimos as imagens dos textos na forma como foram entregues aos alunos.

Figura 14 – Reportagem 1

globo.com g1 ge gshow globoplay ASSINE JÁ ENTRAR

MENU g1 CARUARU E REGIÃO BUSCAR

Estudante de direito é preso por tráfico de drogas em Floresta, diz polícia; com ele foram encontrados 34 kg de maconha

Droga foi encontrada no porta-malas de um carro, segundo a Polícia Rodoviária Federal.

Por G1 Caruaru
01/05/2020 10h16 · Atualizado há 2 anos

f t w s e in



Droga foi encontrada no porta-malas do carro, em Floresta — Foto: PRF/Divulgação

Um _____, de 20 anos, foi preso por tráfico de drogas com 34 kg de maconha e três rádios comunicadores, em Floresta, no Sertão de Pernambuco. _____ foi detido pela Polícia Rodoviária Federal (PRF) durante a Operação Tupã, que tem como objetivo combater a criminalidade, na quinta-feira (30).

De acordo com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), durante a abordagem foi verificado que o carro tinha placas da Bahia e que a droga estava escondida no porta-malas do veículo. Os policiais ainda encontraram no automóvel três rádio comunicadores.

"O _____ informou que cursava o quinto período de direito em uma faculdade particular e que havia sido contratado para realizar o transporte da mercadoria. _____ também transportava R\$ 1.282 e um aparelho celular", conforme destacou a PRF.

Após ter sido encaminhado junto com a droga, os rádios e o dinheiro à Delegacia de Polícia Civil de Floresta, o _____ foi atuado em flagrante por tráfico de drogas e encaminhado ao presídio, de acordo com o delegado Roberto Fonseca.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2020/05/01/estudante-de-direito-e-detido-com-34-kg-de-maconha-e-tres-radio-comunicadores-em-floresta.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Figura 15 – Reportagem 2

Polícia prende traficantes que escondiam droga em placa de trânsito no Centro de SP

Venda de drogas ocorria na rua em plena luz do dia. Três homens foram presos em flagrante nesta terça (9).

Por Bom Dia SP
10/02/2021 08h03 · Atualizado há um ano

f t w s e in



Três pessoas são presas por tráfico de drogas no centro da capital

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/02/10/policia-prende-trafficantes-que-escondiam-droga-em-placa-de-transito-no-centro-de-sp.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Três _____ foram presos em flagrante nesta terça-feira (9) vendendo drogas no Centro de São Paulo. Um dos _____ guardava a droga atrás de uma placa de trânsito que indicava a marcação da Zona Azul.

Foram presos Allan José Lima dos Santos, de 41 anos, Nicolas Cunha da Silva e Lucas Pinheiro da Silva, ambos de 19 anos. Allan já era procurado pela polícia.

A polícia foi até o quarto de um hotel onde a droga era escondida e apreendeu um 1,5 kg de maconha. Há três semanas, em uma operação na região central, investigadores apreenderam drogas e armas em um outro quarto de hotel. Allan estava no local, mas o nome dele aparecia no registro de hóspedes.

A reportagem da TV Globo acompanhou por uma semana o comportamento dos _____. Os compradores se aproximavam e recebiam a droga na calçada, em plena luz do dia, o _____ apenas retirava a droga da placa.

Allan José Lima dos Santos vai responder por tráfico de drogas e porte ilegal de armas. Os outros dois _____, por tráfico de drogas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os estudantes foram solicitados a ler as reportagens e a preencher as lacunas com as palavras que eles imaginavam que estivessem nos textos originais, baseando-se nas análises da construção da imagem dos sujeitos realizadas no primeiro momento deste módulo. A título de ilustração, reproduzimos, a seguir, as respostas de um dos alunos da turma.

Figura 16 – Resposta para a Reportagem 1

Um estudante, de 20 anos, foi preso por tráfico de drogas com 34 kg de maconha e três rádios comunicadores, em Floresta, no Sertão de Pernambuco. O indivíduo foi detido pela Polícia Rodoviária Federal (PRF) durante a Operação Tupã, que tem como objetivo combater a criminalidade, na quinta-feira (30).

De acordo com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), durante a abordagem foi verificado que o carro tinha placas da Bahia e que a droga estava escondida no porta-malas do veículo. Os policiais ainda encontraram no automóvel três rádio comunicadores.

"O loboem informou que cursava o quinto período de direito em uma faculdade particular e que havia sido contratado para realizar o transporte da mercadoria. ele também transportava RS 1.282 e um aparelho celular", conforme destacou a PRF.

Após ter sido encaminhado junto com a droga, os rádios e o dinheiro à Delegacia de Polícia Civil de Floresta, o suspeito foi atuado em flagrante por tráfico de drogas e encaminhado ao presídio, de acordo com o delegado Roberto Fonseca.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2020/05/01/estudante-de-direito-e-detido-com-34-kg-de-maconha-e-tres-radio-comunicadores-em-floresta.ghhtml>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 17 – Resposta para a Reportagem 2

Três traficantes foram presos em flagrante nesta terça-feira (9) vendendo drogas no Centro de São Paulo. Um dos traficantes guardava a droga atrás de uma placa de trânsito que indicava a marcação da Zona Azul.

Foram presos Allan José Lima dos Santos, de 41 anos, Nicolas Cunha da Silva e Lucas Pinheiro da Silva, ambos de 19 anos. Allan já era procurado pela polícia.

A polícia foi até o quarto de um hotel onde a droga era escondida e apreendeu um 1,5 kg de maconha. Há três semanas, em uma operação na região central, investigadores apreenderam drogas e armas em um outro quarto de hotel. Allan estava no local, mas o nome dele aparecia no registro de hóspedes.

A reportagem da TV Globo acompanhou por uma semana o comportamento dos traficantes. Os compradores se aproximavam e recebiam a droga na calçada, em plena luz do dia, o mediante apenas retirava a droga da placa.

Allan José Lima dos Santos vai responder por tráfico de drogas e porte ilegal de armas. Os outros dois cumpridos, por tráfico de drogas.

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/02/10/policia-prende-traficantes-que-escondiam-droga-em-placa-de-transito-no-centro-de-sp.ghhtml>. Acesso: 01 nov. 2022.

Fonte: Arquivo do autor (2022).

Ao analisar as sugestões de respostas desse aluno para os dois textos, notamos que ele realizou escolhas lexicais tendo como critério questões de classes sociais concernentes a cada um dos referentes focalizados nas reportagens, pressupondo que tenham sido esses os mesmos critérios utilizados pelos jornalistas ao produzir seus textos para o jornal. Assim, para a

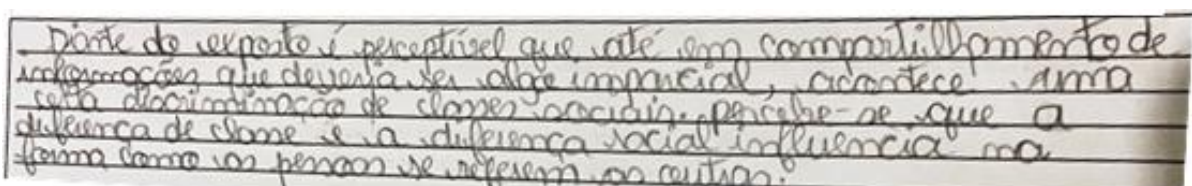
primeira reportagem, que noticiava a prisão de um estudante de Direito de uma faculdade particular, o aluno optou pelas seguintes expressões: “estudante”, “indivíduo”, “jovem”, “ele” e “suspeito”. Todas essas expressões suavizam a imagem do referente, pois não dão destaque ao crime cometido por ele. Já para a segunda reportagem, que tratava da prisão de três homens de classe social menos favorecida, o estudante optou pelas seguintes expressões: “traficantes”, “bandidos”, “meliante” e “criminosos”. Tais expressões imprimem juízo de valor negativo à imagem dos sujeitos, acentuando o perigo que eles oferecem à sociedade. Vale salientar que essas escolhas lexicais se deram como suposições acerca das expressões utilizadas pelos jornalistas nos textos originais.

Com base nessa e na análise das outras respostas, uma vez que os demais estudantes realizaram escolhas lexicais semelhantes, foi possível observar que houve entendimento por parte da turma acerca do papel da referenciação na construção da imagem do sujeito e na produção de sentidos do texto de acordo com as intenções comunicativas do locutor. Consoante a isso, para Koch (2004, p. 69): “O emprego de expressões nominais anafóricas opera, em geral, a recategorização de objetos-de-discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador”.

Após discutir oralmente as sugestões de respostas dadas por todos, foi entregue aos alunos a versão original das duas reportagens, para que eles pudessem fazer a comparação entre suas escolhas lexicais e a dos jornalistas. Os textos encontram-se integralmente nos anexos deste trabalho (Anexos E e F).

Para finalizar o Módulo II, os estudantes responderam à seguinte questão: Considerando as duas reportagens lidas na atividade anterior, teça um comentário a respeito da forma como os autores dos textos se referem aos sujeitos envolvidos nas ações criminosas noticiadas e como isso reflete questões sociais. A seguir, a título de ilustração, reproduzimos as respostas de dois estudantes.

Figura 18 – Comentário 1



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 19 – Comentário 2

No texto 1 está relatando sobre estudante de direito que é preso por tráfico de drogas, e no texto 2 está falando de três traficantes que foram presos em flagrante no Centro de São Paulo. A diferença é que no texto 1 está falando sobre um estudante de direito de 20 anos provavelmente branco e de uma classe média alta, por isso o jornal não expôs a sua identidade, e o jovem de 20 anos é subornado como estudante, indivíduo e etc. e nunca é apontado como traficante, já no texto 2 são 3 indivíduos de classe baixa e provavelmente negros e o jornal expôs os seus nomes e eles são apontados como traficantes e líderes. A diferença está na classe social, na cor da pele e o jornal usa isso como forma de julgamento indireto, pois as duas coisas são de tráfico de drogas só que um é estudante de direito e os outros são vendedores ambulantes.

Fonte: Arquivo do autor (2022).

Os comentários desses estudantes ilustram uma reflexão crítica acerca do processo de referenciação em reportagens, uma vez que eles se apropriaram da noção de linguagem enquanto instrumento de poder, de reprodução de estereótipos e de produção de sentidos múltiplos. Sendo assim, há uma clara percepção por parte dos alunos de que houve tratamentos distintos para os referentes focalizados nas duas reportagens a partir das classes sociais a que eles pertenciam (ou pareciam pertencer), e que tal distinção foi marcada pelas estratégias de referenciação utilizadas pelos produtos dos textos. Nesse contexto, a análise dos comentários dos discente coaduna com os dizeres de Bakhtin (2000) acerca da seleção lexical e a produção de sentidos no processo de referenciação:

Ao escolher uma palavra, partimos das intenções ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma delas que escolhemos e que, dentro de certo acordo, inocula nessa palavra a expressividade do todo. Escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação com o todo de nosso enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 311, *apud* MARTINS, 2016).

3.2.5 Módulo III – Estratégias de referenciação

Neste módulo, realizamos, a partir de exemplos reais ilustrados em gêneros textuais diversos, uma explanação teórica sobre o processo de referenciação e sua relação com a orientação argumentativa do texto, exemplificando as principais estratégias de construção de cadeias referenciais por meio de anáforas diretas e indiretas. Assim, *Slides* em *PowerPoint* foram apresentados em um projetor, enquanto os exemplos referentes a cada tipo de anáfora iam sendo discutidos com os estudantes, com vistas a oferecê-los subsídios para a revisão e reconstrução de seus textos, melhorando os aspectos concernentes aos processos de

referenciação por anáforas. O material utilizado nesse módulo encontra-se em um *link* disponível no Quadro 3.

3.2.6 Módulo IV – Referenciação em texto literário

Neste módulo, uma vez que consideramos essencial o trabalho de análise linguística a partir de diversos gêneros textuais e domínios discursivos para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva e proficiente, propomos aos alunos uma atividade que possibilitasse uma reflexão crítica acerca do processo de referenciação em textos literários. Dessa forma, realizamos a leitura individual e coletiva do poema “Morte do Leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, com o objetivo de verificar os processos referenciais na construção dos personagens do texto.

Nesse universo, dois personagens são construídos ao longo do poema: o leiteiro (rapaz humilde, trabalhador e de classe social menos favorecida) e o homem que mata o leiteiro (burguês que mora na parte socialmente mais favorecida da cidade). Foi a partir da construção social e ideológica desses personagens que se deu a discussão em sala de aula acerca do papel da referenciação no texto. Algumas questões foram discutidas oralmente ao longo da leitura e da análise coletiva, enquanto outras foram respondidas por escrito. A seguir, reproduzimos as respostas de um dos alunos para as perguntas que foram feitas.

Figura 20 – Resposta do aluno para a questão 4

4) Na terceira estrofe, que informações sobre o leiteiro são apresentadas?
 É um jovem ignorante, morador na Rua Namur, empregado no entreposto, tem 21 anos de idade, parece ser de origem humilde e é trabalhador.

Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 21 – Resposta do aluno para a questão 8

8) Na quinta estrofe, como a figura do leiteiro é retomada?
 É retomada como a figura de um jovem cuidadoso (cruel), que tenta realizar seu trabalho sem incomodar outras pessoas.

Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 22 – Resposta do aluno para a questão 9

9) Como a figura do leiteiro é recategorizada na sexta estrofe? Explique porque ocorre essa recategorização?

Num primeiro momento, o leiteiro é visto como ladrão por um dos moradores da casa que recebe o leite. O leiteiro é ~~visto~~ visto dessa forma porque o dono da casa se assustou com o barulho que o moço fez e pensou que fosse ladrão tentando assaltar. Na segunda parte da estrofe, após a morte do leiteiro, ele passa a ser visto como alguém sem identidade, desmembrado, pois não se sabe se era novo, velho, alago ou bom.

Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 23 – Resposta do aluno para a questão 15

15) Caracterize o perfil do leiteiro e o perfil do homem que o matou. Utilize versos do poema para comprovar as características mencionadas por você.

O leiteiro era de classe social mais humilde, trabalhador e morava num subúrbio ("acordou cedinho e veio do último subúrbio"). Ele era jovem e não tinha muito conhecimento ("moço leiteiro ignorante" e "com 21 anos de idade"). Já o homem que o matou era uma pessoa ruim ("não quis saber de mais para gente ruim"), agia de forma irracional ("não quis saber de mais nada. O revolver da gaveta saltou para sua mão. Ladrão? se pega com tiro") e era de uma classe social bem mais distinta, pois possui uma propriedade na cidade. Os perfis dos dois personagens mostram desigualdade social.

Fonte: Arquivo do autor (2022).

As respostas reproduzidas acima ilustram que houve, por parte do aluno, uma reflexão crítica acerca do processo de referenciação na construção dos personagens do poema. Nesse sentido, o aluno conseguiu perceber as pistas linguísticas deixadas ao longo dos versos, as quais traziam características para a formação de um imaginário social e ideológico sobre o leiteiro e o homem que o matou. Assim, na questão 4, o aluno foi solicitado a descrever as primeiras informações que apareciam sobre o leiteiro no texto. A partir disso, pôde-se perceber que se tratava de um jovem trabalhador de classe social desfavorecida. Mas adiante, nas questões 8 e 9, o aluno conseguiu observar que o processo de recategorização teve papel fundamental tanto na manutenção da imagem bondosa do leiteiro (quinta estrofe), quanto para a transformação dessa imagem sob a percepção do dono da casa (sexta estrofe). Por fim, na questão 15, o aluno fez uma reflexão crítica acerca de como as cadeias referenciais presentes no texto revelavam imagens de sujeitos socialmente distintos, escancarando a desigualdade social existente na sociedade brasileira.

As análises realizadas até aqui mostram que os alunos foram evoluindo na apropriação dos processos referenciais desde o primeiro módulo da sequência didática. A atividade proposta no Módulo IV encontra-se integralmente nos apêndices deste trabalho (Apêndice B).

3.2.7 Módulo V – Referenciação da redação do Enem

Neste módulo, realizamos uma atividade de análise linguística com uma redação nota 1000 no Enem, retirada da Cartilha do Participante disponibilizada pelo Inep, para reforçar o processo de referenciação por substituição. Para tanto, exibimos a redação selecionada em um projetor e realizamos, coletivamente, uma análise das cadeias referenciais construídas no texto e dos processos de retomada dos referentes por substituição sinonímica.

Uma vez que a Matriz de Referência para a correção das redações do Enem exige do participante, na Competência 1, domínio da modalidade formal escrita da língua portuguesa e dentro dessa competência um dos critérios é a seleção vocabular, entendemos que o processo de retomada dos referentes por substituição sinonímica é fundamental para a construção da coesão e da coerência do texto. Não rechaçamos, porém, a repetição propriamente dita, desde que esse recurso seja usado para atingir propósitos específicos do locutor e seu projeto de dizer.

Em adição, nessa atividade também analisamos as relações discursivo-argumentativas estabelecidas entre as partes do texto por meio do processo de referenciação, bem como as principais estratégias de coesão referencial e o vínculo estabelecido entre esse processo e a orientação argumentativa do texto. Paralelamente, os estudantes buscaram reconhecer os principais equívocos cometidos em sua própria redação acerca do processo de referenciação e de como esses equívocos desfavoreceram, em alguma medida, a coesão e a coerência de seu texto, prejudicando sua força argumentativa. Dessa forma, o Módulo V constituiu mais um momento para que os alunos pudessem voltar ao seu texto, revisá-lo e reformulá-lo. O texto utilizado nessa atividade encontra-se integralmente no Anexo G.

3.2.8 Módulo VI – Revisão, refacção e reescrita

Neste módulo, realizamos a revisão colaborativa das redações produzidas pelos estudantes. Em duplas, os alunos revisaram os textos um do outro e sugeriram modificações ou possíveis substituições que pudessem tornar as cadeias referenciais dos textos mais

proficientes para o estabelecimento das relações discursivo-argumentativas. Seguido a isso, foram realizadas as reformulações que os alunos julgaram necessárias. Cumpre salientar que a revisão colaborativa constitui etapa importante no processo de produção textual, para que os estudantes possam refletir com mais autonomia acerca dos fenômenos inerentes à língua e ao gênero textual que estão produzindo.

3.2.9 Produção final

Para finalizar a sequência didática interventiva, ocorreu a realização da produção final, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Nesse ponto, as redações foram recolhidas para a constituição do *Corpus II*.

No quadro 3, apresentamos a esquematização da proposta didática.

Quadro 3 – Proposta de sequência didática interventiva

MÓDULO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS DIDÁTICOS
Apresentação da situação (2 h/a)	I. Apresentar o projeto de sequência didática com informações sobre o gênero textual redação do Enem, as atividades que serão realizadas, a quantidade de aulas e o processo avaliativo. II. Conhecer as características do gênero redação do Enem por meio da leitura e análise de uma redação nota 1000.	Leitura coletiva de uma redação nota 1000 no Enem, retirada da Cartilha do Participante do Inep.	Texto impresso (Anexo A)
Produção inicial (4 h/a)	I. Discutir um tema de relevância social. II. Produzir uma redação baseada no tema discutido.	Apresentação de uma proposta de redação, com debate e produção acerca do tema proposto.	Texto impresso (Anexo B)
Módulo I: Projeto de texto (2 h/a)	I. Identificar os problemas enfrentados pelos alunos durante a produção inicial, com vistas a encontrar caminhos para superar as dificuldades detectadas. II. Evidenciar os problemas no nível do plano do texto, na elaboração das ideias e argumentos dos alunos, bem como as principais dificuldades relacionadas aos processos referenciais.	Releitura e revisão das produções textuais dos alunos, bem como apresentação de um esquema de projeto de texto para redação do Enem.	<i>Slides em PowerPoint</i> <i>Notebook</i> <i>Datashow</i> Texto impresso (Apêndice A)
Módulo II: Um peso, duas	I. Realizar leitura e análise de reportagens que tratem de crimes	Leitura e análise de reportagens.	<i>Notebook</i> <i>Datashow</i>

medidas (2 h/a)	semelhantes cometidos por pessoas de raças e condições sociais diferentes, buscando identificar como essas pessoas são (re)categorizadas pelos jornais. II. Refletir criticamente acerca do processo de referenciação em reportagens.		Texto impresso (Anexos C, D, E, F).
Módulo III: Estratégias de referenciação (2 h/a)	I. Discutir sobre o processo de referenciação e sua relação com a orientação argumentativa do texto. II. Exemplificar os tipos de anáforas por meio de textos e gêneros variados.	Explicação teórica acerca dos processos de referenciação na construção da coesão referencial do texto.	<i>Slides</i> em <i>PowerPoint</i> . Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1r9bvG7kztODJrd5GxHvXcdpyG91sYgpt/view?usp=share_link
Módulo IV: Referenciação em texto literário (2 h/a)	Refletir criticamente acerca do processo de referenciação em texto literário.	Leitura e análise do poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade.	Ficha de exercício (Apêndice B)
Módulo V: Referenciação na redação do Enem (2 h/a)	Discutir o processo de referenciação por substituição sinonímica.	Leitura coletiva de uma redação nota 1000 no Enem, retirada da Cartilha do Participante do Inep.	<i>Notebook Datashow</i> Texto impresso (Anexo G)
Módulo VI: Revisão, refacção e reescrita do texto (2 h/a)	Revisar, reformular e reescrever a redação produzida no módulo de produção inicial.	Revisão e reescrita da primeira versão da redação.	Textos dos alunos
Produção final (2 h/a)	Produzir a versão final do texto.	Produção textual	Textos dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A seguir, partiremos para a análise quantitativa e qualitativa dos *corpus I e II*.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS

Com vistas a compreender o uso de anáforas como mecanismo fundamental para a referenciação e a orientação argumentativa em redações produzidas pelos estudantes ao longo da sequência didática descrita no capítulo de metodologia, e a verificar as implicações das estratégias de referenciação anafórica para a coesão e a coerência textuais, apresentamos, primeiramente, dados gerais a respeito do quantitativo de anáforas utilizadas em cada um dos doze textos analisados no *corpus I*.

Tabela 1 – Dados gerais das anáforas encontradas na primeira versão dos textos dos estudantes (*corpus I*)

Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Repetição	4	5	5	7	5	2	6	5	5	5	4	9
Sinônimo	5	0	0	9	2	6	2	3	4	4	1	0
Hiperônimo	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Nome genérico	1	3	2	6	5	1	4	3	4	4	4	5
Descrição nominal	1	2	1	2	1	2	1	0	1	1	0	0
Indireta	1	1	6	1	1	1	2	3	3	2	3	0
Encapsuladora	6	7	6	2	3	9	6	3	4	6	2	4
Total	18	19	20	27	17	22	21	17	21	22	14	18

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Se somarmos todos os casos anafóricos apresentados na Tabela 1 e estipularmos um percentual, veremos que as ocorrências mais frequentes na primeira versão dos textos produzidos pelos estudantes foram de repetição, encapsulamento e nomes genéricos: 62 (26,28%), 58 (24,58%) e 42 (17,80%), respectivamente. Aqui, vale salientar que os casos de repetição encontrados na versão inicial das redações foram de repetição excessiva, o que revela falta de amplitude vocabular e dificuldade em diversificar os usos das estratégias de referenciação anafórica por parte da maioria dos estudantes. Quanto às ocorrências de nomes genéricos, essas se manifestaram, principalmente, pelas expressões *pessoa* e *coisa*, na maioria das vezes de modo repetitivo, o que demonstra certa dificuldade de parte dos alunos em exemplificar fatos nas redações e construir relações argumentativas de modo mais pertinente, sem indefinições generalizadas.

Além disso, cumpre acentuar que os casos de encapsulamento verificados nos textos foram muito mais de cunho descritivo do que de cunho opinativo, embora tenham ocorridos alguns casos em que as anáforas encapsuladoras foram empregadas com caráter avaliativo, o que fortalecia a orientação argumentativa dos textos em que foram encontrados esses

anafóricos. No geral, observaram-se algumas ocorrências de anáforas com nomes como *realidade*, *cenário*, *panorama* e *quadro* (essas de valor mais descritivo), e *problema*, *problemática* e *revés* (nesses casos, de valor mais opinativo). Contudo, a frequência de expressões com direcionamento argumentativo mais contundente foi menor que as de cunho descritivo.

Acrescente-se também o fato de haver apenas duas ocorrências de hiperônimo em todas as redações, o que revela que esse mecanismo de coesão referencial não se fez presente em 99,15% dos textos. Contudo, a partir da leitura e análise do *corpus I*, foi possível observar que a ausência de hiperônimos não foi o principal fator para a manifestação de equívocos no estabelecimento das relações argumentativas dos textos.

Em contrapartida, o uso de sinônimos como uma estratégia de substituição foi o quarto recurso mais utilizado pelos estudantes, o que demonstra certa tentativa por parte de alguns deles em evitar as repetições desnecessárias, embora essas ainda tenham se sobressaído na totalidade das redações, conforme podemos observar nos dados da Tabela 1. Isso é uma pista de que os estudantes possuem a consciência de que é necessário apresentar vocabulário diversificado na redação do Enem, porém não se apropriaram totalmente da diversidade de mecanismos linguísticos e recursos de referenciação para fortalecer a orientação argumentativa de seus textos. Isso, porém, não implicar dizer que os textos não tenham cumprido seu papel de fato.

Os números apresentados até aqui apontam um aspecto importante: a necessidade de se realizar um trabalho mais aprofundado com os mecanismos da coesão e da coerência, com vistas a oferecer aos alunos subsídios adequados para o desenvolvimento da argumentação em seus textos e, conseqüentemente, para o uso efetivo e reflexivo da língua. Foi justamente esse trabalho mais crítico-reflexivo sobre os processos de referenciação que nos propomos a realizar nos módulos da sequência didática aplicada com os alunos.

Com base nos dados observados na Tabela 1 e na leitura e análise atenta das redações dos alunos, apresentamos, a seguir, um quadro para visualização das características gerais do *corpus I*, classificando os textos analisados quanto aos padrões de desempenho descritos no Quadro 2, no capítulo de metodologia deste trabalho. Assim, o Quadro 4 agrupa os textos produzidos pelos estudantes em três níveis: elementar, básico e desejável.

Quadro 4 – Classificação dos textos produzidos pelos estudantes nos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas (*corpus I*)

Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas	Quantidade de estudantes
Nível elementar	7
Nível básico	2
Nível desejável	3
Total	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como ilustra o quadro acima, das doze redações que constituem o *corpus I*, apenas três se encontram em nível desejável, de acordo com os critérios já apresentados anteriormente. Esse dado, porém, não se distancia da realidade da turma em que o trabalho foi realizado, uma vez que, conforme já explicitado no capítulo de metodologia, os estudantes em questão nunca haviam produzido antes uma redação nos moldes do Enem. Assim, a principal preocupação se encontra na quantidade de textos no nível elementar, os quais, no geral, apresentam equívocos na introdução e retomada dos objetos de discurso, bem como repetição excessiva de expressões referenciais e dificuldades na condução da orientação argumentativa. Para visualizar melhor esses aspectos, partiremos para uma interpretação mais qualitativa do *corpus I*, tomando três exemplos para análise, um em cada nível: elementar, básico e desejável.

Para preservar a identidade dos alunos, iremos nos referir a eles como *Estudante 1*, *Estudante 2* e *Estudante 3*. Contudo, a fim de comprovar a veracidade dos dados aqui apresentados, todos os textos analisados neste capítulo constam no Anexo H, com a produção original realizada em manuscrito pelos alunos e seguindo a numeração aqui apresentada.

Texto 1 – Estudante 1 – Nível elementar (*corpus I*)

A busca por padrões de beleza idealizados vai muito para a questão social, são inúmeros desafios nessa temática que estão presentes no mundo todo. Essa idealização do “corpo perfeito” compromete muitos jovens, que, de fato, são os que mais estão à procura desses padrões de beleza que a sociedade impõe.

Muitos se submetem a cirurgias, muitas vezes nessas clínicas que são ilegais, onde consistem em tratamentos que podem até mesmo levar à morte. Diante daqueles que não fazem parte do corpo perfeito se tornam vítimas de diversos preconceitos e do isolamento pessoal.

Na série da Netflix, “Anne with an E”, mostra a história da órfã Anne Shirley, que foi adotada por dois irmãos, e ao passar dessa trama, a protagonista, que tem sardas e possui o cabelo ruivo, sofre com a baixa autoestima e os preconceitos das pessoas que julgam sua aparência. Fora dessa ficção acaba ficando bem claro que essa realidade apresentada na série pode ser relacionada ao que acontece nos dias atuais.

O que ocorre muito entre as mulheres que se comparam muito com modelos, ou aquelas blogueiras que tem a idealização do padrão perfeito, aquele que é induzido pela sociedade. É aí onde buscam por meios que permitem que as mesmas tenham, ou fiquem o mais próximo possível do “ideal”. Desde bastante tempos atrás, a sociedade sempre teve estereótipos, modelos ao longo da história. No nosso antigo Regime, mulheres ideais eram aquelas mais “gordinhas”, para mostra a fartura da corte na época.

Hoje temos dois fortes padrões, aquele na indústria da moda e o das academias, isso que acaba mexendo demais com o psicológico de muitas. A mídia usa comerciais que utilizam de mulheres saradas de biquíni para atrair clientes, sendo que com isso acabam deixando é diversas pessoas infelizes com o corpo que tem. Onde isso leva a atitudes extremas para conseguir ficar igual a celebridades.

Ao analisar o primeiro parágrafo do Texto 1, percebemos que as cadeias referenciais se constroem acerca do referente “busca por padrões de beleza idealizados”, uma vez que é esse o tema proposto para a dissertação. Assim, a retomada desse objeto de discurso ocorre por meio de repetições excessivas, conforme se observa em “essa idealização do ‘corpo perfeito’” e “desses padrões de beleza”, encabeçadas pelos sintagmas encapsuladores “essa” e “desses”. O encapsulamento foi utilizado ainda por meio da expressão “nessa temática”, a qual apenas retoma o referente focalizado, mas não atribui nenhum valor argumentativo ao texto. Nesse contexto, o parágrafo de introdução da redação em análise apenas apresenta um recorte temático, direcionando as consequências da busca por padrões de beleza idealizados para o público jovem, mas sem apresentar um projeto de texto claro.

No segundo parágrafo, observam-se diversos equívocos no uso das estratégias de referência, a começar pelas expressões “muitos” e “daqueles”, que retomam de modo indefinido um referente não apresentado nesse parágrafo. Embora por meio da inferência seja possível estabelecer relações entre essas expressões e o referente “jovens”, apresentado no parágrafo anterior, tais retomadas não foram realizadas de modo eficiente em favor da coesão e da argumentação do texto. Acrescente-se ainda o equívoco no uso da expressão “nessas clínicas”, encabeçada por pronome demonstrativo, sem que tenha ocorrido antes a introdução de uma âncora textual que pudesse estabelecer relações com a anáfora apresentada. Tais problemas repercutem na má organização das informações do texto, afetando as relações discursivo-argumentativas. Contudo, vale observar-se que, nessas redações, é comum encontrar esse tipo de equívoco devido ao conhecimento prévio que o aluno assume que o professor tem. Isso ocorre por causa da situacionalidade do gênero – o estudante sabe que

quem vai ler é o professor. É um desafio no trabalho com esse gênero, já que ele deve ser escrito para um leitor "virtual", diferente do verdadeiro leitor.

No terceiro parágrafo, o Estudante 1 apresenta a série da Netflix “Anne with an E” como um repertório sociocultural para tornar sua argumentação mais produtiva. Assim, o objeto de discurso “Anne Shirley” é introduzido ao texto e, em seguida, retomado pela expressão “a protagonista”, a qual deixa claro o papel exercido pela personagem no enredo. Além disso, o aluno apresenta duas informações sobre a personagem, as quais a faz sofrer julgamentos na obra: ela “tem sardas” e “possui cabelos ruivos”, na tentativa de relacionar esse exemplo com a problemática do tema proposto. Em adição, alguns encapsulamentos são utilizados para estabelecer relações de retomada e progressão, nos casos de “dessa trama”, “dessa ficção” e “essa realidade”. Aqui, vale salientar que o uso da expressão “fora dessa ficção” pareceu uma tentativa de estabelecer conexões entre os acontecimentos da série e fatos observados na vida real, embora isso não tenha sido feito de modo produtivo no texto, deixando a estrutura argumentativa do parágrafo incompleta.

No quarto parágrafo, observamos equívoco no uso da expressão “as mesmas”, que na superfície textual parece retomar o referente “blogueiras”, mas, na verdade, por meio da inferência, notamos que retoma o objeto de discurso introduzido na primeira linha do parágrafo: “as mulheres”. Com efeito, as informações presentes nesse parágrafo se apresentam de modo desorganizado, prejudicando as relações discursivo-argumentativas do texto.

Por fim, no último parágrafo, há a presença de três anáforas encapsuladoras encabeçadas pelo pronome demonstrativo “isso”. O primeiro “isso” retoma a ideia da existência de “dois fortes padrões” na sociedade atual: o da indústria da moda e o das academias. A segunda ocorrência de “isso” encapsula a ideia de propagação de padrões de beleza pela mídia através de comerciais. E o terceiro “isso” se apresenta para retomar as consequências que a idealização de padrões de beleza na mídia traz para as pessoas que não se encaixam nos modelos idealizados. Além disso, o aluno faz uso da expressão “muitas” para se referir “as mulheres” citadas na primeira linha do parágrafo quatro, um processo de retomada equivocada, haja vista a distância existente entre a anáfora e o referente na superfície textual, o que prejudica as relações coesivas do texto, embora tais relações ainda possam ser inferidas pelo leitor mais atento. Vale destacar ainda o uso da expressão “atitudes extremas” para remeter a uma informação mencionada no parágrafo dois: as “cirurgias” e “tratamentos”

realizados em clínicas ilegais, e a expressão “celebridades”, para remeter às “modelos” e “blogueiras” mencionadas no parágrafo três.

Se colocarmos em foco os casos de anáfora encapsuladora encontrados nessa redação, percebemos que a maioria se apresenta em sintagmas com núcleos mais genéricos, com referência abstrata, sendo, pois, de mera sumarização geral. Ademais, muitas das relações de retomada estabelecidas ao longo do texto ocorreram de modo inconsistente, o que, juntamente com a má organização das informações e a má estruturação do projeto de texto, prejudicou a coesão textual e a argumentação. Nesse ponto, vale salientar que o texto apresenta estrutura argumentativa incompleta, uma vez que não foi apresentada uma proposta de intervenção no último parágrafo, tampouco uma conclusão que desse fechamento à discussão elaborada no texto. Com efeito, a referenciação como atividade discursiva não foi aplicada de modo produtivo e eficiente nesse texto, prejudicando o que Koch e Elias (2012, p. 134) chamam de “projeto de dizer” do locutor, o qual opera “sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede às escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente” ao que se pretende comunicar.

Além disso, no que diz respeito à dificuldade de integrar porções textuais e organizar melhor as informações, demonstrada no Texto 1, vale resgatar os dizeres de Moraes (2018), quando afirma que tal dificuldade acontece, na maioria das vezes, quando os estudantes tentam

associar informações e atributos novos a referentes distintos, principalmente quando, entre os referentes, são inseridos comentários e reflexões paralelamente à introdução contínua de novos referentes, tornando o processo de apreensão dos sentidos uma operação complexa, que se não dominada, resulta em descontinuidades, levando-os “a perder o fio da meada” do texto. (MORAES, 2018, p. 232).

A seguir, partiremos para análise do Texto 2.

Texto 2 – Estudante 2 – Nível básico (*corpus I*)

A mídia impoe um padrão de beleza sob o qual as pessoas devem se apoiar para serem socialmente aceitas, mas este é inatingível para muitos, de maneira análoga a isso, os padrões de beleza idealizados. Nesse prisma, destacam-se dois aspectos importantes: a influência negativa das mídias sociais e a pressão da sociedade sobre os padrões de beleza.

Em primeira análise, é importante ressaltar a influência das mídias sociais. A exibição de corpos perfeitos afeta a autoestima de milhares de jovens e contribuem para o aumento dos problemas psicológicos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a depressão, por exemplo, atinge 42 milhões de brasileiros, sendo um dos destinos de quem não se aceita fisicamente. Essa pesquisa é consequência do crescente número de digital influencers que postam um ideal de estética de beleza corporal.

Além disso, é notória a pressão social sobre os padrões de beleza. Desse modo, é importante ressaltar o aumento do bullying nas escolas e em diversos cenários da atualidade. De acordo com Renato Cariane, ex-fisiculturista e importante empresário brasileiro, relatou em um podcast sua experiência com o bullying na sua infância referente ao seu peso e disse que isso foi uma das suas motivações para começar a academia. Sobre esse viés, muitas pessoas atualmente entram em academias e fazem dietas perigosas para serem aceitas pela sociedade. E como consequência casos como anorexia e bulimia vem aumentando nos últimos anos.

Depreende-se, portanto, a adoção de medidas que venham amenizar as consequências dessa busca. Dessa maneira, cabe ao governo a fazer uma campanha de aceitação, expondo a realidade do Brasil. Além disso, é função do Ministério da Educação, órgão responsável pela instituição de ensino do país, fazer a criação de aulas sobre bullying, afim de amenizar o índice desse problema nas escolas.

Ao analisar o primeiro parágrafo do Texto 2, percebemos a presença de anáforas encapsuladoras e nomes genéricos na construção das cadeias referenciais. Dessa maneira, o pronome demonstrativo “este” retoma a expressão “padrão de beleza”, ainda que com certo equívoco, uma vez que o pronome utilizado pelo estudante, nesse caso, deveria ser o “esse”. Outro caso apresentado é o do advérbio “muito” recapitulando a ideia de “pessoas”. O pronome “isso”, por sua vez, aparece de modo equivocado, uma vez que o estudante não deixa claro qual porção textual ou ideia está sendo sumarizada por esse encapsulador. Entretanto, apesar de as estratégias referenciais anafóricas não terem sido utilizadas de modo totalmente eficiente, o parágrafo de introdução dessa redação já delinea um projeto de texto, deixando claro para o leitor que as duas principais causas para a ocorrência da problemática social em análise se encontra na “influência negativa das mídias sociais” e na “pressão da sociedade”, apontando a orientação argumentativa que será seguida nos parágrafos seguintes.

No segundo parágrafo, já no tópico frasal, e por meio da repetição das expressões, o estudante retoma a primeira causa apresentada na introdução, resgatando a informação anterior, dando continuidade e progressão ao texto e direcionando a orientação argumentativa do parágrafo. Chama atenção também o uso de um hiperônimo (“problemas psicológicos”), retomado logo em seguida por um hipônimo (“depressão”), para exemplificar uma das consequências do problema social discutido na redação em favor da argumentação do texto. Além disso, faz-se presente um caso de anáfora encapsuladora (“essa pesquisa”), usado para retomar o argumento introduzido anteriormente (dados da Organização Mundial da Saúde), oferecendo progressão às informações apresentadas. Por fim, o estudante conclui sua ideia exemplificando a informação apresentada no tópico frasal (influência da mídia social), afirmando que os influenciadores digitais são um dos instrumentos de propagação de ideais de beleza.

No terceiro parágrafo, o estudante realiza o mesmo movimento feito no parágrafo dois: retomar, por meio do tópico frasal, a segunda causa apresentada na introdução, conferindo progressão temática e continuidade ao seu projeto de dizer. Mais adiante, é introduzido um novo referente: “Renato Carine”, ao qual se relacionam as expressões nominais “ex-fisiculturista” e “importante empresário brasileiro”. Tais informações aspectualizam o referente introduzido, tornando mais produtivo o argumento de autoridade inserido. Nesse parágrafo, chama atenção o uso repetitivo do pronome possessivo “sua” para se referir ao referente “Renato Carine”. Há também a ocorrência de uma anáfora encapsuladora, por meio do pronome “isso”, para retomar a ideia de experiência vivida com o *bullying* na infância.

Por fim, no último parágrafo, há a presença de duas anáforas encapsuladoras: “dessa busca” e “desse problema”, que retomam o tema discutido ao longo do texto. Nesse ponto, vale destacar que o encapsulamento “desse problema” assume função rotuladora, uma vez que o estudante repercute toda a discussão relacionada à busca por padrões de beleza idealizados, tema do texto, e a rotula como problemática. Para Bertucci, Malheiros e Lopes (2020, p. 98), “classificar uma determinada situação como problemática é indicar um posicionamento argumentativo importante, já que, para isso, espera-se que tenham sido indicados argumentos”.

Nesse contexto, compreendemos que a redação do Estudante 2 apresenta estruturações de cadeias referenciais a partir de anáforas correferenciais e não correferenciais em favor da orientação argumentativa do texto, com alguns equívocos e certa incidência de repetições em alguns momentos. Contudo, apesar das eventuais dificuldades, podemos observar que, em relação ao Texto 1, o Texto 2 já se apropria da referenciação como atividade discursiva em prol de um projeto de dizer, fazendo uso das estratégias do processo de retomada como uma “[...] atividade de continuidade de um núcleo referencial” (KOCH, 2004, p. 60).

Agora, passamos à análise do Texto 3.

Texto 3 – Estudante 3 – Nível desejável (*corpus I*)

No livro “Utopia”, do escritor inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, livre de conflitos sociais. Fora da ficção, a atual realidade brasileira se distancia da ideia do autor devido aos revés trazidos pela busca por padrões de beleza, demonstrando uma falha no corpo social vigente. Diante disso, é possível pontuar a influência midiática e a ineficiência estatal como impulsionadoras desse problema.

Primeiramente, a influência dos veículos de imprensa corrobora a perpetuação desse impasse. Desse modo, os filósofos alemães Theodoro Adorno e Max Horkheimer definiram a indústria da cultura como a produção em série de bens culturais, não levando em consideração seus impactos na sociedade. Dessa maneira, é perceptível que as grandes mídias brasileiras, infelizmente, veiculam conteúdos que tendem a estereotipar um corpo padrão, tido como belo pela sociedade. Isso pode acarretar problemas psicológicos nas pessoas que não se encaixam nos modelos de beleza idealizados pelo campo midiático e pelas grandes marcas, demonstrando uma falha no corpo social vigente.

Outrossim, a inoperância do Estado em relação ao problema em questão favorece a sua continuidade. Nessa conjuntura, segundo o filósofo inglês Thomas Hobbes, o Estado é responsável por garantir o bem-estar social da população. No entanto, no Brasil contemporâneo, o governo, ao negligenciar a questão da mídia e não intervir com ações sobre conscientização corporal, demonstra não realizar sua função com eficiência. Consequentemente, o Brasil se desvia da ideia de Hobbes ao revelar essa falha governamental.

Diante desse cenário, medidas são necessárias para reverter as consequências trazidas pela busca por padrões de beleza. Destarte, é necessário que o Ministério da Educação, órgão responsável pela educação nacional no geral, desenvolva projetos de conscientização corporal, por meio de palestras em escolas, a fim de reverter a problemática em discussão. Assim, a coletividade social dará mais um passo para a realização dos planos de More.

Ao analisar o primeiro parágrafo do Texto 3, notamos a construção de cadeias referenciais bem amarradas em favor da apresentação de um projeto de texto e do estabelecimento de relações lógicas e argumentativas. Nesse contexto, o estudante inicia a apresentação do tema a partir de um paralelo traçado com a obra “Utopia”, do escritor inglês Thomas More, apresentando o ideal de sociedade discutido pelo autor no livro. Mais adiante, esse ideal é recuperado pela expressão “ideia do autor” para enfatizar o fato de o corpo social brasileiro se distanciar da realidade social idealizada por Thomas More. Aqui, vale destacar o uso da expressão “corpo social” em substituição à expressão “sociedade”, evitando a repetição excessiva e garantindo a progressão e sequencialidade do texto. Além disso, observar-se a ocorrência da anáfora encapsuladora “disso” para retomar a ideia apresentada no segundo período do parágrafo, conferindo continuidade temática. Acrescente-se ainda o uso da anáfora encapsuladora “desse problema” para rotular a questão discutida no tema como algo prejudicial à sociedade, demonstrando posicionamento argumentativo, uma vez que, segundo Bertucci, Malheiros e Lopes (2020, p. 83), “o uso desse tipo de anáfora favorece a formulação de uma avaliação, por parte do autor, sobre as proposições retomadas”, isto é, “o uso de encapsulamentos essencialmente opinativos é um recurso muito interessante para se expressar o ponto de vista em textos de estrutura impessoal, como as redações nota 1000 do Enem”. Nesse sentido, além de as estratégias referenciais anafóricas terem sido utilizadas de modo totalmente eficiente, o parágrafo introdutório dessa redação já delineia um projeto de texto, deixando claro para o leitor que as duas principais causas para a ocorrência da problemática

social em análise se encontra na “influência midiática” e na “ineficiência estatal”, apontando, desse modo, o direcionamento argumentativo que será seguido nos parágrafos seguintes.

No segundo parágrafo, já no tópico frasal, e por meio da substituição lexical, o estudante retoma a primeira causa apresentada na introdução, resgatando a informação anterior, dando continuidade e progressão ao texto e direcionando a orientação argumentativa do parágrafo. Chama atenção também a ocorrência de duas anáforas encapsuladoras: “desse impasse” e “isso”. A primeira recupera o tema apresentado na introdução, rotulando-o como algo embaraçoso, como um empecilho para a harmonia social, injetando ao texto certa subjetividade e avaliatividade, reforçando o posicionamento argumentativo do estudante. Já o encapsulamento “isso” é usado para retomar a ideia de propagação de estereótipos de beleza pelas mídias, fortalecendo a coesão textual por meio do entrelaçamento das informações. Além disso, destaca-se a anáfora indireta representada pela expressão “campo midiático” que remete à discussão apresentada no tópico frasal e desenvolvida ao longo do parágrafo. Por fim, o estudante conclui a argumentação do parágrafo exemplificando as consequências decorrentes da padronização da beleza na mídia e sua relação com a tese apresentada na introdução.

No terceiro parágrafo, o estudante realiza o mesmo movimento feito no parágrafo anterior: retomar, por meio do tópico frasal, a segunda causa apresentada na introdução, conferindo progressão temática e continuidade ao seu projeto de dizer. Ainda no tópico frasal, a expressão “problema” é resgatada, numa clara atitude do estudante em demonstrar seu ponto de vista. Tal uso vai ao encontro das ideias de Apothéloz (2003, p. 71-72), para o qual esse tipo de anáfora pode representar a oportunidade de o locutor “manifestar a sua subjetividade ou repetir a de outrem”. Além disso, vale destacar também a expressão nominal “governo” em substituição a “Estado”, conferindo sequencialidade no tratamento da informação apresentada no texto. Em adição, salienta-se a expressão “essa falha governamental”, encabeçada pela anáfora encapsuladora “essa”, deixando claro o ponto de vista do estudante: o Estado se faz também culpado pela problemática social em análise ao negligenciá-la e não intervir com ações planejadas.

Por fim, no último parágrafo, há a presença de uma anáfora encapsuladora: “desse cenário”, que resgata por meio de encapsulamento toda a discussão desenvolvida ao longo do texto. Ainda no primeiro período, há a retomada do tema, estabelecendo progressão temática e continuidade ao texto. Além disso, observa-se o uso descrição nominal para caracterizar o Ministério da Educação como um agente importante no planejamento de ações voltadas para a

questão social discutida no texto, a qual é tratada, mais uma vez, como “problemática”, reafirmando o posicionamento do estudante. Finalmente, cumpre destacar a anáfora indireta “coletividade social” em retomada à ideia de sociedade.

Diante da análise exposta, compreendemos que a redação do Estudante 3 apresenta estruturas de cadeias referenciais a partir de anáforas correferenciais e não correferenciais, conseguindo variar as estratégias de (re)categorização e retomada dos objetos de discurso em favor da orientação argumentativa do texto, sem repetições desnecessárias. Além disso, seu projeto de texto foi bem desenhado, com informações claras e pertinentes sendo costuradas e entremeadas por meio de diversas estratégias referenciais. Fica claro, portanto, se tratar de um texto escrito por um estudante que já mostra apropriação adequada e proficiente tanto dos processos de referenciação anafórica, quanto das características composicionais, cognitivas e discursivas do gênero *redação do Enem*.

Após a análise quantitativa e qualitativa do *corpus I*, partiremos para a análise quali-quantitativa do *corpus II*. Para tanto, apresentamos, na Tabela 2, os dados gerais a respeito do quantitativo de anáforas utilizadas em cada uma das doze redações do *corpus II*, considerando se tratar da versão final dos textos após a realização de diversas atividades nos módulos vivenciados na sequência didática.

Tabela 2 – Dados gerais das anáforas encontradas na versão final dos textos dos estudantes (*corpus II*)

Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Repetição	2	4	2	3	2	2	4	5	2	5	4	7
Sinônimo	6	9	5	5	4	1	2	3	4	4	1	0
Hiperônimo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nome genérico	1	6	1	3	5	2	4	3	4	4	4	5
Descrição nominal	2	2	1	2	1	1	1	0	1	1	0	0
Indireta	1	1	1	1	1	6	2	3	3	2	3	0
Encapsuladora	9	7	6	7	5	6	6	6	4	6	2	4
Total	22	29	16	21	18	18	19	20	18	22	14	16

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Ao compararmos os dados apresentados nas Tabela 1 e 2, podemos observar que houve uma queda considerável de 8,26% nas ocorrências de termos repetitivos e pequenos acréscimos nas ocorrências de sinônimos e encapsulamentos: 3,65% e 4,61%, respectivamente. Aqui, vale lembrar que os casos de repetição encontrados na versão inicial das redações (*corpus I*) foram de repetição excessiva, o que revelava falta de amplitude vocabular e dificuldade em diversificar os usos das estratégias de referenciação anafórica por

parte da maioria dos estudantes. No entanto, ao analisar a versão final dos textos, observou-se que parte dos alunos optou pela estratégia do uso de sinônimos em detrimento do uso da repetição, demonstrando repertório vocabular mais ampliado em relação às primeiras produções, bem como consciência da importância da diversificação de estratégias de referenciação anafórica. Nesse sentido, nota-se que, ao longo das atividades realizadas nos módulos da sequência didática, parcela considerável dos estudantes se apropriou, em certo grau, da diversidade de mecanismos linguísticos e recursos de referenciação para fortalecer a orientação argumentativa de seus textos.

Além disso, a ocorrência de nomes genéricos, principalmente os termos *pessoa* e *coisa*, em comparação com as produções iniciais, manifestou-se menos, demonstrando que houve certa evolução em relação à exemplificação de fatos nas redações para construir relações argumentativas de modo mais pertinente, sem indefinições generalizadas. Em adição, é válido acentuar que os casos de encapsulamento verificados no *corpus II* seguiram a direção daqueles identificados no *corpus I*, isto é, sendo mais de cunho descritivo do que de cunho opinativo. Ainda assim, pode-se afirmar que, na análise das produções finais, os casos de anáforas encapsuladoras com caráter avaliativo, a exemplo dos termos “problema”, “problemática”, “revés” e “impasse”, se manifestaram mais frequentemente do que nas produções iniciais, o que fortaleceu a orientação argumentativa da versão final dos textos, revelando direcionamento argumentativo mais contundente em alguns casos.

Os dados apresentados até aqui apontam um aspecto importante: o trabalho mais crítico-reflexivo sobre os processos de referenciação que nos propomos a realizar nos módulos da sequência didática aplicada com os alunos possibilitou o aprofundamento da consciência linguística e dos conhecimentos a respeito dos mecanismos da coesão e da coerência, ajudando no desenvolvimento da argumentação nas redações e, conseqüentemente, consolidando o uso mais efetivo e reflexivo da língua.

Com base nos dados observados nas Tabelas 1 e 2 e na leitura e análise atenta das redações dos alunos, apresentamos, a seguir, um quadro comparativo dos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas entre a versão inicial e final dos textos produzidos pelos estudantes (*corpus I e II*), classificando os textos analisados quanto aos padrões de desempenho descritos no Quadro 2, no capítulo de metodologia deste trabalho. A comparação apresentada revela que houve melhora na proficiência escrita da maioria dos estudantes, principalmente em relação às estratégias anafóricas na construção do texto. Tal evolução é fruto do trabalho realizado ao longo da sequência didática, em que os

alunos tiveram a oportunidade de compreender melhor os mecanismos da coesão referencial por meio de atividades de leitura e análise linguística envolvendo gêneros textuais diversificados.

Quadro 5 – Comparação dos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas entre a versão inicial e final dos textos produzidos pelos estudantes (*corpus I e II*)

<i>Corpus I</i>		<i>Corpus II</i>	
Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas	Quantidade de estudantes	Padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas	Quantidade de estudantes
Nível elementar	7	Nível elementar	4
Nível básico	2	Nível básico	3
Nível desejável	3	Nível desejável	5
Total	12	Total	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como ilustra o quadro acima, os dois textos que se encontravam no nível básico no *corpus I* passaram para o nível desejável no *corpus II*, ao passo em que três dos sete textos que estavam no nível elementar no *corpus I* passaram para o nível básico no *corpus II*, revelando melhora significativa nos padrões de desempenho na escrita quanto às estratégias referenciais anafóricas estudadas, ainda que quatro textos tenham permanecido no nível elementar. No geral, os textos que apresentaram mudança do nível elementar para o básico e do básico para o desejável introduziram e retomaram adequadamente os objetos de discurso por meio de estratégias anafóricas diversificadas, evitando a repetição excessiva de expressões referenciais e demonstrando consciência na condução da orientação argumentativa do texto. Para visualizar melhor os aspectos dessa evolução, apresentamos, a seguir, a versão final das redações produzidas pelos estudantes 1 e 2, que antes estavam no nível elementar e básico, respectivamente, e agora se encontram ambos no nível desejável. Aqui, não retomaremos o texto do Estudante 3, uma vez que esse já se encontrava em nível desejável de escrita.

Texto 1 – Estudante 1 – Nível desejável (*corpus II*)

A busca por padrões de beleza idealizados é uma questão social séria, pois são inúmeros os desafios envolvendo essa temática no mundo, principalmente no que diz respeito às consequências desse problema. A idealização do “corpo perfeito” compromete muitos jovens, que, de fato, são os que mais estão à procura dos modelos padronizados que a sociedade impõe. Nesse cenário, percebe-se que a mídia constitui principal instrumento de solidificação dessa problemática.

Na sociedade contemporânea, nota-se, principalmente nas redes sociais, o culto ao corpo magro e definido pelo treino ou por procedimentos estéticos. Nesse panorama, quem não se enquadra nos modelos impostos acaba sendo vítima de preconceito e exclusão social. Diante disso, muitas pessoas se submetem a cirurgias e a tratamentos que podem até mesmo levar à morte, principalmente quando realizados em clínicas ilegais e sem o devido acompanhamento médico.

Na série da Netflix “Anne with an E”, é retratada a história da órfã Anne Shirley, que foi adotada por dois irmãos, e ao passar da trama, a protagonista, que tem sardas e possui o cabelo ruivo, sofre com a baixa autoestima e os preconceitos das pessoas que julgam sua aparência. Fora da ficção, também é possível presenciar o preconceito relacionado à aparência daqueles que não se moldam às imposições da sociedade ao corpo. Tal fato gera diversas consequências, principalmente no emocional das pessoas que se veem distantes dos padrões idealizados.

Portanto, fica clara a urgência de ações interventivas com o fim de amenizar essa problemática. Para isso, o governo federal, cuja função é manter a harmonia social, por meio do Ministério da Saúde das Comunicações, deve criar campanhas que visem esclarecer os impactos negativos ocasionados pela busca exacerbada ao tentar se encaixar em padrões de beleza idealizados, a fim de diminuir as consequências geradas por esse problema.

Ao analisar o primeiro parágrafo do texto acima, notamos a construção de cadeias referenciais bem amarradas em favor da apresentação de um projeto de texto e do estabelecimento de relações lógicas e argumentativas, diferentemente da primeira versão. Nesse contexto, o estudante inicia sua produção textual apresentando o tema “a busca por padrões de beleza idealizados”, o qual é categorizado logo em seguida como sendo uma “questão social séria” e, ao longo do parágrafo, retomado e recategorizado pelas expressões “essa temática”, “desse problema”, “idealização do corpo perfeito”, “procura dos modelos padronizados” e “dessa problemática”. Destaca-se, nesse sentido, o uso do recurso da substituição por sinônimos para evitar a repetição excessiva e garantir a progressão temática.

Além disso, chama a atenção a ocorrência de anáforas encapsuladoras de cunho avaliativo, a exemplo de “desse problema” e “dessa problemática”, as quais recuperam o tema apresentado, rotulando-o como algo embaraçoso, como um empecilho para a harmonia social, injetando ao texto certa subjetividade e avaliatividade, reforçando o posicionamento crítico do estudante. Em adição, o uso do encapsulamento “nesse cenário” retoma toda a ideia discutida nos dois períodos anteriores, fortalecendo a coesão textual por meio do entrelaçamento das informações. Nesse sentido, além de as estratégias referenciais anafóricas terem sido utilizadas de modo totalmente eficiente, o parágrafo introdutório dessa redação já delinea um

projeto de texto (algo que não estava explícito na primeira produção), deixando claro para o leitor que a manipulação midiática é o principal instrumento para a consolidação da problemática social em análise, apontando, desse modo, o direcionamento argumentativo que será seguido nos parágrafos seguintes.

Ao longo dos demais parágrafos, observa-se que, diferentemente da primeira versão, na versão final o estudante utilizou adequadamente várias estratégias anafóricas em favor da coesão referencial, estabelecendo relações lógico-argumentativas em todo o texto. No último parágrafo, toda a discussão envolvendo o tema apresentado é recuperada pela anáfora encapsuladora “dessa problemática”, reforçando o posicionamento crítico do aluno, bem como deixando claro se tratar de algo que necessita de ações interventivas, concluindo, dessa forma, seu projeto de texto com uma proposta de intervenção. Trata-se, portanto, de uma redação que demonstrou clara evolução em relação aos padrões de desempenho na escrita e às estratégias anafóricas para construção da coesão e da coerência textual.

Texto 2 – Estudante 2 – Nível desejável (*corpus II*)

É perceptível, na sociedade brasileira, a imposição de padrões de beleza a serem seguidos pelas pessoas para que sejam aceitas socialmente. No entanto, o ideal do corpo perfeito, para muitos indivíduos, é inatingível, o que os leva a tomar atitudes que podem trazer sérias consequências para a saúde. Nesse cenário, destacam-se dois aspectos importantes para a manutenção dessa problemática: a influência negativa das mídias sociais e a objetificação da beleza no corpo social brasileiro.

Em primeira análise, é importante ressaltar a influência das mídias sociais na construção de um ideal de beleza. Isso ocorre porque a exibição de corpos perfeitos, na TV e redes sociais, afeta a autoestima de milhares de cidadãos que não se encaixam nos padrões idealizados e contribui para o aumento de problemas psicológicos. Nesse panorama, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a depressão, por exemplo, atinge 42 milhões de brasileiros, sendo essa doença uma das consequências do problema em questão. Esses dados, atrelados ao campo midiático, revelam que a imposição de padrões de beleza pela mídia, a exemplo dos influenciadores digitais nas redes sociais, solidifica o quadro deletério.

Além disso, a objetificação da beleza por meio da pressão social também atua na perpetuação desse revés. Desse modo, é importante ressaltar o aumento do “bullying” na atualidade. A exemplo disso, Renato Cariane, ex-fisiculturista e importante empresário brasileiro, relatou em um “podcast” sua experiência com violências sofridas na sua infância devido ao seu peso e disse que isso foi uma das suas motivações para começar a academia. Sob esse viés, muitas pessoas entram em academias e fazem dietas perigosas na tentativa de atingir os padrões de beleza idealizados e serem aceitas pela sociedade. No entanto, essas ações podem trazer consequências, tais como o desenvolvimento de quadros de anorexia e bulimia.

Depreende-se, portanto, a necessidade de adotar medidas que amenizem as consequências desse problema. Dessa maneira, cabe ao governo, em parceria com os Ministérios da Educação e das Comunicações, organizar programas de ciclos de debate nas escolas, por meio das secretarias municipais, e campanhas nas mídias, a exemplo da TV e das redes sociais, com o intuito de promover a autoaceitação e alertar sobre os perigos da busca desenfreada para atingir padrões de beleza

idealizados. Só assim o quadro no qual se inscreve o problema em análise será revertido.

Em primeira análise, observa-se no primeiro parágrafo a construção de cadeias referenciais tendo como referente o tema apresentado, por meio do uso do recurso da substituição e de encapsulamentos, a exemplo de “nesse cenário” e “dessa problemática”, em favor da coesão referencial e da apresentação de um projeto de texto. Nesse contexto, o estudante já deixa claro seu posicionamento crítico ao utilizar a anáfora encapsuladora de cunho opinativo “dessa problemática”, sinalizando, logo em seguida, as duas principais causas do problema social em discussão. Tal posicionamento perdura ao longo do texto e é marcado, dentre outras expressões, pelas encapsuladoras “quadro deletério” e “revés”, as quais caracterizam o tema em questão como algo negativo e prejudicial. Essas escolhas lexicais confirmam os dizeres de Mondada e Dubois (2003, p. 33): “uma categoria lexical impõe um ponto de vista”, que pode ser aceito, contestado ou negociado entre os falantes. Na mesma direção, Apothéloz (2003, p. 71-72) afirma que esse tipo de anáfora pode ser a oportunidade de o falante “manifestar a sua subjetividade ou repetir a de outrem”.

Para além das anáforas encapsuladoras e do recurso da substituição, outras estratégias referenciais são verificadas na redação, a exemplo da categorização e recategorização dos referentes apresentados no segundo e no terceiro parágrafo por meio de formas nominais. A respeito das formas nominais, Koch (2005, p. 35) afirma que “[...] uma das funções textual-interativas específicas é a de imprimir aos enunciados em que inserem, bem como ao texto como um todo, orientações argumentativas conformes à proposta enunciativa do seu produtor” (KOCH, 2005, p. 35).

Nesse contexto, compreendemos que a versão final da redação do Estudante 2 apresenta estruturas de cadeias referenciais a partir de anáforas correferenciais e não correferenciais, conseguindo variar as estratégias de (re)categorização e retomada dos objetos de discurso em favor da orientação argumentativa do texto, sem repetições desnecessárias. Além disso, seu projeto de texto foi bem desenhado, com informações claras e pertinentes sendo costuradas e entremeadas por meio de diversas estratégias referenciais. Fica claro, portanto, que houve significativa evolução entre a primeira produção e a última, uma vez que o estudante conseguiu mostrar apropriação adequada e proficiente tanto dos processos de referenciação anafórica, quanto das características composicionais, cognitivas e discursivas do gênero *redação do Enem*.

Diante das análises realizadas, é possível chegar a algumas conclusões. Primeiramente, ficou claro, quando da análise do *corpus I*, que os equívocos cometidos no que tange aos processos referenciais prejudicam as relações discursivo-argumentativas do texto, desfavorecendo a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual. Nesse sentido, boa parte dos textos do *corpus I* revelou dificuldades, por parte dos estudantes, na construção da teia textual, uma vez que muitas das relações de retomada estabelecidas ao longo das redações ocorreram de modo inconsistente, o que, juntamente com a má organização das informações e a má estruturação do projeto de texto, prejudicou a coesão textual e a argumentação. Nesse ponto, vale destacar o que diz Bakhtin (2000, p. 308, *apud* MARTINS, 2016): “a língua enquanto sistema dispõe [...] de um rico arsenal de recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos) para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor”. Contudo, a referenciação como atividade discursiva não foi aplicada de modo produtivo e eficiente na maioria das produções iniciais, haja vista que os alunos ainda não haviam se apropriado totalmente do material linguístico que a língua põe a nossa disposição. Considerando se tratar de sujeitos de uma turma de 1º ano do ensino médio e que nenhum deles nunca havia produzido uma redação nos moldes do Enem antes, conforme averiguado em discussão em sala de aula, isso põe em evidência lacunas em sua formação enquanto leitor e produtor desse gênero textual específico: redação do Enem.

Em contrapartida, quando da análise do *corpus II*, foi possível observar que houve uma evolução significativa na produção escrita dos estudantes ao final da aplicação da sequência didática. Essa evidência responde a nossa pergunta de pesquisa e confirma a nossa hipótese de que o trabalho sistematizado por meio de uma sequência didática com o gênero *redação do Enem* (gênero principal), a partir de atividades diversificadas considerando também outros gêneros textuais (gêneros secundários), com ênfase no estudo das estratégias anafóricas pode contribuir para a melhora da produção textual dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas relacionadas à argumentação e à referenciação.

Desse modo, a partir da experiência didática vivenciada com os estudantes em sala de aula, pudemos identificar as condições de produção do gênero *redação do Enem* na escola, compreender o uso de processos anafóricos como mecanismo fundamental para a referenciação e a orientação argumentativa nos textos dissertativo-argumentativos e verificar as implicações das estratégias anafóricas para a coesão e a coerência textuais. Diante disso, ficou clara a importância de elaborar atividades que auxiliem na construção argumentativa

dos textos dos alunos e que possibilitem o desenvolvimento de suas competências e habilidades linguísticas para o uso da língua em sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a produção textual na sala de aula é de extrema importância para garantir a formação de sujeitos autores capazes de se expressar nas mais diversas situações de comunicação. No entanto, esse processo, que deve ser evidenciado desde as séries iniciais da vida escolar, apresenta várias lacunas que dificultam a formação do leitor e do produtor de texto proficiente.

Assim, diante das dificuldades enfrentadas pela maioria dos estudantes para produzir textos com proficiência, principalmente no que tange aos processos referenciais, é de suma importância que o trabalho com os aspectos e mecanismos da referenciação seja realizado de forma exitosa pelos professores de Língua Portuguesa na sala de aula, oferecendo aos alunos subsídios para o desenvolvimento de competências e para o uso efetivo e reflexivo da língua. Esse trabalho, quando realizado de forma sistematizada por meio de uma sequência didática, envolvendo uma cadeia de gêneros textuais diversos, pode contribuir profundamente para a formação do leitor e do produtor de textos crítico e proficiente na escola.

Nessa direção, a experiência didática vivenciada por uma turma de 1º ano do Ensino Médio envolvendo o gênero textual *redação do Enem* oportunizou aos aprendizes um mergulho nas tramas do texto dissertativo-argumentativo, reconhecendo as estratégias de referenciação anafórica como imprescindíveis para a continuidade, a sequencialidade e a progressão textuais, além de reconhecer tais mecanismos como essenciais para o direcionamento argumentativo do texto. Nesse universo, pudemos observar, ao longo das atividades e módulos realizados na sequência didática, a evolução significativa nos padrões de desempenho de escrita dos estudantes envolvidos neste trabalho, principalmente no que concerne aos processos referenciais anafóricos.

Portanto, este estudo mostrou sua importância ao contribuir diretamente para a formação de estudantes com habilidades para ler e produzir textos argumentativos, operando o material linguístico que a língua dispõe para estabelecer relações discursivo-argumentativas em favor de um projeto de dizer. Este trabalho também alcança relevância social ao buscar preparar os estudantes para a produção do gênero textual *redação do Enem*, o qual constitui um dos requisitos de vestibulares no Brasil para a entrada no mundo acadêmico. Nesse viés, podemos afirmar que a produção textual, seja ela oral ou escrita, ao lado da leitura, é condição essencial para as práticas de letramento do jovem na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto; 2003. p. 53-84.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BERTUCCI, Roberlei Alves; MALHEIROS, Andréa Jacqueline; LOPES, Wanderlei de Souza. Ocorrência de anáforas encapsuladoras em redações do Enem. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 81-102, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/164142>. Acesso em: 18 set. 2022.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães [et al]. Coerência e referenciação. In: ELIAS, Vanda Maria; MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. O texto dissertativo-argumentativo. In: CORRÊA, Vilma Reche; GARCES, Lucília Helena do Campo. (Org.). *Texto dissertativo-argumentativo: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade* [1991]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 – (Série Texto e Linguagem).
- COSTA VAL, Maria da Graça. Redação escolar: um gênero textual? In: CORRÊA, Vilma Reche; GARCES, Lucília Helena do Carmo (Org.). *Texto dissertativo-argumentativo: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org.: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- ELIAS, Vanda Maria da Silva. Texto e estratégias de coesão referencial e sequencial. In: GARCEZ, Lucia Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.
- FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça *et al.* (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça Maria; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia Maria (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. v. 1, p. 263-276.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, Silvana Maria Calixto; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (Orgs.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça, MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 53-101.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Waldiney Corrêa. *A construção de uma ponte: linguagem, referenciação, subjetividade e identidade*. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAES, Isabela Dias. Produção de textos: ensino de estratégias de referenciação por (re)categorização. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018 (ISSN 2179-3948 –

online). Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5417/14366>. Acesso em: 18 set. 2022.

PAVANI, Cinara Ferreira; KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 6, março de 2006. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_redacao_de_vestibular.pdf. Acesso em: 13 de julho de 2018.

PERNAMBUCO. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai./ago.. 1999.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

APÊNDICE A – Projeto de Texto

PROJETO DE TEXTO	
Introdução	<p>Repertório introdutório: _____</p> <p>Tema: _____</p> <p>Tese: _____</p> <p>Assunto 1: _____</p> <p>Assunto 2: _____</p>
Desenvolvimento 1	<p>Argumento 1: _____</p> <p>Repertório 1: _____</p>
Desenvolvimento 2	<p>Argumento 2: _____</p> <p>Repertório 2: _____</p>
Conclusão	<p>Agente 1: _____</p> <p>Agente 2: _____</p>

APÊNDICE B – Referenciação em texto literário

ATIVIDADE

Morte do leiteiro

Há pouco leite no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há muita sede no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há no país uma legenda,
que ladrão se mata com tiro.

Então o moço que é leiteiro
de madrugada com sua lata
sai correndo e distribuindo
leite bom para gente ruim.
Sua lata, suas garrafas
e seus sapatos de borracha
vão dizendo aos homens no sono
que alguém acordou cedinho
e veio do último subúrbio
trazer o leite mais frio
e mais alvo da melhor vaca
para todos criarem força
na luta brava da cidade.

Na mão a garrafa branca
não tem tempo de dizer
as coisas que lhe atribuo
nem o moço leiteiro ignaro,
morador na Rua Namur,
empregado no entreposto,
com 21 anos de idade,
sabe lá o que seja impulso
de humana compreensão.
E já que tem pressa, o corpo
vai deixando à beira das casas
uma apenas mercadoria.

E como a porta dos fundos
também escondesse gente
que aspira ao pouco de leite
disponível em nosso tempo,
avancemos por esse beco,
peguemos o corredor,
depositemos o litro...
Sem fazer barulho, é claro,
que barulho nada resolve.

Meu leiteiro tão sutil
de passo maneiro e leve,
antes desliza que marcha.
É certo que algum rumor
sempre se faz: passo errado,
vaso de flor no caminho,
cão latindo por princípio,
ou um gato quizilento.
E há sempre um senhor que acorda,
resmunga e torna a dormir.

Mas este acordou em pânico
(ladrões infestam o bairro),
não quis saber de mais nada.
O revólver da gaveta
saltou para sua mão.
Ladrão? se pega com tiro.
Os tiros na madrugada
liquidaram meu leiteiro.
Se era noivo, se era virgem,
se era alegre, se era bom,
não sei,
é tarde para saber.

Mas o homem perdeu o sono
de todo, e foge pra rua.
Meu Deus, matei um inocente.
Bala que mata gatuno
também serve pra furtar
a vida de nosso irmão.

Quem quiser que chame médico,
polícia não bota a mão
neste filho de meu pai.
Está salva a propriedade.
A noite geral prossegue,
a manhã custa a chegar,
mas o leiteiro
estatelado, ao relento,
perdeu a pressa que tinha.

Da garrafa estilhaçada,
no ladrilho já sereno
escorre uma coisa espessa
que é leite, sangue... não sei.
Por entre objetos confusos,
mal redimidos da noite,
duas cores se procuram,
suavemente se tocam,
amorosamente se enlaçam,
formando um terceiro tom
a que chamamos aurora.

ANDRADE, Carlos Drummond
de. **A rosa do povo**. 21ª ed. Rio
de Janeiro: Record, 2000.

Questões para análise e discussão

- 1) O que os dois últimos versos da 1ª estrofe enfatizam?
- 2) Na segunda estrofe, há um choque entre duas classes sociais. Quais são elas? Quem são os representantes dessas classes sociais e como eles são descritos?
- 3) O que as palavras destacadas na 2ª estrofe representam? A que elas remetem?

4) Na terceira estrofe, que informações sobre o leiteiro são apresentadas?

- 5) O que podemos depreender dos três últimos versos dessa estrofe?
- 6) Considerando os três primeiros versos da 4ª estrofe e o contexto social em que se insere o discurso do poema, que tipo de gente se esconde na porta dos fundos?
- 7) Na 4ª estrofe, o que sugere o verso “avancemos por esse beco” e por que o eu lírico utilizou um verbo na primeira pessoa do plural?

8) Na quinta estrofe, como a figura do leiteiro é retomada?

9) Como a figura do leiteiro é recategorizada na sexta estrofe? Explique porque ocorre essa recategorização?

- 10) Os últimos versos da 6ª estrofe demonstram que o homem agiu de forma consciente ou irracional?
- 11) O eu lírico apresenta uma espécie de ironia nos três últimos versos da 7ª estrofe. Qual é ela?
- 12) Há uma ironia no quarto verso da 8ª estrofe. Que ironia é essa?
- 13) O que sugere o último verso da 8ª estrofe?
- 14) O que representam o leite e o sangue na 9ª estrofe?

15) Caracterize o perfil do leiteiro e o perfil do homem que o matou. Utilize versos do poema para comprovar as características mencionadas por você.

ANEXO A – Redação nota 1000 no Enem retirada da Cartilha do Participante (Inep)

Redação de **LEANDRO HENRIQUE SIQUEIRA MOLINA**

Escola privada de Franca – SP

Publicidade Infantil: Um Desafio Ético e Político

“O progresso roda constantemente sobre duas engrenagens. Faz andar uma coisa esmagando sempre alguém.” A frase, do escritor e pensador francês Vitor Hugo, exprime a ideia de que o sistema capitalista funciona baseando-se na exploração constante dos indivíduos. Analisando esse conceito atrelado à conjuntura atual, nota-se que a publicidade direcionada às crianças, no Brasil, possui um caráter predatório, funcionando como meio de criação de futuros consumistas e explorando a relativa facilidade de se persuadir uma criança, através do uso de elementos do universo infantil.

A necessidade de criação de uma lei só existe quando um conceito de ética que já deveria ser parte do senso comum é ausente. Dessa forma, nota-se que a criação de leis que proíbem ou normatizam a publicidade infantil nos países considerados desenvolvidos revela que esse setor da mídia não age de maneira ética. Isso se deve ao fato de que, com o advento do Neoliberalismo, houve a necessidade de difusão do consumismo, e a publicidade, como a principal forma de imposição desse ideal, passou a explorar a ingenuidade do imaginário infantil para adaptar as crianças a esse formato, incentivando sempre o desejo.

O resultado desse processo é a criação de uma infância voltada para o consumo. As crianças, alienadas pela mídia, são incorporadas ao capitalismo antes mesmo de possuírem consciência e discernimento para compreendê-lo. Suas vidas passam a ser ditadas pelos desejos que lhes foram impostos, tornando tudo – inclusive as datas comemorativas, as quais perdem seu sentido – uma forma de exigir produtos. Essas crianças, sem conceito de real necessidade, crescem para se tornarem adultos egoístas, totalmente submissos ao capitalismo e utilitaristas, estabelecendo como objetivo maior o acúmulo de capitais, visando à satisfação dos desejos e transmissão desses ideais aos seus filhos.

O Estado, como defensor dos direitos da população e do bem estar social, deve criar leis que impeçam a dominação das crianças pelo consumismo, impedindo a associação entre produtos e elementos atrativos a elas. Deve-se utilizar da educação, principal elemento transformador da sociedade, para criar nas crianças o discernimento entre o frívolo e o necessário, coibindo o egoísmo e estimulando a solidariedade. A sociedade, por sua vez, deve conscientizar-se, limitando o consumo das crianças para impedir o desenvolvimento da cultura de consumo. Dessa forma, será possível criar um corpo social ético, harmonioso e saudável.

Fonte: Inep (2016)¹²

¹² BRASIL. *Redação do Enem 2016: cartilha do participante*. Brasília: MEC, 2016. p. 42. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

ANEXO B – Proposta de redação

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1 tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
 - 4.2 fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3 apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto I

A beleza parece caminhar em uma linha tênue entre as escolhas do indivíduo e a imposição coletiva. Se, por um lado, cada um pode buscar a beleza da maneira que considerar melhor para si, por outro, cuidar da beleza torna-se um imperativo. Modelos funcionam como fonte de comparação social e a exposição às imagens idealizadas da mídia tem como efeito uma redução no nível de satisfação dos indivíduos com relação à própria imagem. Este processo de comparação social também influencia fortemente a autoestima do indivíduo. A percepção de uma discrepância acentuada entre o eu real e o eu ideal gera ansiedade e sentimento de insatisfação com relação ao seu autoconceito e, conseqüentemente, uma redução na sua autoestima. Na tentativa de atingir um ideal estético socialmente aceito, muitos se dedicam a uma luta incansável para esculpir o corpo perfeito e aproximar-se de um padrão de beleza.

FONTES, O. A.; BORELLI, F. C.; CASOTTI, L. M. *Como ser homem e ser belo? Um estudo exploratório sobre a relação entre masculinidade e o consumo de beleza*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 22 jun. 2015 (adaptado).

Texto II



ROSSETTI, C. Disponível em: www.carolrossetti.com.br. Acesso em: 21 jul. 2017.

Texto III

Os transtornos alimentares mais relevantes em nosso contexto sociocultural são a anorexia e a bulimia nervosas. A anorexia nervosa se caracteriza pelo pavor descabido e inexplicável que a pessoa tem de engordar, com grave distorção da sua imagem corporal. Para atingir esse padrão de “beleza” intangível, o anoréxico se submete a regimes alimentares bastante rigorosos e agressivos. Já a bulimia nervosa se caracteriza pela ingestão compulsiva e exagerada de alimentos, geralmente muito calóricos, seguida por um enorme sentimento de culpa em função dos “excessos” cometidos. Não podemos perder de vista que a formação da autoimagem corporal de cada pessoa está fortemente influenciada pela maneira como a sociedade “impõe” o que é ter um corpo esteticamente apreciável.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Consequências da busca por padrões de beleza idealizados”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

ANEXO C – Reportagem sobre tráfico de drogas em Espírito Santo

globo.com g1 ge gshow globoplay
ASSINE JÁ ENTRAR >

MENU
g1
ESPÍRITO SANTO
BUSCAR

Apontando como líder do tráfico, suspeito é preso em Cariacica, ES

Junto com Wagner Douglas Mota Bastos, os policiais da Força Tática da PM encontraram duas armas e munição, além de um caderno com anotações sobre a contabilidade do tráfico.

Por G1 ES
15/02/2021 07h36 · Atualizado há um ano



Apontando como líder do tráfico, suspeito foi preso em Cariacica

Transcrição do áudio da reportagem:

Apresentador/Philipe Ramos: O outro assunto, é que um dos traficantes mais procurados pela polícia foi preso, ontem à noite, lá em Cariacica.

Repórter/Tiago Félix: Já está preso Wagner Douglas Mota Bastos, o Batatinha, de 23 anos. Segundo a polícia, ele é o chefe do tráfico de drogas do bairro Itaquari, em Cariacica. Wagner era um dos bandidos mais procurados.

Tenente Zuqui: Ele é um dos chefes do tráfico. Não é qualquer um que anda com caderno de contabilidade, né... ele controla tudo, anda com duas armas, ou seja, anda para proteção, né... é... tem um papel importante de liderança na região de Itaquari.

Repórter/Tiago Félix: Wagner estava nesse carro e foi abordado pelos policiais da força tática no início da noite desse domingo, no bairro Jardim Botânico, aqui em Cariacica. No carro estava também uma mulher de 24 anos, e um homem de 49, do Rio de Janeiro. Agora a polícia quer saber se há um tipo de ligação entre o tráfico de drogas do Estado carioca com o Espírito Santo.

Tenente Zuqui: A gente está vendo o histórico dele, se é do Rio de Janeiro e está aqui há pouco tempo? É do Rio de Janeiro e já tá aqui há bastante tempo? O fato é que ele não é daqui, é do Rio de Janeiro.

Repórter/Tiago Félix: A PM informou que Wagner já teve várias passagens pela polícia.

Tenente Zuqui: Já tem passagem por tráfico de drogas, porte ilegal de arma de fogo, receptação, já é um indivíduo conhecido, e agora tá com um mandado aberto por homicídio. Ou seja, é um indivíduo perigoso que a gente consegue com muito trabalho tirar das ruas.

Repórter/Tiago Félix: Valquíria Alves Cerqueira, de 24 anos, e o carioca, que se identificou como Henrique Souza Silva, o “Coroa”, de 49, foram levados para a delegacia de Cariacica. A polícia apreendeu com o trio um caderno com toda a anotação do tráfico de drogas.

Tenente Zuqui: Normalmente esses cadernos são a contabilidade do tráfico, né... então esse caderno é muito importante pra gente, inclusive, para levantar mais informações sobre outros autores ali, sobre aquelas pessoas que estão envolvidas no tráfico na região de Itaquari e na região onde ele andou primordialmente.

Repórter/Tiago Félix: A polícia apreendeu também duas armas, munição e dinheiro.

Apresentador/Philipe Ramos: Essas armas aí, eram um revólver calibre 38, e uma pistola, é claro, além da munição que a gente viu ali na imagem. Os suspeitos foram levados para a delegacia e autuados por tráfico de drogas.

Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/02/15/apontando-como-lider-do-trafico-suspeito-e-presos-em-cariacica-es.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ANEXO D – Reportagem sobre tráfico de drogas em Belo Horizonte

globo.com g1 ge gshow globoplay ASSINE JÁ ENTRAR >

MENU | g1 MINAS GERAIS BUSCAR

Três suspeitos de venderem drogas sintéticas de alto valor em BH, são presos pela Polícia Civil

Os homens de classe média alta são suspeitos de vender as drogas por aplicativo de mensagens; investigação durou 70 dias.

Por Dannyellen Paiva, G1 Minas — Belo Horizonte
14/05/2020 15h38 · Atualizado há 2 anos

Facebook Twitter WhatsApp Telegram LinkedIn

Trio vendia drogas sintéticas pela internet e em festas. — Foto: Frederico Dávila

A Polícia Civil (PC) prendeu, na manhã desta quinta-feira (14), três homens suspeitos de liderarem uma quadrilha que vendia drogas sintéticas em Belo Horizonte. Segundo a polícia, eles usavam um aplicativo de mensagens para vender a droga e faziam até entregas nas casas dos 'clientes'.

Os homens de 28, 24 e 21 anos foram presos em casa, na Região Centro-Sul da capital. Dois deles já tinham passagens pela polícia por tráfico de drogas.

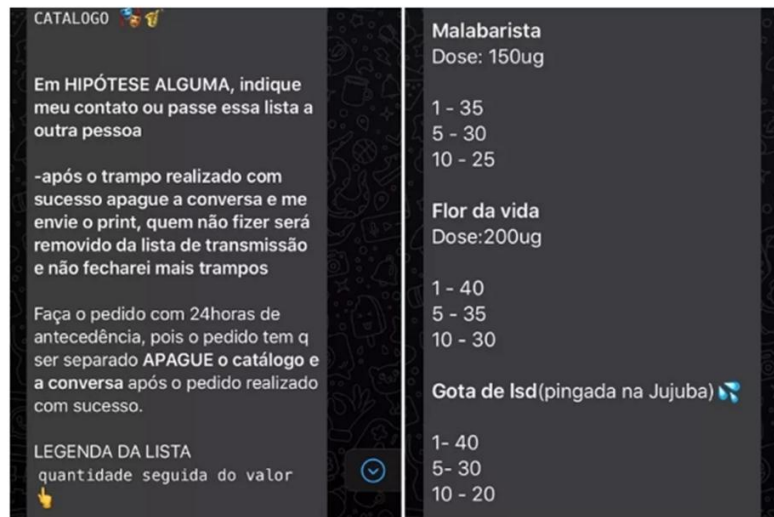
A PC informou que os homens agiam de forma discreta e vendiam drogas diferentes, como LSD, ecstasy, lança perfume, seda com aroma de maconha e ácidos. A Polícia afirma que se surpreendeu com o tipo de droga comercializada, com o valor que custava e como eram consumidas por quem as comprava.

"Nos surpreendeu, principalmente, em relação ao perigo de usar a droga da forma como ela era vendida e pela quantidade que tinha em cada pacote", afirmou a PC.



Polícia Civil prende suspeitos de venderem drogas sintéticas em BH. — Foto: Frederico Dávila

Os suspeitos vendiam a droga através de uma lista de transmissão em um aplicativo de conversa. No texto enviado para os 'clientes', eles citavam uma passagem bíblica no início e deixavam claro que a mensagem não tinha que ser compartilhada e toda a conversa devia ser apagada após o fim do pedido, logo após, listavam as drogas que disponíveis e os valores.



Quadrilha vendia drogas sintéticas através de um aplicativo de mensagem. — Foto: Reprodução

Além de vender a droga pelo aplicativo, os suspeitos vendiam os produtos em festas e faziam até entregas nas casas das pessoas.

Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/05/14/tres-suspeitos-de-venderem-drogas-sinteticas-de-alto-valor-em-bh-sao-presos-pela-policia-civil.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ANEXO E – Reportagem sobre tráfico de drogas em Caruaru

globo.com g1 ge gshow globoplay ASSINE JÁ ENTRAR >

MENU g1 CARUARU E REGIÃO BUSCAR

Estudante de direito é preso por tráfico de drogas em Floresta, diz polícia; com ele foram encontrados 34 kg de maconha

Droga foi encontrada no porta-malas de um carro, segundo a Polícia Rodoviária Federal.

Por G1 Caruaru
01/05/2020 10h16 · Atualizado há 2 anos

Facebook Twitter WhatsApp Telegram LinkedIn

Droga foi encontrada no porta-malas do carro, em Floresta — Foto: PRF/Divulgação

Um estudante de direito, de 20 anos, foi preso por tráfico de drogas com 34 kg de maconha e três rádios comunicadores, em Floresta, no Sertão de Pernambuco. Ele foi detido pela Polícia Rodoviária Federal (PRF) durante a Operação Tupã, que tem como objetivo combater a criminalidade, na quinta-feira (30).

De acordo com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), durante a abordagem foi verificado que o carro tinha placas da Bahia e que a droga estava escondida no porta-malas do veículo. Os policiais ainda encontraram no automóvel três rádio comunicadores.

"O motorista informou que cursava o quinto período de direito em uma faculdade particular e que havia sido contratado para realizar o transporte da mercadoria. Ele também transportava R\$ 1.282 e um aparelho celular", conforme destacou a PRF.

Após ter sido encaminhado junto com a droga, os rádios e o dinheiro à Delegacia de Polícia Civil de Floresta, o estudante foi atuado em flagrante por tráfico de drogas e encaminhado ao presídio, de acordo com o delegado Roberto Fonseca.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2020/05/01/estudante-de-direito-e-detido-com-34-kg-de-maconha-e-tres-radio-comunicadores-em-floresta.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ANEXO F – Reportagem sobre tráfico de drogas no centro de São Paulo

Polícia prende traficantes que escondiam droga em placa de trânsito no Centro de SP

Venda de drogas ocorria na rua em plena luz do dia. Três homens foram presos em flagrante nesta terça (9).

Por Bom Dia SP

10/02/2021 08h03 · Atualizado há um ano



Três pessoas são presas por tráfico de drogas no centro da capital

Três homens foram presos em flagrante nesta terça-feira (9) vendendo drogas no Centro de São Paulo. Um dos traficantes guardava a droga atrás de uma placa de trânsito que indicava a marcação da Zona Azul.

Foram presos Allan José Lima dos Santos, de 41 anos, Nicolas Cunha da Silva e Lucas Pinheiro da Silva, ambos de 19 anos. Allan já era procurado pela polícia.

A polícia foi até o quarto de um hotel onde a droga era escondida e apreendeu um 1,5 kg de maconha. Há três semanas, em uma operação na região central, investigadores apreenderam drogas e armas em um outro quarto de hotel. Allan estava no local, mas o nome dele aparecia no registro de hóspedes.

A reportagem da TV Globo acompanhou por uma semana o comportamento dos criminosos. Os compradores se aproximavam e recebiam a droga na calçada, em plena luz do dia, o traficante apenas retirava a droga da placa.

Allan José Lima dos Santos vai responder por tráfico de drogas e porte ilegal de armas. Os outros dois presos, por tráfico de drogas.

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/02/10/policia-prende-trafficantes-que-escondiam-droga-em-placa-de-transito-no-centro-de-sp.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ANEXO G – Redação nota 1000 no Enem retirada da Cartilha do Participante (Inep)

Redação de **Desirée Macarroni Abbade**

Profecia futurística

Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.

A princípio, é possível perceber que essa circunstância deve-se a questões políticas-estruturais. Isso se deve ao fato de que, a partir da impunidade em relação a atos que manifestem discriminação religiosa, o seu combate é minimizado e subaproveitado, já que não há interferência para mudar tal situação. Tal conjuntura é ainda intensificada pela insuficiente laicidade do Estado, uma vez que interfere em decisões políticas e sociais, como aprovação de leis e exclusão social. Prova disso, é, infelizmente, a existência de uma “bancada evangélica” no poder público brasileiro. Dessa forma, atitudes agressivas e segregacionistas devido ao preconceito religioso continuam a acontecer, pondo em xeque o direito de liberdade religiosa, o que evidencia falhas nos elementos contra a intolerância religiosa brasileira.

Outrossim, vale ressaltar que essa situação é corroborada por fatores socioculturais. Durante a formação do Estado brasileiro, a escravidão se fez presente em parte significativa do processo, e com ela vieram as discriminações e intolerâncias culturais, derivados de ideologias como superioridade do Homem Branco e Darwinismo Social. Lamentavelmente, tal perspectiva é vista até hoje no território brasileiro. Bom exemplo disso são os índices que indicam que os indivíduos seguidores e pertencentes das religiões afro-brasileiras são os mais afetados. Dentro dessa lógica, nota-se que a dificuldade de prevenção e combate ao desprezo e preconceito religioso mostra-se fruto de heranças coloniais discriminatórias, as quais negligenciam tanto o direito à vida quanto o direito de liberdade de expressão e religião.

Torna-se evidente, portanto, que os caminhos para a luta contra a intolerância religiosa no Brasil apresentam entraves que necessitam ser revertidos. Logo, é necessário que o Governo investigue casos de impunidade por meio de fiscalizações no cumprimento de leis, abertura de mais canais de denúncia e postos policiais. Além disso, é preciso que o poder público busque ser o mais imparcial (religiosamente) possível, a partir de acordos pré-definidos sobre o que deve, ou não, ser debatido na esfera política e disseminado para a população. Ademais, as instituições de ensino, em parceria com a mídia e ONGs, podem fomentar o pensamento crítico por intermédio de pesquisas, projetos, trabalhos, debates e campanhas publicitárias esclarecedoras. Com essas medidas, talvez, a profecia de Zweig torne-se realidade no presente.

REDAÇÃO NO ENEM 2017
CARTILHA DO PARTICIPANTE

Fonte: Inep (2016)¹³

¹³ BRASIL. *Redação do Enem 2017: cartilha do participante*. Brasília: MEC, 2017. p. 41. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

ANEXO H – Redações produzidas pelos estudantes analisadas no capítulo 4

Texto 1 – Estudante 1 – Nível elementar (*corpus I*)

1 A busca por padrões de beleza idealizados vai muito para o que-
 2 mbio social, não inúmeras denúncias nessa temática que estão presen-
 3 tes no mundo todo. Uma idealização da "corpo perfeito" comprome-
 4 tem muitos jovens, que, de fato, não os que mais estão a procura
 5 desses padrões de beleza que a sociedade impõe.

6 Muitos se submetem a cirurgias, muitas vezes nos mesmos clínicos que
 7 não oferecem, onde convivem em tratamentos que podem até mesmo levar
 8 a morte. Diante daqueles que não fazem parte do corpo perfeito se for-
 9 nam vítimas de diversos preconceitos e da intolerância pessoal.

10 Ela me fez lembrar a série da Netflix, "Anne With An E", mostra a história da orfã Anne
 11 Shirley, que foi adotada por dois irmãos, e ao passar de uma irmã, a
 12 protagonista, que tem cabelos e possui a cabeça ruiva, nasce com a baixa
 13 autoestima e os preconceitos dos pais que julgam sua aparên-
 14 cia. Fora dessa situação acaba ficando bem claro que essa realidade
 15 de apresentada na série pode ser relacionada ao que acontece nos
 16 dias atuais.

17 O que acontece muito entre as mulheres, que se comparam muito com
 18 modelos, ou aquelas blogueiras que tem a idealização do padrão per-
 19 feito, aquele que é induzido pela sociedade. É aí onde buscam por meios
 20 que permitam que os mesmos tenham, ou tenham a mais próximas possí-
 21 veis do "ideal". Desde bastante tempo atrás, a sociedade sempre teve referên-
 22 cial, modelos ao longo da história. Ele no regime antigo, mulheres
 23 ideais eram aquelas mais "gordinhas", para mostrar a fartura da corte
 24 na época.

25 Hoje temos dois tipos padrões, aquele na indústria da moda e o
 26 das academias, isso que acaba mesclando demais com a psicologia de
 27 muitos. A mídia usa comerciais que utilizam de mulheres mostrando de
 28 biquini para atrair clientes, sendo que com isso acabam deixando
 29 e diversos padrões injustos com o corpo que tem. Onde isso leva a
 30 atitudes extremas para conseguir ficar igual a celebridades.

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. organização lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, coerente e exequível.							
Total							

Texto 2 – Estudante 2 – Nível básico (corpus I)

1 A mídia impõe um padrão de beleza sobre o qual as pes-
 2 soas devem se apoiar para serem socialmente aceitas, mas este
 3 é inatingível para muitos, de maneira análoga a isso os
 4 padrões de beleza idealizados. Nesse prisma, destacam-se dois
 5 aspectos importantes: a influência negativa das mídias sociais e
 6 a pressão da sociedade sobre os padrões de beleza.
 7 Em primeira análise, é importante ressaltar a influência
 8 das mídias sociais. A exibição de corpos perfeitos e, afeta a au-
 9 toestima de milhares de jovens e contribuem para o aumento
 10 dos problemas psicológicos, segundo a Organização Mundial de
 11 Saúde (OMS), a depressão, por exemplo, atinge 42 milhões de
 12 brasileiros. Sendo um dos destinos de quem não se aceita
 13 fisicamente. Essa pesquisa é consequência do crescente número de
 14 digital influencers que pedem um ideal de estética de beleza
 15 corporal.
 16 Além disso, é notório a pressão social sobre os padrões
 17 de beleza. Nesse modo é importante ressaltar o aumento do
 18 bullying nas escolas e em diversos cenários da atualidade. De
 19 acordo com Renato Cariani, ex-fisiculturista e importante em-
 20 preário brasileiro, relatou em um podcast sua experiência
 21 com o bullying na sua infância referente ao seu peso e
 22 disse que isso foi uma das suas motivações para começar a ca-
 23 demia, sobre esse rier, muitas pessoas atualmente entram em
 24 academias e fazem dietas perigosas para serem aceitas pela sociedade.
 25 É como consequência casos como anorexia e bulimia vem au-
 26 mentando nos últimos anos.
 27 Depreende-se, portanto, a adoção de medidas que venham amenizar as
 28 consequências dessa doença. Dessa maneira, cabe ao governo a fazer uma
 29 campanha de conscientização, expõe a realidade do Brasil. Além disso é função
 30 do Ministério da Educação, órgão responsável pela instituição de ensino do país fazer a
 criação de aulas sobre bullying, afim de amenizar o índice desse problema nas escolas.

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, criativa e exequível.							
Total							

Texto 3 – Estudante 3 – Nível desejável (corpus I)

1 No livro "Utopia", do escritor inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, livre de conflitos sociais. Tora da ficção, a atual realidade brasileira se distanciou da ideia do autor, devido aos seres trazidos pela busca por padrões de beleza, demonstrando uma falha no corpo social vigente. Diante disso, é possível pontuar a influência midiática e a ineficiência estatal como impulsionadoras desse problema.

2 Primeiramente, a influência dos veículos de imprensa corrobora a perpetuação desse impasse. Desse modo, os filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer definiram a indústria da cultura como a produção em série de bens culturais, não levando em consideração seus impactos na sociedade. Dessa maneira, é perceptível que as grandes mídias brasileiras, infelizmente, simulam conteúdos que tendem a estereotipar um corpo padrão, tudo como belo pela sociedade. Isso ~~(em)~~ pode acarretar problemas psicológicos nos pessoas que não se encaixam nos modelos de beleza idealizados pelo campo midiático e pelas grandes marcas, demonstrando uma falha no corpo social vigente.

3 Ademais, a inoperância do Estado em relação ao problema em questão favorece a sua continuidade. Nessa conjuntura, segundo o filósofo inglês Thomas Hobbes, o Estado é responsável por garantir o bem-estar social da população. No entanto, no Brasil contemporâneo, o governo, ao negligenciar a questão da mídia e não intenciar com ações sobre conscientização corporal, demonstra não realizar sua função com eficiência. Consequentemente, o Brasil se distancia da ideia de Hobbes ao revelar essa falha governamental.

4 Diante desse cenário, medidas são necessárias para reverter as consequências trazidas pela busca por padrões de beleza. Portanto, é necessário que o Ministério da Educação, órgão responsável pela educação nacional no geral, desenvolva projetos de conscientização corporal, por meio de palestras em escolas, a fim de reverter a problemática em discussão. Assim, a coletividade social dará mais um passo para a realização dos planos de More.

COMPETÊNCIAS:	0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;							
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;							
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;							
4. coesão entre períodos e parágrafos; e							
5. proposta clara, inovadora, criativa e exequível.							
Total							

Texto 1 – Estudante 1 – Nível desejável (*corpus II*)

1	A busca por padrões de beleza idealizados é uma questão não							
2	de mídia, pois não inúmeras as desajam enaltecendo essa temática no							
3	mundo, principalmente na que diz respeito às consequências desse pro-							
4	blema. A idealização do "corpo perfeito" compromete muitos jovens, que de							
5	fato, não os que mais estão à procura dos modelos padronizados							
6	que a sociedade impõe. Nesse sentido, percebe-se que a mídia constitui							
7	principal instrumento de validação dessa problemática.							
8	Na sociedade contemporânea, nota-se, principalmente nos redes sociais, a							
9	alta do corpo magro e definido pelo tino ou por procedimentos este-							
10	ticos. Nesse panorama, que não se enquadra nos modelos impostos, aca-							
11	ba a moda última de mecanos e evolução social. Diante disso, muitos							
12	pacientes se submetem a cirurgias, e a tratamentos que podem até							
13	mesmo levar a morte, principalmente quando realizados em clínicas ilegais							
14	e sem o devido acompanhamento médico.							
15	Na série de telly "Aone with an E" é relatada a história da atriz Ane							
16	Shirley, que foi adalado por dois irmãos, e as pessoas do tino, a prologa-							
17	nista, que tem mordas e possui a cabeça nuiva, moje com a boca subestima							
18	e os preconceitos das pessoas que julgam sua aparência. Fora da jicção							
19	também é possível perceber a preconceito relacionado à aparência daqueles							
20	que não se moldam às expectativas da sociedade no corpo. Tal fato gera diversi-							
21	das consequências, principalmente na emocional das pessoas que se usam dis-							
22	tanter dos padrões idealizados.							
23	Portanto, fica clara a urgência de ações interventivas com a fim de amenizar							
24	essa problemática. Para isso, o governo federal, que juncão e mantém a harmo-							
25	nia social, por meio da Ministério da Saúde das Comunicações, deve criar							
26	campanhas que visem educar os impactos negativos ocasionados pela							
27	busca exacerbada de tentar se encaixar em padrões de beleza idealizados							
28	a fim de diminuir as consequências geradas por esse problema.							
29								
30								
COMPETÊNCIAS:		0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;								
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;								
3. ordenação lógica de fatos e argumentos;								
4. coesão entre períodos e parágrafos; e								
5. proposta clara, inovadora, cidadã e equívoca.								
Total								

Texto 2 – Estudante 2 – Nível desejável (corpus II)

1	É perceptível, na sociedade brasileira, a imposição de padrões de beleza a serem							
2	seguidos pelas pessoas para que sejam aceitas socialmente. No entanto, o ideal do							
3	corpo perfeito, para muitos indivíduos, é inatingível, o que os leva a tomar ati-							
4	tudes que podem trazer sérias consequências para a saúde. Nesse cenário, destacam-se							
5	dois aspectos importantes para a manutenção dessa problemática: a influência negativa							
6	das mídias sociais e a objetificação da beleza no corpo social brasileiro.							
7	Em primeira análise, é importante ressaltar a influência das mídias sociais na cons-							
8	trução de um ideal de beleza. Isso ocorre porque a exibição de corpos perfeitos, na							
9	TV e redes sociais, afeta a autoestima de milhões de cidadãos que não se inserem							
10	nos padrões idealizados e contribui para o aumento de depressão entre outros probl-							
11	mas psicológicos. Nesse panorama, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a de-							
12	pressão, por exemplo, atingiu 42 milhões de brasileiros, sendo esta doença uma das							
13	consequências do problema em questão. Fora dados estatísticos no campo midiático, revelam que							
14	a imposição de padrões de beleza pela mídia, a exemplo das influências digitais nas							
15	redes sociais, solidifica o quadro dejetivo.							
16	Além disso, a objetificação da beleza por meio da pressão social também atua na per-							
17	petuação desse cenário. Nesse modo, é importante ressaltar o aumento do "bullying" na atuali-							
18	dade. O exemplo disso é Renata Laniere, ex-funcionária e importante empresária brasileira							
19	relatou em um "podcast" sua experiência com violência sofrida na sua infância devido							
20	ao seu peso e disse que isso foi uma das suas motivações para começar a academia. De							
21	essa ação, muitas pessoas entram em academias e fazem dietas perigosas na tentativa							
22	de atingir os padrões de beleza idealizados e serem aceitas pela sociedade. No entanto,							
23	esses ações podem trazer consequências, tais como o desenvolvimento de quadros de ans-							
24	iedade e bulimias.							
25	Depreende-se, portanto, a necessidade de adotar medidas que amenizem as consequências des-							
26	se problema. Dessa maneira, cabe ao governo, em parceria com os Ministérios da Educação							
27	e das Comunicações, organizar programas de ciclo de debate nas escolas, por meio das secretarias							
28	municipais, e campanhas nas mídias, a exemplo da TV, das redes sociais, com o intuito de							
29	promover a autoaceitação e alertar sobre os perigos da busca desenfreada por atingir padrões							
30	de beleza idealizados. Dessa forma, o quadro no qual se insere o problema em análise será revertido.							
COMPETÊNCIAS:		0	40	80	120	160	200	OBSERVAÇÕES:
1. domínio da modalidade escrita formal;								
2. compreensão da proposta e interdisciplinaridade;								
3. organização lógica de fatos e argumentos;								