



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DO TEXTO PRODUÇÃO E
RECEPÇÃO

MARIA OLINDA DE SOUSA BORGES VIEIRA

**OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVOS NOTA 1.000 NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(ENEM) EM 2017**

TERESINA (PI)

2022

MARIA OLINDA DE SOUSA BORGES VIEIRA

**OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVOS NOTA 1.000 NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(ENEM) EM 2017**

Texto apresentado ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como parte dos requisitos necessários para a aprovação no Mestrado de Letras, Área de Concentração: Estudos do Texto: produção e recepção.

Orientador: Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva.

TERESINA (PI)

2022

V665p Vieira, Maria Olinda de Sousa Borges.

Os processos de referenciação em textos dissertativo-argumentativos nota 1.000 no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017 / Maria Olinda de Sousa Borges Vieira. - 2022.
79 f. : il.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Piauí-UESPI,
Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, Mestrado Acadêmico em Letras,
2022.

“Área de Concentração: Estudos do texto: produção e recepção.”

“Linha de Pesquisa: Linguística.”

“Orientador: Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva.”

1. Referenciação. 2. Referente. 3. Redação do Enem.

I. Título.

CDD: 410



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

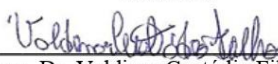
OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVOS-
ARGUMENTATIVOS NOTA 1.000 NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO-ENEM
EM 2017

MARIA OLINDA DE SOUSA BORGES VIEIRA

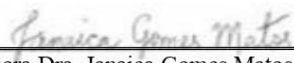
Esta dissertação foi defendida às 15h, do dia 15 de junho de 2022, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalhoAPROVADO.....
(Aprovado, não aprovado).



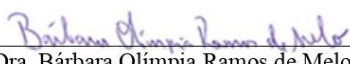
Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – UESPI
Orientador



Professor. Dr. Valdinar Custódio Filho – UECE
Membro externo




Professora Dra. Janaíca Gomes Matos – UESPI
Membro interno



Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:



Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes (Matrícula: 046.690-5)
Vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

DEDICATÓRIA

A Deus por me ter permitido conquistar esse sonho acalentado por quase quatro décadas, e enfrentar com saúde e otimismo minha profissão de professora da Educação Básica.

A minha família, meus pais em especial, que sempre me possibilitaram estudar mesmo em situações tão adversas e despertaram muito cedo em mim o gosto pela leitura.

Ao Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto (*In memoriam*) que me motivou a voltar ao meio acadêmico, depois de tantos anos distante da academia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva, pela competência e paciência com que me orientou ao longo desses dois anos de trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me ter permitido acalentar o meu sonho sem perder a esperança de realizá-lo, por ter me concedido saúde e coragem para enfrentar esse grande desafio.

Ao professor Dr. Franklin Oliveira Silva, que tão bem me orientou e incentivou nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Agradeço a sua disponibilidade e paciência de sempre atender às minhas solicitações.

A todos os meus colegas de turma (a turma 10 do Mestrado em Letras da UESPI), impedida de conviver presencialmente em decorrência da Covid-19 e que teve como desafio inserir-me no mundo tecnológico, do qual quase nada entendia. Agradeço aqui especialmente a Scarllet, Anésio e Eli, pela paciência em me ensinar como lidar com as tecnologias digitais, virtuais e midiáticas. As amigas Brisia e Jeanne que, tantas vezes, me encorajaram a continuar meus estudos, compartilhando suas experiências, seus momentos de aflição e que me deram a certeza de que não estava sozinha nessa empreitada.

A todos os meus professores que pacientemente, toleraram minhas limitações quanto ao uso das tecnologias, competência tão exigida em tempos pandêmico, sobretudo. Foram dois anos de aprendizado intenso e gratificante. Tive que superar limites, testar minha paciência e perseverança, se não para apreender, pelo menos compreender, tanto conhecimento novo do qual estava distante.

A meus pais, especialmente meu pai, que, desde cedo, ao reunir em casa amigos e conhecidos, chamava-me para contar as histórias que eu lia fascinada na Cartilha “O Presente” e que, facilmente memorizava e tinha orgulho de contar a todos. Lembro de seus olhos brilhantes, orgulhoso do meu prodígio. Minha mãe, sempre atenta às minhas refeições e higiene do corpo, do material escolar e do uniforme. A eles devo tudo o que sou, o exemplo de fé, de cuidado e de incentivo.

A meu esposo e meu filho, que toleraram minha ausência nos passeios da família, quando precisava recolher-me para estudar.

Hoje, uma palavra que me representa é GRATIDÃO. Sou grata a todos que de uma forma ou de outra viabilizaram meus estudos, o desempenho na minha profissão por tantos anos e a realização de meu sonho de fazer um mestrado.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

(BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor)

[e]

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 na tese: também a inserção de novos referentes deve ser motivada. Referentes que apenas “se juntam” ao texto, sem assumir funções relevantes na argumentação, criam o risco de apontar para outras direções argumentativas e fraturar a coerência necessária à comprovação da tese.

(COROA, 2017, p. 70)

RESUMO

A construção de um texto dissertativo-argumentativo é uma das habilidades avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O candidato, ao elaborar seu texto, deve demonstrar, entre outras competências, o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Os estudos de referenciação, dentro da Linguística Textual (LT), podem revelar estratégias de textualização relacionadas à essa competência. Neste estudo, objetivamos analisar, à luz da concepção sociocognitiva e discursiva da referenciação, o modo de apresentação e as sucessivas retomadas de um dos objetos de discurso e como esse processo pode colaborar para a condução argumentativa do texto. Além disso, pretendemos, ainda, investigar em que medida os diferentes textos com notas iguais se assemelham, conforme a escolha dos itens lexicais empregados na construção das expressões referenciais responsáveis pela retomada ou remissão de um dos referentes principais; e interpretar os dados relacionando-os às estratégias de coesão e aos comentários da equipe pedagógica do Inep sobre os textos escolhidos, especialmente sobre os recursos relacionados ao bom desempenho na competência IV. A fim de demonstrar nossas reflexões a esse respeito, apresentamos a análise de quatro redações nota 1.000 do Enem 2017. Para alcançar os objetivos propostos, tomamos por base os estudos sobre texto, de Cavalcante (2018), Marcuschi (2008). Sobre a dissertação no Enem, destacamos Oliveira (2016) e a Cartilha do Participante (BRASIL, 2018). Sobre referenciação, recorremos a Apothéloz (2015), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Cavalcante (2003, 2011, 2018), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Conte (2015), Mondada e Dubois (2015), Koch (2015), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008, 2015), Esteves (2017). O *corpus* constitui-se de nove exemplares de textos dissertativo-argumentativos, retirados do site do Inep que publica, a cada edição do Enem, os textos nota 1.000. Como resultado, verificamos que as anáforas diretas representam o processo referencial mais frequente na construção argumentativa dos textos analisados, embora nem todas as expressões referenciais selecionadas pelos autores garantam a continuidade, a progressão e a direção argumentativa do texto.

Palavras-chave: Referenciação; Referente; Redação do Enem.

ABSTRACT

The construction of an argumentative-essay text is one of the skills evaluated in the National High School Exam (Enem). The candidate, when preparing his text, must demonstrate, among other skills, knowledge of the linguistic mechanisms necessary for the construction of the argument. Reference studies, within Text Linguistics (TL), can reveal textualization strategies related to this competence. In this study, we aim to analyze, in the light of the sociocognitive and discursive conception of referencing, the way of presentation and the successive resumptions of one of the objects of discourse and how this process can contribute to the argumentative conduct of the text. Furthermore, we also intend to investigate to what extent the different texts with the same notes are similar, according to the choice of lexical items used in the construction of referential expressions responsible for the resumption or remission of one of the main referents; and interpreting the data relating them to the cohesion strategies and the Inep pedagogical team's comments on the chosen texts, especially on the resources related to good performance in competence IV. In order to demonstrate our reflections in this regard, we present the analysis of four essays grade 1,000 from Enem 2017. To achieve the proposed objectives, we are based on studies on text, by Cavalcante (2018), Marcuschi (2008). Regarding the dissertation at Enem, we highlight Oliveira (2016) and the Participant's Booklet (BRASIL, 2018). For reference, we turn to Apothéloz (2015), Apothéloz and Reichler-Béguelin (1995), Cavalcante (2003, 2011, 2018), Cavalcante, Custódio Filho and Brito (2014), Conte (2015), Mondada and Dubois (2015), Koch (2015), Koch and Elias (2006), Marcuschi (2008, 2015), Esteves (2017). The corpus consists of nine copies of essay-argumentative texts, taken from the Inep website, which publishes, in each edition of the Enem, the texts grade 1,000. As a result, we found that direct anaphors represent the most frequent referential process in the argumentative construction of the analyzed texts, although not all referential expressions selected by the authors guarantee the continuity, progression and argumentative direction of the text.

Keywords: Referencing; Referent; Enem writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Resumo das estratégias de referenciação.....	19
Quadro 2 - Procedimentos de análise.....	43
Quadro 3 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R1.....	40-47
Quadro 4 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R2.....	54
Quadro 5 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R3.....	61
Quadro 6 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R4.....	66-67

FIGURAS

Figura 1 - Proposta de redação do Enem 2017.....	34
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS	14
3 TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: DOS CONCEITOS GERAIS ÀS PARTICULARIDADES DO GÊNERO	29
3.1 Texto dissertativo-argumentativo no Enem.....	32
3.2 Descrição da Competência IV.....	38
4 METODOLOGIA	41
4.1 Caracterização da pesquisa.....	41
4.2 Procedimentos de coleta dos dados.....	42
4.3 Procedimentos de análise.....	43
5 ANÁLISE DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS SELECIONADAS POR REDATORES DE TEXTOS DO ENEM PARA O REFERENTE “SURDO”	44
5.1 Análise do texto R1: Educação Inclusiva, de Beatriz Albino Servilha.....	45
5.2 Análise do texto R2, de Mariana Camelier Mascarenhas.....	52
5.3 Análise do texto R3, de Ursula Gramiscelli Hasparyk.....	60
5.4 Análise do texto R4, redação de Alan de Castro Nabor.....	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

Escrever um bom texto argumentativo é uma das etapas de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Construir um texto considerando as cinco competências listadas na Cartilha do Participante tem sido o desafio de todos aqueles que desejam aprovação neste certame. Entretanto, elaborar um texto dissertativo-argumentativo não é uma tarefa fácil, exige um elenco de estratégias textuais que somadas contribuem para a condução do leitor por argumentos sobre uma tese, que é reforçada em até 30 linhas.

O Exame Nacional do Ensino Médio, criado no Brasil em 1998, apresenta-se como um parâmetro de avaliação do nível de leitura, de interpretação e de produção textual dos alunos que concluíram a Educação Básica. Tal exame exige dos participantes a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de natureza social, em que o participante defenda um ponto de vista, fundamentado em áreas do conhecimento, de forma coerente e coesa. Todos os textos produzidos pelos candidatos ao Enem são avaliados a partir de cinco competências, descritas na Cartilha do Participante.

Cada competência apresenta um valor máximo de 200 pontos, assim, um candidato que atinge mil pontos obteve nota máxima em cada uma das competências. Esta pesquisa limita-se à competência IV, que diz respeito à estruturação lógica e formal entre as partes do texto. Esta organização exige que as frases e os parágrafos estabeleçam, entre si, uma relação que garanta a sequenciação e interdependência das ideias, articulação que exige recursos coesivos responsáveis pelas relações semânticas, como as de igualdade, de adversidade, de causa-consequência e de conclusão.

Assim, a produção do candidato deverá apresentar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade e de progressão, essenciais para um texto coeso. As referências às pessoas, às coisas, aos lugares e aos fatos são introduzidas e depois retomadas à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser realizado mediante uso de pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical.

Ainda dentro da competência IV, a Cartilha do Participante recomenda que o candidato utilize estratégias de coesão para se referir a elementos que já

apareceram no texto: substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; advérbios que indicam localização; substituição de termos ou expressões por sinonímia, hiperônimos ou expressões resumitivas; substituição de verbos, substantivos, períodos ou partes do texto por conectivos ou expressões que retomem o que foi dito; elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou que sejam facilmente identificáveis.

Na presente pesquisa, buscamos analisar as estratégias de produção textual, especialmente no que diz respeito ao processo de referenciação empregado por participantes do Enem 2017 e que alcançaram notas máximas. A pesquisa se propõe a responder a um questionamento geral: De que forma os processos referenciais utilizados na elaboração das redações notam mil colaboram para a condução argumentativa do texto?

Além disso, pretendemos investigar em que medida as estratégias de referenciação se assemelham nessas redações. Assim, este estudo norteará sua análise observando o processo de referenciação enquanto atividade processual e discursiva, diretamente relacionada à intencionalidade argumentativa.

O interesse pelo tema justifica-se, em parte, pelas pesquisas que apontam que os processos referenciais, quando utilizados adequadamente, auxiliam na construção da coerência e da orientação argumentativa do escritor, na medida em que estão presentes ao longo do texto, mantendo a continuidade, promovendo a progressão e deixando pistas sobre as intenções do autor, conforme apontam Cavalcante (2003, 2011, 2018); Estevam (2017); Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), por exemplo. Além disso, defendem que os processos referenciais poderão auxiliar os alunos a aumentarem suas competências redacionais, já que, ainda conforme os autores, o desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textuais-discursivas, dentre as quais, emerge como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais, especialmente nas estratégias de apresentação, retomada e remissão do referente.

Outra questão que motivou esta pesquisa foi o fato de saber que os estudos sobre referenciação têm se ampliado nos últimos anos, mas poucos deles têm se voltado para os textos do Enem, especialmente aqueles com nota máxima.

Alguns estudos já foram desenvolvidos abordando texto dissertativo-argumentativo, como Custódio Filho (2006), que pesquisou textos produzidos por

alunos da Educação Básica; e ainda Oliveira (2016), que fez um estudo dos textos nota mil do Enem com a finalidade de caracterizá-los como gênero. Entretanto, esta pesquisa se diferencia das demais por fixar sua investigação em textos que obtiveram nota máxima no Enem e com a finalidade de analisar os processos referenciais envolvidos na apresentação, retomada e remissão do referente na construção de sentidos dos textos produzidos em situação de Enem. Além disso, explica, com base na teoria da referenciação, as estratégias de textualização por meio das expressões referenciais empregadas pelos candidatos ao Ensino Superior.

Este trabalho, a partir da análise das expressões referenciais que apresentam ou retomam o referente principal, objetivou comprovar como a escolha de uma categoria lexical impõe um ponto de vista e como as retomadas do referente garantem a continuidade e a progressão do texto. Pretendemos, também, mostrar que os objetos do discurso são entidades construídas nas formulações discursivas e que a construção, o desenvolvimento e o modo de apresentação dos referentes são, em grande parte, responsáveis pela orientação argumentativa do texto.

Diante do exposto, o texto desta dissertação está estruturado em cinco capítulos, com suas respectivas seções. O primeiro capítulo apresenta um breve percurso teórico sobre os estudos de referenciação e sobre os processos referenciais. Adotamos como referências, nesse capítulo, os estudos de Cavalcante (2003, 2011, 2018), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). No segundo capítulo, “Texto dissertativo-argumentativo: dos conceitos gerais às particularidades do gênero”, após uma breve retomada sobre a constituição da noção de texto, discutimos sobre noções referentes aos estudos dos gêneros, nas linhas de Bakhtin (2003), Bazerman (2011) e Marcuschi (2008, 2010, 2011). Além disso, fizemos uma descrição do texto dissertativo-argumentativo exigido no Enem, com base em Oliveira (2016) e no que estabelece a Cartilha do Participante (BRASIL, 2018), publicada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além das cinco competências, fizemos também, a descrição da competência IV, apresentada na grade de correção do Enem. Na descrição da competência IV, pontuamos a correlação entre esta e os processos referenciais. No capítulo três, apresentamos a metodologia empregada, partindo da coleta e seleção do *corpus* ao procedimento de análise dos textos previamente

selecionados. No capítulo quatro, fazemos a análise dos dados e discussão sobre os achados na pesquisa. No capítulo cinco, apresentamos as considerações finais.

Posto isso, a seguir, apresentamos o primeiro capítulo, no qual fazemos um breve panorama histórico dos estudos sobre referenciação e quais as principais características desse processo.

2 REFERENCIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS

Neste capítulo, fazemos uma abordagem sobre como evoluíram os estudos relacionados à referenciação, bem como as características desse processo e que conceitos básicos são essenciais para o estudo desse tema.

Os estudos sobre a forma como o homem utiliza a língua para referir o mundo já existiam antes da Linguística se firmar como ciência. Hoje, a Linguística Textual (LT) procura explicar como se constroem e reconstroem os sentidos do texto. Atualmente, a LT considera o texto, como afirma Cavalcante (2018, p. 19), “um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construção dos sentidos e das referências”.

Assim, partimos desse conceito de texto para explicar a noção de referente. Sobre o referente, há dois grupos de estudiosos do assunto: os que defendem a ideia de que a língua não é um “sistema de etiquetas” que tem por função ajustar-se aos objetos, por não existir uma correspondência direta e verdadeira entre as palavras e os objetos, pois as palavras não possuem um sentido em si mesmas. O outro grupo defende que a linguagem tem por função descrever e representar a realidade. Para esse grupo, as palavras possuem sentido preciso. Concordamos, nesta pesquisa, com a ideia de que não existe uma correspondência direta entre palavras e objetos e que as palavras não possuem sentido em si mesmas. Além disso, enfatizamos o que afirmam Mondada e Dubois (2015, p. 19), para quem a ausência de uma ligação direta e verdadeira entre as palavras e os objetos constitui um modelo baseado em um “mapeamento das palavras” sobre os objetos, isto é, de uma pesquisa, análise e interpretação dos objetos do mundo considerado real, que se efetiva por intermédio da referência e da nomeação.

Para Mondada e Dubois (2015, p. 20), as atividades humanas, linguísticas e cognitivas é que conferem, de fato, um sentido ao mundo, pois o referente só é construído “na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. Segundo esse fundamento, o referente, concebido como um objeto discursivo, apresenta-se como reflexo de uma versão pública do mundo, a qual, determinada por fatores sociais e culturais, constrói-se não só discursiva, mas também, cognitivamente.

A compreensão sobre a referência como fenômeno ligado ao texto se intensificou com os primeiros estudos da coesão, que procuraram investigar, principalmente, a maneira como a informação sobre uma entidade pode ser firmada e processada de modo a garantir a continuidade do texto. Entretanto, a questão da referência não poderia se limitar ao tratamento da informação. A tendência de se compreender o texto e a coerência como instâncias bastante dinâmicas teve impactos na maneira como se compreende a referência, já que são processos complexos, multifacetados e apresentam funções e realidades múltiplas. Foi a partir daí, que se passou a falar em referenciação, proposta teórica que destaca o dinamismo que envolve a construção do referente.

Mondada e Dubois (2015) propõem o termo “referenciação” para expressar a ideia de dinamismo que envolve uma construção de objetos cognitivos e discursivos. Assim, referenciação diz respeito às formas de introdução, às retomadas e às reformulações no texto, de entidades ou referentes. Ainda segundo as autoras, as atividades humanas, linguísticas e cognitivas são quem conferem, de fato, um sentido ao mundo, pois o referente só é construído na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. Nessa afirmação, residem as características da referenciação, os eventos, os fatos, os acontecimentos ocorridos, as experiências vividas no mundo não são estáveis, nem estáticas. Elas sempre são reelaboradas a fim de que façam sentido.

A atividade de referenciação é uma negociação entre interlocutores, isso quer dizer que, nas interações, as ideias não se processam isoladamente na mente de cada sujeito, mas dependem de como cada um percebe a ação dos outros participantes de uma interação. Em síntese, a referenciação é um processo sociocognitivo de (re)elaboração da realidade numa negociação empreendida pelos interlocutores. Quando os referentes apontam para frente, remetem para trás ou servem de base para novas referências, tem-se, assim, a progressão referencial. Tais referentes não são simples rótulos para designar as coisas do mundo, são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossas crenças, atitudes e com o objetivo comunicativo em jogo na situação de interação.

Os estudos de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p. 142) defendem essa mesma concepção:

De maneira geral, argumentaremos em favor de uma concepção construtivista da referência; assumiremos o postulado segundo o qual os chamados objetos do discurso não preexistem naturalmente à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos – fundamentalmente culturais – desta atividade.

Considerar o processo de referenciação à luz da concepção sociointeracionista da língua requer sustentar o princípio de que a referenciação é uma atividade discursiva, tal como propõem Mondada e Dubois (2015), Koch (2015) e Marcuschi (2008, 2015), e implica a visão de que a realidade é representada no/pelo discurso e essa produção se processa na interação. É nas práticas discursivas historicamente situadas que os sujeitos constroem suas versões públicas de mundo. Na afirmação de Mondada e Dubois (2015), o referente, sendo visto como objeto do discurso, ajusta-se à intenção e à percepção dos sujeitos falantes na construção de seus discursos. Assim, transferir a noção de referência para a de referenciação não é apenas um ajustamento de nomenclatura, mas uma decisão metodológica, conceitual, no que concerne à visão da língua em relação aos seus processos de discursivização e de construção do mundo discursivo.

Para Silva (2013), a referenciação deve ser considerada, dessa forma, uma atividade discursiva, em que o sujeito escolhe a partir do banco linguístico que de que dispõe, fazendo escolhas significativas para representar o mundo, com o propósito comunicativo que orienta todas as escolhas realizadas. Desse modo, nenhuma escolha feita pelo interlocutor é aleatória, sejam elas para retomar o referente, sejam para garantir a progressão e a continuidade do texto.

Além disso, a referenciação também é tida como uma atividade discursiva, pois as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, feitas em função de um querer-dizer, conforme analisam Koch e Elias (2006), e é nesse processo de interação que vão se construindo os objetos-de-discurso. Em outras palavras, os conteúdos e as informações ditas nos textos vão sendo confeccionadas e ganhando corpo na medida em que agimos com e sobre ele em situações de interação. Nesse sentido, Custódio Filho (2006) afirma que o processo de referenciação pode ser entendido como um conjunto de operações

dinâmicas efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve com o objetivo de construir, de forma compartilhada, os objetos do discurso de modo a garantir o sentido do texto. A referenciação engloba os estudos dos fenômenos textuais no contexto da sociocognição, aspecto ignorado no início dos estudos sobre referência.

Nesta pesquisa, tomamos como fundamentação teórica o conceito de referenciação proposto por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), para quem a referenciação é uma “(re)elaboração da realidade”. A partir do que afirma os autores, para compreender os processos referenciais é necessário que se entenda que os objetos do mundo (referentes) são sempre construídos de acordo com cada situação de interação e com as características dos interlocutores e seus propósitos. As escolhas quanto às formas de (re)elaboração da realidade trazem, portanto, as marcas de um sujeito, que tem o que dizer e que se situa em dado espaço e tempo. Desse modo, a reconstrução dos referentes é um processo determinante para a produção e a compreensão dos sentidos de um texto. Desse modo, conhecer as estratégias de referenciação implica compreender um mecanismo de estruturação do texto.

Ainda de acordo com Cavalcante (2018, p. 105), o principal pressuposto da referenciação é que “os eventos ocorridos, as experiências vividas no mundo não são estáveis, não são estáticas, elas sempre são reelaboradas a fim de que façam sentido” A referenciação é uma negociação entre os interlocutores, um processo negociado cooperativo, intersubjetivo. A autora assim define o processo de referenciação como o:

[...] conjunto de operações dinâmicas, **sociocognitivamente motivadas**, e efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de **elaborar as experiências vividas e percebidas**, a partir **da construção compartilhada** dos objetos do discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CAVALCANTE, 2018, p. 113, grifos da autora)

Para melhor compreender o processo de referenciação, dois outros conceitos mostram-se relevantes para esta pesquisa: conceito de referente e de expressão referencial. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27) definem referente como “a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”. Assim sendo, ele se constrói a partir do texto e remete a

conteúdos nominais. Os referentes têm papel fundamental na organização da informação, na continuidade do texto, no desenvolvimento do tópico discursivo e na direção argumentativa. Daí, se torna possível afirmar que a construção e as retomadas do referente não são escolhas aleatórias, mas o interlocutor imprime sua visão de mundo e o contexto sociocultural em que está inserido por meio da seleção que faz dos itens lexicais, das estratégias de elaboração das expressões referenciais para apresentar ou retomar o referente e na escolha de argumentos para defender seu ponto de vista.

Igualmente importante para esta pesquisa é o conceito de expressão referencial, que é definida por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 113) como uma “estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente no contexto a representação de um referente”. A partir disso, Cavalcante (2011, p. 59) acrescenta: “os elos referenciais vão entrelaçando-se nas representações mentais que os falantes vão elaborando no universo do discurso, compondo verdadeiras cadeias anafóricas”. Essa coesão não se estabelece apenas pelo que está explícito no cotexto, mas também pelo “que se encontra implícito na memória discursiva e que se descobre por inferência” (CAVALCANTE, 2018, p. 59). Na maioria dos textos de humor (piadas), por exemplo, fica mais evidente como se pode construir o referente por inferência.

A seguir, transcrevemos um exemplo retirado de Cavalcante (2018, p. 111): “Já faz 18 meses que não falo com minha esposa. É que não gosto de interrompê-la”. Nesse exemplo, construímos o referente “esposa” como “alguém que fala excessivamente” e isso é possível fazer, porque inferimos a partir das pistas deixadas no texto como “18 meses que marido não fala com esposa” e a segunda pista na informação não “interrompê-la”.

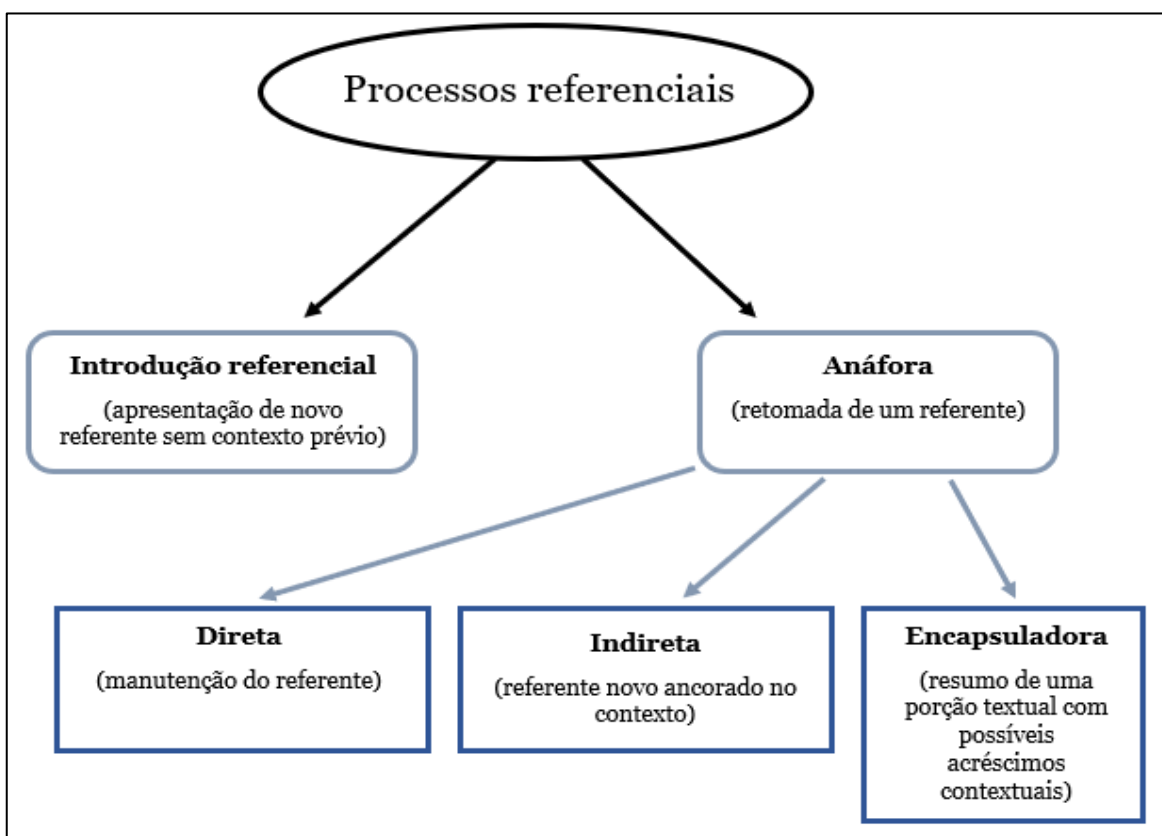
Para a autora, dois grandes processos referenciais se fundamentam no critério da menção ao cotexto: a introdução referencial e a anáfora. A diferença entre os dois processos está no fato de que o primeiro não se atrela a nenhum elemento formalmente dado no cotexto (termo- âncora), mas o segundo sim.

Esses dois processos, por sua vez, fundam duas funções gerais das expressões referenciais: introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo e promover a continuidade referencial. As expressões referenciais são tomadas como multifuncionais, porque não têm como função única de inferir, mas

também, de contribuir para a elaboração do sentido do texto, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva. A autora frisa, no entanto, que a continuidade referencial pode ocorrer por um processo de inferência e, nesse caso, não ocorre necessariamente a manutenção do mesmo referente. Assim, a continuidade se estabelece por uma associação feita pelos participantes da enunciação. Quando o mesmo referente é retomado, dizemos que a anáfora é correferencial (CAVALCANTE, 2011).

Cavalcante (2018) afirma que existem três processos de referenciação: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. Apresentamos, a seguir, um quadro resumo das estratégias de referenciação:

Quadro 1 - Resumo das estratégias de referenciação



Fonte: CAVALCANTE (2018, p. 127)

De acordo com as funções, os processos referenciais se dividem em dois grandes grupos: os introdutores de um novo referente no universo discursivo e os

promotores da continuidade referencial de objetos já presentes no universo discursivo.

No primeiro grupo estão as introduções referenciais que, de acordo com a função referencial, estão em dois subgrupos: introduções referenciais puras e aos introdutórios referenciais dêiticos (pessoa, tempo, espaço e memória.). Na introdução referencial, os referentes são introduzidos contextualmente pela primeira vez. A partir das expressões referenciais mencionadas pode ter, ou não, alguma ligação com outros referentes que aparecem no contexto. Apresentamos, a seguir, um exemplo de introdução referencial citado por Cavalcante (2018, p. 122):

Exemplo 1:

O bêbado, no ponto de ônibus, olha pra uma mulher e diz:

-*Você é feia, hein?*

A mulher finge que não escuta, mas o bêbado persiste:

- *Nossa, mas você é feia demais!*

A mulher não aguenta e responde muito nervosa:

- *Mas pelo menos não sou um bêbado!!!*

Irônico o bêbado responde:

- *Amanhã eu melhoro!*

No Exemplo 1, as expressões *um bêbado* e *uma mulher* não estão relacionadas a nenhum outro elemento anteriormente mencionado. Os dois referentes são introduzidos contextualmente, pela primeira vez. Essas expressões são chamadas *introduções referenciais*.

Há outro tipo de introdução referencial denominada introdução com âncora (elemento anterior ao qual a expressão referencial está associada), a qual chamamos de anáfora indireta. Geralmente é constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente, sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita. Vejamos o exemplo, a seguir, citado e analisado por Marcuschi (2015, p. 53).

Exemplo 2:

Essa história começa com uma família que *vai a uma ilha* passar férias. Quando amanheceu, eles foram ver como estava *o barco* para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.

É fácil perceber que *o barco* é uma expressão referencial nova nesse texto, mas surge como se fosse conhecida. Ela ancora (cognitivamente) na expressão nominal antecedente *uma ilha*. A anáfora indireta é um caso de referência textual, isto é, de construção, indução ou ativação de referentes no processo textual discursivo que envolve atenção cognitiva conjunta dos interlocutores.

As anáforas indiretas evidenciam três aspectos:

- a) A não vinculação da anáfora com a correferencialidade;
- b) A introdução do referente novo;
- c) O *status* de referente novo expresso no contexto conhecido.

No segundo grupo, Cavalcante (2003) apresenta dois subgrupos: anáforas com retomada e as sem retomada. As anáforas com retomada podem ainda ser de dois tipos, considerando maior ou menor grau de manutenção do referente.

Diferentemente da introdução referencial, a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais. As expressões que retomam referentes já apresentadas no texto por outras expressões são chamadas de anáforas diretas ou anáforas correferenciais.

Em geral, as anáforas diretas retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente (APOTHÉLOZ, 2015). No texto a seguir, retirado de uma crônica do escritor Machado de Assis, um mesmo elemento é destacado de diferentes formas, isto é, o mesmo referente é retomado por expressões referenciais anafóricas responsáveis pela manutenção (continuidade) e pela progressão da referência no texto. A seguir, apresentamos o exemplo 3, retirado e analisado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 62-63):

Exemplo 3:

[...] Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido!
 Íamos em carros! Apeamo-nos à porta do cemitério e caminhamos um longo pedaço. O sol das onze horas batia de chapa em todos nós; mas

sem tirarmos os chapéus, abríamos os de sol e seguíamos a suar até o lugar onde devia verificar-se o enterramento. Naquele lugar esbarramos com seis ou oito homens ocupados em abrir covas: estavam de cabeça descoberta, a erguer e fazer cair a enxada. Nós enterramos o morto, voltamos nos carros, e dar às nossas casas ou repartições. E eles? Lá os achamos, lá os deixamos, ao sol, de cabeça descoberta, a trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal, que não fazia àqueles pobres-diabos, durante todas as horas quentes do dia? (MACHADO DE ASSIS, 1955, p. 282-284)

As retomadas anafóricas, quando são feitas por expressões referenciais, podem ser realizadas por estruturas linguísticas de diversos tipos, tais como:

- Pronomes substantivos, como: “eles”, “nós”, “todos nós”;
- Sintagmas nominais diferentes, como: “seis ou oito homens” - “aqueles pobres-diabos”;
- Sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos, como: “que sol” - “o sol das onze horas” - “o sol”;
- Sintagmas adverbiais, como: “lá”.

Na crônica, o objeto do discurso de “seis ou oito homens” é retomado e recategorizado pelos atributos “aqueles pobres-diabos” num tom de dó, comiseração. Mas, não deixa de ser a mesma entidade, por isso se trata de uma anáfora direta ou correferencial.

De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, aspecto esperável na progressão das ideias do texto. Desse modo, o referente se transforma, isto é, ele vai sendo recategorizado, pelos participantes da enunciação (locutor e interlocutor).

No Exemplo 3 em análise, um dos responsáveis pela recategorização de “um dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações” é o uso de expressões como “que sol”, “de rachar passarinho”, “de fazer um homem doido”, que confirmam uma avaliação de caráter negativo, explicitado no próprio sintagma nominal.

Assim, nas anáforas correferenciais, em geral, os referentes passam por recategorizações, isto é, por uma modificação que os participantes da enunciação constroem sociocognitivamente. Tal recategorização pode, ou não, estar explicitada na própria expressão anafórica.

Explorar a evolução dos referentes no texto é essencial, pois ajuda os alunos a compreenderem como o tema progride e como o ponto de vista do locutor vai, aos poucos, se firmando. Na análise realizada nas redações do Enem, investigamos, nesta pesquisa, em que medida um dos referentes principais, ao ser retomado, evoluiu, e que informações novas foram a ele apresentadas, recategorizando-o e como o ponto de vista do locutor foi se firmando, garantindo, assim, a continuidade e a progressão do texto.

A recategorização é um fenômeno que ocorre quando ao referente retomado são acrescentadas novas informações que podem explicitar o ponto de vista do locutor. Para melhor explicitar essa ideia, a seguir, apresentamos um exemplo citado por Lima e Feltes (2013, p. 34):

Exemplo 4:

poucos acreditam que o acordo entre os partidos aliados, com Wilson Martins apoiando o [o candidato] JVC – logo Wilsão de caneta em punho! - venha se concretizar. O trator comeu o pão que o diabo amassou para conseguir aos 49 minutos do segundo tempo assumir a cadeira de governador. (AZEVEDO, 2010, n.p.)

No exemplo 4, as autoras afirmam que o referente “Wilson Martins” é recategorizado na expressão referencial sublinhada “o trator”. Encontramos no exemplo uma recategorização anafórica correferencial (direta), pois tanto o referente “Wilson Martins” quanto a expressão referencial “o trator” se encontram no cotexto. A seleção lexical para a construção da expressão “o trator” para retomar o referente “Wilson Martins” denota a intenção do locutor de construir a imagem desse referente como uma pessoa forte, decidida e que é capaz de tudo para conseguir seus objetivos. Conforme Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p. 33), primeiros teóricos a abordar o fenômeno da recategorização lexical, a recategorização consiste em “uma estratégia para remodelar os objetos do discurso conforme as situações enunciativas”.

Outro tipo de anáfora é a anáfora por encapsulamento que poderia parecer indireta, porque, quando se explicita, aparece no cotexto como uma expressão nova, mencionada pela primeira vez. Sua característica primordial é resumir porções contextuais, isto é, o conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos compartilhados. De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e

Brito (2014, p. 79) a extensão dessa porção é variável, pode reduzir-se à proposição de uma sentença, ou a pedaços maiores do cotexto. Os autores ilustram a afirmação com um exemplo.

Exemplo 5:

Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus entornos sócio-históricos. Certamente, esse distanciamento vem se apresentando não por considerarem tal visão falseadora, mas pela mera constatação de que há limitações teóricas para explicar fatos da linguagem [...] (LAURINDO, s./d., s./p.).

Neste caso, os autores explicam que a expressão “esse distanciamento” retoma completamente a frase imediatamente anterior, configurando o encapsulamento: “Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens”. Ao ser retomada como “esse distanciamento”, há uma nomeação ou rotulação por meio da forma “distanciamento”. Nem sempre a rotulação é tão evidente quanto na expressão “tal visão”, que submete parte do conteúdo da frase precedente, mas exige do leitor a inferência de que se trata da visão das “abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus contornos sócio-históricos”.

Conte (2015) define o encapsulamento anafórico com um novo referente discursivo que é criado sob a base de uma informação velha. Entendemos assim, que esse é um recurso coesivo que funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto por meio do sintagma nominal. Para a autora, o encapsulamento anafórico é um recurso coesivo importante, principalmente, em textos argumentativos, na medida em que asseguram a progressão e a continuidade textual. O que defendem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) é que o encapsulamento anafórico não ativa um novo objeto de discurso, exceto quando se trata de uma introdução referencial encapsuladora. Para os autores, o encapsulamento anafórico explicita um referente difuso construído progressivamente na porção cotextual encapsulada, homologando-o através da expressão referencial e, comumente, acrescenta novas nuances ao referente. Concebemos, desse modo, o encapsulamento anafórico, como um recurso coesivo que evidencia um referente por meio de uma expressão referencial.

Concordamos com a visão de que o encapsulamento anafórico apresenta novos aspectos ao referente e evidenciamos essa visão na análise dos textos selecionados no *corpus* desta pesquisa. Outro dado importante do encapsulamento anafórico a ser considerado é o que afirma Esteves (2017, p. 52), para quem “o caráter retrospectivo do encapsulamento anafórico o leva a funcionar como um recurso de integração semântica”. Eles produzem, na visão da autora, um nível mais alto dentro da hierarquia semântica do texto, pois, ao figurarem com frequência no começo dos parágrafos, desempenham um importante papel de organizadores da estrutura discursiva. Pela sua localização no ponto inicial de um parágrafo novo, o encapsulamento interpreta a porção textual antecedente e a interliga à próxima, vide o exemplo 6, retirado de Conte (2015, p. 184-185):

Exemplo 6:

O miniteste de ontem parece dizer que a maioria dos italianos continua a votar dentro do perímetro do centro-direito do Pólo da liberdade: mas dentro desse perímetro redistribuem-se os próprios consensos, não esquecendo nem mesmo a Aliança, que parece ter começado a bloquear uma perigosa erosão.

Curiosamente, sim. Mas, acrescentamos nem tanto. Porque, *esta tendência* era em boa medida colhida daquelas mesmas estratégias berlusconianas de avaliação.

Esteves (2017) analisa o exemplo, mostrando que algumas informações sobre os resultados de eleições na Itália são apresentadas e, através do encapsulamento, são sumarizadas e conectadas à parte seguinte do texto e interpretadas como “tendências”, o que garante a essa expressão referencial a função de promover a organização da macroestrutura do texto e, também, de direcionar a interpretação intratextual. Essa multifuncionalidade reforça a percepção de que uma função discursiva não exclui a outra e, de igual modo, revela a plasticidade dos encapsuladores, pois, mesmo quando utilizados como uma forma de oferecer uma avaliação do conteúdo difuso encapsulado, contribuem para a construção das redes coesivas. Além disso, o papel organizador se revela comum aos encapsulamentos de um modo geral, já que a sumarização de porções cotextuais possibilita que se estabeleça uma conexão entre as partes do texto. Consideramos relevantes esses aspectos sobre o encapsulamento anafórico, porque nas quatro recomendações descritas na competência IV como estratégias

de coesão, três delas fazem referência às expressões resumitivas que são descritas na cartilha como termos, expressões ou trechos do texto que retomem o que foi dito.

Continuando a descrição dos processos referenciais, além dos processos de retomada, Cavalcante (2018) cita outro tipo de referenciação conhecido como dêixis. O que define um dêitico é a propriedade de só podermos identificar a entidade a que ele se refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que o enunciador se encontra. Cavalcante (2018, p. 128) traz o seguinte exemplo:

Exemplo 7

Quando eu estou aqui
 Eu vivo esse momento lindo
 Olhando pra você
 E as mesmas emoções sentindo
 São tantas já vividas
 São momentos que eu não esqueci
 Detalhes de uma vida
 Histórias que eu contei aqui...

No exemplo 7, trecho da música de Roberto Carlos, as expressões sublinhadas só podem ser compreendidas se o interlocutor tiver algumas informações do enunciador, como: “quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala” (CAVALCANTE, 2018, p. 128). Os referentes equivalentes às expressões serão compreendidos na medida em que há o conhecimento de quem é o “eu”, o “você”, e onde é “aqui”. “A necessidade de tais coordenadas é fundamental para o fenômeno da dêixis” (CAVALCANTE, 2018, p. 129), que acontece quando a expressão referencial remete a um referente que não se acha representado no contexto, mas que a imagem pode ser divisada no tempo/espço real de quem fala, ou exige que o interlocutor pressuponha quem é o enunciador e quando ou onde ele se localiza.

Em síntese, Cavalcante (2018) classifica a dêixis em: pessoal, remete às pessoas do discurso (EU/TU/VOCÊ); espacial, evidencia a relação de maior ou menor proximidade em relativamente ao lugar ocupado pelo enunciador; temporal, localiza no tempo dos enunciadores determinados fatos. Os tipos de dêixis já citados em outros estudos sobre o tema foram agrupados por Martins (2019) em

sua dissertação em oito tipos: pessoal, social, espacial, temporal, textual, memorial, fictiva e modal. Limitamo-nos a uma breve descrição do fenômeno das dêixis por não ser esse o alvo desta pesquisa.

A seguir, fazemos uma breve exposição sobre a progressão textual em razão de que esse aspecto da produção textual será abordado durante as análises das redações que compõem a amostra.

Para que um texto seja produzido, existem dois processos a serem desenvolvidos: um que diz respeito à progressão referencial e outro que é a progressão tópica. A progressão referencial corresponde a introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada dos referentes textuais, progressão que se realiza com base em uma complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento em interações no discurso (MARCUSCHI, 2008). No que se refere à progressão tópica, essa se dá em relação ao assunto ou tópicos do discurso tratados ao longo do texto, diz respeito às informações novas acrescentadas ao elemento retomado, características textuais resultantes da ação de referir (referenciação).

Se para garantir que um texto progrida é necessário que se estabeleça uma relação entre linguagem, mundo e pensamento em interação no discurso, as estratégias de referenciação devem ser bem compreendidas e empregadas pelos candidatos a uma vaga no Ensino Superior. Assim, cabe aos professores da Educação Básica desenvolverem metodologias de leitura e de produção textual que possibilitem aos alunos refletir sobre as escolhas feitas quanto às expressões referenciais que assegurem a progressão, que só se concretiza quando há adesão de novos conceitos e informações aos elementos responsáveis pela continuidade.

A produção textual exigida dos participantes do Enem deve ter um ponto de vista defendido de forma coerente e coesa, o que resultará em uma atividade interacional com inúmeras possibilidades de expressão de um sujeito que tem o que dizer e a quem dizer de forma única. O texto a ser produzido para o Enem e tomado como unidade de análise, nesta pesquisa, é o resultado de um conjunto de contextos e conhecimentos linguísticos, cognitivos e interacionais, e envolve sujeitos que são vistos como agentes sociais, daí a exigência do Enem quanto à apresentação de uma proposta de intervenção para o problema social discutido na redação.

Neste estudo, tomamos com definição do que é um texto, a partir de Cavalcante (2018, p. 19) que assim define: “texto é um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construção dos sentidos e das referências”. Para tornar um texto como unidade de análise, para além de sua tessitura, é necessário considerar o conjunto de contextos e de conhecimentos linguísticos, cognitivos e interacionais que estão envolvidos no processo de (re)construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto.

A seguir, fazemos uma síntese das concepções teóricas sobre texto e gênero textual, para, posteriormente, tratarmos do texto dissertativo-argumentativo exigido no Enem, e que constitui o *corpus* desta pesquisa.

3 TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: DOS CONCEITOS GERAIS ÀS PARTICULARIDADES DO GÊNERO

Neste capítulo, tratamos sobre as diversas concepções de texto conforme foram avançando os estudos da Linguística Textual (LT) e, em seguida, apresentamos os conceitos de gênero textual. A retomada desses dois conceitos se faz necessária em razão do fato de que nossa pesquisa terá como *corpus*, textos produzidos no Enem, descritos como textos dissertativo-argumentativos. Aqui, tratamos também, da descrição do texto dissertativo-argumentativo feita na Cartilha do Participante (BRASIL, 2018); apresentamos as competências a serem avaliadas pela banca avaliadora do Enem; bem como, trazemos uma explicação mais detalhada da competência IV da Matriz de referência.

O interesse em investigar os mecanismos que envolvem a textualização surgiu nos anos 60 com a LT, e a partir desses estudos surgiram as diferentes concepções de texto. A LT, que chegou ao Brasil nos anos 1980, constituiu-se como disciplina que tem como objeto de investigação o texto, o qual foi concebido de muitas maneiras na medida em que foram avançando as pesquisas. Em um primeiro momento, o texto foi considerado como unidade mais alta do sistema linguístico, mas, posteriormente, ele passou a ser entendido como unidade básica de comunicação e interação humana e que é resultado de várias operações cognitivas interligadas até chegarem à compreensão do texto como uma “entidade multifacetada”.

Hoje, o entendimento do que vem a ser um texto tem por base a noção de interação, que não ocorre somente por meio de elementos linguísticos ou pelo modo de organização, mas também, por meio do conhecimento de mundo do sujeito, considerando a forma como suas práticas comunicativas são realizadas, sua história e o contexto sociocultural, a fim de que o evento comunicativo faça sentido. O avanço dos estudos da LT também suscitou novos conceitos, entre eles, o de gênero textual.

Com os estudos de Bakhtin (2003), teve início uma concepção de gênero como um conjunto de produções organizadas e, nesse sentido, a língua como suporte dos discursos realizados pelo homem no meio social passou a figurar como uma crescente preocupação dos pesquisadores na análise dessas práticas sociais.

Por esta razão, as publicações na área são muitas e têm se ampliado na medida em que avançam as pesquisas. Esse fato pode ser comprovado pela diversidade de conceitos de gênero que circula na pesquisa científico-acadêmica no Brasil, desde o final da década de 1990.

Os gêneros textuais na concepção de pesquisadores como Bakhtin (2003), Bazerman (2011) e Marcuschi (2008, 2010, 2011), podem ser compreendidos, no geral, como práticas sociais discursivas tipificadas e historicamente situadas. Nesse sentido, é possível afirmar ser por meio de gêneros que realizamos ações e influenciados e somos influenciados, nossas práticas diárias são padronizadas pelos gêneros, nos expressamos oral e verbalmente em forma de gêneros que falamos e escrevemos e é por meio deles que criamos padrões para nossas práticas diárias. Os gêneros se associam a sequência de pensamento, ao estilo, ao conteúdo e a organizações específicas, regulam práticas comunicativas estabelecidas que unem organizações, instituições e sistemas de atividades.

Marcuschi (2010, p. 19) observa que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Eles são entidades sociodiscursivas e formas de ação social indispensável em qualquer situação. Entretanto, mesmo apresentando alto poder preditivo, os gêneros não comprometem a ação criativa porque não são instrumentos imutáveis, rígidos e estáticos. Eles ao contrário, são maleáveis, dinâmicos e plásticos. Desse modo, definir o gênero como uma prática social, implica dizer que sua natureza é definida pelas condições sociais (MARCUSCHI, 2011).

Neste trabalho, partimos de um conceito cunhado por Marcuschi (2008, p. 155), que assim define o gênero textual:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo. São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas.

Assim compreendidos, os gêneros se apresentam de forma repetida em situações dinâmicas da vida diária, com características padronizadas em sua composição, estilo e propósitos.

Para analisar um gênero, é necessário pesquisar exemplares institucionalizados de artefatos textuais no contexto de práticas, procedimentos e culturas institucionais disciplinares específicas, a fim de entender o modo como as comunidades discursivas constroem e interpretam o gênero. Miller (2012) define gênero como uma relação social que ocorre dentro de uma situação retórica na qual os indivíduos escrevem seus textos para responder às exigências sociais. Desse modo, gênero significa também a construção de situação.

Com base nisso, é que a redação exigida no Enem deve ser desenvolvida a partir de um tema sobre o qual o participante deve opinar a partir da construção de uma tese a ser defendida com argumentos. A banca responsável pela elaboração da proposta de redação espera que os candidatos compreendam o propósito comunicativo e se expressem como um sujeito social atuante e comprometido com a transformação da sociedade. Daí, a exigência de que, além da defesa da tese, o aluno apresente uma solução para o problema.

O *corpus* de nossa pesquisa constitui-se de textos produzidos por candidatos ao Enem. Por essa razão, consideramos importante reportar aqui as concepções de gênero, bem como estudos relacionados às redações nos quais essa produção textual é definida como gênero.

Oliveira (2016, p. 107) descreve a redação do Enem como “um meio retórico que atende às intenções particulares e a uma exigência social”. É um texto que deve respeitar aspectos estruturais próprios desse tipo de composição, apresentar boa articulação das ideias e uma organização coerente da argumentação. A redação do Enem assume um modelo a ser seguido, quando apresenta nota máxima; ou a ser evitado, quando obtiver nota baixa. Nesse sentido, além do caráter avaliativo, a redação do Enem cumpre também uma função social. Para a autora, a redação do Enem insere-se no gênero “redação-exame”, porque reúne todas as características de um gênero e obedece a um padrão estabelecido pelo Inep e a um plano de texto argumentativo.

É com base nesses conceitos de gênero e na caracterização da redação do Enem como gênero que, neste estudo, analisamos textos dissertativo-argumentativos foram produzidos por candidatos ao Ensino Superior e, embora não seja objetivo dessa pesquisa investigar as características específicas do gênero, esses conceitos se fazem necessários na medida em que se investiga como foram

asseguradas a coesão e a progressão textual, por meio do emprego de expressões referenciais na apresentação, retomada e remissão do referente, na defesa do ponto de vista e na continuidade e progressão do texto. Isso só será possível se os candidatos compartilharem o propósito comunicativo da redação a ser escrita.

Na seção seguinte, apresentamos como é fundamentada e descrita a redação do Enem na cartilha publicada pelo INEP e disponibilizada aos candidatos, bem como a descrição da competência IV, objeto dessa pesquisa.

3.1 Texto dissertativo-argumentativo no Enem

Conforme descreve a Cartilha do Participante, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2018), a prova de redação do Enem exige do candidato um texto em prosa, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nesse texto, o candidato deve defender uma tese-opinião sobre o tema proposto, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual.

A linguagem a ser utilizada deve estar de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, aspecto avaliado na competência I da grade de competências. Além disso, o redator deverá apresentar uma proposta de intervenção social para o problema discutido no desenvolvimento do texto. Exige-se que essa proposta respeite os direitos humanos. A competência V da grade avalia esse aspecto.

O tema apresentado aos candidatos do Enem 2017 referia-se à discussão sobre os: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Com base no recorte definido pela proposta, o participante deveria considerar as várias dimensões do problema contidas nos textos motivadores. A partir das informações fornecidas aos alunos, estes deveriam produzir textos que se direcionassem a um contexto específico como contexto legal, discutindo aspectos existentes na legislação atual no que concerne ao acesso dos surdos à educação em Libras; à educação de surdos no sistema educacional formal; à preparação do próprio

sistema educacional formal; à preparação do próprio sistema educacional para atender às necessidades desse público; o contexto de inclusão por meio de políticas públicas, abordando ações afirmativas a favor da formação educacional dos surdos; o contexto de defesa dos direitos educacionais dos surdos, com apoio da sociedade civil e/ou entidades não governamentais. Além disso, o contexto de mudanças culturais em relação à cultura surda e à cultura ouvinte, com quebra de preconceitos; os contextos de ações individuais com incentivo à integração familiar na educação do surdo.

Ainda de acordo com a cartilha destinada aos participantes do exame, o texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista, de modo a influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí, a dupla natureza: argumentativo, porque defende uma tese; dissertativo, porque se utiliza de explicações para justificá-la. Nesta pesquisa, não se abriu um tópico sobre argumentação, porque, ao fazermos referência à direção argumentativa do texto, fundamentamo-nos no que afirma a cartilha sobre texto argumentativo aquele que defende uma tese e se utiliza de explicações para justificá-la (BRASIL, 2018).

A seguir, inserimos a proposta de redação apresentada aos participantes do Enem 2017, e descrevemos a competência IV, que será objeto de nossa pesquisa.

Figura 1 - Proposta de redação do Enem 2017

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

**CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial

Ano	Classes comuns (alunos indistintos) - Total (em milhares)	Classes especiais/escolas exclusivas - Total (em milhares)
2011	25	10
2012	28	9
2013	25	8
2014	24	7
2015	22	6
2016	21	5

Fonte: Inep.

TEXTO III

Disponível em: <http://servicos.prf4.rpi.mp.br>. Acesso em: 5 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018, p. 28)

Os textos apresentados na proposta e que são denominados como "motivadores" desempenham também a função de delimitar o tema, o que auxilia o redator na escrita do texto e na manutenção do tópico discursivo, sem desviar-se

do tema. Outra informação contida na própria proposta é que as linhas copiadas inteiramente dos textos motivadores não serão consideradas para efeito de correção. É permitido ao candidato fazer paráfrase dos textos motivados, recorrer a dados numéricos e estatísticos, desde que os interprete.

São cinco as competências a serem exigidas dos participantes do Enem. Cada uma com um total de 200 pontos a serem distribuídos em cinco tópicos. Transcrevemos a seguir, as cinco competências a serem avaliadas pela banca do Enem e que estão descritas na Cartilha do Participante (BRASIL, 2018).

COMPETÊNCIA 1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018, p. 12)

COMPETÊNCIA 2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota 0 (zero) e é anulada.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018, p. 17)

COMPETÊNCIA 3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018, p. 19)

COMPETÊNCIA 4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para construção da argumentação

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 pontos	Não articula as informações.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018, p. 22)

COMPETÊNCIA 5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

200 pontos	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160 pontos	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120 pontos	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0 ponto	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018, p. 25)

Em razão desta pesquisa concentrar as análises dos textos, especificamente, na competência IV, fazemos a seguir uma descrição mais completa da referida competência.

3.2 Descrição da Competência IV

Os aspectos a serem avaliados nessa competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes do texto. A competência IV exige do candidato, conforme a Cartilha do Participante, o seguinte: “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2018, p. 20), ou seja, que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência das ideias.

Essa articulação exige recursos coesivos que são responsáveis pelas relações semânticas, como as de igualdade, de adversidade, de causa-consequência, e de conclusão. Assim, a produção do candidato deverá apresentar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade e de progressão, essenciais para a construção de um texto coeso.

Ainda dentro da competência IV, é recomendado ao candidato, que utilize estratégias de coesão para se referir a elementos que já apareceram no texto como: substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização; substituição de termos ou expressões por sinonímia; hiperônimos ou expressões resumitivas; substituição de verbos; substantivos; períodos ou partes do texto por conectivos ou expressões que retomem o que foi dito; elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou que sejam facilmente identificáveis. É imprescindível que o produtor do texto perceba como os referentes estão interligados e as funções que os processos referenciais podem desempenhar no texto (BRASIL, 2018).

A textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do próprio real. Os objetos-de-discursos, de acordo com Koch (2015, p. 33), “não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação” Entendemos assim, que “a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (KOCH, 2015, p. 33-34). Interpreta-se e constrói-se o próprio mundo na interação com o entorno físico, social e cultural. O sujeito, por ocasião da interação

verbal, a partir do material linguístico que tem a sua disposição, faz as escolhas que sejam significativas para representar o estado de coisas, com o objetivo de tornar concreta sua proposta de sentido. As formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas de um sujeito em função de um querer-dizer.

Nesse sentido, adotamos como base teórica de nossa pesquisa, a proposta classificatória de Cavalcante (2018), por acreditarmos ser a mais completa para a classificação das expressões referenciais, a fim de reconhecermos nos textos, nota 1.000 do Enem 2017, as escolhas das expressões referenciais e como essas escolhas contribuíram para o pleno atendimento da competência IV da grade de correção da produção textual.

No estudo dos textos que obtiveram nota 1.000 no Enem 2017, fazemos um levantamento das expressões referenciais que apresentam, retomam um dos referentes principais e viabilizam a progressão das ideias, e a coerente e coesa forma do autor expressar sua opinião. Tais referentes não são apenas elementos que designam as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a percepção do mundo, as crenças e as atitudes e com o propósito comunicativo que se pretende na situação de interação.

Pelo descritor da competência IV, que consta na cartilha, o que se considera de maior relevância são os conectores e os operadores argumentativos. Recomenda-se que os candidatos apresentem um variado e diversificado número de conectores, evitando, assim, repetições. Apresente também, operadores argumentativos que assegurem a progressão textual. Sobre a referenciação, a Cartilha do Participante destaca o seguinte:

Referenciação – As referências a pessoas, coisas, lugares e fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser realizado mediante o uso de pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia e de expressões resumitivas, metafóricas ou metadiscursivas. (BRASIL, 2018, p. 21)

Verifica-se, assim, que na IV competência já é feita uma menção aos processos referenciais como forma de garantir a progressão textual, entretanto, sem mencioná-los como relevantes na direção argumentativa do texto. Certamente,

por essa razão, na avaliação da competência IV considera-se especialmente, a coesão referencial feita por conectores e operadores argumentativos.

Assim posto, apresentamos, a seguir, a metodologia empregada no desenvolvimento dessa pesquisa.

4 METODOLOGIA

Passamos a discorrer, neste capítulo, sobre a abordagem metodológica adotada na pesquisa. Sua estruturação atende a seguinte forma: caracterização da pesquisa; procedimentos de coleta dos dados e de análise do *corpus*.

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na linha de pesquisa: “Estudos do texto: produção e recepção”. Apresenta uma abordagem qualitativa, e um caráter descritivo, que buscou compreender e interpretar as informações coletadas, considerando a fundamentação teórica.

Ainda sobre a caracterização, esta investigação é de base documental, uma vez que analisamos o gênero dissertação argumentativa do Enem, publicado na internet em uma cartilha preparada pela equipe pedagógica do Inep como material didático fornecido aos candidatos ao Ensino Superior. Nesta análise, não é nosso intuito reavaliar as redações já apontadas como nota mil, mas relacionar os dados e as análises já realizadas pela equipe pedagógica do Inep com os processos referenciais identificados por meio dos recursos linguísticos usados, com o intuito de apresentar a relação entre os processos referenciais usados na apresentação e na retomada dos referentes por meio de expressões referenciais e os recursos coesivos analisados na competência IV da tabela de correção do Enem.

Não é objetivo desta pesquisa prescrever um modelo de redação ideal, mas, sim, mostrar a possível relação entre o fenômeno da referenciação com ênfase na construção e retomada do referente e o bom desempenho na competência IV do gênero dissertação argumentativa no Enem.

Para esta investigação, utilizamos como categorias de análise os processos referenciais conceituados em Cavalcante (2003, 2011, 2018) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). A noção de gêneros textuais proposta por Marcuschi (2008); e o conceito de texto dissertativo-argumentativo, proposto na Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018) e por Oliveira (2016).

A escolha de se analisar estas redações decorre da importância deste gênero para o ingresso de alunos do Ensino Médio nas universidades, além desses textos cumprirem uma função social como modelo para ser seguido quando se apresentam com nota máxima.

Expostos, de maneira geral, a caracterização da pesquisa, a seguir, apresentamos o processo de seleção e análise do *corpus* e o procedimento adotado para analisá-lo.

4.2 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados foi feita ao longo do segundo semestre de 2020, tendo como fonte a Cartilha do Participante publicada a cada edição do Enem, contendo os textos que obtiveram nota máxima. Inicialmente, foram coletados 9 textos dos quais selecionamos aleatoriamente para esta amostra 4 textos da edição Enem 2017 (publicada no ano de 2018 (BRASIL, 2018)), tendo como critério, o propósito dessa pesquisa, a saber: evidenciar como a construção e as retomadas do referente garantiram a progressão, a continuidade e a direção argumentativa inicialmente definida pelo redator, contribuindo, assim, para o pleno atendimento da competência IV descrita na grade de correção do Enem.

Para identificação dos textos, nomeamos cada um com o código **R1**, **R2**, **R3** e **R4**. Ainda para facilitar a etapa seguinte de análise, optamos por digitar todos os textos e numerar as linhas, sublinhando as expressões analisadas para melhor visualização de como ocorrem os processos referenciais de introdução, retomadas e recategorização de um dos referentes principais do texto.

Ao selecionarmos a Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2018), também recortamos a proposta de redação, os textos de apoio e os comentários da equipe pedagógica para que fossem somados e comparados durante a análise.

No tópico seguinte, detalhamos os procedimentos de análise aplicados aos textos.

4.3 Procedimentos de análise

Para realizarmos os objetivos desta pesquisa, apresentamos a seguir os procedimentos de análise utilizados:

Quadro 2 - Procedimentos de análise

1º passo	Apresentação do contexto de produção.
2º passo	Transcrição da tese defendida.
3º passo	Apresentação do texto e identificação das expressões referenciais que colaboram na construção do referente.
4º passo	Descrição das expressões referenciais e dos processos referenciais relacionados à competência IV.
5º passo	Análise dos processos referenciais na construção argumentativa e defesa da tese.
6º passo	Transcrição do comentário da banca sobre a competência IV.
7º passo	Ralação da análise dos processos referenciais e do comentário da banca.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Diante do quadro apresentado, prosseguimos com as análises para alcançar o objetivo deste estudo: investigar de que forma os processos referenciais utilizados na elaboração das redações nota mil colaboram para a condução argumentativa do texto dissertativo-argumentativo.

A seguir, apresentamos as análises dos dados coletados.

5 ANÁLISE DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS SELECIONADAS POR REDATORES DE TEXTOS DO ENEM PARA O REFERENTE PRINCIPAL “SURDO”

Os textos dessa amostra foram produzidos a partir da proposta apresentada pelo Enem na edição de 2017, que teve como tema: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Nesta análise, pretendemos evidenciar como a construção e as retomadas de um dos referentes principais garantiram a progressão, a continuidade do texto e direção argumentativa inicialmente proposta pelo produtor da redação.

Nos textos produzidos na edição 2017 do Enem, um dos referentes principais é a palavra “surdo”. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27), o referente “é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”. Partindo desse conceito, é possível afirmar que o produtor de um texto ao construir um referente o faz por meio de processo dinâmico, de modo a garantir a continuidade textual. No caso das redações do Enem, que devem ser textos dissertativo-argumentativos, com o propósito comunicativo de defender um ponto de vista, a construção do referente deve também assegurar a direção argumentativa, na maioria das vezes, definida já na introdução do texto por meio da tese formulada e do projeto textual apresentado inicialmente.

Iniciamos a análise, identificando, em cada texto, um dos referentes principais, no caso “surdo” e as expressões referenciais utilizadas pelo redator para a ele remeter ou retomá-lo. Após identificá-las no texto, construímos um quadro para melhor visualização das expressões referenciais, bem como a classificação do processo referencial pelo qual essas expressões foram construídas. Para classificação dos processos referenciais, fundamentamo-nos em Cavalcante (2018), que os classifica em: introdução referencial, anáforas e dêixis.

Em seguida, após identificar as expressões referenciais utilizadas para remeter ou retomar o referente “surdo”, procedemos a uma análise dos itens lexicais selecionados pelo produtor do texto para construção dessas expressões, com o objetivo de investigar em que medida o referente ao ser retomado ou remetido garantiu a continuidade do textual, a progressão e a direção argumentativa.

Analisamos nove textos nota mil, do Enem de 2017, publicados pelo Inep na Cartilha do Participante 2018 (BRASIL, 2018), e selecionamos para a amostra os quatro exemplares que apresentaram maior recorrência dos fenômenos analisados. Ressaltamos que todos os textos desenvolvem o tema: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. É importante esclarecer dois pontos sobre a amostra aqui apresentada. O primeiro é que não é exigido dos candidatos ao Enem um título para a redação, razão pela qual nesta amostra consta somente um texto com título. Um segundo ponto é que todos os textos produzidos por candidatos ao Enem apresentam uma extensão máxima de trinta linhas, mas, nesta diagramação, todos os textos da amostra apresentam mais de trinta linhas.

Para identificação de cada texto, utilizamos a nomenclatura: **R1**; **R2**; **R3** e **R4**. A seguir, apresentamos o texto R1.

5.1 Análise do texto R1: Educação Inclusiva, de Beatriz Albino Servilha

O texto **R1**, intitulado: “Educação inclusiva” foi escrito pela candidata Beatriz Albino Servilha, possui 30 linhas na publicação original (BRASIL, 2018). Logo no primeiro parágrafo, identificamos a tese que diz: *Os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua formação bilíngue.*

A seguir, transcrevemos o texto da candidata, conforme impresso na Cartilha do Participante, página 43. Segue o texto:

R1 - Educação inclusiva

1 *Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a*
 2 *modernização do país, com a construção de escolas e universidades. Também, na*
 3 *época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos.*
 4 *Não se vê, entretanto, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada*
 5 *à comunidade surda, posto que os embates que impedem sua evolução tornam-se*
 6 *cada vez mais evidentes. Desse modo, os entraves para a educação de deficientes*
 7 *auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre*
 8 *sua composição bilíngue.*
 9 *A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador*
 10 *de surdez com a base educacional necessária para a evolução social. O Estado e*
 11 *a sociedade hodierna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, pois a*
 12 *falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas*

13 em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre surdos e ouvintes,
 14 condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Vê-
 15 se, pois, o paradoxo que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um
 16 direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade.

17 Além disso, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma
 18 barreira para a capacitação pedagógica do surdo. Helen Keller – primeira mulher
 19 surda-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como o maior
 20 presente de uma boa educação. O pensamento de Helen não tem se aplicado à
 21 sociedade brasileira, haja vista que não se tem utilizado a educação para que se
 22 torne comum ao cidadão a proximidade com portadores de deficiência auditiva,
 23 como aulas de LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil. Dessa forma, torna-se
 24 evidente o distanciamento causado pela inexperiência dos indivíduos em lidar com
 25 a mescla que forma o corpo social a que possuem.

26 Infere-se, portanto, que é imprescindível a mitigação dos desafios para a
 27 capacitação educacional dos surdos. Para que isso ocorra, o Ministério da
 28 Educação e Cultura deve viabilizar a inserção de deficientes auditivos nas escolas,
 29 por meio da contratação de intérpretes e disponibilização de vagas em instituições
 30 inclusivas, com o objetivo de efetivar a inclusão social dos indivíduos surdos, haja
 31 vista que a escola é a máquina socializadora do Estado. Ademais, a escola deve
 32 preparar surdos e ouvintes para uma convivência harmoniosa, com a introdução de
 33 aulas de LIBRAS na grade curricular, a fim de uniformizar o corpo social e, também,
 34 cumprir com a máxima de Nelson Mandela que constitui a educação como o
 35 segredo para transformar o mundo. Poder-se-á, assim, visar a uma educação, de
 36 fato, inclusiva no Brasil.

37

Conforme destacado em **R1**, identificamos 13 expressões referenciais relacionadas ao referente principal. A seguir, apresentamos as expressões referenciais que foram utilizadas pela redatora para construir o referente **surdo**.

Quadro 3 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R1

REFERENTE	Expressão referencial	Processo referencial
S U R D O	Surdos (l.3)	Introdução referencial
	Comunidade surda (l.5)	Anáfora direta recategorizada
	Deficientes auditivos (l.6)	Anáfora direta recategorizada
	Portador de surdez (l.9-10)	Anáfora direta recategorizada
	Comunidade surda (l.11)	Anáfora direta recategorizada
	Surdos (l.13)	Anáfora direta
	Detentores de surdez (l.13-14)	Anáfora direta recategorizada
	Do surdo (l.18)	Anáfora direta
	Portadores de deficiência auditiva (l.22)	Anáfora direta recategorizada

	Surdos (l.27)	Anáfora direta
	Deficientes auditivos (l.28)	Anáfora direta recategorizada
	Indivíduos surdos (l.30)	Anáfora direta recategorizada
	Surdos (l.31)	Anáfora direta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Já no primeiro parágrafo de R1, o referente **surdo** é introduzido pela expressão referencial “surdos” (l.3) e com remissão por duas outras expressões referenciais: “comunidade surda (l.5) e deficientes auditivos” (l.6). No segundo parágrafo, quatro outras expressões referenciais são apresentadas: “portador de surdez (l.9-10), comunidade surda (l.11), surdos (l.13) e detentores de surdez” (l.13-14). No terceiro parágrafo, as expressões utilizadas são: “surdos” (l.18), “portadores de deficiência auditiva” (l.22) e, finalmente, no último parágrafo são apresentadas quatro expressões referenciais: “surdos” (l.27), “deficientes auditivos” (l.28), “indivíduos surdos” (l.30) e “surdos” (l.31).

Como afirma Koch (2015), o sujeito, ao produzir um texto, age sobre o material linguístico que tem à sua disposição e assim faz escolhas significativas para representar estados de coisas, com o objetivo de tornar concreta sua proposta de sentido. Desse modo, a remissão textual quando realizada por meio de descrições ou formas nominais constitui uma atividade de linguagem pela qual se constrói e (re)constrói objetos do discurso conforme a proposta enunciativa do seu produtor. No que se refere aos produtores de textos do Enem, a proposta enunciativa é defender uma tese, a partir de um tema inicialmente delimitado. Assim, as características ou traços do referente devem ser um dos elementos do texto que propiciam ao interlocutor construir nele determinada imagem. Fundamentando-nos, pois, no que foi anteriormente esboçado, passamos à análise dos referentes construídos.

Em **R1**, a autora por meio de uma introdução referencial apresenta o referente “surdos” (l.3), item lexical que compõe a palavra-chave do tema, o que denota o pleno domínio da redatora sobre qual será um dos referentes principais ao longo do texto.

A segunda expressão referencial para remeter ao referente “surdo” é “comunidade surda” (l.5). A seleção do item lexical “comunidade” aponta um propósito de construir no interlocutor uma ideia de que a questão tratada não

envolve apenas um sujeito, mas um grupo de pessoas que têm em comum um problema a ser resolvido. Além disso, a escolha desse item lexical garante a progressão do texto na medida em que remete ao referente, acrescentando-lhe uma nova informação. A expressão referencial “comunidade surda” também contribui para a manutenção da direção argumentativa proposta pela tese da candidata que defende o ponto de vista de que os “entraves” para inclusão educacional do surdo é algo de responsabilidade do poder público e envolve uma parcela da sociedade, não sendo algo isolado.

Em seguida, a autora remete ao referente utilizando a expressão referencial “deficiente auditivo” (l.6). Nesta ocorrência, o componente lexical “deficiente” garantiu a continuidade do texto, e imprimiu no interlocutor a imagem de que o surdo é alguém que tem uma necessidade a ser suprimida, uma lacuna a ser preenchida pela sociedade, a fim de que ele possa desenvolver plenamente suas potencialidades. Entretanto, enquanto pessoa, o surdo não é deficiente, a deficiência estar na sociedade que não assegura a todos, ouvintes ou não, as condições necessárias para que todos alcancem o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Assim, como afirma Cavalcante (2018), o referente não é um simples rótulo, mas ele é construído e reconstruído no discurso apontando para frente ou remetendo para trás, assegurando a progressão referencial. Reforçamos aqui, a ideia de que a escolha da expressão referencial, bem como a seleção do item lexical que a compõe não se realiza de forma arbitrária e carrega em seu bojo as marcas de um sujeito situado histórico, social e culturalmente em função de um propósito comunicativo, um querer dizer.

A quarta expressão referencial utilizada pela produtora do texto para o referente surdo é “portador de surdez” (l.9-10). O item lexical portador assegura que seja mantida a progressão do texto e o desenvolvimento do tópico temático sem que haja repetição de termos. Ao recategorizar o referente surdo como portador de surdez, o locutor recorre ao banco linguístico de que dispõe e faz sua escolha, assegurando que seu propósito argumentativo, que é mostrar como essa pessoa com deficiência tem direito a um atendimento como preconiza a Constituição Brasileira de 1988 no seu Art. 5º “todos são iguais sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). A pessoa com deficiência auditiva pode realizar-se pessoal e profissionalmente, desde que lhe sejam garantidas as condições

necessárias para isso. A redatora ao empregar a expressão referencial “portador de surdez” por meio de uma anáfora recategorizada denota seu propósito argumentativo, que é evidenciar como a sociedade negligencia às garantias constitucionais asseguradas a todas as pessoas em nosso país.

A ideia contida na palavra “portador” é a posse de algo temporariamente e de livre escolha, algo do que é possível desfazer-se a qualquer momento, o que não caracteriza, de fato, uma pessoa surda, entretanto, a construção dos objetos do discurso não é feita com o objetivo de retratar a realidade, mas sim de representá-la, conforme sua visão de mundo, seus valores e seu propósito. Neste caso, a referida expressão garantiu plenamente a direção argumentativa, foi assegurada a continuidade e progressão e coesão do texto, por esta razão na competência IV do Enem, a redação alcançou nota plena. Embora, a citada competência não descreva em suas orientações na Cartilha do Participante (BRASIL, 2018) a construção do referente como elemento fundamental para a progressão e a direção argumentativa do texto, limitando-se, assim, a avaliar a presença de conectores e operadores argumentativos que assegurem a coesão.

A quinta expressão referencial utilizada para o referente surdo é “comunidade surda” (I.11). Nesta expressão referencial, conforme anteriormente descrevemos, é reforçada a ideia de que o surdo é parte da sociedade e como tal deve ter assegurados todos os direitos garantidos pela Constituição. Com esta expressão para remeter ao referente, o interlocutor confirma a direção argumentativa apresentada na tese.

A sexta expressão referencial é “surdos” (I.13). Com essa expressão o referente é retomado de modo a garantir o tópico discursivo e a continuidade do texto. Nessa anáfora, a redatora não acrescenta uma informação nova ao referente, entretanto, a direção argumentativa se manteve.

A sétima expressão para remeter ao referente é “detentores de surdez” (I.13-14). Verificamos que a escolha do item lexical “detentor” favorece o distanciamento da forma inicial como o referente foi construído. O detentor é aquele que, por uma determinação de outrem com quem mantém uma relação de dependência, passa a ter algo sem ânimo de possuidor. Desse modo, dizer que o surdo é detentor de surdez significa afirmar que ele vive uma condição temporária da qual poderá ser destituído quando se romper a relação de dependência. Assim, se o propósito

argumentativo fixado na tese é mostrar o surdo como pessoa com características próprias, construir o referente surdo com a expressão referencial “detentor de surdez” pode criar no interlocutor a ideia de que essa é uma condição temporária de vida da pessoa. Desse modo, é importante ressaltar que o referente é construído na intersubjetividade dos interlocutores. Ao construir a expressão referencial, o locutor deve ter presente seu propósito argumentativo.

Nessa análise, o que se investigou foi como a retomada e a remissão do referente garantiram a direção argumentativa apresentada na tese. Em **R1**, após introduzir o referente principal “surdos” (l.4), a redatora o retoma como “comunidade surda” (l. 5), evidenciando assim, o propósito argumentativo de defender o surdo como parte da sociedade, pessoa com características que lhe são próprias e que compartilha com outros as mesmas características e direitos. Assim, referir-se ao surdo com a expressão “detentor de surdez”, embora não designe o surdo, contribui para a evolução do referente, uma informação nova foi acrescentada e a anáfora recategorizada, mantendo o propósito argumentativo, que é defender os direitos da comunidade surda.

Na oitava referência, a autora retoma o referente “surdo” pela expressão “do surdo” (l.18), garantindo, assim, a continuidade do texto e o desenvolvimento do tópico discursivo.

Na nona expressão referencial, quando o interlocutor remete ao referente com a expressão “portadores de deficiência auditiva” (l.22), a continuidade do texto e o desenvolvimento do tópico discursivo são assegurados. Os itens lexicais “portador” e “deficiente” remetem ao termo “surdo” por meio de expressão referencial recategorizada. O que percebemos na escolha dessas expressões referenciais é que o interlocutor apresenta uma preocupação em não repetir a palavra “surdo”, e manter, mesmo assim, o foco em um dos referentes principais do tema. Importante perceber que em cada anáfora construída pela redatora é possível perceber o propósito argumentativo além da continuidade e progressão do texto.

Na décima ocorrência, o referente é retomado com a expressão “surdo” (l.27), garantindo, assim, a continuidade do texto e a direção argumentativa. Já na décima primeira ocorrência, a expressão “deficientes auditivos” (l.28) é novamente empregada para remeter ao referente, comprovando, mais uma vez, a preocupação

de não repetir a palavra. Vale ressaltar que o produtor do texto recorre ao léxico de forma bem planejada para construir as expressões referenciais que retomam o referente “surdo”. Isso é possível constatar na progressão temática que o texto apresenta, bem como a direção argumentativa.

“Indivíduos surdos” (l.30) é a décima segunda expressão referencial para remeter ao referente. Nesta ocorrência, a palavra indivíduo constrói no interlocutor uma imagem do surdo como alguém que possui características individuais, particulares e que devem ser observadas para que ocorra seu progresso individual na sociedade embora o termo “indivíduo”, do ponto de vista da Sociologia, possa ser atribuído a alguém indigno de algo, repreensível moralmente, o cotexto contribui para que não seja essa imagem que deve ser construída uma vez que, em referências anteriores, o referente “surdo” foi retomado como membro de uma comunidade, o que converge para a direção argumentativa proposta pela redatora ao iniciar o texto. É importante ressaltar que a visão inicial do surdo é de alguém que faz parte de uma comunidade, uma pessoa que compartilha com outros as mesmas características e tem direitos constitucionais assegurados. Referir-se ao surdo como “indivíduo” promove a evolução do referente, acrescentando a ele, informação nova, confirmando a tese defendida e contribuindo para a progressão do texto.

No que se refere aos processos referenciais, nesta análise identificamos uma recorrência das anáforas diretas e, muitas delas, recategorizadas como nas expressões: “comunidade surda” (l.5), “portadores de surdez” (l.9-10), “detentores de surdez” (l.13-14), “indivíduos surdos” (l.30). Retomar o referente com anáforas diretas ou correferenciais, mas com acréscimo de informações, sentimentos e opiniões, é o esperável na progressão do texto. Como afirma Cavalcante (2018), a evolução do referente no texto é fundamental, pois além de garantir a progressão do tema é também, por meio dele, que vai se firmando o ponto de vista.

Após finalizarmos a análise das expressões referenciais do texto **R1** e os processos pelos quais essas expressões foram construídas, transcrevemos, a seguir, o comentário da banca avaliadora do Enem que consta na Cartilha do Participante com forma de explicar por que a redação obteve nota máxima (200 pontos) na competência IV.

Comentário para **R1**:

Há também um uso diversificado de recursos coesivos que garantem a fluidez de sua argumentação por todo o texto, com a presença de articuladores tanto entre os parágrafos (“A princípio”, “Além disso”, “portanto”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (“Também”, “Desse modo”, “pois”, “haja vista que”, “Ademais”; entre outros). (BRASIL, 2018. p. 44)

Como é possível perceber, no comentário da banca avaliadora do Enem, não é feita qualquer menção as expressões referenciais construídas para a retomada ou remissão do referente. A avaliação da competência limita-se ao emprego de conectores e operadores argumentativos, desconsiderando o fato de que os processos referenciais são fundamentais na coesão, na coerência, na progressão textual e na direção argumentativa. Como vimos em nossa análise, em **R1**, existe uma diversidade de expressões referenciais “portadores de surdez” (l.9-10), “detentores de surdez” (l.13-14), “indivíduos surdos” (l.30) para retomar o referente “surdo”, o que evidencia a capacidade da redatora de manter a direção argumentativa, a continuidade e a progressão do texto por meio de anáforas recategorizadas coerentes com o ponto de vista defendido pela redatora. Uma avaliação mais completa e justa da competência IV do Enem deveria analisar a habilidade do redator quanto ao processo de referenciação e o domínio do redator na construção e na retomada dos objetos do discurso, observando outros aspectos da coesão e da coerência.

Finalizada a análise de **R1**, passamos à análise das expressões referenciais da redação **R2**.

5.2 Análise do texto R2, de Mariana Camelier Mascarenhas

O texto, a seguir, que se intitula **R2**, pertence à candidata Mariana Camelier Mascarenhas e encontra-se na página 29 da Cartilha do Participante 2018 (BRASIL, 2018). Nesse texto, a redatora defende a ideia de que:

Há grandes dificuldades para garantir aos deficientes- em especial os surdos -o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.

Vamos ao texto:

R2: Redação de Mariana Camelier Mascarenhas

1 Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não
2 poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na
3 contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, porém há grandes dificuldades
4 para garantir aos deficientes - em especial os surdos - o acesso à educação, devido
5 ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à
6 questão.

7 Inicialmente, um entrave é a mentalidade retrógrada de parte da população,
8 que age como se os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar e
9 posteriormente, exercer uma profissão. De fato, tal atitude se relaciona ao conceito
10 de banalidade do mal trazido pela socióloga Hannah Arendt: quando uma atitude
11 agressiva ocorre constantemente, as pessoas param de vê-la como errada. Um
12 exemplo disso é a discriminação contra os surdos nas escolas e faculdades - seja
13 por olhares maldosos ou pela falta de recursos para garantir seu aprendizado.
14 Nessa situação, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos
15 educadores, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à
16 margem dos seus direitos - fato que é tão grave e excludente quanto os homicídios
17 praticados em Esparta, apenas mais dissimulado.

18 Outro desafio enfrentado pelos portadores de deficiência auditiva é a
19 inobservância estatal, uma vez que o governo nem sempre cobra das instituições
20 de ensino a existência de aulas especializadas para esse grupo - ministradas em
21 Libras - além da avaliação do português escrito como segunda língua. De acordo
22 com Habermas, incluir não é só trazer para perto, mas também respeitar e crescer
23 junto com o outro. A frase do filósofo alemão mostra que, enquanto o Estado e a
24 escola não garantirem direitos iguais na educação dos surdos - com respeito por
25 parte dos professores e colegas - tal minoria ainda estará sofrendo práticas
26 discriminatórias.

27 Destarte, para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso
28 pleno ao sistema educacional, é preciso que o Ministério da Educação, em parceria
29 com as instituições de ensino, promova cursos de Libras para os professores, por
30 meio de oficinas de especialização à noite - horário livre para a maioria dos
31 profissionais - de maneira a garantir que as escolas e universidades possam ter
32 turmas para surdos, facilitando o acesso desse grupo ao estudo. Em adição, o
33 Estado deve divulgar propagandas institucionais ratificando a importância do
34 respeito aos deficientes auditivos, com postagens nas redes sociais, para que a
35 discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão.

Inicialmente, destacamos em **R2** as expressões referenciais que remeteram ao referente “surdo” ao longo de todo o texto, sublinhamos todas as expressões referenciais e passamos à análise de cada uma delas.

Partimos da afirmação de Cavalcante (2018) de que os objetos do discurso são entidades que só são possíveis de ser instauradas no texto, assim como só podem ser retomados no universo textual. O locutor inicialmente escolhe o modo de introduzir objetos do discurso e o percurso desses objetos evolui a partir das pistas para a interpretação do referente. Este tem papel fundamental na organização da informação, na continuidade do texto, no desenvolvimento do propósito discursivo, além da orientação argumentativa. Nos textos do Enem, objeto desta análise, o propósito discursivo desenvolve-se a partir do tema proposto pela banca do exame e progride na direção argumentativa fixada pela tese (ponto de vista) do redator.

Para melhor visualização, elaboramos um quadro para listar as expressões referenciais empregadas pela redatora para remeter ou retomar o referente inicialmente introduzido, bem como o processo referencial empregado na construção dessas expressões.

Quadro 4 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R2

REFERENTE	Expressão referencial	Processo referencial
S U R D O	Surdos (l.4)	Introdução Referencial
	Deficientes auditivos (l.7)	Anáfora direta recategorizada
	Os Surdos (l.11)	Anáfora direta
	seu (l.12)	Dêixis
	o deficiente (l.14)	Anáfora direta
	Portadores deficiência auditiva (l.17)	Anáfora direta recategorizada
	Esse grupo (l.19)	Anáfora direta recategorizada
	Dos surdos Tal minoria (l.24)	Anáfora direta Anáfora direta recategorizada
	As pessoas com deficiência na audição (l.25)	Anáfora direta recategorizada
	Surdos (l.30) Desse grupo (l.30)	Anáfora direta Anáfora direta recategorizada
	Deficientes auditivos (l.32)	Anáfora direta
	Dessa minoria (l.33)	Anáfora direta recategorizada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em R2, o referente “surdo” é introduzido pela expressão referencial “surdos”. Anteriormente, ao utilizar a expressão “deficientes” (l.4), a redatora apresenta uma visão de que deficiente é uma pessoa incompleta, destituída de algo que a impede

de ser tratada como um igual na sociedade, carecendo, portanto, de um cuidado especial para desenvolver-se. Essa visão se confirma na tese formulada pela redatora, ao comparar o tratamento dispensado aos deficientes no Brasil com o que ocorria com essas pessoas na Grécia Antiga, onde “crianças com deficiência eram assassinadas” (I.1). No Brasil, na visão da redatora, “deficientes (em especial os surdos) são vítimas de preconceito e exclusão social na medida em que não têm acesso à educação e atenção especial do Estado” (I.4-5). Ao delimitar deficientes com o tem lexical “surdos”, a produtora do texto remete a um dos referentes principais do desenvolvimento do tópico discursivo, de forma a assegurar a continuidade e a progressão textual.

Na terceira ocorrência, a expressão referencial “deficientes auditivos” (I.7) remete ao referente “surdo”, levando o leitor a uma visão de que surdo é uma pessoa incompleta. Entretanto, segundo a Convenção sobre Direitos da Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), pessoas com deficiência são acima de tudo, pessoas. Não estão doentes e não são ineficientes, cabendo ao Estado propiciar a todas elas o pleno desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma educação inclusiva.

É importante destacar que o item lexical “deficiente” aplicado ao referente “surdo” não define plenamente o que é uma pessoa surda, no entanto, ao construir o referente, o locutor além de construir uma imagem desse objeto, precisa assegurar a continuidade e a progressão do texto e, nesse sentido, a expressão referencial “deficiente auditivo” atende plenamente a esse propósito. Surdo é uma pessoa com essa característica de longo prazo, herdada dos pais por alguma mutação genética ou ocasionado por doenças graves como rubéola, meningite, toxoplasmose entre outras, que lesionam células nervosas e sensoriais. Assim, a expressão referencial “deficientes” empregada para introduzir o referente “surdo”, assegura o eixo principal do tema a ser desenvolvido.

A progressão do tema ocorre pelo fato de que deficiente designa qualquer pessoa com carência de algo material, psicológico ou orgânico. A redatora afirma que as grandes dificuldades para os surdos terem acesso à educação deve-se ao preconceito de parte da sociedade e à falta de atenção do Estado (I.4-5). Ao referir-se ao surdo como “deficiente”, a interlocutora apresenta uma visão do surdo como alguém vítima de preconceito e discriminação, pois um deficiente é alguém dotado

de dignidade e é, antes de tudo, uma pessoa. E, é esse o propósito argumentativo do texto, como se pode comprovar com a comparação feita pela redatora no trecho:

Nessa situação, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos educadores, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à margem dos seus direitos – fato que é tão grave e excludente quanto os homicídios praticados em Esparta, apenas mais dissimulado (l.12-16).

Na quarta remissão ao referente, a redatora retoma o item lexical “deficientes auditivos”, que caracteriza o surdo como alguém limitado em sua capacidade de ouvir, mas que não o descaracteriza como pessoa. Referir-se ao surdo como deficiente imprime a ele uma característica que denota a necessidade de um cuidado especial, e ao longo do texto, na escolha dos argumentos para defender seu ponto de vista, fica claro que é essa a visão da redatora, conforme se pode comprovar nas linhas (l.7-9), quando afirma ser uma mentalidade retrógada considerar os deficientes auditivos incapazes de estudar e de exercer uma profissão. Assim, a escolha do item lexical para construção do referente reflete o que é pretendido pela locutora. O propósito da redatora é evidenciar que o descaso do poder público com a educação dos surdos assemelha-se ao que acontecia na Grécia Antiga, onde deficientes eram sacrificados por não serem úteis ao Estado.

Na quinta ocorrência, a expressão referencial que remete ao referente “surdo” é “o deficiente”. Nesta expressão, há um certo distanciamento do referente porque deficiente pode remeter a qualquer pessoa com limitação de qualquer ordem, o que, de certa forma, compromete a manutenção da continuidade do texto e a evolução do referente. Lembramos aqui o que afirma Cavalcante (2018) de que o referente assume papel primordial na organização da informação no texto. Diante disso, é possível verificar que, anteriormente, a redatora afirma ser o surdo alguém com capacidade de desenvolver-se, estudar e ter uma profissão.

Na sexta ocorrência, a expressão referencial para remeter ao referente principal é “portadores de deficiência auditiva”. Nesse caso, o item lexical “portadores” evidencia a visão pretendida pela locutora sobre o referente, uma vez que ser portador é alguém que tem algo que o caracteriza, embora temporariamente, logo é possível desfazer-se livremente, quando assim for conveniente. Quem é surdo não pode deixar de sê-lo, segundo sua vontade. Assim,

como vimos em **R1**, referir-se aos surdos como “portadores” apenas, os reduz a uma condição que foi por eles escolhida, que é temporária, podendo modificar-se a qualquer momento. No entanto, como a construção dos objetos do discurso não requer do locutor que ele faça a correspondência com o objeto real, mas construa uma imagem dele, conforme sua percepção, a expressão referencial escolhida pela redatora para o referente, assegurou a continuidade e a direção argumentativa do texto.

Na sétima ocorrência, a redatora remete ao referente com a expressão referencial “esse grupo”, o que denota o propósito da autora de fazer evoluir o referente, remetendo a ele com o uso de uma expressão que concebe o surdo como parte de um coletivo, não isolado socialmente. Por grupo, entende-se um conjunto de pessoas que se aproximam e formam um todo, cujas relações se fundem numa série de papéis interligados e que interagem de modo mais ou menos padronizado. Essa expressão assemelha-se a que foi empregada em **R1**: “comunidade surda” (I.5). As duas expressões coadunam-se com o ponto de vista defendido pelas redadoras, pois as duas defendem que o surdo integra a sociedade e não é alguém isolado.

Na oitava ocorrência, a interlocutora retoma o referente “surdos” e garante assim, a continuidade do texto. Ao escolher esse item lexical, a redatora mantém o a direção argumentativa da redação, que é defender a ideia de que como membro da sociedade, embora desprovido de audição, o surdo carece de políticas públicas que viabilizem sua formação educacional, bem como o acesso ao mercado de trabalho.

Na nona ocorrência, a expressão “tal minoria” é que remete ao referente. Nessa expressão, a locutora, ao seleciona o item lexical “minorias”, caracteriza o surdo como alguém em situação de desvantagem ou dependência, ao contrário dos ouvintes, que são maioria. Notamos nessa referência, a carga subjetiva da locutora, que é mostrar como o surdo na sociedade não tem acesso a recursos para desenvolver suas potencialidades. Colocar o surdo como parte de uma minoria equivale dizer que ele não tem participação social significativa e que políticas públicas voltadas para ele não são prioridade governamental.

Na décima ocorrência, o referente é remetido pela expressão referencial “as pessoas com deficiência na audição.” O item lexical “pessoas” evidencia o surdo

como ser social, dotado de dignidade, formado pelas dimensões física, social, moral e espiritual, embora sejam destituídos de audição. Nessa expressão é perceptível uma continuidade do ponto de vista da interlocutora que, ao longo de toda a redação, mostra-se defensora dos surdos como membros do grupo social com potencialidades a serem desenvolvidas, desde que seja oferecida a eles educação de qualidade e oportunidades de crescimento profissional. É o que se pode comprovar pela crítica da redatora ao afirmar que: *“parte da população tem uma mentalidade retrógrada que age como se os deficientes auditivos não tivessem capacidade para estudar e exercer uma profissão”* (l.6-8).

Na décima primeira ocorrência, o referente é retomado pelo item lexical “surdos”, o que assegura no texto o eixo principal do tema, por ser esta a palavra-chave que promove a progressão textual e a direção argumentativa fixada na tese.

Na décima segunda ocorrência, a redatora remete ao referente por meio da expressão referencial “desse grupo”. Por meio dessa expressão, a redatora designa novamente o surdo como parte de um todo e, mais uma vez, mantém a direção argumentativa de seu texto, que é defender para o surdo o acesso à educação e o fim do preconceito em relação a ele.

Na décima terceira, a redatora remete ao referente por meio da expressão referencial “deficientes auditivos” num percurso retroativo no que se refere à caracterização do surdo anteriormente citado, como parte de um grupo. Os itens lexicais da expressão contribuem para manutenção da direção argumentativa, uma vez que há evolução do referente.

Na décima quarta ocorrência, a expressão referencial é “dessa minoria”, que traz no item lexical “minoria” a visão do redator de que o surdo é parte de um grupo excluído, marginalizado, uma vez que a população ouvinte é maioria.

O que percebemos em **R1** e **R2** é que as redadoras, demonstrando bom domínio vocabular e clareza do ponto de vista a ser defendido em relação ao tema, constroem variadas expressões referenciais para o referente “surdo”, sem repetições viciosas, mantendo a unidade temática, de forma coerente e garantindo a progressão textual e a direção argumentativa. Itens lexicais como “deficiente” e “portador de deficiência” embora se distanciem da verdadeira característica do surdo, garantem a evolução do referente, conforme o propósito argumentativo apresentado na tese formulada na introdução. Ressaltamos aqui que a tese da

interlocutora é de que os surdos não “têm acesso à educação em razão do preconceito e da falta de atenção do Estado à questão” (l.4-5). Designar o surdo como “deficiente” é uma forma de evidenciar que ele deve ter asseguradas às condições necessárias para desenvolver-se, portanto, a direção do ponto de vista defendido pela redatora é mantida.

No que se refere aos processos referenciais pelos quais foram construídas as expressões referenciais, assim como em R1, identificamos uma recorrência das anáforas diretas, muitas delas, recategorizadas. É o se pode comprovar com as expressões: “deficientes auditivos” (l.7), “portadores de deficiência auditiva” (l.17), “esse grupo” (l.19), “tal minoria” (l.24), “pessoas com deficiência na audição” (l.25), “desse grupo” (l.30), “dessa minoria” (l.33). Todas essas expressões são anáforas correferenciais recategorizadas, que denotam a evolução do referente “surdo” ao longo do texto e evidenciam a capacidade das redadoras em manter o foco temático e a progressão do texto.

Concluída a análise das expressões e processos referenciais do texto **R2**, transcrevemos, a seguir, o comentário da banca avaliadora do Enem, na Cartilha do Participante (BRASIL, 2018), sobre a competência IV.

Comentário para **R2**:

Em relação à coesão, nota-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Inicialmente”, “Outro desafio” e “Destarte”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo “pois”, “porém”; 2º parágrafo: “de fato”, “disso”, “nessa situação”; 3º parágrafo: “uma vez que”, “além da”, “não só [...] mas também”; 4º parágrafo: “em adição”, “para que”; entre outros). (BRASIL, 2018, p. 30)

Como vimos no comentário referente a **R1**, a banca avaliadora do Enem também não faz qualquer referência às expressões referenciais construídas para retomar o referente “surdo”, limitando-se assim, a avaliar a presença de conectores e operadores argumentativos. Assim como verificamos em **R1**, no texto **R2**, algumas expressões, como: “portadores de deficiência auditiva” (l.17), “deficientes” (l.4), elaboradas para retomar o referente, são importantes na medida em que asseguram a coerência quanto à direção argumentativa e nenhuma menção é feita a elas pela banca avaliadora do Enem.

5.3 Análise do texto R3, de Ursula Gramiscelli Hasparyk

O próximo texto que analisamos e que nomeamos **R3** é o da candidata Ursula Gramiscelli Hasparyk, disponível da Cartilha do Participante (BRASIL, 2018, p. 31). Nesse texto, a redatora defende a tese de que:

Além de um direito legalmente garantido, a educação para esse grupo social é sociologicamente analisada com essencial para uma sociedade tolerante e inclusiva. A candidata afirma que essa garantia é desrespeitada devido ao preconceito e à insuficiência estrutural educacional brasileira.

Vejamos o texto:

R3: Ursula Gramiscelli Hasparyk

1 A plena formação acadêmica dos deficientes auditivos, uma parcela das
2 chamadas Pessoas com Deficiência (PCD), é um direito assegurado no recém
3 aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, também conhecido como
4 Lei da Acessibilidade. Além de um direito legalmente garantido, a educação para
5 esse grupo social é sociologicamente analisada como essencial para uma
6 sociedade tolerante e inclusiva. Entretanto, observa-se o desrespeito a essa
7 garantia devido ao preconceito, muitas vezes manifestado pela violência simbólica,
8 e à insuficiência estrutural educacional brasileira.

9 Nessa conjuntura, é necessário destacar as principais relevâncias de se
10 garantir aos surdos a plena formação acadêmica. Segundo Hannah Arendt, em sua
11 teoria sobre o Espaço Público, os ambientes e as instituições públicas – inclusive
12 as escolas e as faculdades – têm que ser completamente inclusivas a todos do
13 espectro social para exercer sua total funcionalidade e genuinidade. Analogamente,
14 para atuarem como aparato democrático, tais instituições devem ser preparadas e
15 devem garantir o espaço e a educação para os deficientes auditivos, constituindo,
16 assim, uma sociedade diversificada, tolerante e genuína. Além disso, outra
17 importância é o cumprimento dos direitos à educação e ao desenvolvimento
18 intelectual, assegurados no Estatuto da PCD e na Constituição Federal de 1988,
19 que não discrimina o acesso à cidadania a nenhum grupo social, sendo, dessa
20 forma, uma obrigação constitucional.

21 Contudo, observam-se algumas distorções para essa garantia educacional.
22 Infelizmente, os surdos são alvo de preconceito e são vistos erroneamente como
23 incapazes. Isso é frequentemente manifestado na forma de violência simbólica,
24 termo do sociólogo Pierre Bourdieu, que inclui os comportamentos, não
25 necessariamente agressivos física ou verbalmente, que excluíam moralmente

26 *grupos minoritários, como a PCD, exemplificados na colocação desses indivíduos*
 27 *em postos de trabalho menos valorizados e menos remunerados. Adicionalmente,*
 28 *nota-se que outra manifestação dessa violência é a falta de uma infraestrutura*
 29 *escolar de qualidade com professores capacitados e com material adequado para*
 30 *garantir a devida formação educacional. Consequentemente, as vítimas dessa*
 31 *agressão simbólica tenderiam a se isolar, gerando, por exemplo, evasão escolar e*
 32 *redução da procura pela qualificação profissional e acadêmica por esses*
 33 *deficientes.*

34 *Dessa forma, é necessário que, para garantir o ensino de qualidade e*
 35 *estruturado, o Ministério da Educação leve profissionais educadores especialistas*
 36 *em Libras para capacitar os professores já atuantes acerca do ensino aos*
 37 *deficientes auditivos e da adaptação às suas necessidades particulares na sala de*
 38 *aula. Isso deve ser feito com palestras instrucionais para os docentes de toda a*
 39 *hierarquia pedagógica. Complementarmente, o Ministério da Saúde deve*
 40 *disponibilizar profissionais, como psicólogos, que deem o apoio e o estímulo para*
 41 *a continuidade educacional dos deficientes e desconstruam, com atividades lúdicas*
 42 *e interativas com todos os alunos, como simulações da surdez, os preconceitos*
 43 *acerca desse grupo social.*

Assim como na análise dos textos **R1** e **R2**, apresentamos, a seguir, um quadro com as expressões referenciais que foram utilizadas pela candidata para referir ou retomar o referente em **R3**. Lembramos que todas as expressões foram inicialmente sublinhadas no texto.

Quadro 5 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R3

REFERENTE	Expressão referencial	Processo referencial
S U R D O	Deficientes Auditivos (l.1)	Introdução Referencial
	Esse grupo social (l.4-5)	Anáfora direta recategorizada
	Aos surdos (l.10)	Anáfora direta
	Deficientes auditivos (l.15)	Anáfora direta recategorizada
	Os surdos (l.22)	Anáfora direta
	Desses indivíduos (l.26)	Anáfora direta recategorizada
	Esses deficientes (l.32)	Anáfora direta
	Aos Deficientes auditivos (l.35-36)	Anáfora direta recategorizada
	Dos deficientes (l.40)	Anáfora direta
	Desse grupo social (l.41-42)	Anáfora direta recategorizada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em **R3**, assim como fizemos em **R1** e **R2**, sublinhamos no texto as várias expressões que retomam ou remetem ao referente “surdo”. Já na primeira linha do texto, a redatora utiliza a expressão “deficiente auditivo” (l.1) para introduzir o referente. A escolha dessa expressão não constitui um erro que comprometa a progressão do texto (a expressão referencial remete ao referente). No entanto, sendo o item lexical “surdo”, um dos referentes principais e uma das palavras-chave do tema, o esperado é que no início da redação fosse introduzido o referente com o item lexical “surdo”, como forma de garantir a abordagem direta do tema. Vale lembrar que na introdução dos textos produzidos para o Enem, o tema deve ser claramente apresentado. Entretanto, a expressão “deficiente auditivo” designa alguém com audição reduzida, aquele que não goza plenamente das faculdades auditivas, correspondendo plenamente ao propósito argumentativo da redatora que é construir junto ao interlocutor a imagem do surdo como alguém destituído de um dos sentidos, a audição, mas essa insuficiência pode ser superada se a ele forem oferecidas, pela sociedade, as condições necessárias para sua plena realização enquanto pessoa humana.

A segunda expressão utilizada para remeter ao referente principal é “esse grupo social” (l.4-5). A escolha lexical da redatora marca um ponto de vista sobre o surdo: alguém que não é um ser isolado, que faz parte de um grupo que integra a sociedade e, como tal, não pode ser excluído e ficar à margem de direitos básicos como educação, que deve ser assegurada a todos os membros da sociedade. O uso dessa expressão referencial promoveu a evolução do referente, além de favorecer a organização da informação e promover a continuidade do texto.

Na terceira ocorrência, encontrou-se a expressão “aos surdos” (l.10). Esta é a primeira ocorrência no texto em que o referente é retomado por uma anáfora direta e que uma das palavras-chave do tema é citada literalmente. Como já afirmado, o fato de as palavras-chave do tema não serem citadas literalmente já no início do texto não configura um erro, entretanto, a expectativa do leitor é que na introdução do texto ela já seja citada.

“Deficientes auditivos” (l.15) é a quarta expressão usada para remeter ao referente. Assim como já registramos em **R1** e **R2**, “deficiente auditivo” designa alguém que possui uma necessidade especial e, como tal, deve receber da sociedade o apoio e as condições indispensáveis para sua plena realização pessoal

e profissional. O item lexical “deficiente” remete a algo incompleto, com possibilidade de recuperação. O deficiente auditivo pode superar a deficiência por meio de uma educação inclusiva, o que só é possível se os governantes e a sociedade se tornarem conscientes de que o fato de alguém ser deficiente não significa que ela seja excluída de benefícios sociais assegurados pela Constituição. Essa expressão promove a continuidade do texto e reafirma o ponto de vista da redatora.

Na (l. 22), a redatora retoma o referente principal “surdo”. Nesta ocorrência, verificou-se a plena continuidade do texto e a progressão do tópico discursivo, uma vez que o tema versa necessariamente sobre os desafios para educação dos surdos. O mesmo fato acontece na (l.26) na qual a remissão ao referente se dá pela expressão referencial “desses indivíduos”. Nesta ocorrência, é mantida a continuidade do texto e mantido o foco discursivo. O item lexical “indivíduo”, aponta para alguém com características que lhe são peculiares e, como tal, participante de uma sociedade que tem por dever possibilitar que ele se desenvolva plenamente. Esse é o propósito argumentativo da redatora, que critica aquelas pessoas que não consideram o surdo como alguém digno de ter assegurados seus direitos. É o que se pode comprovar em: “os surdos são alvo de preconceito e são vistos erroneamente como incapazes” (l. 22-23).

As expressões referenciais (l. 32; 35-36; 40.) têm como item lexical principal a palavra “deficiente” e como já enfatizamos, é uma forma de remeter ao referente “surdo”, evidenciando a sua necessidade de ter uma atenção especial que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades. Finalizamos a análise desse texto com a expressão referencial “desse grupo social” (l. 41-42). Os itens lexicais dessa expressão referencial selecionados pela interlocutora para retomar o referente reforça a direção argumentativa inicialmente apresentada pela tese formulada, de que os surdos compõem um grupo social, parte da sociedade e, portanto, não podem ser deixados de lado quanto aos benefícios assegurados pela Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã (BRASIL, 1988). A educação é mais que um direito constitucional, em relação ao surdo é uma responsabilidade social. É o que se pode comprovar no trecho:

para atuarem como aparato democrático, tais instituições devem ser preparadas e devem garantir o espaço e a educação para os deficientes

auditivos, constituindo, assim, uma sociedade diversificada, tolerante e genuína. (l. 13-16).

Observamos que, do mesmo modo como em **R1** e **R2**, em **R3** as retomadas do referente foram feitas, em sua maioria, por expressões referenciais pelo processo de anáforas diretas, bem como as anáforas diretas recategorizadas, como se pode constatar nas expressões: “esse grupo social” (l.4-5), “deficientes auditivos” (l.15), “desses indivíduos” (l.26), “esses deficientes” (l.32)”, “aos deficientes auditivos” (l.35-36), “desse grupo social” (l.41-42).

Finalizada a análise das expressões referenciais do texto **R3**, transcrevemos, a seguir, o comentário da banca avaliadora do Enem referente à competência IV.

Comentário para **R3**:

Em relação à coesão, encontra-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Nessa conjuntura”, “Contudo”, “Dessa forma”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “também”, “Entretanto”; 2º parágrafo: “Analogamente”, “Além disso”; 3º parágrafo: “Isso”, “Adicionalmente”; 4º parágrafo: “Complementarmente”, “desse grupo social”; entre outros). (BRASIL, 2018, p. 32)

Neste comentário sobre a competência IV em relação ao texto **R3**, não verificamos nenhuma referência às expressões referenciais de retomada do referente surdo como: “deficientes auditivos” (l.1 e l.15) e “desses indivíduos” (l.26). Conforme vimos em nossa análise, essas expressões referenciais, anáforas recategorizadas, fizeram evoluir o referente, garantiram a direção argumentativa tornando o texto coeso e coerente.

Finalizadas nossas análises das expressões referenciais de **R3**, passamos à análise do texto **R4**.

5.4 Análise do texto R4, redação de Alan de Castro Nabor

O próximo texto a ser analisado, intitulado **R4**, é do candidato Alan de Castro Nabor e foi publicada na Cartilha do Participante (BRASIL, 2018, p. 33). Nesse texto, o redator defende a tese de que:

No Brasil, os deficientes auditivos compõem um grupo altamente desfavorecido no tocante ao processo de formação educacional, visto que o país enfrenta uma série de desafios para atender a essa demanda. Nesse contexto, torna-se evidente a carência de estrutura especializada no acompanhamento desse público, bem como a compreensão deturpada da função social deste.

Segue o texto:

R4: Alan de Castro Nabor

1 Sob a perspectiva filosófica de São Tomás de Aquino, todos os indivíduos de
2 uma sociedade democrática possuem a mesma importância, além dos mesmos
3 direitos e deveres. No entanto, percebe-se que, no Brasil, os deficientes auditivos
4 compõem um grupo altamente desfavorecido no tocante ao processo de formação
5 educacional, visto que o país enfrenta uma série de desafios para atender a essa
6 demanda. Nesse contexto, torna-se evidente a carência de estrutura especializada
7 no acompanhamento desse público, bem como a compreensão deturpada da função
8 social deste.

9 O filósofo italiano Norberto Bobbio afirma que a dignidade humana é uma
10 qualidade intrínseca ao homem, capaz de lhe dar direito ao respeito e à consideração
11 por parte do Estado. Nessa lógica, é notável que o poder público não cumpre o seu
12 papel enquanto agente fornecedor de direitos mínimos, uma vez que não
13 proporciona aos surdos o acesso à educação com a qualidade devida, o que
14 caracteriza um irrespeito descomunal a esse público. A lamentável condição de
15 vulnerabilidade à qual são submetidos os deficientes auditivos é percebida no déficit
16 deixado pelo sistema educacional vigente no país, que revela o despreparo da rede
17 de ensino no que tange à inclusão dessa camada, de modo a causar entraves à
18 formação desses indivíduos e, por conseguinte, sua inserção no mercado de
19 trabalho.

20 Além disso, outra dificuldade enfrentada pelos surdos para alcançar a formação
21 educativa se dá na falta de apoio enfrentada por muitos no âmbito familiar, causada
22 pela ignorância quanto às leis protetoras dos direitos do deficiente, que gera uma
23 letargia social nesse aspecto. Esse desconhecimento produz na sociedade
24 concepções errôneas a respeito do papel social do portador de deficiências: como
25 consequência do descumprimento dos deveres constitucionais do Estado, as
26 famílias – acomodadas pela pouca instrução – alimentam a falsa ideia de que o
27 deficiente auditivo não tem contribuição significativa para a sociedade, o que o afasta
28 da escolaridade e neutraliza a relevância que possui.

29 Logo, é necessário que o Ministério da Educação, em parceria com instituições
30 de apoio ao surdo, proporcione a este maiores chances de se inserir no mercado,
31 mediante a implementação do suporte adequado para a formação escolar e
32 acadêmica desse indivíduo – com profissionais especializados em atendê-lo –, a fim
33 de gerar maior igualdade na qualificação e na disputa por emprego. É imprescindível,

34 *ainda que as famílias desses deficientes exijam do poder público a concretude dos*
 35 *princípios constitucionais de proteção a esse grupo, por meio do aprofundamento no*
 36 *conhecimento das leis que protegem essa camada, para que a partir da obtenção do*
 37 *saber, esse empenho seja fortalecido e, assim, essa parcela receba o*
 38 *acompanhamento necessário*
 39 *para atingir a formação educacional e a contribuição à sociedade.*

Assim como em **R1**, **R2** e **R3**, em **R4** sublinhamos as expressões referenciais utilizadas para apresentar e retomar o referente “surdo” no próprio texto e, em seguida, fizemos um quadro contendo cada expressão referencial com sua classificação, bem como a indicação do processo pelo qual cada uma foi construída.

Segue o quadro:

Quadro 6 - Descrição das expressões e dos processos referenciais em R4

REFERENTE	Expressão referencial	Processo referencial
S U R D O	Os deficientes Auditivos (l.3)	Introdução Referencial
	Um grupo altamente desfavorecido (l.4)	Anáfora direta recategorizada
	Desse público (l.7)	Anáfora direta recategorizada
	Deste (l.8)	Anáfora direta
	Aos surdos (l.12)	Anáfora direta
	A esse público (l.3)	Anáfora direta recategorizada
	Deficientes auditivos (l.14)	Anáfora direta
	Dessa camada (l.16)	Anáfora direta recategorizada
	Surdos (l.18)	Anáfora direta
	Deficiente (l.20)	Anáfora direta
	Portador de deficiência (l.22)	Anáfora direta recategorizada
	Deficiente auditivo (l.24)	Anáfora direta
	Surdo (l.27)	Anáfora direta
	A este (l.27)	Anáfora direta
	Desse indivíduo (l.29)	Anáfora direta
	Desses deficientes (l.31)	Anáfora direta
A esse grupo (l.32)	Anáfora direta recategorizada	
Essa camada (l.33)	Anáfora direta recategorizada	

Essa parcela (I.34)

Anáfora direta recategorizada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em **R4**, o referente principal “surdo” é inicialmente apresentado com a introdução referencial “os deficientes auditivos” (I.3), termo que possibilita a continuidade do tema. O item lexical “deficiente” define exatamente que o surdo, uma pessoa com necessidade especial que pode ser suprimida por meio de uma educação inclusiva, que o atenda de modo que as condições a ele oferecidas, embora diferente das demais pessoas, permitam e favoreçam seu desenvolvimento. A surdez, certamente, é uma deficiência, mas não necessariamente uma característica totalmente incapacitante da pessoa.

Na segunda ocorrência de retomada do referente “surdo”, o redator emprega a expressão “um grupo altamente desfavorecido” (I.4). Nesta expressão, o enunciador recategoriza o referente com o item lexical “grupo”, o que denota a visão do enunciador de que o surdo não é um ser à parte na sociedade, mas alguém que, com os outros, compartilha necessidades, aspirações e direitos. Nos itens lexicais “altamente” e “desfavorecido”, novas informações foram acrescentadas ao referente, o que contribuiu para sua evolução. Além disso, o juízo de valor emitido nesses dois itens lexicais denota o ponto de vista do enunciador, no que se refere à condição vivida pelo surdo na sociedade brasileira. Nesta expressão, portanto, o redator retoma o referente, garantindo suas funções de fazer progredir o texto, desenvolver o tópico discursivo e afirmar o ponto de vista fixado na tese.

Na terceira remissão ao referente, a expressão é “desse público” (I.7). Ao referir-se ao surdo como parte de um público, o redator o insere no contexto social e o coloca como alguém que tem direitos assegurados pela lei, reforça também, a ideia de coletividade anteriormente apresentada no item lexical “grupo” (I.4).

A quarta ocorrência de retomada do referente é feita pelo item lexical “deste” (I.8). Nesta ocorrência, o redator utilizou uma dêixis pessoal para referir ao referente. Vale lembrar que só é possível identificar a entidade a que o dêitico se refere se soubermos quem está enunciando a expressão.

Na quinta ocorrência, encontramos a expressão referencial “os surdos” (I.12). Aqui, a expressão retoma o item lexical do referente sem recategorizá-lo,

sem que haja acréscimos de informações novas, mas que garante a continuidade do texto e o desenvolvimento do tópico discursivo.

Na sexta ocorrência, a expressão utilizada é “esse público” (l.13), expressão é semelhante a expressão da l.7. Assim como descrevemos na terceira ocorrência, a ideia é a de que, enquanto público, os surdos pertencem a uma sociedade e comungam com outras pessoas a necessidade de serem atendidos no que diz respeito aos seus direitos básicos assegurados pelo Estado, especialmente a educação.

Na sétima ocorrência é uma retomada do referente feita pela expressão “deficientes auditivos” (l.14). Nesta ocorrência, a semelhança é com a primeira expressão referencial, na (l.3). O item lexical “deficiente” define o surdo como uma pessoa que apresenta uma necessidade especial e contribui para a continuidade do texto e o desenvolvimento do tópico discursivo, por fazer parte do campo lexical do referente.

A oitava ocorrência é composta pela expressão referencial “dessa camada” (l.16). O item lexical “camada” define uma categoria entre pessoas que fazem parte de uma sociedade. Ao selecionar o item lexical “camada”, certamente, o redator não tinha como propósito construir a imagem do surdo como integrante de um grupo ou classe inferior, mas, de apresentá-lo como parte da sociedade e esse é o propósito argumentativo do produtor do texto, defender a ideia de que o surdo na sociedade brasileira, mesmo tendo uma capacidade sensorial reduzida, no caso a auditiva, possui direitos a serem assegurados, entre eles, a educação. Assim, o emprego da expressão “dessa camada” (l.16) reforça a argumentação pretendida pelo enunciador, que é mostrar o surdo como parte da sociedade com direitos e potencialidades de qualquer pessoa. Camada social é o mesmo que nível social, padrão de vida das pessoas. Ser surdo não é um padrão de vida, não é uma classe ou categoria, é uma condição de vida. Entretanto, como a construção do objeto do discurso objetiva criar no interlocutor uma imagem do objeto real, o item lexical selecionado cumpre essa função, garantindo a continuidade e a progressão do texto, além da direção argumentativa.

Na nona ocorrência, o referente é retomado pela expressão “surdos” (l.18). Pelo uso dessa expressão referencial, o enunciador garante a continuidade do texto

e o desenvolvimento do tópico discursivo, pois o item lexical “surdo” retoma o referente.

Na décima ocorrência, a expressão utilizada é “deficiente” (l.20). O item lexical é “deficiente”, ou seja, uma pessoa que não é suficiente, sob o ponto de vista quantitativo, incompleta, mas o surdo é alguém que embora apresente uma deficiência, tem capacidades que podem ser desenvolvidas. É uma pessoa com um impedimento físico hoje tido como inerente à diversidade humana, logo a sociedade tem por dever oportunizar a essas pessoas sua plena realização.

A décima primeira ocorrência é a expressão “portadores de deficiência” (l.22). Assim como descrevemos em **R1** e **R2**, em que as expressões referenciais foram “portador de surdez” (9-10) e “portadores de deficiência auditiva” (l.17), respectivamente, em **R4**, o item lexical “portador” indica alguém que tem posse temporária de algo, pois a surdez é uma característica da pessoa. Ao construir a imagem do referente surdo como portador de surdez, o interlocutor utiliza uma anáfora recategorizada que garante a evolução do referente, a continuidade do texto e a direção argumentativa.

A décima segunda ocorrência de **R4** é a expressão referencial “deficiente auditivo” (l.24). Anteriormente, identificamos essa expressão referencial em **R1** (l.6), **R2** (l.7) e **R3** (l.1). Descrevemos nas ocorrências anteriores o emprego dessa expressão referencial para retomar o referente “surdo”. Segundo a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela ONU em 2006, a deficiência auditiva é apenas um aspecto da pessoa que, sob critérios estritamente médicos, definia-se como impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais que impediam a participação plena na sociedade. Atualmente, esses impedimentos são vistos como parte da diversidade humana, e o que impede a participação plena da pessoa com deficiência é a própria sociedade, que não dispõe dos meios adequados para a participação do surdo em igualdade de condições com os ouvintes. A expressão, portanto, contribui para continuidade do texto e para a direção argumentativa proposta na tese.

Em **R4**, a décima terceira ocorrência é a expressão referencial “surdos” (l.27). Identificamos a mesma expressão referencial em **R1** (l.3), (l.13), (l.18), (l.27) e (l.31). Em **R2** (l.4), (l.11) e (l.30); **R3** (l.10) e (l.22). Sendo o item lexical “surdo” um dos referentes principais, o esperado é que ele se repita ao longo do texto,

como forma de garantir o desenvolvimento do tópico discursivo. Em **R4**, esse item se repete em (l.12) e (l.18); totalizando três retomadas sem acréscimo de informações novas ou traços de subjetividade.

A décima quarta ocorrência é a expressão “a este” (l.27), o item lexical “este” faz uma retomada do referente “surdo”, anteriormente citado, garantindo assim, uma continuidade do texto.

A ocorrência décima quinta é a expressão “desse indivíduo” (l.29). O item lexical “indivíduo” como já analisamos em **R3**, enfatiza a peculiaridade da pessoa, enquanto indivíduo, o surdo faz parte da sociedade, tem potencial para desenvolver-se, desde que lhe sejam asseguradas as condições para isso.

Na décima sexta ocorrência, foi encontrada a expressão referencial “desses deficientes” (l.31). Como já descrevemos na décima segunda ocorrência, o item lexical “deficiente” constrói a imagem do “surdo” como alguém diferente dos demais membros da sociedade, pois não goza plenamente de todos os sentidos, mas a expressão assegura a progressão do texto e a direção argumentativa.

A décima sétima ocorrência é a expressão referencial “a esse grupo” (l.32). Os itens lexicais que compõem a expressão bem se adequam ao propósito argumentativo do texto, pois retomam perfeitamente o referente “surdo”, como integrante de um segmento social.

A décima oitava ocorrência é a expressão referencial “essa camada” (l.33). O item lexical “camada” do ponto de vista social define um estrato ou categoria entre pessoas de uma sociedade. Essa divisão pode ser feita em função da renda, opção política e até credo religioso. Em razão do sentido que se pode atribuir ao item lexical “camada”, notamos a inadequação para a retomada do referente “surdo”.

A décima nona ocorrência é a expressão referencial “essa parcela” (l.34). O item lexical “parcela” designa pequena parte de alguma coisa, fração ou fragmento. Desse modo, referir-se ao surdo como pequena parte é reduzir sua condição como membro da sociedade, além de não se levar em conta o fato de que o contingente de pessoas surdas no Brasil não se reduz a uma pequena parcela.

Finalizada nossa análise do texto **R4**, transcrevemos, a seguir, o comentário da banca avaliadora do Enem sobre a competência IV em relação ao texto.

Comentário para **R4**:

Há também, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Além disso”, “Logo”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (como “No entanto” e “visto que”, no 1º parágrafo; “Nessa lógica” e “uma vez que”, no 2º parágrafo; “Esse desconhecimento” e “o que”, no 3º parágrafo; e “este” e “a fim de”, no 4º parágrafo). (BRASIL, 2018, p. 34)

O conteúdo do comentário sobre o desenvolvimento da competência IV em relação ao texto **R4**, também não há menção às expressões referenciais construídas para retomar o referente “surdo”. Entretanto, em nossa pesquisa, verificamos que expressões como: “deficiente auditivo” (l.3; l.14), “desse indivíduo” (l.29), “dessa camada” (l.16; l.33), “deficiente” (l.20) são anáforas recategorizadas que asseguraram a direção argumentativa pretendida pelo redator, promoveram a continuidade do texto, gerando um texto coeso e coerente.

Finalizamos nossas análises das expressões referenciais e dos processos referenciais que foram utilizadas pelos produtores dos textos **R1**, **R2** e **R3** e **R4**, passamos aos comentários sobre nossos achados durante as análises da amostra. Reforçamos que os objetivos desta pesquisa, ao fazer a análise dos textos eram: investigar os processos referenciais utilizados por candidatos ao Enem, e de que forma esses processos contribuíram para a continuidade, progressão e direção argumentativa de textos nota 1.000 do Enem 2017. Para alcançar esse objetivo geral, foram fixados dois objetivos específicos: identificar as expressões referenciais construídas para apresentar e retomar o referente “surdo” e, posteriormente, analisar de que modo essas expressões referenciais asseguraram a continuidade, a progressão e a direção argumentativa em textos nota 1.000 do Enem 2017, atendendo, assim, plenamente a competência IV da grade de correção do Exame Nacional.

Inicialmente, verificamos nos textos que analisamos uma presença recorrente das anáforas diretas, sendo elas, em sua maioria, recategorizadas para retomar o referente. Verificamos também, que **R1**, **R2**, **R3** e **R4**, para retomar o referente principal, algumas expressões referenciais são recorrentes: “deficientes auditivos” em **R1** (l.6); em **R2** (l.7) e em **R3** (l.15); **R4** (l.4); (l.14); (l.24). No item lexical “deficiente” percebemos a preocupação dos redatores em enfatizar a

condição do surdo como alguém que necessita de cuidado especial para que seja pleno seu desenvolvimento como pessoa.

As expressões “portador de surdez” em **R1** (l.9-10) e “portadores de deficiência auditiva” em **R2** (l.17); e “portador de deficiência” em **R4** (l.22) como itens lexicais para retomar o referente “surdo”, mostram-se coerente com o ponto de vista defendido pelos quatro redatores, uma vez que todos defendem o “surdo” como pessoa dotada de potencialidades que podem ser desenvolvidas em uma sociedade mais igualitária. Reafirmamos aqui, a importância da evolução do referente para a progressão do texto e para que se firme o ponto de vista. Como afirmam Mondada e Dubois (2015, p. 33), “uma categoria lexical impõe um ponto de vista, um domínio semântico de referência”. Ao selecionarem itens lexicais como “portador” e “deficiente”, certamente, os redatores observaram esse aspecto do referente.

Nos quatro textos desta amostra, após a identificação e análise dos processos e expressões referenciais para retomada do referente, verificamos uma preocupação dos redatores em manter o foco temático apresentado na proposta de redação do Enem sem, no entanto, repetir a palavra “surdo”, talvez, por essa razão, a retomada do referente foi feita por expressões bem diversificada nos quatro textos observando que a seleção lexical traz as marcas do ponto de vista do enunciador. A opção pelas anáforas diretas recategorizadas nos induz a afirmar que esse foi o caminho mais seguro encontrado pelos redatores para garantir a continuidade do texto e a progressão do texto. As anáforas recategorizadas asseguraram a direção argumentativa pretendida, como no caso das expressões “detentores de surdez”, “portadores de surdez” e “deficientes auditivos”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar de que forma os processos referenciais utilizados na elaboração das redações nota mil colaboram para a condução argumentativa do texto. Para realizar esta pesquisa, fundamentamo-nos na perspectiva da Linguística Textual (LT), especialmente nas noções de gêneros textuais por Marcuschi (2008), bem como a noção de referenciação e processos referenciais, propostas por Cavalcante (2018).

Inicialmente, apresentamos um percurso histórico sobre o desenvolvimento dos estudos de referenciação, apontando os estudos percussores de Mondada e Dubois (2015) e Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) até chegarmos aos dias atuais, com as pesquisas por Cavalcante (2003, 2011, 2018) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Além disso, fundamentamos nossa investigação nos conceitos de gênero de Marcuschi (2008, 2010, 2011) e nas reflexões sobre texto argumentativo, propostas por Custódio Filho (2006) e Oliveira (2016). Estas pesquisas foram importantes para mostrarmos as definições atuais sobre o gênero em análise.

Depois disso, voltamo-nos para a Cartilha do Participante do Enem 2018 (BRASIL, 2018), na qual estão os parâmetros necessários para esta investigação, especialmente no que diz respeito à competência IV, aqui analisada.

Em nossas análises, confirmamos que ao selecionar o item lexical componente da expressão referencial para retomada do referente “surdo”, sempre o enunciador tem presente seu ponto de vista a ser defendido e a preocupação de não repetir palavras. Esse fato pode ser confirmado pela seleção lexical feita para construir algumas expressões referenciais como: “portadores de surdez” **R1** (l.9-10), “detentores de surdez de surdez” **R1** (l.13-14) e “portadores de deficiência auditiva” **R2** (l.17) e “portador de deficiência” **R4**, para retomar o referente, que, além promover a evolução do referente, com informações novas sobre ele, garantiu a organização das informações e a afirmação do ponto de vista. Uma maneira de assegurar que isso aconteça é fazer com que o aluno reconheça que, ao produzir um texto, os mecanismos linguísticos selecionados devem ser condizentes com sua intenção comunicativa e, para esse fim, a representação do referente é de suma importância.

Por meio de nossas análises, confirmamos também que para construir e retomar um dos referentes principais foi recorrente a presença das anáforas diretas e das anáforas diretas recategorizadas. Em **R1**, das treze ocorrências de retomada do referente principal, cinco são anáforas diretas e oito anáforas diretas recategorizadas; em **R2** foram quinze ocorrências, das quais, nove são anáforas diretas e seis anáforas diretas recategorizadas; em **R3**, encontramos dez ocorrências, sendo seis anáforas diretas e quatro anáforas diretas recategorizadas; em **R4** constatamos dezenove ocorrências sendo nove anáforas diretas e dez anáforas diretas recategorizadas.

Uma investigação maior sobre a razão pela qual nem sempre os candidatos ao Enem conseguem evitar as repetições viciosas de palavras na retomada do referente, pode ser um estudo interessante no sentido de redirecionar as orientações que hoje são dadas sobre produção de textos durante as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente no que diz respeito à seleção lexical e sua importância na condução argumentativa e na progressão textual. Tratar a elaboração do texto implica observar aspectos sociocognitivos, entre eles, a referenciação, que pode ajudar na compreensão e na utilização de recursos referenciais. Além disso, o estudo sobre referenciação pode ajudar o professor a entender o que o aluno se propôs a expressar e, assim, conduzir o trabalho de reescrita do texto, sugerindo expressões referenciais mais adequadas ao propósito discursivo pretendido. Nesse sentido, uma pesquisa sobre a forma como são feitas as correções dos professores nos textos dos alunos no que diz respeito à utilização de expressões referenciais seria interessante.

Avaliamos também como importante considerar na competência IV do Enem, a construção do referente e sua evolução ao longo do texto, uma vez que o referente é essencial não só na organização da informação, mas para a direção argumentativa. Especialmente no texto **R3** da amostra, verificamos uma preocupação maior com a continuidade do tema, sem muita ênfase na evolução do referente, o que constatamos com a dominância das anáforas diretas, ou seja, ao retomar o referente, não são acrescentadas informações novas. Entretanto, os quatro textos de nossa amostra obtiveram nota plena na competência IV, certamente, porque a apresentação e a retomada do referente não são aspectos

considerados na avaliação dessa competência que observa, em especial, a variedade de conectores e adequação e presença dos operadores argumentativos.

Finalizamos, afirmando que o estudo da referenciação, com foco nas expressões referenciais, que ativam e reativam os referentes textuais, contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre continuidade e progressão e direção argumentativa do texto, processos importantes para a coesão e a coerência. Por essa razão, esta pesquisa traz uma contribuição teórica na área da LT e prática sobre as melhorias a serem promovidas na atividade de avaliação textual realizada na escola, especialmente voltadas para redação do Enem.

Verificamos, por meio das análises, principalmente em **R1** e **R2** e **R4**, que a seleção lexical, por vezes, foram bem estratégicas, enriquecendo o vocabulário, promovendo a progressão e a continuidade do texto como evidenciamos em expressões referenciais, como: “portadores de surdez” **R1** (l.9-10) e “detentores de surdez” (l.13-14).

Avaliamos também como importante na competência IV do Enem, que seja considerada a construção do referente e sua evolução ao longo do texto, que seja um critério incorporado ao descritor, uma vez que é o referente essencial não só na organização da informação, mas para a direção argumentativa. Os quatro textos de nossa amostra obtiveram nota plena na competência IV, isso não aconteceria caso as expressões referenciais de apresentação e retomada do referente fossem aspectos considerados na avaliação dessa competência. Como observamos, nos quatro textos da amostra, embora não haja grande diversificação dos processos referenciais (em sua maioria anáforas diretas) empregados na construção de expressões de retomada ou remissão de um dos referentes principais, a seleção dos itens lexicais que compõem as expressões referenciais é diversificada, especialmente em **R1**, **R2** e **R4**.

Por fim, ainda a título de sugestão, um outro estudo sobre os processos referenciais em textos do Enem pode ser voltado para a competência III, que diz respeito à organização da argumentação, promovendo, assim, um estudo mais completo do tema referenciação e sua importância na construção e no encadeamento dos argumentos com vistas à defesa do ponto de vista pretendido.

REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et strategies de designation. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. *In*: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (Org.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours**: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Université de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 53-84.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Redação no Enem 2018**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: out. 2019.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões Referenciais – uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 105-118, jan./jun., 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 177-190.
- COROA, Maria Luiza. O texto dissertativo-argumentativo. *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Orgs.). **Textos dissertativo-**

argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 59-71.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação.** 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ESTEVES, Laurenci Barros. **Funções discursivas dos processos referenciais de encapsulamento em artigos de opinião.** 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. *In:* KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 33-52.

LIMA, Silvana Maria Calixto de; 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 de (Orgs.). **Referenciação: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 30-58.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In:* KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco e suas âncoras. *In:* KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 53-102.

MARTINS, Mayara Arruda. **A caracterização dos tipos de dêixis como processos referenciais.** 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Organização: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 17-52.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SILVA, Franklin Oliveira. **Formas e funções das introduções referenciais**. 2013. 126 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.