

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOANNE DE BITTENCOURT FRAGA

**A TEXTUALIDADE NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA: UMA  
ILUSTRAÇÃO A PARTIR DE UMA REDAÇÃO ENEM NOTA MIL**

PORTO ALEGRE  
2022

JOANNE DE BITTENCOURT FRAGA

**A TEXTUALIDADE NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA: UMA  
ILUSTRAÇÃO A PARTIR DE UMA REDAÇÃO ENEM NOTA MIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos da Linguagem, do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Goldnadel.

PORTO ALEGRE  
2022

## CIP - Catalogação na Publicação

Fraga, Joanne de Bittencourt

A textualidade na perspectiva da Teoria da Relevância: uma ilustração a partir de uma redação Enem nota mil / Joanne de Bittencourt Fraga. -- 2022.

106 f.

Orientador: Marcos Goldnadel.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Teoria da Relevância. 2. Textualidade. 3. Redação Enem. I. Goldnadel, Marcos, orient. II. Título.

JOANNE DE BITTENCOURT FRAGA

**A TEXTUALIDADE NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA: UMA  
ILUSTRAÇÃO A PARTIR DE UMA REDAÇÃO NOTA MIL DO ENEM**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Porto Alegre, 19 de setembro de 2022.

Resultado: aprovado com A

Banca examinadora:

---

Carmem Luci da Costa Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Cristina Becker Lopes Perna  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Fábio José Rauen  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus pais, Jurema e Paulo, e aos meus avós, Milton (*in memoriam*), Maria (*in memoriam*) e Eracema (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Jurema e Paulo, por todo o amor que me deram desde sempre e pela educação investida em mim. Minha mãe fez absolutamente tudo o que estava ao seu alcance para me dar suporte emocional e apoio. Eu não teria chegado até o fim deste trabalho se não fosse por ela. Agradeço-a por ser a base que sustenta o meu edifício inteiro – a mais sólida que eu poderia ter. Meu pai foi a razão que eu esquecia ser capaz de usar. Ele me guiou para que eu não me perdesse no meu processo de escrita e sempre me lembrou dos meus propósitos para chegar até aqui. Agradeço-o por isso e agradeço, principalmente, pelo abraço e pela conversa no meu primeiro semestre de mestrado. Eles foram indispensáveis para a conclusão dessa etapa.

Ao meu namorado, Giovani, por estar sempre ao meu lado e por me admirar de uma forma tão bonita e sincera. O Giovani, com poucas e precisas palavras, mas grandes e afetuosos gestos, me deu todo o suporte que eu poderia ter de alguém que escolheu me amar. Agradeço-o pela companhia ao longo desse processo, repleto de altos e baixos, mas nunca com falta de amor e de apoio por parte dele.

Aos meus familiares, por não ter duvidado um segundo sequer de que eu era capaz. Agradeço-os imensamente. Quero reservar esse espaço, em especial, para agradecer à vó Cema, que partiu antes de eu concluir este trabalho. Preciso verbalizar, ainda que seja algo que me machuque, que perdê-la esse ano me desconectou de tudo de uma forma que nem eu mesma sabia ser possível; era como se eu sequer existisse, como se eu tivesse me desmaterializado com ela. Quero e preciso dizer que, se eu superei o luto para voltar ao meu processo de escrita, foi porque eu sabia que ela torcia demais por mim – a cada comentário negativo, ela me enchia de palavras de motivação e conforto. Agradeço-a por ter existido e por ter compartilhado laço de sangue e de amor genuíno comigo.

À família do Giovani, da qual também faço parte, Fatima, Gilberto, Nicole, Filipe e Olinda, por serem sempre tão gentis e acolhedores comigo. Agradeço-os pelos momentos (sempre regados a boas risadas e boa comida) em que me ajudaram a pensar um pouco menos na dissertação quando eu precisava.

Ao meu orientador, Marcos, por ser o melhor orientador que eu poderia ter. Ser orientanda do professor Marcos é aprender muito sobre Pragmática, sobre escrita

acadêmica e sobre encarar a vida com bom humor. Só tenho a lhe agradecer por ser tão paciente comigo e por me estender a mão (mesmo que virtualmente) em absolutamente todas as vezes que precisei. Se cheguei até aqui, é porque fui muito bem orientada, de forma didática e humana.

Por último, mas definitivamente não menos importante, quero agradecer aos meus amigos. À Júlia e ao Lucas, que estiveram no mesmo barco que eu, pelo apoio e pela amizade. Da graduação ao mestrado, estar e conversar com vocês me fazia muito bem; era fácil, bastava ser eu. Agradeço-os por isso. À Néfer, por sempre saber dizer as palavras certas e por ter construído tantas memórias lindas comigo no Campus do Vale (e felizmente fora dele). Agradeço-a por, inesperadamente, surgir na minha vida e acrescentar tanta coisa a ela. À Bruna Zimmermann, por ter se reconectado comigo depois de tantos anos e por ter se mostrado uma amiga com quem posso contar para sempre. Ao Vinícius, por nunca ter saído da minha vida e por estar cada vez mais presente nela. À Karol, por ser “a minha amiga do mestrado” (e agora fora dele também, claro), que estava sempre disponível para tomar um café e conversar sobre linguística ou sobre a vida. À Bruna Machado, por ter me mostrado que é possível fazer amizade em duas horas e por compartilhar comigo o processo de escrita acadêmica com dicas, conselhos e muito bom humor.

## RESUMO

Este trabalho consiste na reflexão sobre o fenômeno da textualidade a partir da análise de uma redação Enem nota mil por meio do uso do aparato teórico da Teoria da Relevância. Apresenta-se inicialmente uma caracterização do que é um gênero dissertativo-argumentativo, seguido da compreensão do texto Enem e dos seus critérios avaliativos e da fundamentação teórica da Teoria da Relevância (TR). Com base no aparato conceitual da TR, realiza-se a análise de uma redação Enem nota mil, a fim de dar expressão teórica, a partir do conceito de relevância, para a propriedade de textualidade. O trabalho revela que a qualidade do texto analisado pode ser explicada a partir da TR, tendo em vista que a forma como os enunciados são apresentados e relacionados consegue produzir muitos efeitos cognitivos a partir de um equilíbrio adequado entre os efeitos contextuais alcançados e os esforços de processamento de conteúdos exigidos.

**Palavras-chave:** Teoria da Relevância. Textualidade. Redação Enem.



## **ABSTRACT**

This paper consists of an analysis on the textuality phenomenon based on the examination of a grade one thousand Enem essay using the theoretical apparatus of the Relevance Theory. At first, a characterization of what is an argumentative genre is presented, followed by the understanding of the Enem text and its evaluative criteria, as well as the theoretical framework of the Relevance Theory. Set up on the conceptual Relevance Theory apparatus, the analysis of a grade one thousand Enem essay is carried out in order to give theoretical expression, from the relevance concept, to the textuality hallmark. The paper discloses that the quality of the analyzed text can be explained by the Relevance Theory, given that the way the utterances are presented and related is able to produce many cognitive effects from an appropriate balance between the contextual effects achieved and the processing of contents required.

**Keywords:** Relevance Theory. Textuality. Enem Essay.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis da competência 1 .....	34
Figura 2 – Níveis da competência 2 .....	37
Figura 3 – Níveis da competência 3 .....	40
Figura 4 – Níveis da competência 4 .....	41
Figura 5 – Níveis da competência 5 .....	43
Figura 6 – Quadro avaliativo da competência 2 .....	44
Figura 7 – Quadro avaliativo da competência 3 .....	46
Figura 8 – 1º texto motivador da proposta de redação do Enem 2021 .....	75
Figura 9 – 2º texto motivador da proposta de redação do Enem 2021 .....	76
Figura 10 – 3º texto motivador da proposta de redação do Enem 2021 .....	77
Figura 11 – Proposta de redação do Enem 2021 .....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros das condições de produção dos gêneros textuais .....	16
Quadro 2 – Resumo das diferenças entre os parâmetros gerais do artigo de opinião e da dissertação de processos seletivos .....	28
Quadro 3 – Argumento I da introdução .....	84
Quadro 4 – Argumento II da introdução .....	84
Quadro 5 – Argumento III da introdução .....	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

TR – Teoria da Relevância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

ProUni – Programa Universidade para Todos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A DISSERTAÇÃO ESCOLAR</b> .....	15
1.1 AS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	15
<b>1.1.1 Os gêneros textuais em sala de aula</b> .....	20
1.2 DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO TEXTUAL DIFERENTE .....	22
<b>1.2.1 Os parâmetros gerais das condições de produção da dissertação de processos seletivos</b> .....	24
<b>2 A REDAÇÃO ENEM</b> .....	31
2.1 A REDAÇÃO ENEM COMO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO ....	31
2.2 AS CINCO COMPETÊNCIAS AVALIATIVAS .....	34
<b>2.2.1 Avaliação crítica das competências 2 e 3</b> .....	45
<b>3 TEORIA DA RELEVÂNCIA</b> .....	51
3.1 INTENÇÃO COMUNICATIVA E INTENÇÃO INFORMATIVA DO COMUNICADOR E COMUNICAÇÃO OSTENSIVO-INFERENCIAL .....	53
3.2 AMBIENTE COGNITIVO: MANIFESTABILIDADE MÚTUA DE SUPOSIÇÕES .....	56
3.3 GRAU DE FORÇA DAS SUPOSIÇÕES .....	60
3.4 CONJUNTO DE CONTEÚDOS MANIFESTOS E CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO NA COMUNICAÇÃO VERBAL.....	63
3.5 ACESSIBILIDADE DE CONTEXTOS .....	65
3.6 PRINCÍPIO DA RELEVÂNCIA E PRESUNÇÃO DE RELEVÂNCIA ÓTIMA: CUSTO E BENEFÍCIO DO PROCESSAMENTO COGNITIVO.....	68
3.7 EXPLICATURAS.....	74
<b>4 ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO ENEM NOTA MIL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA</b> .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

A textualidade é um assunto importante, sobre o qual a Linguística se debruça há muito tempo – e que permeia o imaginário de um grande contingente de pessoas. Os professores interessam-se pelo assunto, principalmente os professores de redação e de língua portuguesa, para os quais a textualidade se torna uma questão teórica e prática: não é apenas importante julgar e valorar um texto em termos de textualidade (o que pode ser feito com base na intuição que têm os leitores proficientes), mas também compreender, com alguma clareza, os critérios sobre os quais se apoiam seus julgamentos. Para os linguistas, o grande questionamento a respeito da textualidade é a compreensão dos mecanismos envolvidos na constituição daqueles textos que, na linguagem cotidiana, costumam ser considerados coerentes.

Este trabalho procura contribuir com a compreensão do que vem a ser a textualidade, a partir do instrumental teórico da Teoria da Relevância, ilustrada em uma redação Enem nota mil. A Teoria da Relevância é uma teoria pragmática de base cognitiva destinada a explicar os mecanismos de produção de inferências por meio da comunicação verbal. O aparato teórico da Teoria da Relevância parece ter um potencial muito grande para analisar a textualidade pela forma como ela aborda a comunicação humana na linguagem verbal. Nessa perspectiva, suspeitamos que uma das propriedades que estão presentes no julgamento da textualidade é a relevância, de modo que a TR consiga explicitar as relações de enunciados que se estabelecem dentro do texto para revelar a conexão entre textualidade e relevância.

De um modo geral, trabalhos acadêmicos na área de Pragmática concentram seus esforços de análise na descrição e explicação de questões de sentido restritas ao âmbito do enunciado. Entretanto, o enunciado não constitui um limite para a análise pragmática, que, sem dúvida, pode ter seu aparato metodológico mobilizado com a finalidade de avaliar aspectos textuais mais amplos. A TR, por partir da ideia de que a relevância de um enunciado decorre não apenas de sua decodificação, mas também da consideração de sua relação com outros enunciados proferidos (que integram o ambiente cognitivo mutuamente manifesto), revela grande potencial para a análise de questões relativas à textualidade. Neste trabalho, portanto, a TR é usada para explicar a textualidade de um texto, o que implica a realização de análises que levam em conta porções maiores de texto, como, por exemplo, os parágrafos. Ainda assim, os

parágrafos serão analisados em enunciados, para observar a sua interação na constituição do sentido do texto.

Para tanto, escolhemos um texto que foi julgado como ótimo, uma redação avaliada com nota máxima no Enem, ou seja, uma redação nota mil. Essa redação é utilizada a fim de usar os conceitos da TR para explicar por que esse texto é bom (isto é, sua textualidade). Em suma, a sensação de textualidade é explicada teoricamente. Enfatiza-se também que, embora o trabalho não seja um manual que dita se um texto é bom ou ruim nem um manual de correção de redação, ele se caracteriza como um trabalho de reflexão útil para professores de redação e de língua portuguesa porque pode conscientizá-los sobre os mecanismos de textualidade, podendo colaborar com a prática docente.

O percurso adotado para a realização da análise é explicado a seguir. No capítulo 1, tendo em vista a escolha de uma redação Enem, amplamente utilizada em sala de aula para o treinamento para a prova oficial, aborda-se a dissertação escolar. No capítulo 2, considerando-se o fato de a redação Enem ser um gênero com critérios específicos, aborda-se a redação Enem, mais especificamente, os critérios de avaliação estabelecidos nos manuais para a preparação dos avaliadores da prova. No capítulo 3, realiza-se a revisão de literatura da Teoria da Relevância. No capítulo 4, utilizando-se os conceitos da Teoria da Relevância apresentados no capítulo anterior, faz-se uma análise de uma redação nota mil a fim de ilustrar como a teoria explica a textualidade.



## 1 A DISSERTAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo tem o objetivo de compreender a dissertação escolar, que, ao longo do Ensino Médio, se delinea como uma preparação dos alunos para a realização de redações para provas de seleção, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, serão apresentadas as características dos gêneros textuais (seção 1.1), uma análise do trabalho com gêneros textuais em sala de aula (seção 1.1.1), uma discussão sobre o estatuto da dissertação escolar como gênero textual (seção 1.2) e uma explicação das condições de produção da dissertação de processos seletivos (seção 1.2.1).

### 1.1 AS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Seja direta, seja indiretamente, os estudos teóricos de Bakhtin influenciam ou fundamentam a maioria das pesquisas a respeito dos gêneros (FARIAS, 2013). Nesse sentido, Marcuschi (2003) faz uma breve releitura sobre o conceito de gêneros discursivos, fundamentado por Bakhtin<sup>1</sup>, adaptada ao estudo dos gêneros textuais. Marcuschi (2003, p. 19) afirma que é corriqueiro pensar que “(...) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Assim, a partir da perspectiva bakhtiniana, pode-se dizer que Marcuschi (2003) esclarece, enfatizando pontos como “vida cultural e social” e “trabalho coletivo”, que os gêneros textuais circulam na sociedade com funções sociais pré-estabelecidas, como informar, mobilizar e convencer, a depender do gênero em questão<sup>2</sup>. Em suma, essas funções sociais pré-estabelecidas estão

---

<sup>1</sup> Seguindo os interesses deste trabalho, torna-se indispensável a compreensão dos gêneros textuais, mas não a distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Por esse motivo, este texto refere-se somente ao primeiro. Ainda assim, as ideias fundamentadas por Bakhtin são refletidas nessa compreensão, razão pela qual seria impossível tratar de gêneros e não apontar essas ideias, mesmo que por meio da perspectiva de outros autores.

<sup>2</sup> Por isso, um gênero textual como a reportagem, que tem a função social de informar, diferencia-se de gêneros como o abaixo-assinado e o artigo de opinião, que têm a função de mobilizar e convencer, respectivamente.

enraizadas na vida cultural e social para, em um trabalho coletivo, promover a comunicação das pessoas.

A partir das funções socialmente pré-estabelecidas, Marcuschi (2008, p. 154) pontua que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, admitindo que tanto a comunicação oral quanto a escrita (textos não escritos e textos escritos<sup>3</sup>) ocorrem por meio de um gênero textual. Para o autor, os critérios dos gêneros textuais são divididos em critérios internos (linguísticos e formais) e critérios externos (sociocomunicativos). Os critérios internos dizem respeito ao tipo textual, enquanto os critérios externos estão relacionados aos gêneros textuais. Como se pretende fazer uma abordagem sociopragmática dos gêneros textuais sem fazer menção aos tipos textuais, os critérios internos não serão debatidos. Em relação aos critérios externos, De Souza e Lacerda (2018, p. 96) esclarecem que “são compostos pelos objetivos, pelos interlocutores, pelas relações sociais entre eles e pelas exigências da situação”.

As características que compõem os critérios externos dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003) podem ser comparadas com as condições de produção dos gêneros textuais propostas por Goldnadel (2014), que também caracterizam os gêneros, porém sob uma perspectiva sociopragmática. De acordo com Goldnadel (2014), as condições de produção dos gêneros textuais dividem-se em quatro grandes parâmetros: tema, público, objetivos e contexto social, os quais se aproximam bastante dos critérios externos identificados por Marcuschi. Nessa perspectiva, na comparação dos critérios externos de Marcuschi (2003) com os quatro grandes parâmetros das condições de produção de Goldnadel (2014), tem-se que os objetivos e os interlocutores representam as mesmas definições para os dois autores (com diferenças de nomenclatura<sup>4</sup>), ao passo que as relações sociais entre esses interlocutores e as exigências da situação encontradas em Marcuschi (2003) condizem com o contexto social das condições de produção proposto em Goldnadel (2014). Isto posto, em razão das condições de produção dos gêneros textuais de Goldnadel (2014) estarem associadas de modo muito evidente aos critérios externos de Marcuschi (2003), optou-se por analisar os gêneros textuais pela perspectiva do primeiro autor, que parte de um viés sociopragmático.

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto, “texto” deverá ser entendido apenas como “texto escrito”, pois o texto não escrito não será considerado na discussão.

<sup>4</sup> Enquanto Marcuschi se refere a interlocutores, Goldnadel refere-se a público.

Para Goldnadel,

(...) parece inquestionável que os traços mais gerais de um gênero decorrem de suas condições de produção típicas. Cada gênero textual constitui-se a partir desse conjunto de condições, que pode ser dividido em quatro grandes parâmetros: *tema, público, objetivos e contexto social*. (GOLDNADEL, 2014, p. 71).

Com isso, o autor esclarece que os gêneros textuais estão diretamente ligados às suas condições de produção, de modo que cada gênero se caracteriza como tal em decorrência delas. Isso quer dizer que as condições de produção diferenciam os variados e inúmeros gêneros textuais que existem em circulação na sociedade.

Abaixo, no Quadro 1, segue um resumo do que são cada um dos parâmetros gerais das condições de produção, bem como o funcionamento das condições de produção de dois gêneros textuais distintos (artigo científico e abaixo-assinado).

Quadro 1 – Parâmetros das condições de produção dos gêneros textuais

<b>Parâmetros Gerais</b>	<b>Artigo Científico</b>	<b>Abaixo-assinado</b>
<b>Tema:</b> É um assunto sobre o qual discorrer. Pode ser de maior ou menor amplitude social (vinculado à especificidade do público).	Temas de amplitude social restrita, objeto da atenção de uma comunidade interessada no aprofundamento de um saber especializado.	Temas de amplitude social restrita, vinculados de forma prática com a realidade, objeto da atenção de uma comunidade interessada na resolução de problema que a afeta diretamente e que pode ser solucionado por alguma instância superior.
<b>Público:</b> É quem se pretende atingir com o texto.	Comunidade de pesquisadores da área de estudo do artigo ou de áreas relacionadas.	Pessoas diretamente prejudicadas pelo problema que necessita de solução ou que possam ter empatia com quem é prejudicado por esse problema.
<b>Objetivos:</b> São particulares e variam conforme as circunstâncias.	Contribuir com o avanço de uma área do saber.	Solidarizar o leitor com a causa defendida. Sensibilizar a instância competente para que solucione o problema identificado.

<p><b>Contexto social:</b> É um conjunto de fatos externos ao texto que motivam a sua produção.</p>	<p>Conjunto de problemas teóricos considerados relevantes pela área acadêmica e conjunto de ideias em circulação sobre o tema abordado.</p>	<p>Circunstâncias associadas ao problema identificado (características do problema, prejuízos causados, situação social dos afetados, posição social dos afetados, eventuais responsáveis pelo surgimento e permanência do problema).</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o Quadro 1, os parâmetros gerais serão analisados a partir de suas definições e de acordo com as características de condição de produção dos gêneros artigo científico e abaixo-assinado, que se diferenciam em alguma medida.

No parâmetro tema, explica-se, então, a questão da amplitude social, que varia de acordo com a especificidade de seu público. Pensando em exemplos dos gêneros textuais artigo científico e abaixo-assinado, pontuados no Quadro 1, tornam-se mais compreensíveis essas questões. No artigo científico, os temas são de menor amplitude social, porque um artigo científico sempre vai tratar de algum assunto específico em determinada área do conhecimento, como estudos sobre as consequências de alguma doença rara que afeta principalmente pessoas jovens, o comportamento da sociedade capitalista no século XXI ou até mesmo a análise de sotaques de determinada região do Brasil nos anos 1990 em comparação com os anos 2000. Nessa perspectiva, esses exemplos mostram que os temas de artigos científicos têm amplitude social restrita porque tratam de assuntos específicos, nesses casos, na Medicina, na Sociologia e na Linguística (diferentemente de um artigo de opinião, que pode conceitualmente tratar de questões médicas, da corrupção política e dos sotaques). Além da amplitude social, é possível notar que essas áreas do conhecimento têm a sua especificidade, porque são de interesse de determinadas comunidades acadêmicas (pesquisadores da área de medicina, de sociologia e de linguística). No caso do abaixo-assinado, o tema também é de amplitude social restrita, vinculado à realidade de forma prática, porque se refere a um assunto bastante específico da vida real, que é o problema reivindicado no documento em questão. Um bom exemplo é pensar que as pessoas que mobilizaram um abaixo-assinado podem argumentar para pedir para a prefeitura investigar um caso de corrupção de um vereador da cidade, que eles acreditam ter acontecido por x motivos, mas não podem fazer um abaixo-assinado pedindo para o governo acabar com a

corrupção do Brasil. Isso acontece porque é uma questão social muito ampla para ser resolvida (diferentemente do caso específico de corrupção de um determinado vereador na cidade em que as pessoas que assinaram o abaixo-assinado moram), de modo que ela não deva ser reivindicada em um abaixo-assinado.

Em relação ao parâmetro público, considera-se, no caso do artigo acadêmico, o grau de instrução e o conhecimento das pessoas que se pretende atingir com o texto e, no caso do abaixo-assinado, o fato de as pessoas serem diretamente prejudicadas pelo problema pontuado ou poderem ter empatia por quem pode ser prejudicado. Por exemplo, no gênero textual artigo científico, um artigo que trate dos estudos sobre as consequências de alguma doença rara que afeta principalmente pessoas jovens será destinado a pessoas que tenham condições de acompanhar uma linguagem médica específica, ou seja, à comunidade de pesquisadores da área de medicina ou de áreas relacionadas (enfermagem, biomedicina, dentre outras da área da saúde). Por outro lado, no abaixo-assinado, por exemplo, o público será as pessoas que moram na cidade em que houve um caso de corrupção de determinado vereador, que são as pessoas diretamente afetadas pelo problema. Além das pessoas diretamente afetadas pelo problema, o público também pode ser composto por pessoas que conheçam alguém que more nessa cidade e que esteja ajudando a mobilizar o abaixo-assinado, ou seja, pessoas que possam ter empatia por quem está sendo prejudicado.

O parâmetro objetivos trata de aspectos do texto que dizem respeito ao conjunto de pretensões do autor em termos de mobilização do leitor em uma certa direção. No artigo científico, o autor pretende contribuir com o avanço de uma área do conhecimento, por exemplo, Sociologia, abordando um assunto como o comportamento da sociedade capitalista no século XXI. Com essa abordagem, o autor consegue contribuir para que a comunidade acadêmica da área de Sociologia compreenda e debata por que a sociedade capitalista se comporta de tal forma e como esse comportamento tem influência direta na forma como se vive no século atual, visto que, em muitos países, inclusive no Brasil, vive-se atualmente nesse sistema econômico. No abaixo-assinado, um grupo de pessoas pode, por exemplo, ter o objetivo de sensibilizar a sociedade e os órgãos competentes sobre a corrupção de determinado vereador com a expectativa de sua punição.

Por fim, o último dos parâmetros mencionados, o contexto social, diz respeito ao conjunto de fatos externos que influencia uma pessoa a produzir um texto. O contexto social inclui, além do público a ser atingido pelo texto, todas as circunstâncias

sociais que envolvem sua produção. No caso dos artigos científicos, sua produção conta com o pano de fundo social de uma longa tradição de debates em torno do tema escolhido, o que inclui, essencialmente, as ideias anteriormente postas em circulação sobre os problemas abordados. No caso do abaixo-assinado, o contexto social envolve, por exemplo, a consideração do partido a que pertence o vereador supostamente corrupto, suas manifestações, suas atitudes e as denúncias contra ele eventualmente divulgadas na imprensa.

Levando em consideração o exposto, conclui-se que Goldnadel (2014) mostra que os quatro grandes parâmetros tema, público, objetivos e contexto social associam diretamente os gêneros textuais às condições de produção a que os textos estão submetidos. Essas condições, que se assemelhem aos critérios externos dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003), constituem uma análise dos gêneros sob uma perspectiva sociopragmática.

### **1.1.1 Os gêneros textuais em sala de aula**

O ensino de gêneros textuais nas aulas de produção textual (geralmente chamadas de aulas de redação) é extremamente importante para os alunos, porque os gêneros estão presentes no seu cotidiano, visto que circulam na sociedade em que vivem. Marcuschi (2003, p. 35) corrobora essa ideia ao concluir que se pode “(...) dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”.

Em razão de os gêneros textuais serem tão importantes e evidentes para a vida na sociedade, o trabalho realizado em sala de aula, com base nos gêneros, é também amparado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>5</sup>. Marcuschi (2003) esclarece que os PCNs propõem o estudo dos gêneros textuais nas escolas por entender que os textos se manifestam por meio desses gêneros e, por isso, aprender como eles funcionam se torna indispensável para os alunos produzirem e compreenderem outros textos. No que diz respeito à proposta dos PCNs, Segate

---

<sup>5</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Eles são separados por disciplina. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022).

(2010) explica que foi a partir de 1998 que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa sugeriram o trabalho com os gêneros textuais, de modo que, antes disso, o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros não eram considerados importantes, visto que a língua era ensinada de forma descontextualizada.

Tendo, então, os PCNs de Língua Portuguesa (1998) feito a proposta de trabalhar com os gêneros textuais, as aulas de redação devem explorar as características desses gêneros para que os alunos possam escrever os mais variados textos. Sob a perspectiva sociopragmática de Goldnadel (2014), que contempla pontos cruciais das características dos gêneros textuais (como a circulação dos textos na sociedade e seu contexto de uso), por meio dos parâmetros gerais da sua proposta de condições de produção dos gêneros textuais (a saber: tema, público, objetivos e contexto social), é possível fazer um trabalho produtivo com os alunos nas aulas de redação. Para tanto, Goldnadel (2014) explica que os professores devem considerar as condições de produção inerentes aos gêneros textuais para elaborar propostas de redação e fazer observações críticas nos pareceres sobre os textos dos alunos. Assim, os alunos irão escrever e reescrever textos sabendo as respostas para perguntas básicas, que devem ser feitas para que a produção textual aconteça mediante um bom trabalho de ensino baseado nos gêneros textuais: “*o que estou escrevendo?*”, “*para quem?*”, “*com que objetivos?*” e “*qual o contexto social do meu texto?*”. Consequentemente, o reconhecimento dessas condições de produção acaba tornando-se “(...) essencial para a compreensão da constituição de seus textos típicos, necessária para que o professor possa constituir um ambiente de aprendizado propício ao desenvolvimento da proficiência escrita dos alunos.” (GOLDNADEL, 2014, p. 70)

Contudo, apesar de existirem boas propostas de estudo de gêneros textuais em sala de aula (como o entendimento das condições de produção dos gêneros textuais) e de os PCNs de Língua Portuguesa sugerirem estudos baseados nesses gêneros para que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros não sejam negligenciados como eram antes de 1998, ainda há muitas situações em que professores cometem erros na abordagem do ensino dos gêneros textuais nas aulas de redação. Em relação a isso, Segate pontua que:

Infelizmente, há, ainda, muitas escolas que trabalham com os gêneros na sala de aula, simplesmente, porque eles constam nos guias curriculares, mas não são explorados como deveriam, ignoram que fazem relação com as práticas sociais, por isso, não há como fazer um trabalho eficiente, visto que o professor não trabalha considerando os aspectos que estão fora do contexto escolar, ou seja, trazendo estes fatores para o universo da escola. (SEGATE, 2010, p. 23).

Logo, pode-se concluir que a ineficiência do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula se justifica principalmente pelo fato de os professores, muitas vezes, não trazerem o mundo real para os textos escritos na escola – não explorando devidamente os gêneros que circulam na sociedade. Então, sabendo que o trabalho com gêneros textuais pode ser feito de acordo com os PCNs e, por consequência, mostrar-se como atuante na sociedade para os alunos, torna-se plausível questionar essa ineficiência a partir de uma reflexão sobre o ensino do gênero que é, até então, mais frequentemente abordado em sala de aula: a dissertação escolar.

## 1.2 DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO TEXTUAL DIFERENTE

A seção anterior discutiu sobre a importância de ensinar os gêneros textuais em sala de aula. Essa discussão contribui para o entendimento da dissertação escolar<sup>6</sup> como um gênero textual diferente. Do mesmo modo, a insistência do trabalho com esse gênero mostra pontos importantes de suas características que o distingue dos demais.

Autores como Marchioro (2010) explicam que a escolha dos gêneros ensinados na escola se orienta não apenas pelas necessidades dos alunos, mas também pelos objetivos do trabalho com determinado gênero, pela faixa etária dos alunos e pelos gêneros que lhes interessam. Contudo, se essas orientações fossem realmente levadas em consideração na hora da escolha do gênero textual trabalhado em sala de aula, não haveria uma predileção tão grande pela dissertação escolar nas aulas de redação, especialmente no ensino médio.

---

<sup>6</sup> Não se pretende diferenciar neste trabalho dissertação escolar de dissertação acadêmica, por isso, mesmo que eventualmente referida apenas como “dissertação”, assume-se que se trata da primeira. A diferenciação não acontece porque o foco deste trabalho não são as diferenças entre os dois tipos de dissertação.



Goldnadel, Vanin e Janostiac (2012) evidenciam a diferença na abordagem dos gêneros textuais nos diferentes níveis de ensino: enquanto no ensino fundamental são ensinados majoritariamente gêneros narrativos, tais como crônicas e contos (e até mesmo peças de teatro, que costumam ser interpretadas pelos alunos na escola), no ensino médio, o ensino das aulas de redação é praticamente todo voltado à dissertação escolar. A respeito disso, Janostiac (2013) explica que o foco no ensino da dissertação escolar acontece porque, ao longo do ensino médio, as aulas de redação têm como objetivo a preparação dos alunos para os processos seletivos de vestibular ou o Enem, responsáveis por lhes garantir uma vaga nas universidades brasileiras. Assim, segundo a autora, a dissertação escolar atua como um treinamento para o texto dissertativo exigido por esses processos seletivos. A consequência da prática repetitiva desse treinamento nas aulas de redação do ensino médio tem sido a negligência no trabalho com outros gêneros textuais, o que aumenta a importância de compreender em que medida a dissertação escolar é um gênero diferente dos demais.

A diferença do gênero textual dissertação escolar em relação aos demais está no fato de ele apresentar características que o tornam um gênero avaliativo. Uma dessas características é o seu objetivo principal. Na dissertação escolar, o objetivo principal do redator (o aluno) é convencer o avaliador (o professor) de sua capacidade de defender um ponto de vista relacionado ao tema da redação (JANOSTIAC, 2013). A partir desse objetivo principal, percebe-se uma semelhança evidente com a instrução fundamental de qualquer prova de redação de processos seletivos. Como a dissertação escolar é uma preparação para esse tipo de prova, esse fato não é mera coincidência e apenas ressalta o caráter avaliativo desse gênero textual, motivo pelo qual ele se diferencia dos demais gêneros, que não apresentam esse caráter.

Outro ponto importante que evidencia o caráter avaliativo da dissertação escolar parte da perspectiva bakhtiniana, abordada brevemente no começo deste capítulo. Segundo essa perspectiva, os gêneros textuais caracterizam-se principalmente pela sua circulação na sociedade com uma função comunicativa pré-estabelecida (MARCUSCHI, 2003), ou seja, com características que compõem o texto, voltando-se à sociedade com algum objetivo de comunicação, como informar, alertar, entreter, etc. Analisando o gênero dissertação escolar sob esse ponto de vista, percebe-se que seu principal diferencial é justamente não circular na sociedade, mas sim ser usado exclusivamente para fins avaliativos.

Depreende-se, portanto, que Janostiac (2013) e Marcuschi (2003) trazem contribuições relevantes para a compreensão de que a dissertação escolar é um gênero diferente por ser um gênero avaliativo. A partir da próxima seção, será retomada a abordagem dos parâmetros gerais das condições de produção dos gêneros textuais (GOLDNADEL, 2014). Essa escolha mantém a pretensão já explicitada de caracterizar os gêneros textuais sob o viés sociopragmático.

### **1.2.1 Os parâmetros gerais das condições de produção da dissertação de processos seletivos**

De acordo com a seção 1.2, a dissertação escolar é um treinamento das escolas para as provas de redação de processos seletivos como vestibulares regionais e Enem (JANOSTIAC, 2013). Baseando-se na concepção da autora a respeito do objetivo principal da dissertação escolar, esse objetivo assemelha-se à instrução fundamental da prova de redação dos processos seletivos. Logo, se a dissertação escolar é um treinamento para a prova de redação dos processos seletivos que os alunos irão encarar em um futuro próximo, os próprios textos das provas de redação desses processos seletivos também são um gênero avaliativo. Do mesmo modo, se o objetivo principal de uma dissertação escolar se assemelha à instrução fundamental de uma prova de redação dos processos seletivos, conclui-se que as redações dos processos seletivos também são um gênero avaliativo. Então, por causa dessas conclusões e pelo fato de o objeto de análise desse trabalho ser a prova de redação do Enem, que faz parte desses processos seletivos, essa seção dedica-se a explicar, a partir da perspectiva sociopragmática dos parâmetros gerais das condições de produção (GOLDNADEL, 2014), a dissertação de processos seletivos como um gênero avaliativo ao invés da dissertação escolar.

Segundo Goldnadel (2014), as condições de produção são constituídas de quatro parâmetros gerais – tema, público, objetivos e contexto social – que caracterizam qualquer gênero textual. A fim de caracterizar a dissertação escolar como um gênero avaliativo, o autor explica como funcionam seus parâmetros gerais e faz uma comparação com o funcionamento dos parâmetros nos gêneros não avaliativos. Para este trabalho, optou-se pelo artigo de opinião como gênero não

avaliativo para fazer essa comparação com o gênero avaliativo dissertação de processos seletivos. Essa escolha justifica-se pela semelhança entre os gêneros mencionados.

O artigo de opinião pode ser definido como

(...) um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores. (...). O processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista. (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 3).

Assim, levando em consideração a definição dos autores, a semelhança entre esses gêneros está no fato de a dissertação de processos seletivos instruir, de modo geral, os redatores a escrever um texto, por meio da argumentação, sobre determinado assunto a partir do seu ponto de vista. Por outro lado, os gêneros diferenciam-se porque a dissertação de processos seletivos, sendo um gênero avaliativo, dificilmente terá como redator uma autoridade no assunto abordado, até porque quem escreve esse tipo de texto geralmente são pessoas que não têm uma formação específica ainda<sup>7</sup>. Além disso, diferentemente do artigo de opinião, não há um processo interativo na dissertação de processos seletivos, pois ela não está em concordância com um contexto sociocomunicativo em uma prática social e discursiva (COROA, 2016), de modo que ela está, na verdade, inserida exclusivamente em um contexto avaliativo, tal como a dissertação escolar, abordada anteriormente.

Goldnadel (2014) esclarece que identificar o público do texto é uma das primeiras tarefas de um redator e que esse público irá acessar o texto para atender a determinados interesses próprios<sup>8</sup>. Um artigo de opinião pode ter como público leitores interessados na opinião de um redator sobre assuntos como o novo aumento no preço da gasolina, por exemplo. Assim, esses leitores irão acessar esses artigos por causa de seu interesse em ler a opinião de um determinado redator, exposta de forma convincente sobre esse assunto. Já a dissertação de processos seletivos tem como público um leitor/avaliador (no caso desse gênero, há de se considerar que o leitor é,

---

<sup>7</sup> Não obstante, não se descarta a possibilidade de haver casos de candidatos já graduados que participem de um processo seletivo que tenha uma prova de redação com o tema compatível com o seu conhecimento adquirido na graduação.

<sup>8</sup> Em alguns momentos da explicação dos parâmetros gerais das condições de produção, haverá uma breve retomada do conceito do parâmetro em questão para que fique clara ao leitor a comparação do artigo de opinião com a dissertação de processos seletivos.

na verdade, um avaliador) que acessa esse texto para situar o redator em um *ranking* de desempenho. Logo, o parâmetro público de uma dissertação de processos seletivos contribui para o entendimento de que esse gênero é avaliativo porque o leitor não acessa o texto por causa de seus próprios interesses, mas sim pelo interesse do redator na atribuição de uma nota pelo avaliador para o seu texto com o objetivo último de obter a classificação no processo seletivo.

Em relação aos objetivos, Goldnadel (2014) explica que eles variam de acordo com as circunstâncias, apresentando características particulares a depender do gênero considerado. Nessa perspectiva, um artigo de opinião terá como objetivo convencer o leitor de determinada opinião a respeito de um assunto (geralmente polêmico e socialmente relevante) por meio de um ponto de vista. Esse convencimento, de acordo com o ponto de vista do autor, pode ser, por exemplo, levar o seu leitor a pensar que o valor da gasolina aumentou novamente por causa de determinado evento mundial ou por causa de alguma manobra do governo, ou então que o ensino a distância tem sido positivo ou negativo na vida dos alunos durante a pandemia de Covid-19 por x ou y motivos. Por outro lado, uma dissertação de processos seletivos tem sempre o objetivo de demonstrar que o redator é capaz de argumentar, de modo que, por estar sendo avaliado, ele fará isso apenas para ser aprovado, sem a intenção de genuinamente convencer seu leitor de seu verdadeiro ponto de vista (que, inclusive, na maioria das vezes, pode nem ser sua opinião, mas sim argumentos que ele considerou mais plausíveis, autênticos ou convincentes para passar por aquela prova de redação a fim de demonstrar sua capacidade argumentativa)<sup>9</sup>.

Assim, o parâmetro objetivos confirma o caráter avaliativo do gênero dissertação de processos seletivos por apresentar sempre o mesmo objetivo de provar ao avaliador que o redator é capaz de argumentar sobre qualquer assunto, sem a pretensão de genuinamente convencê-lo de sua opinião e independentemente desse ser ou não seu verdadeiro ponto de vista. A respeito dos parâmetros tratados até agora, público e objetivos, Goldnadel (2014) pontua que esses são os que apresentam

---

<sup>9</sup> Janostiac (2013) afirma que o objetivo principal da dissertação escolar é fazer um redator (o aluno) convencer um determinado avaliador (o professor) sobre algum assunto relacionado à proposta de redação, através da exposição do seu ponto de vista, de modo que seu ponto de vista pareça divergente do de Goldnadel (2014). Contudo, o que se compreende é que Janostiac (2013) interpreta literalmente o objetivo da dissertação escolar, enquanto Goldnadel (2014) analisa esse objetivo do ponto de vista dos “bastidores”, em que há um redator escrevendo o texto em questão para um avaliador com o objetivo também totalmente avaliativo.

um maior empobrecimento, porque são artificiais: o redator está escrevendo um texto destinado a um avaliador apenas com o objetivo de convencê-lo de sua capacidade argumentativa.

Em relação ao tema, Goldnadel (2014) sustenta que pode ser de atualidade estrita ou de atualidade não estrita. No contexto das condições de produção do gênero avaliativo, que é um gênero especial, defende que o tema é de atualidade não estrita, contrastando com o tema da redação do artigo de opinião, que é de atualidade estrita. O artigo de opinião, por ser publicado em um jornal ou uma revista, trata de assuntos socialmente relevantes (muitas vezes até mesmo polêmicos) característicos de um momento bastante específico. Por esse motivo, o autor o caracteriza como tendo uma atualidade estrita.

Nessa perspectiva, no artigo de opinião, ao invés de debater sobre temas amplos, como o declínio da economia do Brasil, sem delimitar um momento específico em que isso esteja acontecendo, o redator pode escrever sobre a inflação dos alimentos naquele momento em que irá publicar seu texto no jornal ou na revista. Assim, haverá uma argumentação sobre o motivo de haver tanta inflação dos alimentos naquele momento no Brasil (que poderia ser guerra da Rússia, a pandemia de Covid-19 ou uma greve dos caminhoneiros, por exemplo), que também é o momento da publicação do texto.

Já na dissertação de processos seletivos, Goldnadel (2014) explica que o redator, por estar passando por uma avaliação, irá escrever em uma prova de redação que foi elaborada com muita antecedência. Por ter sido elaborada com muita antecedência em relação à aplicação da prova, havendo, portanto, um hiato temporal entre elaboração e aplicação da prova, não é possível que o tema seja de atualidade estrita. Assim, fica inviabilizado, por exemplo, colocar como tema da prova de redação a inflação dos alimentos no Brasil por causa da guerra da Rússia, porque, no momento de aplicação da prova, pode não haver guerra, de modo que o tema acabe perdendo sua validade. Por outro lado, é possível propor um tema como o declínio da economia do Brasil e trazer nos textos de apoio opções para argumentos (visto que é uma prova) como a inflação dos alimentos (algo que acontece com certa frequência e que pode ser abordado de forma ampla, mas sem localizar temporalmente essa questão), que é um tema de atualidade não estrita porque, apesar de atual, não será delimitado em um momento específico, como a inflação que está acontecendo em 2022 por causa da guerra da Rússia. Conclui-se, então, que a dissertação de processos seletivos se

caracteriza como gênero avaliativo por causa do seu tema pois, em comparação com o gênero não avaliativo artigo de opinião, ela não pode trazer temas de atualidade estrita (que se caracterizam por situar o redator em limites espaço-temporais bem definidos), porque podem perder sua validade devido ao fato de a prova de redação ser elaborada com bastante antecedência em relação à aplicação da prova.

Por fim, no que diz respeito ao contexto social, considera-se que o fato de o tema ser ou não de atualidade não estrita interfere diretamente na constituição desse parâmetro geral (GOLDNADEL, 2014). O autor explica que, enquanto no artigo de opinião o texto dialoga centralmente com os fatos que estão acontecendo em determinado momento, na dissertação de processos seletivos, o texto dialoga com conteúdos de natureza mais geral. Considerando o exemplo utilizado anteriormente, o artigo de opinião, em seu pano de fundo social do momento em que foi publicado, irá dialogar com o fato de estar havendo inflação nos alimentos por causa da guerra da Rússia (tema de atualidade estrita). Contudo, a dissertação de processos seletivos, por ter tido seu tema elaborado com bastante antecedência em relação à aplicação da prova de redação, irá dialogar com conceitos mais gerais, de atualidade não estrita, como o declínio da economia no Brasil, sendo redigido “concentrado em formulações de natureza moral tecidas coletivamente, e não em fatos conjunturalmente determinados” (GOLDNADEL, 2014, p. 78). Isso quer dizer que o redator de uma dissertação escolar irá mobilizar no texto conteúdos socialmente compartilhados, mas que não caracterizam um momento específico, enquanto o redator de um artigo de opinião irá escrever conteúdos característicos de uma certa conjuntura atual. Um outro bom exemplo que ilustra essa diferença de conteúdos é o tema da corrupção no Brasil em dissertações de processos seletivos— o redator irá redigir um texto baseado no que já se sabe da corrupção – e um artigo de opinião com tema sobre a corrupção do governo vigente.

Logo, a dissertação de processos seletivos constitui-se como gênero avaliativo também quando considerado seu parâmetro geral contexto social porque, tendo em vista seu tema de atualidade não estrita, seus conteúdos dizem respeito a conteúdos socialmente compartilhados de maior amplitude (que as pessoas estão acostumadas a identificar na sociedade) e que podem ser usados na proposta de redação apenas para poder fazer um redator demonstrar a um avaliador que consegue argumentar e, por conseguinte, alcançar uma boa nota para passar no processo seletivo em questão. Em gêneros textuais não avaliativos como o artigo de opinião, os conteúdos do texto

dizem respeito a temas de atualidade estrita, que estão ocorrendo no momento em que o texto é publicado, para que um leitor seja convencido ou não sobre a opinião do redator sobre uma determinada questão.

Para facilitar a compreensão do exposto, segue o Quadro 2, que resume as diferenças entre os parâmetros gerais do artigo de opinião (gênero não avaliativo) e da dissertação de processos seletivos (gênero avaliativo). Enfatiza-se que são essas diferenças que mostram que a dissertação de processos seletivos é um gênero avaliativo.

Quadro 2 – Resumo das diferenças entre os parâmetros gerais do artigo de opinião e da dissertação de processos seletivos

<b>Parâmetros Gerais</b>	<b>Artigo de Opinião (Gênero Não Avaliativo)</b>	<b>Dissertação de Processos Seletivos (Gênero Avaliativo)</b>
<b>Público</b>	Tem interesse genuíno no assunto abordado.	Não tem interesse genuíno no assunto abordado, pois se trata de um avaliador.
<b>Objetivos</b>	Influenciar a opinião pública em uma direção compatível com os interesses do redator.	Defender um ponto de vista a fim de demonstrar a capacidade argumentativa do redator.
<b>Tema</b>	Atualidade estrita: tema em conformidade com o momento da publicação do texto.	Atualidade não estrita: tema não delimitado em um momento específico.
<b>Contexto Social</b>	Pano de fundo composto por elementos de atualidade estrita.	Pano de fundo composto por elementos de atualidade não estrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, Goldnadel (2014) conclui que os gêneros não avaliativos apresentam condições de produção estabelecidas socialmente em função de seu objetivo sociocomunicativo. Quanto aos gêneros avaliativos, eles apresentam condições de produção de natureza especial justamente por se caracterizarem como tal. O autor afirma ainda que o objetivo da dissertação (nesse caso, pensa-se tanto na dissertação escolar quanto na dissertação de processos seletivos) é resultado do acordo que se faz com o avaliador: escrever um texto dissertativo, argumentando na

direção de um ponto de vista com base em um tema, com o objetivo de demonstrar capacidade argumentativa para, em última instância, ser aprovado em um processo seletivo (no caso da dissertação escolar, receber uma boa nota de seu professor de redação durante o processo preparatório para processos seletivos; no caso da dissertação de processos seletivos, ter nota suficiente para ser aprovado no vestibular ou no Enem).



## 2 A REDAÇÃO ENEM

Este capítulo tem o objetivo de compreender a redação Enem, que é um texto que se caracteriza por ser de gênero avaliativo, mais especificamente, uma dissertação de processos seletivos. Para isso, haverá explicações sobre o caráter dissertativo-argumentativo da redação Enem (seção 2.1) e sobre as suas cinco competências avaliativas (seção 2.2). Haverá também uma avaliação crítica das competências 2 e 3 (2.2.1)

### 2.1 A REDAÇÃO ENEM COMO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Antes de analisar a redação Enem como texto dissertativo-argumentativo, é necessário fazer uma breve explicação do motivo pelo qual esse texto não será abordado como um tipo textual, mas sim como gênero. O Enem, na maioria das vezes, classifica o texto dissertativo-argumentativo como tipo textual, como na Cartilha do Participante 2020 (utilizada neste trabalho como base de informações oficiais da prova), que foi a última publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>10</sup>. Apesar disso, na literatura especializada sobre o assunto, não há consenso entre os autores sobre a natureza do texto dissertativo-argumentativo (é tipo ou gênero textual?), de modo que cada grupo de estudiosos defenda um ponto de vista (SOUZA, 2007; COSTA, 2018). Neste trabalho, tendo em vista a perspectiva sociopragmática das condições de produção dos gêneros textuais (GOLDNADEL, 2014), o texto dissertativo-argumentativo não será considerado um tipo textual, mas sim um gênero textual. Ainda há de se complementar que a redação Enem tem sido compreendida, desde o capítulo anterior, como dissertação de processos seletivos, com as mesmas condições de produção da dissertação escolar.

---

<sup>10</sup> “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.” (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto\\_Nacional\\_de\\_Estudos\\_e\\_Pesquisas\\_Educacionais\\_An%C3%ADsio\\_Teixeira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Nacional_de_Estudos_e_Pesquisas_Educacionais_An%C3%ADsio_Teixeira). Acesso em: 11 abr. 2022).

Então, o texto dissertativo-argumentativo será considerado um gênero que abrange ambas as dissertações<sup>11</sup>.

A partir de agora, inicia-se a análise da redação Enem como texto dissertativo-argumentativo. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu em 1998 com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos do ensino médio (COSTA; MARTINS, 2020). As autoras relatam ainda que, a partir de 2004, a prova passou a ser um importante meio de ingresso de alunos nas faculdades particulares com o Programa Universidade para Todos (ProUni) e, alguns anos depois, em 2009, começou a substituir o vestibular de algumas universidades federais. A visão de Costa e Martins (2020) sobre a influência da prova de redação do Enem na sala de aula está em concordância com a perspectiva de Janostiac (2013), abordada no capítulo anterior. A opinião das autoras é a de que a prova de redação do Enem dita como as aulas de redação do ensino médio devem ser, especialmente no último ano do ensino médio. Para elas, em razão da prova de redação do Enem exigir a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, as escolas também iniciaram o trabalho com esse texto. Por fim, a opção que o Enem faz pelo texto dissertativo-argumentativo se justifica, essencialmente, por esse texto exigir do aluno o conhecimento sobre temas socialmente relevantes e testar a sua capacidade de relacionar fatos, teses, ideias e posições (POSSENTI, 2016). Com isso, espera-se que, ao fim da formação escolar, os alunos sejam pessoas críticas, capazes de argumentar.

Na cartilha do participante 2020, há, de acordo com a perspectiva do Enem, a explicação sobre o que é um texto dissertativo-argumentativo. Assim, a cartilha esclarece que o texto dissertativo-argumentativo

(...) é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de 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 desse tipo textual: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente. (BRASIL, 2020, p. 19).

---

<sup>11</sup> Apesar disso, para não gerar dúvidas na nomenclatura ao longo deste capítulo, quando o gênero dissertativo-argumentativo for mencionado, ele será referido como “texto dissertativo-argumentativo”.

Este excerto mostra que o texto dissertativo-argumentativo precisa apresentar um ponto de vista defendido pelo autor e que esse ponto de vista deve ser produzido a partir de argumentos, informações, fatos e opiniões a respeito de um assunto, que é o tema da redação Enem. Além disso, considera-se que o próprio nome “dissertativo-argumentativo” apresenta uma explícita dualidade, que, conforme o exposto, caracteriza-se pela dissertação e pela argumentação. De acordo com a Cartilha do Participante, enquanto a parte argumentativa do texto dissertativo-argumentativo se ocupa com a defesa do ponto de vista ou a tese do autor (defendendo ou refutando suas ideias), a parte dissertativa diz respeito à sustentação de seu ponto de vista ou tese (explicando, exemplificado, analisando e interpretando informações, fatos e opiniões). Pode-se concluir, então, que o texto dissertativo-argumentativo faz os candidatos do Enem assegurarem seus conhecimentos sobre o tema proposto pela prova de redação por meio da argumentação de ideias (sic), fatos e opiniões, bem como a defesa do ponto de vista mostra a capacidade do participante em persuadir seu leitor (COSTA; MARTINS, 2020). Essa persuasão ocorre no sentido de que o candidato precisa convencer o leitor a aderir a seu ponto de vista, e isso é feito através da sustentação das informações, fatos e opiniões que ele coloca no seu texto.

Por fim, o texto dissertativo-argumentativo é constituído de introdução, desenvolvimento e conclusão. Para compreender essa constituição, toma-se como base a explicação de Costa e Martins (2020). Na introdução, há a delimitação do tema da proposta de redação e a opinião do participante, que pode ser chamada também de tese. No desenvolvimento desse texto, há a exposição e o desenvolvimento de argumentos relevantes (explicações e análises de informações, fatos, opiniões, dados e exemplos) que sustentam o ponto de vista do participante, apresentado na introdução. Na conclusão, há um fechamento do ponto de vista apresentado; no entanto, no caso da redação Enem, ela se diferencia do texto dissertativo-argumentativo característico das provas de vestibular, porque, além de concluir as ideias apresentadas no texto, necessita da elaboração de uma proposta de intervenção, a qual deve solucionar a problemática social proposta no tema<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Neste capítulo, não houve aprofundamento da elaboração da proposta de intervenção que compõe essa redação. Essa escolha foi feita porque, na próxima seção, serão explicadas as competências avaliativas da redação Enem, e a competência V é totalmente voltada para a proposta de intervenção.

## 2.2 AS CINCO COMPETÊNCIAS AVALIATIVAS

A partir da compreensão do Enem como um texto dissertativo-argumentativo, depreende-se que se espera que o participante da prova defenda seu ponto de vista a respeito do tema proposto, com ideias, argumentos, fatos e informações. Nessa perspectiva, a exigência da escrita de um texto dissertativo-argumentativo justifica a existência de um dos critérios, relativo a uma das competências avaliativas da redação do Enem, a competência 2, que será apresentada nesta seção. Além dessa competência, a prova de redação apresenta mais quatro, constituindo, no total, as cinco competências avaliativas.

Segundo a Cartilha do Participante 2020, as competências têm os seguintes critérios avaliativos: a competência 1 avalia o desempenho em demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; a competência 2 avalia o desempenho em 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; a competência 3 avalia o desempenho em selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; a competência 4 avalia o desempenho em demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; por fim, a competência 5 avalia o desempenho em elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Tendo isso em vista, afirma-se que a compreensão dos critérios avaliativos é importante para os participantes do Enem porque esses critérios “(...) ajudam a delimitar, ou melhor, a nortear a construção do texto” (COSTA, 2018, p. 33). Desse modo, conhecendo e seguindo a orientação desses critérios, os participantes têm grandes chances de alcançar uma nota muito boa na prova de redação.

Apresentados os critérios avaliativos, as competências serão, a partir de agora, abordadas de forma mais específica, seguidas de seus respectivos níveis avaliativos<sup>13</sup>. A competência 1 avalia

---

<sup>13</sup> Há seis níveis avaliativos em cada competência, com pontuação de 0 a 200, em que 0 é o nível mais baixo e 200 é o nível mais alto. A soma total dos pontos dos níveis mais altos é a nota máxima da redação, que é mil. Além disso, há outras questões que envolvem a pontuação da redação Enem, como a média aritmética entre duas notas discrepantes atribuídas por avaliadores distintos (a correção da redação passa por dois avaliadores). No entanto, não se pretende abordar essas questões, de modo

(...) se o participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita, dentre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico. Além disso, o domínio da modalidade escrita formal será observado na adequação do seu texto em relação tanto às regras gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática. (BRASIL, 2020, p. 13).

De acordo com a Cartilha do Participante 2020, depreende-se que a competência 1 se ocupa com a avaliação de dois aspectos importantes da norma culta da língua portuguesa: gramática e sintaxe. Isso acontece porque a premissa básica da redação Enem é de que a redação deve ser redigida por meio da escrita formal. Na cartilha, há ainda especificações quanto ao que é desvio (nome utilizado pela prova para se referir a erro) de gramática ou falha de sintaxe. Os desvios de gramática englobam também convenções de escrita, escolha de registro e escolha vocabular, enquanto as falhas de sintaxe dizem respeito aos períodos truncados, à justaposição de palavras, à ausência de termos e ao excesso de palavras (BRASIL, 2020).

Abaixo, segue a Figura 1, que apresenta o quadro com os níveis da competência 1, de acordo com a cartilha oficial.

Figura 1 – Níveis da competência 1

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 2020 (p. 15).

---

que a explicação da pontuação em relação aos seis níveis avaliativos já seja suficiente para o objetivo deste trabalho.

Considerando a Figura 1, corrobora-se que, quanto mais o participante dominar a escrita formal, fazendo escolhas adequadas de registro, maior será a sua nota nessa competência. Da mesma forma, avaliam-se as questões de gramática e de convenções de escrita. Deve-se considerar também que a competência 1 é avaliada de forma quantitativa.

Em relação à competência 2, ela avalia

(...) a compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo – ou seja, a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é um texto em que se demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. Além disso, é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta. (BRASIL, 2020, p. 15).

Segundo os autores da cartilha, a competência 2 avalia se o texto escrito é dissertativo-argumentativo. Com o propósito de obedecer a esse gênero textual, evidencia-se a necessidade de o participante defender um ponto de vista (sobre o tema proposto), que deve ser sustentado pela sua argumentação<sup>14</sup>.

Além da adequação ao gênero textual, a competência 2 avalia mais duas questões importantes: o desenvolvimento do tema e a presença de repertório sociocultural. Em relação à primeira questão, a cartilha afirma que o tema

(...) constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza e é caracterizado por ser uma delimitação de um assunto mais abrangente. Por isso, é preciso atender ao recorte temático definido para evitar tangenciá-lo ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta. (BRASIL, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, os autores da cartilha mostram a importância de seguir o recorte temático para desenvolver o ponto de vista do participante de modo satisfatório e, assim, evitar o tangenciamento ao tema e a fuga ao tema. O tangenciamento ao tema é uma das razões pelas quais o participante pode atingir níveis mais baixos nessa competência<sup>15</sup>. Por outro lado, situações como a fuga ao tema e o não

---

<sup>14</sup> As características do texto dissertativo-argumentativo foram discutidas na seção 2.1, de acordo com a Cartilha do Participante 2020. No entanto, como na competência 2 se avalia se a redação está adequada a esse gênero textual, essa questão precisou ser retomada brevemente.

<sup>15</sup> As outras razões são apresentadas na Figura 2, mais especificamente no nível 2, que vale apenas 40 pontos.

atendimento ao gênero textual<sup>16</sup> são alguns dos motivos pelos quais o participante pode zerar a redação<sup>17</sup>.

Na fuga ao tema, o participante não considera o assunto mais amplo nem o tema específico (BRASIL, 2020), de modo que não haja mesmo relação com o tema proposto. No tangenciamento ao tema, o participante aborda parcialmente o assunto mais amplo que se relaciona ao tema, “deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto” (BRASIL, 2020, p. 18). No não atendimento ao gênero textual, a redação

(...) está predominantemente fora do padrão dissertativo-argumentativo, apresentando poucos ou nenhum indício de caráter dissertativo (explicações, exemplificações, análises ou interpretações de aspectos dentro da temática solicitada) ou de caráter argumentativo (defesa ou refutação de ideias dentro da temática solicitada). (BRASIL, 2020, p. 19).

Dito de outra forma, o participante, em casos como esse, tende a apenas expor o problema ou narrar a situação, ignorando as características que compõem o gênero dissertativo-argumentativo.

No que diz respeito à segunda questão, a cartilha afirma que a presença de repertório sociocultural se caracteriza “(...) como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta.” (BRASIL, 2020, p. 16). O repertório sociocultural é um conhecimento externo (que pode ser tanto pautado na experiência do aluno quanto em alguma área do conhecimento – e é isso que vai definir se ele é legitimado ou não), que ajuda a fortalecer a argumentação do participante. Assim, os autores da cartilha orientam como esse repertório sociocultural deve aparecer no texto:

---

<sup>16</sup> O Enem usa o termo “tipo textual”, mas, neste trabalho, seguimos usando o termo “gênero textual”, conforme explicado na seção 2.1.

<sup>17</sup> Há ainda outras situações que podem levar o participante a zerar a redação: texto insuficiente (de até 7 linhas); cópia integral de texto(s) da Prova de Redação e/ou do Caderno de Questões; apresentação de impropérios, desenhos e/ou outras formas propositais de anulação em qualquer parte da folha de redação; números ou sinais gráficos sem função clara em qualquer parte do texto ou da folha de redação; parte deliberadamente desconectada do tema proposto; assinatura, nome, apelido, codinome ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante; redação escrita predominantemente em língua estrangeira e letra escrita de forma ilegível, impossibilitando sua leitura por dois avaliadores independentes. (BRASIL, 2020, p. 29).

(...) utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações devem ser pertinentes ao tema e usadas de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista. Isso significa que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações e citações soltas no texto, por mais variadas e interessantes que sejam, perdem sua relevância quando não associadas produtivamente à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto. (BRASIL, 2020, p. 16).

Com isso, a cartilha esclarece que a presença de repertório sociocultural não deve acontecer sem que ele esteja devidamente articulado na argumentação. Não basta o participante mostrar que tem conhecimentos externos, ele precisa demonstrar também que consegue aliar esses conhecimentos a suas ideias.

Abaixo, segue a Figura 2, que apresenta o quadro com os níveis da competência 2, de acordo com a cartilha oficial.

Figura 2 – Níveis da competência 2

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 zero e é anulada.

Fonte: Cartilha do Participante 2020 (p. 20).

De acordo com a Figura 2, atesta-se a importância do participante escrever um texto dissertativo-argumentativo que esteja de acordo com o tema proposto e que tenha um repertório sociocultural produtivo. Essa competência é avaliada de forma qualitativa.

Já na competência 3, é avaliada



(...) a forma como você, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação. (BRASIL, 2020, p. 20).

Nessa perspectiva, o participante deve tomar cuidado com a forma como manipula seus argumentos e suas opiniões e as informações e os fatos utilizados para defender seu ponto de vista em torno do tema da redação. Essas questões estão intrinsecamente ligadas à compreensão do que o autor quer dizer tanto no texto como um todo quanto dentro de cada parágrafo, na relação entre os argumentos mobilizados dentro deles. De acordo com a cartilha, a competência 3 trata também “(...) da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que está alicerçado no planejamento prévio à escrita, ou seja, na elaboração de um projeto de texto” (BRASIL, 2020, p. 20). Com isso, os autores da cartilha mostram a importância do participante fazer um projeto de texto prévio. Isso quer dizer que o participante precisa escrever seu texto de forma estratégica, em que tudo que está escrito foi pensado para fazer sentido para o leitor, obedecendo ao critério estabelecido por essa competência, que diz respeito à seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

No que diz respeito à inteligibilidade do texto, os autores reforçam alguns pontos para a progressão temática e o desenvolvimento dos argumentos. A primeira deve ter desenvolvimento do tema de modo que os argumentos se apresentem de forma organizada e lógica ao leitor, enquanto o segundo deve apresentar a defesa do ponto de vista sustentada por ideias, que mostram sua relevância na forma como são apresentadas para o autor (BRASIL, 2020). Há ainda mais dois conceitos importantes para o entendimento da competência 3: a coerência e a autoria. A coerência é estabelecida

(...) por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não da sua opinião. (BRASIL, 2020, p. 21).

Com isso, os autores da cartilha mostram que a coerência vai além da construção do sentido que o texto precisa ter para ser claro. Eles explicam que a construção de sentido é baseada nas expectativas e na interpretação do leitor, de modo que a opinião do autor dialogue com esse leitor.

Já o conceito de autoria, embora não seja abordado na Cartilha do Participante Enem 2020, já foi citado no Manual Enem de 2019. Como esse conceito faz parte do nível máximo da competência 3, torna-se indispensável discorrer sobre ele. Sendo assim, para o Enem, o conceito de autoria é

(...) relacionado ao projeto de texto elaborado e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. (BRASIL, 2019, p. 13).

Isso quer dizer que, embora muitos concursos vestibulares relacionem o conceito de autoria, na prova de redação, à autenticidade do texto do participante, o Enem define esse conceito como a capacidade do participante cumprir o seu projeto de texto (assumindo que, para alcançar níveis mais altos nessa competência, seja necessário criar um projeto de texto estratégico). O manual complementa ainda que a autoria se relaciona com “(...) a autonomia do texto, que deve se sustentar sozinho, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto que se explica por si só.” (BRASIL, 2019, p. 13). Com isso, os autores apresentam outro detalhe importante do conceito de autoria, de que a autonomia de um texto ocorre também quando o leitor não precisa buscar por informações externas para compreender algo que esteja escrito nele (em relação a informações, fatos, ideias e argumentos). Assim, essa autonomia acontece quando o participante planeja seu texto e consegue satisfatoriamente seguir o plano de texto à risca, não deixando lacunas para seu leitor fazer inferências ou deduções.

Abaixo, segue a Figura 3, que apresenta o quadro com os níveis da competência 3, de acordo com a cartilha oficial.

Figura 3 – Níveis da competência 3

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 2020 (p. 22).

Conforme a Figura 3, torna-se evidente a importância do projeto de texto e da relação das informações, fatos e opiniões com o tema proposto, que configure autoria ao texto, a partir da defesa de um ponto de vista, para que o participante alcance notas mais altas na competência 3. Essa competência é avaliada de forma qualitativa.

No que diz respeito à penúltima competência, que é a competência 4,

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são os principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, relações de igualdade, de adversidade, de causa-consequência, de conclusão etc. Certas preposições, conjunções, alguns advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos, além de pronomes e expressões referenciais (...). Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. (BRASIL, 2020, p. 23).

Assim, de acordo com a cartilha, a competência 4 diz respeito aos elementos que organizam o texto em termos de suas relações semânticas. Nela, há ainda a explicação da importância dos operadores argumentativos, que são os principais recursos coesivos utilizados para organizar as relações semânticas. Há também

menção a outros recursos coesivos utilizados tradicionalmente na organização, como elementos coesivos e referenciais.

Abaixo, segue a Figura 4, que apresenta o quadro com os níveis da competência 4, de acordo com a cartilha oficial.

Figura 4 – Níveis da competência 4

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 ponto	Não articula as informações.

Fonte: Cartilha do Participante 2020 (p. 25).

De acordo com a Figura 4, para atingir níveis mais altos, percebe-se que o participante deve utilizar os recursos coesivos de modo que seu texto fique bem articulado e com diversidade desses recursos. Logo, nessa competência, pode-se dizer que a avaliação é quantitativa e qualitativa, porque não basta o participante usar muitos recursos coesivos e eles não estarem articulando bem seu texto.

Finalmente, na competência 5, avalia-se (...) a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando-se os Direitos Humanos. Propor uma intervenção para o problema apresentado pelo tema significa sugerir uma iniciativa que busque enfrentá-lo (BRASIL, 2020, p. 25). Assim sendo, a cartilha explica que a proposta de intervenção nada mais é que propor uma solução para o problema abordado pelo participante. Além disso, considera-se que a proposta de intervenção

(...) precisa estar relacionada ao tema e integrada ao seu projeto de texto. Considerando seu planejamento de escrita (avaliado na Competência 3), sua proposta deve ser coerente em relação à tese desenvolvida e aos argumentos utilizados, já que expressa sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. Assim, é necessário que a intervenção apontada responda aos problemas discutidos por você, mostrando-se articulada ao seu projeto de texto. (BRASIL, 2020, p. 25).

Isso significa que a proposta de intervenção deve estar relacionada com os argumentos do texto, de modo que sua solução seja a resolução dos problemas que foram abordados. Logo, o participante não deve desconectar a proposta de intervenção do restante do texto, visto que ela é uma continuidade direta dos problemas discutidos nele. Por fim, consideram-se os elementos que tornam a proposta de intervenção concreta e consistente e a necessidade de respeitar os Direitos Humanos ao propor uma intervenção. Em relação à primeira questão, a cartilha afirma que

(...) você deve não apenas propor uma ação interventiva, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, você deve determinar o meio de execução da ação e o seu efeito ou a sua finalidade, bem como incluir algum outro detalhamento. (BRASIL, 2020, p. 25-26).

A partir disso, admite-se que o participante precisa colocar todos os elementos necessários para elaborar uma proposta de intervenção consistente, para evitar que sua proposta fique vaga e impossível de ser realizada, no plano da concretização da intervenção. Já em relação à segunda questão, a cartilha pontua quais ideias e ações são consideradas desrespeito aos Direitos Humanos:

Pode-se dizer que determinadas ideias e ações serão sempre avaliadas como contrárias aos Direitos Humanos, tais como: defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de "justiça com as próprias mãos"; incitação a qualquer tipo de violência motivada por questões de raça, etnia, gênero, credo, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; explicitação de qualquer forma de discurso de ódio (voltado contra grupos sociais específicos). (BRASIL, 2020, p. 26).

Com base na cartilha, confirma-se que o participante deve tomar cuidado ao propor uma intervenção para o seu problema. Há ideias e ações que são deliberadamente refutadas pela Cartilha do Participante, de modo que sua proposta de intervenção pode ser zerada se os Direitos Humanos não forem respeitados (BRASIL, 2020).

Abaixo, segue a Figura 5, que apresenta o quadro com os níveis da competência 5, de acordo com a cartilha oficial.

Figura 5 – Níveis da competência 5

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 2020 (p. 28).

Conforme a Figura 5, explicita-se que o participante deve relacionar sua proposta de intervenção com os problemas abordados pelo seu texto e torná-la consistente. Para tal, ele deve usar os cinco elementos que contribuem para que a proposta fique concreta no plano das ideias (a saber: agente, ação, modo/meio da ação, efeito/objetivo e detalhamento de qualquer um dos elementos anteriores). Isso torna a avaliação desses elementos quantitativa, no sentido de que os cinco elementos precisam constar na proposta de intervenção, e qualitativa, pois há alguns elementos passíveis de nulidade, dependendo do seu conteúdo<sup>18</sup>.

Percebe-se, portanto, que cada uma das competências do Enem avalia um critério da redação dos participantes e que cada critério apresenta seis níveis avaliativos, os quais ajudam o avaliador a se guiar na hora de atribuir nota. Os critérios e os níveis avaliativos são importantes também para o participante, que, ao tomar conhecimento deles, podem focar sua escrita em uma redação que esteja adequada ao padrão exigido pelo Enem e, por conseguinte, alcançar uma boa nota final nessa prova.

<sup>18</sup> Há situações que ditam o caráter de nulidade em cada um dos elementos em outros materiais divulgados pelo Inep, mas que não foram mencionadas na Cartilha do Participante 2020. De todo modo, como o objetivo da seção é dar um panorama geral das competências, sem aprofundá-las, essas questões não foram abordadas.

### 2.2.1 Avaliação crítica das competências 2 e 3

Enquanto a seção anterior teve o objetivo de fornecer um panorama geral das competências avaliativas da prova de redação do Enem, de acordo com a Cartilha do Participante 2020, esta seção dedica-se a avaliar, a partir de uma perspectiva crítica, as competências 2 e 3, que são utilizadas como base para a análise deste trabalho. Para isso, serão retomados os conceitos dessas competências, reproduzidos na seção anterior, além das conclusões a partir deles.

A Cartilha do Participante 2020 explica que a competência 2 avalia três pontos do texto: atendimento ao gênero textual dissertativo-argumentativo, desenvolvimento do tema e presença de repertório sociocultural. Ao avaliar essas três questões, o critério da competência avaliativa acaba misturando duas dimensões bastante distintas na avaliação, que deveriam, em princípio, estar separadas. Enquanto o respeito ao gênero textual é um aspecto relativo à forma do texto, o desenvolvimento do tema e o repertório cultural dizem respeito ao seu conteúdo. Essa fusão de dimensões prejudica a avaliação, uma vez que dificulta a compreensão acerca da natureza mais geral da competência por parte do avaliador (bem como do participante). A fim de esclarecer melhor esse ponto, retoma-se o quadro avaliativo da competência 2.

Figura 6 – Quadro avaliativo da competência 2

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 zero e é anulada.

Fonte: Cartilha do Participante 2020 (p. 20).

De acordo com a Figura 6, percebe-se que, ao misturar a avaliação da forma e do conteúdo em uma só competência, a Cartilha do Participante 2020 torna o critério avaliativo confuso. Isso é prejudicial tanto para o avaliador de redação, que precisa de orientação do documento oficial para avaliar as redações, quanto para o participante do Enem, que dificilmente entenderá que, só nessa competência, seu texto é avaliado por dois aspectos diferentes – algo que, de acordo com o que é pressuposto pelo próprio Enem, não deveria acontecer, pois cada competência é responsável por avaliar uma habilidade diferente.

Quando o nível máximo da competência é analisado, a confusão torna-se mais clara: o participante que alcança 200 pontos nessa competência “desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2020, p. 20). Sendo assim, o fragmento “desenvolve o tema por meio de argumentação consistente” representa o aspecto do conteúdo, porque envolve a argumentação do texto. Por esse motivo, esse aspecto deveria ser, então, avaliado na competência 3, que diz respeito aos argumentos do texto, conforme visto na seção anterior. Além disso, questiona-se qual é o conceito de “argumentação consistente”. A cartilha não explica esse conceito e, assim, deixa a cargo do avaliador o seu entendimento. Evidentemente, espera-se dos avaliadores, por terem formação em Letras, a capacidade de elaborar para si mesmos alguma ideia do que seja consistência. O problema é que, apresentado assim, de modo vago, o conceito confere ao avaliador uma liberdade de interpretação indesejável, já que lhe permite utilizar critérios muito particulares, prejudicando, desse modo, a equidade de tratamento no processo avaliativo. Esse nível máximo ainda refere a necessidade da presença de um repertório sociocultural produtivo, o que representa a inserção de um aspecto de conteúdo em um critério destinado a avaliar o domínio do texto dissertativo-argumentativo, questão essencialmente de forma.

Pontua-se também outra questão que chama a atenção: no nível dos 120 pontos, menciona-se a argumentação previsível como um fator que contribui para a nota do participante ficar em um nível mais baixo nessa competência, mas não se explora, ao longo da cartilha, de que modo a influência da previsibilidade pode prejudicar a argumentação. Inclusive, a previsibilidade dos argumentos aparece apenas no quadro dos níveis avaliativos, no nível dos 120 pontos, sem qualquer outra



menção a essa questão na explicação dos critérios avaliativos da competência 2, situação que pode acabar confundindo o leitor sobre o que realmente é avaliado nessa competência. Verifica-se também que a argumentação previsível (que se pode prever) não se opõe à argumentação consistente (coerente ou não contraditória) por definição, então cabe à cartilha explicar esses conceitos para seu leitor. Por fim, conclui-se que o critério “argumentação previsível”, assim como o critério “argumentação consistente”, deveria fazer parte da competência 3, que diz respeito aos argumentos do texto, não da competência 2.

Na competência 3, apresentada a seguir na Figura 7, há também aspectos da forma e do conteúdo do texto misturados, que tornam a sua avaliação igualmente confusa.

Figura 7 – Quadro avaliativo da competência 3

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 2020 (p. 22).

Com o objetivo de auxiliar a compreensão desse quadro, a cartilha afirma que, na competência 3, “é preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação.” (BRASIL, 2020, p. 20). A partir desse trecho, percebe-se que a cartilha acaba retomando claramente a orientação do que deve ser feito em um texto dissertativo-argumentativo, que diz respeito ao aspecto de forma. Com isso, mais uma vez, há uma mistura de aspectos de forma e de conteúdo, visto que essa competência, por ser voltada à argumentação do texto,

deveria ter como critérios apenas aspectos relacionados ao seu conteúdo. Por esse motivo, esse critério deveria estar na competência 2, que trata do gênero dissertativo-argumentativo.

Além da confusão de aspectos de forma e de conteúdo do texto, há também o equívoco da relação entre progressão temática e desenvolvimento de argumentos e o equívoco do conceito de autoria. No que diz respeito à relação entre progressão temática e desenvolvimento de argumentos, a cartilha afirma, ao orientar o leitor sobre a inteligibilidade do texto, que é necessário que o texto apresente ambos os atributos para alcançar uma nota alta na competência 3. No entanto, os autores da cartilha separam a progressão temática e o desenvolvimento de argumentos em tópicos diferentes, o que quer dizer que eles consideram que sejam conceitos distintos, para explicar que essas são algumas das qualidades de um texto inteligível:

(...) • progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada, em uma ordem lógica;  
 • desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido. (BRASIL, 2020, p. 21).

O grande problema da separação desses conceitos é que, no momento em que o participante faz o tema progredir, ele faz isso por meio do desenvolvimento de argumentos, visto que, sem eles, o tema é nada mais do que uma repetição sucessiva de ideias que não avançam. Portanto, separar a progressão temática do desenvolvimento de argumentos não faz sentido, porque a primeira depende do segundo para existir, sendo impossível separá-los em dois conceitos distintos. Já a autoria aparece com uma explicação equivocada no manual<sup>19</sup>, devendo ser reformulada. Para o Enem, o conceito de autoria está

(...) relacionado ao projeto de texto elaborado e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. (BRASIL, 2019, p. 13).

---

<sup>19</sup> Conforme a seção anterior mostrou, a autoria é avaliada na tabela de níveis das competências, mas seu conceito só é esclarecido no Manual Enem de 2019, local de onde foi retirada essa informação.

Os autores complementam essa definição afirmando que autoria também se relaciona com “(...) a autonomia do texto, que deve se sustentar sozinho, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto que se explica por si só.” (BRASIL, 2019, p. 13). O problema dessa definição é que ela rompe com o conceito de autoria do senso comum, que tem a ver com a autenticidade do autor do texto (ou seja, do participante). No entanto, pontua-se que essa autenticidade já é, tecnicamente, avaliada na competência 2, quando é exigido do participante que ele use repertório sociocultural e o vincule na discussão fazendo uso produtivo dele. Assim, ao trazer novas concepções de autoria que fogem do senso comum, o Enem não facilita a compreensão desse critério nem para o avaliador, que pode estar sendo instruído a avaliar de forma equivocada, nem para o participante, que pode associar a autoria com a autenticidade.

Além dessas questões, pontuam-se outros assuntos referentes ao quadro de níveis avaliativos, exposto na Figura 7. Quando o participante atinge o nível dos 160 pontos, observa-se que seu texto apresenta “indícios de autoria”. No contexto de autoria do Enem, em que o texto se sustenta sozinho, o que seriam esses indícios? Um texto que parte é compreensível e parte não é? Subindo de nível, no nível máximo (de 200 pontos), o participante precisa ter uma argumentação consistente. Novamente: consistente como? Não contraditório? Coerente? No nível de 80 pontos, menciona-se a palavra “contraditórios”, mas essa questão parece ter ligação com a organização das informações, dos fatos e das opiniões. No nível de 40 pontos, menciona-se a palavra “incoerentes”, mas ela também parece ter ligação com essa organização. Além disso, ao avaliar, nessa competência, se a argumentação do participante está relacionada ou não ao tema, há uma repetição do critério da competência 2, que diz respeito ao desenvolvimento do tema. Por causa disso, o participante pode perder bastante nota em ambas as competências se tangenciar o tema, por exemplo<sup>20</sup>.

Levando em consideração as avaliações críticas das competências 2 e 3, pode-se concluir que há uma mistura significativa de aspectos de forma e de conteúdo nesses critérios avaliativos. Além disso, o equívoco de apresentar progressão temática e desenvolvimento de argumentos como aspectos não relacionados e o

---

<sup>20</sup> Quando o participante tangencia o tema, ele terá apenas 40 pontos nas competências 2, 3 e 5. A 5 não foi mencionada porque não faz parte do objeto de análise do trabalho.

equívoco do conceito de autoria prejudicam o leitor da cartilha ao confundi-lo. No primeiro caso, distinguem-se dois aspectos diretamente relacionados, no segundo apresenta-se um novo conceito, quase nada intuitivo, portanto, bastante suscetível a interpretações díspares entre os avaliadores. Por fim, enfatiza-se a incompreensível oposição de termos como “consistentes” e “contraditórios” ou “incoerentes”, além da avaliação da relação do texto com o tema, que é feita mais de uma vez, sendo prejudicial à nota final do participante.

### 3 TEORIA DA RELEVÂNCIA

A Teoria da Relevância (doravante TR), criada por Dan Sperber e Deidre Wilson na década de 80, é uma teoria cognitiva que estuda a comunicação ostensivo-inferencial. Apesar de seu viés cognitivo, a TR foi influenciada por algumas abordagens teóricas que a precederam: o modelo de códigos, proposto por Shannon e Weaver (1949)<sup>21</sup>, Jakobson e Halle (1956)<sup>22</sup> e Jakobson (1985)<sup>23</sup>, e a teoria inferencial das implicaturas, proposta por Grice (1975).

O modelo de códigos funciona, basicamente, a partir de um simples processo comunicativo em que o código é decodificado, ou seja, através da transmissão e do recebimento de mensagens e da interpretação de signos (GOLDNADEL; OLIVEIRA, 2007). Embora, desde o surgimento desse modelo, esteja consolidado que o código realmente integre a comunicação humana, evidenciou-se, alguns anos depois, um grande problema no modelo em questão: ele não era capaz de identificar mecanismos subjacentes à produção de uma série de conteúdos que excedem o poder expressivo do código. Considere o exemplo a seguir para ilustrar esse problema:

(1) Eu estou com frio.

A sentença (1) pode integrar vários enunciados com sentidos pragmáticos distintos entre si: o falante pode tanto apenas querer comunicar que está com frio quanto pode querer pedir para o ouvinte fechar a janela ou buscar um casaco para ele (podendo, então, estar comunicando “fecha a janela” ou “busca meu casaco”, ambos funcionando como pedido). Aqui percebe-se que há várias possibilidades de pensamentos comunicados a partir do uso de uma só sentença, de modo que a mera decodificação não seria suficiente para a sua interpretação (que pode ser diferente a depender do seu contexto). A partir desse exemplo, nota-se que é necessário integrar as propriedades semânticas do enunciado a elementos contextuais para o seu

<sup>21</sup> SHANNON, Claude. E.; WEAVER, Warren. **The Mathematical Theory of Communication**. [S.l.]: University of Illinois Press, 1949.

<sup>22</sup> JAKOBSON, Roman; HALLE, Morris. *Fundamentals of language*. 'S-Gravenhage: Mouton. **The Hague: Mouton & Co**, 1956.

<sup>23</sup> JAKOBSON, Roman. *Poetry of grammar and grammar of poetry*. **Verbal art, verbal sign, verbal time**, p. 37-46, 1985.

entendimento completo. Ou seja, entre o significado semântico e os pensamentos efetivamente comunicados pelos enunciados há um espaço interpretativo a ser preenchido pela inferência pragmática.

Nessa perspectiva, a teoria inferencial das implicaturas, apresentada em 1975 no artigo “*Logic and Conversation*”, por Paul Grice, apresenta uma alternativa para o problema da falta de explicação dos conteúdos que extrapolam o código. Grice, através da concepção de implicatura (um tipo de inferência pragmática), percebe o hiato que há entre o conteúdo semântico dos enunciados e os conteúdos efetivamente veiculados por ele. Esse hiato é preenchido pelas inferências, inerentes a qualquer troca conversacional, de modo que a interpretação do enunciado fique também a cargo do processo inferencial, e não apenas da decodificação. É através do processo inferencial que se depreendem os conteúdos explícitos e implícitos veiculados pelos enunciados (ROSA, 2016). Nesse processo inferencial, há a formação de implicaturas para cuja explicação Grice postula o Princípio da Cooperação e as quatro máximas conversacionais.

O Princípio da Cooperação é postulado por Grice como: “Faça a sua contribuição à conversação tal como ela é requerida, no estágio em que ela se encontra, para os propósitos mutuamente acordados” (GRICE, 1975, p. 45). Assim, o autor pressupõe um acordo cooperativo entre falante e ouvinte para contribuir com a comunicação. As quatro máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação e modo)<sup>24</sup> devem ser acionadas para que haja entendimento perfeito entre falante e ouvinte.

Enquanto as outras máximas são constituídas por mais de uma submáxima, a Máxima da Relação é composta por apenas uma submáxima, “Seja relevante”. Considere o exemplo a seguir:

- (2) Maria: Vamos ao cinema?  
João: Hoje tem jogo do Grêmio.

No diálogo em (2), João aparentemente não está sendo relevante, pois não responde diretamente o que foi perguntado por Maria. João, no entanto, respeita a Máxima da Relevância. Nesse caso, a resposta de João provavelmente quer dizer

---

<sup>24</sup> Dentre as quatro máximas conversacionais de Grice, será abordada apenas a máxima da relação, por ela servir de base para a explicação da TR.

que, por ter jogo do Grêmio, ele não quer ir ao cinema (seja porque ele vai assistir em casa, seja porque ele vai ao jogo no estádio), considerando o Princípio da Cooperação em contribuir para a conversação.

A TR é originada a partir da maximização da relevância e da sua compreensão como uma propriedade natural da cognição. Ela concorda com a teoria griceana no que diz respeito à necessidade de explicitar os mecanismos de produção de inferências, mas apresenta três aspectos centrais que a diferenciam da teoria inferencial das implicaturas. A TR, por ser amparada em uma concepção cognitiva da comunicação, rejeita a profusão de máximas (que, no modelo griceano, podem ser respeitadas ou violadas) em nome de um princípio geral de relevância. Essa forma de explicar os fenômenos acarreta duas outras diferenças (que serão mais bem compreendidas ao longo deste capítulo): uma noção dinâmica de contexto, que deixa de ser visto como um conjunto pré-determinado de conteúdos mutuamente compartilhados entre interlocutores e um potencial de descrever o processo de produção de sentido de enunciados cuja interpretação não se resume ao reconhecimento de conteúdos proposicionais muito precisos, “privilegiando o raciocínio dos interlocutores dentro de um contexto” (SILVEIRA, 2005, p. 118).

Assumindo o código aliado às inferências pragmáticas como base da comunicação verbal, Sperber e Wilson consolidam seu modelo como ostensivo-inferencial, sob uma perspectiva pragmático-cognitiva, por meio da Teoria da Relevância. Conforme sugerido pelo seu próprio nome, a TR pode ser pensada como uma expansão e melhora da máxima de relevância de Grice.

### 3.1 INTENÇÃO COMUNICATIVA E INTENÇÃO INFORMATIVA DO COMUNICADOR E COMUNICAÇÃO OSTENSIVO-INFERENCIAL

Na seção anterior, a TR foi apresentada como um modelo de comunicação ostensivo-inferencial, em que as inferências pragmáticas dizem respeito à sua característica inferencial. No entanto, sua característica ostensiva não foi retratada, porque, para compreendê-la, é necessário primeiro depreender dois conceitos indissociáveis da comunicação ostensivo-inferencial: a intenção informativa e a intenção comunicativa do comunicador.

Quando o ser humano quer se comunicar, parte dele um estímulo que vale a pena ser processado, considerando que o ambiente não se comunica com ele e não tem a pretensão de fazê-lo. Por isso, é o ser humano quem escolhe o que quer processar do ambiente (estímulos perceptuais, como estímulos sonoros, visuais, táteis, etc.) de acordo com o critério pessoal de relevância, sobre o que é relevante para ele naquele momento. Em relação a isso, Rosa (2016) afirma que, de acordo com a premissa da TR, as pessoas “...prestam atenção apenas ao que lhes parece relevante, ou seja, ao que está dentro de seu campo de interesse no momento” (p. 6). Considere-se o exemplo a seguir:

- (3) Maria vai ao supermercado porque está com fome. Dentre todos os corredores do supermercado, os que irão chamar a atenção de Maria são aqueles que têm comida, que são relevantes para ela naquele momento. Corredores que têm produtos de higiene pessoal não irão chamar a sua atenção naquela situação porque não servem para saciar a sua fome.

No exemplo 3, percebe-se que Maria é guiada pela relevância, escolhendo processar os estímulos visuais que a levem a comprar comida, que é o que ela precisa naquele momento, sem qualquer tipo de comunicação, pois o ambiente não quis comunicar nada a ela; ela apenas seguiu a relevância de sua cognição.

Por outro lado, em uma situação comunicativa, há a intenção comunicativa e a intenção informativa. A intenção comunicativa é a intenção de tornar manifesta a intenção de tornar uma intenção informativa compartilhada, ou seja, o comunicador quer que o ouvinte saiba alguma coisa. Já a intenção informativa é a intenção de tornar manifesto algum conteúdo, ou seja, é de fato o que o comunicador está tentando comunicar ao seu ouvinte. Para isso, é necessário haver ostensão, pois é ela que torna manifesta uma intenção comunicativa: no momento em que o comunicador gesticula ou profere um enunciado linguístico, ele chama a atenção do seu ouvinte, indicando que quer se comunicar; assim, a ostensão direciona a atenção do ouvinte para o estímulo, indicando que vale a pena processá-lo, disparando, assim, um processo inferencial orientado para a derivação de conteúdo adicional relevante (a inferência). Depois que a intenção comunicativa torna mutuamente manifesto que há uma intenção informativa, o ouvinte busca compreender o que o comunicador está informando de fato, ou seja, busca identificar a intenção informativa do falante. O guia



para a identificação dessa intenção é o Princípio da Relevância<sup>25</sup>, que estabelece que o ouvinte produza o maior número de inferências com o menor custo de processamento. Abaixo, segue um exemplo que ilustra e corrobora o papel da intenção comunicativa e da intenção informativa na comunicação ostensivo-inferencial:

- (4) Luíza e Maria estão sentadas de frente uma para a outra na praça de alimentação do shopping, quando, de repente, Luíza vira a cabeça para o lado direito e, ao voltar para a posição inicial, olha para um ponto fixo. Nesse lado direito, um pouco mais ao fundo, está Amanda caminhando na direção delas, uma ex-amiga de Luíza e Maria, pessoa com quem elas evitam encontrar, pois o fim da amizade recente foi trágico. Além disso, Amanda sempre faz algum comentário desagradável quando as vê. Dentre tantas situações comuns acontecendo nesse mesmo lado direito, ou seja, os conteúdos manifestos para ambas, como um casal passando com um carrinho de bebê ou adolescentes passeando em grupo, a situação que chama a atenção de Maria é a ex-amiga dela e de Luíza se aproximando. Isso acontece porque a informação mais relevante para Maria é a presença de Amanda, pessoa que sempre é evitada por elas (e conseqüentemente irá produzir mais inferências que a situação de um casal passar com um carrinho de bebê ou que um grupo de adolescentes passeando). Luíza sabe disso, então seu gesto em olhar fixamente para o lado direito, onde Amanda caminha em sua direção, foi ostensivo, pois chamou a atenção de Maria para o fato de que Luíza estava tentando comunicar algo para ela, que era a aproximação indesejada da ex-amiga em questão.

Conclui-se, então, que Maria identificou a intenção comunicativa de Luíza, ou seja, sua intenção de tornar algo manifesto, a partir de seu gesto ostensivo, assumindo a relevância do gesto de sua amiga. Sendo assim, a ostensão no gesto de Luíza deixa clara a sua intenção de comunicar algo, pois caso seu gesto não fosse ostensivo, como se ela simplesmente estivesse muito tempo olhando para a direita, sem chamar a atenção, Maria não iria inferir que Luíza estaria tentando lhe dizer algo, ou seja, ser relevante, mas que ela apenas deveria estar contemplando as ações das pessoas no

---

<sup>25</sup> Embora tenha sido necessário mencionar o Princípio da Relevância aqui, ele será discutido mais adiante em uma seção destinada apenas a ele.

shopping. Cabe ressaltar que, do mesmo modo, o gesto ostensivo poderia ter sido um enunciado de Luíza, como “Olha ali quem vem vindo!”, que funcionaria da mesma forma, porque, ao observar os conteúdos tornados manifestos, ou seja, os conteúdos manifestos, Maria consideraria essa a informação mais relevante, produzindo inferências.

### 3.2 AMBIENTE COGNITIVO: MANIFESTABILIDADE MÚTUA DE SUPOSIÇÕES

Na perspectiva da TR, o ambiente cognitivo de um indivíduo é constituído pelo conjunto de conteúdos a que ele tem acesso, ou seja, o conjunto de conteúdos para ele manifestos. Nas situações de interação, é importante considerar ainda a existência de conteúdos mutuamente manifestos. Um conteúdo mutuamente manifesto é aquele cuja manifestação para os interlocutores está em si manifesta. Ou seja, para que um conteúdo seja mutuamente manifesto, o fato de ele ser manifesto para todos os participantes da situação de comunicação deve estar também manifesto. Além disso, as suposições que pertencem ao conjunto de conteúdos mutuamente manifestos são consideradas verdadeiras ou provavelmente verdadeiras pelos interlocutores. Essas suposições podem derivar de duas fontes mais gerais: a percepção sensorial (visão, audição, olfato, paladar e tato) e os dados da memória.

No caso da percepção sensorial, por exemplo, os indivíduos que estão em um mesmo ambiente físico podem ver uma caneta no quarto, ouvir barulho de carro passando na rua e sentir cheiro de café que vem da cozinha. Todas essas informações estão para eles mutuamente manifestas. No entanto, não são apenas as informações efetivamente processadas por meio dos sentidos que se encontram mutuamente manifestas para os indivíduos; também estão manifestas as informações que os indivíduos são capazes de acessar por esse meio, mesmo que não o estejam fazendo. Um exemplo que ilustra isso seria um fone de ouvido no quarto em que os indivíduos estão, que pode não estar, em determinado momento, dentro de seu campo de visão, mas o simples fato de eles poderem enxergá-lo (direcionando o olhar para o ponto onde o objeto se encontra) já o torna mutuamente manifesto para eles.

No caso dos dados da memória, existem dois tipos de conteúdos mutuamente manifestos, os conteúdos de conhecimento episódico e de conhecimento

enciclopédico. Os conteúdos de conhecimento episódico estão relacionados a episódios que as pessoas viveram de um modo particular. Segue o exemplo abaixo:

- (5) Há 10 anos, uma família foi a um parque de diversões. A filha do casal queria ir no barco viking, justamente na extremidade do brinquedo, que é a parte que fica mais no alto em certo ponto do funcionamento do brinquedo. Quando chega esse momento, a filha começa a gritar e pedir para descer.
- Nos dias atuais, a filha gaba-se de não sentir medo de nada. Tendo em mente esse comportamento da filha e o acontecimento passado no parque de diversões, seu pai diz: vou te colocar na ponta do barco viking então!

Com o comentário do pai, ele e sua filha resgataram por meio da memória um conhecimento episódico que vivenciaram juntos há muitos anos, em um dia em que a filha sentiu muito medo, fato que desmentiria o que ela disse. Esse episódio é mutuamente manifesto, sendo, portanto, um conteúdo episódico que está na memória de ambos. Além disso, ressalta-se que, por esse conteúdo estar apenas manifesto para as pessoas que vivenciaram esse episódio, ele não está presente no ambiente cognitivo de outras pessoas, a menos que os envolvidos o compartilhem.

Já os conteúdos enciclopédicos são conhecimentos estruturados em relação ao mundo, que fazem parte do vocabulário da língua. Segue o exemplo abaixo:

- (6) Em um primeiro encontro, João convida Maria a ir ao cinema. Ambos sabem o que é cinema, mesmo que nunca tenham ido a um juntos (e também ainda que nunca tivessem ido aos mesmos cinemas ao longo de suas vidas).

Cinema é um conhecimento enciclopédico, que, por fazer parte do vocabulário da língua e da cultura de João e Maria, já está mutuamente manifesto no ambiente cognitivo de ambos, não sendo necessário que um explique para o outro o que é um cinema. Além disso, como parte indissociável do conhecimento enciclopédico, existe o *frame* cognitivo, que é uma estrutura de conceitos associados no ambiente cognitivo dos indivíduos. O *frame* “escola”, por exemplo, aciona conceitos como sala de aula, classe, professor, quadro, etc., enquanto o *frame* “cinema” aciona conceitos como filme, tela, poltrona, pipoca, etc. Por serem *frames* diferentes, o primeiro aciona no ambiente cognitivo do outro conceitos diferentes do segundo. Considerando-se esses

*frames*, quando uma pessoa convida a outra para ir ao cinema, ela não vai pensar que irá se sentar em frente a uma classe, assistindo a uma aula de um professor, mas sim que irá se sentar em uma poltrona para assistir a um filme (e vice-versa), justamente por causa dos conceitos que estão associados a cada um deles.

Os conteúdos, seja por meio dos sentidos, seja por meio da memória, estão manifestos ou mutuamente manifestos em certo grau, ou seja, podem apresentar graus de manifestabilidade distintos. Com os conteúdos sensorialmente apreendidos, por exemplo, por meio da visão, o que uma pessoa vê está mais manifesto para ela do que aquilo que ela é capaz de ver mas não viu ainda, assim como o que ela vê e está mais próximo está também mais manifesto do que aquilo que vê mais distante. Outro exemplo seriam os conteúdos sensorialmente apreendidos por meio da audição, em que um som com volume mais alto está mais manifesto para uma pessoa do que um som com volume mais baixo.

Na interação social, os conteúdos podem também estar mutuamente manifestos por meio da memória, dependendo do estado cognitivo daquilo que a pessoa está processando. Segue o exemplo com a fala de uma amiga, Maria, conversando com outra, Luíza, sobre o assunto briga:

- (7) Maria: estou chateada porque briguei com o meu namorado ontem. Ele estava na minha casa e com a briga foi embora. Com a situação, fui dormir chateada e acordei irritada hoje. Então, na hora do almoço, acabei brigando com o meu pai também. Ele foi muito grosso comigo.

Nesse exemplo, entre ambas as brigas contadas por Maria, está mais manifesta a última, que faz parte do último enunciado da conversa. Então, apesar de o pronome “ele” poder se referir tanto ao namorado quanto ao pai, por ambos serem pessoas do gênero masculino, a retomada vai ser da pessoa mencionada no último enunciado, motivo pelo qual, em uma situação que Luíza pergunte “mas por que ele agiu assim?”, o pronome “ele” vai retomar o pai de Maria, não o namorado. Caso Luíza quisesse saber mais detalhes da briga de Maria com o seu namorado e não com o seu pai, ela deixaria isso explícito, pois essa briga, por ter sido enunciada anteriormente, está menos manifesta. Assim, Luíza perguntaria algo como: “mas por que teu namorado brigou contigo?”.

A partir desse exemplo, percebe-se que, além de ficar claro sobre qual briga as amigas estão conversando, se elas adicionarem novas informações referentes ao assunto em questão, essas informações também serão processadas, tornando-se também mutuamente manifestas. Assim, embora o conteúdo enunciado mais recentemente e as inferências que ele produziu estejam mais manifestos para duas pessoas que interagem, como existem graus de manifestabilidade, o conteúdo do enunciado anterior e as inferências produzidas por ele também vão estar mutuamente manifestos, mas menos manifestos do que os últimos (e os anteriores a esses um pouco menos ainda, e assim sucessivamente).

Além dos conteúdos da memória poderem ficar mais ou menos manifestos na interação social, os *frames* cognitivos também podem ficar, auxiliando na interpretação dos enunciados. Considere-se o exemplo abaixo:

(8) Hoje estreou nos cinemas o filme do homem-aranha, e o filho de um casal é fã do super-herói. O filho sempre conta para a mãe como foi o dia na escola, mas especialmente hoje ele não falou nada sobre a aula e mudou de assunto quando sua mãe perguntou. A partir dessa situação, considere-se o diálogo entre a esposa e o marido.

E: Engraçado, o João não me contou como foi a aula dele hoje e também mudou de assunto quando eu perguntei sobre isso.

M: Hoje é o primeiro dia do filme do homem-aranha nos cinemas.

E: Ah, por isso apareceu no aplicativo do banco a compra de uma pipoca no meu cartão de crédito.

Na conversa, o *frame* “cinema” é acionado, tornando mais manifestos conteúdos relacionados a ele, como assistir a um filme e comer pipoca. Considerando que o filho do casal evitou falar sobre o dia na escola, que o menino é fã do homem-aranha, que o marido comentou com a esposa que o filme do homem-aranha estreou nos cinemas, que apareceu a compra de uma pipoca no cartão de crédito da mãe e que o consumo de pipoca ocorre de modo regular em cinemas (sendo, este último, parte do *frame* “cinema”), a mãe fez a inferência de que o filho não foi à aula para assistir ao filme do homem-aranha. O processo inferencial ocorre da seguinte forma: desde o momento em que o marido fala sobre a estreia do filme do super-herói para a esposa (quando ele sugere que o filho deixou de ir à aula para assistir ao filme), ela

toma aquele enunciado como verdade e fala da compra de pipoca no cartão de crédito, que remete ao *frame* “cinema”, visto que esse *frame* torna mais manifestos elementos relacionados a ele, como a ação de comer pipoca, e outros elementos referentes a ele. Em suma, o *frame* “cinema” está nas inferências do casal, que está coletando evidências para concluir que o filho deixou de ir à escola para assistir ao filme do homem-aranha.

Os exemplos mostrados nessa seção revelam a importância da existência de um conjunto de conteúdos mutuamente manifestos no processo de interpretação. O exemplo 8, o último da seção, mostra ainda como uma suposição produzida pelo enunciado do pai é reforçada pelo enunciado da mãe, mostrando que as suposições podem ser sustentadas no processo de comunicação com graus de força distintos. A força das suposições será abordada na próxima seção.

### 3.3 GRAU DE FORÇA DAS SUPOSIÇÕES

Todas as suposições que estão no ambiente cognitivo podem ter grau de força distintos. Para a TR, isso quer dizer que as suposições que pertencem ao ambiente cognitivo podem ser verdadeiras, falsas, ou provavelmente (em algum grau) verdadeiras ou falsas. De acordo com De Oliveira (2004), “a força de uma suposição origina-se do “passado” da suposição, de sua “história”, ou melhor, da forma como foi adquirida” (p. 1701). A forma como uma suposição é adquirida pode ser por meio da própria experiência ou por meio da transmissão da suposição por outra pessoa, dependendo da confiabilidade creditada nela. Como exemplo, considere-se uma situação em que Maria não gosta de sushi. Essa suposição é verdadeira para Maria, porque partiu da própria experiência dela de ter experimentado esse prato e não ter gostado. Agora considere-se o diálogo abaixo:

- (9) Luíza: Maria, vamos ao restaurante japonês que tem perto da faculdade?  
 Maria: Não gosto de sushi.

Essa suposição é verdadeira para Luíza, pois, por serem amigas, uma credita confiabilidade no que a outra diz. Como consequência disso, o grau de força da

suposição de que Maria não gosta de sushi aumenta para Luíza a ponto de se tornar verdadeira.

Considere-se uma outra situação em que Luíza não sabe se Maria gosta de sushi (a suposição que fez sobre sua amiga não tem um grau de força total, ou seja, ainda não é verdadeira para ela), mas, quando tem a opção de sushi no buffet, ela nota que Maria nunca o serve em seu prato. Esse comportamento de Maria faz Luíza supor, com alguma convicção, de que Maria não gosta de sushi. Ou seja, o fato de Maria não servir sushi no buffet confere, para Luíza, algum grau de certeza acerca da suposição de que Maria não gosta de sushi, tornando-a possivelmente verdadeira. Em uma outra oportunidade em que os colegas da faculdade combinam de comer sushi, Maria recusa o convite sem apresentar justificativa. Essa recusa aumenta, para Luíza, o grau de força da suposição de que Maria não gosta de sushi.

A mesma suposição, no entanto, pode ter seu grau de certeza diminuído. Suponha-se que, em outra situação, Maria escolha sushi no buffet acompanhada de Luíza. Nesse caso, o grau de força da suposição de que Maria não gosta de sushi irá enfraquecer bastante. Apenas isso parece ser suficiente para diminuir consideravelmente a certeza da suposição de que Maria não gosta de sushi, podendo torná-la, inclusive, provavelmente falsa. Nesse caso, todo o histórico de situações nas quais a suposição inicial recebia reforço pode, se o intérprete considerar relevante o esforço, gerar um processo de reinterpretação retroativo. Para ilustrar esse processo, considere-se a seguinte situação: Luíza estava acompanhada de uma terceira amiga, Ana, nos almoços no buffet em que tinha sushi, e ambas já tinham a crença de que Maria provavelmente não gosta de sushi, porque ela nunca o serve em seu prato. Segue abaixo o possível diálogo entre elas a respeito disso:

(10) Ana: Acho que Maria não gosta de sushi.

Luíza: Também acho. O restaurante que costumamos ir juntas é muito bom. Todo mundo que gosta de sushi diz que aquele é um dos melhores da cidade. Mesmo assim, ela nunca o serve no prato.

Ana: Além disso, teve aquela vez em que nossos colegas nos convidaram para jantar em um restaurante japonês que só serve sushi, e ela não quis ir. É óbvio que ela não gosta de sushi.

Apesar das evidências apontadas pelas amigas, se um dia Maria serve sushi na presença dessas amigas, elas poderão se questionar se a crença de que Maria provavelmente não gosta de sushi não é, na verdade, falsa. Nesse caso, pode ser relevante para as amigas reinterpretar as situações em que Maria parecia não gostar de sushi: elas poderiam acabar inferindo que talvez nas situações em que estavam com Maria no buffet, Maria não estava com vontade de comer sushi e que, na situação de recusa do convite em ir a um restaurante japonês, um colega que era um desafeto de Maria foi convidado, motivo pelo qual ela não quis ir a esse restaurante. É possível também que as amigas simplesmente estivessem erradas em relação a Maria: elas achavam que Maria não gosta de sushi, mas na verdade ela gosta.

Agora suponha-se uma outra situação: considerando as evidências levantadas por Luíza e Ana em (10), elas já concluíram que Maria realmente não gosta de sushi. Há uma semana, João comemorou seu aniversário em um restaurante japonês que só serve sushi, e Maria, apesar de gostar dele, não estava presente. Ana e Luíza foram no aniversário. Levando isso em conta, segue o diálogo:

(11) João: Por que será que a Maria não foi ao meu aniversário?

Luíza: Porque você comemorou em um restaurante japonês que só serve sushi.

Nesse caso, o fato de Maria não gostar de sushi serve de justificativa para ela não ter ido ao aniversário. Nos termos da TR, esse fato é a premissa para a inferência de que ela não foi ao aniversário porque não gosta de sushi. Esse exemplo difere do exemplo 10, em que o fato de Maria não servir sushi ajuda as amigas concluírem que ela não gosta do prato, pois em (10) esse fato é o resultado de uma inferência. Nessa perspectiva, tanto o exemplo 10 quanto o exemplo 11 demonstram formas de aumentar o grau de força de uma suposição. Em (10) aumenta-se esse grau porque a sucessão de evidências coletadas pelas amigas ajudou-as a inferir que Maria não gosta mesmo de sushi, tornando a suposição de que Maria não gosta de sushi verdadeira. Já em (11), porque o fato de as amigas considerarem verdadeira a suposição de que Maria não gosta de sushi serve de premissa para tornar verdadeira a inferência de que ela não foi ao aniversário de João, que foi comemorado em um restaurante japonês que só serve sushi, porque não gosta do prato.

Conclui-se que a força das suposições se relaciona com o seu próprio histórico, seja ele por meio da observação de situações que suscitam inferências, seja ele por



meio da própria confirmação de uma inferência em um diálogo com pessoas em que se tem credibilidade creditada. Além disso, o grau de força de uma suposição pode ser aumentado tanto quando ela é resultado de uma inferência, como demonstrado em (10), quanto quando ela faz parte das premissas que irão produzir uma inferência, como em (11).

### 3.4 CONJUNTO DE CONTEÚDOS MANIFESTOS E CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO NA COMUNICAÇÃO VERBAL

Na seção 3.2, discutiu-se que os interlocutores compartilham uma série de conteúdos, que, de acordo com a TR, são considerados conteúdos mutuamente manifestos. O conjunto de conteúdos mutuamente manifestos entre dois interlocutores, no entanto, é vasto, tendendo quase ao infinito, seja pelas situações que as pessoas experienciaram juntas, seja por compartilharem uma mesma cultura. Quando há a interpretação de um enunciado, os indivíduos envolvidos nele não utilizam todos os conteúdos que estão mutuamente manifestos, mas apenas uma parte deles, que é o contexto. Assim sendo, o contexto são as suposições necessárias para interagir com o que foi dito para produzir inferência, caracterizando-se como um subconjunto bem pequeno de suposições em um conjunto vasto delas. Para ilustrar isso, considere-se o diálogo abaixo:

(12) Chefe: Vamos fazer uma reunião quarta-feira que vem para discutir as principais questões desse mês.

Funcionário: Chefe, quarta-feira que vem é dia 7 de setembro.

Considerando que é mutuamente manifesto para o funcionário e o chefe, por ambos compartilharem a mesma cultura, que o dia 7 de setembro é feriado nacional e que não se trabalha em dia de feriado, compreende-se que o enunciado do funcionário deve ser interpretado como “não dá para fazer reunião na quarta-feira que vem porque é feriado”. Em suma, são necessárias duas premissas mutuamente manifestas para que o enunciado do funcionário seja interpretado: dia 7 de setembro

é feriado nacional e não se trabalha em feriados. Em razão disso, apenas estas duas premissas, que fazem parte do vasto conjunto de conteúdos mutuamente manifestos dos indivíduos, são o contexto daquela comunicação verbal, enquanto o restante desses conteúdos não o são. A partir disso, compreende-se por que Sperber & Wilson (1995) afirmam que o contexto é construído no processo de interpretação, não dado, como as teorias pragmáticas convencionais costumavam afirmar. Essa construção ocorre porque o indivíduo precisa ter acesso a um conjunto de conteúdos manifestos quase infinito e escolher apenas os conteúdos que são necessários para fazer determinada interpretação.

Apesar de o contexto ser construído preferencialmente a partir do conjunto de conteúdos mutuamente manifestos, quando não há esse tipo de conteúdo, as pessoas fazem suposições para ter uma interpretação relevante. Considere a seguinte situação: Maria precisa falar pessoalmente com João. Luíza é uma amiga mais próxima de João do que Maria. Maria pergunta para Luíza: “você sabe onde está o João?”. Luíza viu um sandero azul na frente da casa de Daniela, sua vizinha. João tem um sandero azul. Talvez o carro seja dele, indicando que ele pode estar lá (ou não, caso ele tenha apenas estacionado o carro na frente da casa de Daniela, por exemplo). Luíza não tem certeza se Maria sabe que João tem um sandero azul (ou seja, se esse conteúdo é mutuamente manifesto), justamente por ela ser mais próxima de João do que Maria. Mesmo assim, Luíza responde: “tem um sandero azul na frente da casa da Daniela”. A resposta de Luíza obriga Maria a pensar que João tem um sandero azul, pois, mesmo que essa informação não estivesse mutuamente manifesta, leva Maria a interpretar que Luíza está sendo relevante com ela. Assim, o contexto é construído a partir de uma premissa implicada por relevância; no caso da situação descrita, isso significa que a premissa de que João tem um sandero azul já é uma implicatura, porque tem que ser construída por Maria. Maria sabe que Luíza não falaria do modelo e da cor do carro se isso não fosse relevante.

Outro aspecto importante a salientar no enunciado de Luíza é que ela apenas viu o suposto carro de João da frente da casa de Daniela por ser sua vizinha, porque, na verdade, ela não tem certeza se ele está lá. Essa resposta é a mais relevante que Luíza pode fornecer a Maria, visto que, se ela afirmasse que João está lá, ela estaria mentindo. Logo, a resposta de Luíza pode ser interpretada como “pode ser que o João esteja na casa da Daniela, porque tem um sandero azul na frente da casa dela, que é o mesmo modelo e cor de carro que João tem”.

Diante disso, a questão teórica que se propõe na TR diz respeito à explicação da capacidade humana de selecionar os conteúdos adequados para a interpretação de enunciados. Caso essa capacidade não existisse, no processo de comunicação verbal, os indivíduos demorariam muito tempo para interpretar o que o outro disse, tendo de pensar em todos os conteúdos mutuamente manifestos para fazer a interpretação adequada de um enunciado. No entanto, como essa capacidade existe e é a base do Princípio da Relevância (ponto principal da TR), é importante compreendê-la.

### 3.5 ACESSIBILIDADE DE CONTEXTOS

Para a TR, a acessibilidade de contextos diz respeito não à quantidade de conteúdos processados, mas ao local onde eles são processados. Os contextos podem estar mais acessíveis e menos acessíveis em três esferas: da memória (principalmente nos conteúdos processados a partir dos enunciados), dos conteúdos dos próprios enunciados (nos conceitos que podem ser acessados por meio de enunciados proferidos, como, por exemplo, nos *frames* cognitivos) e das situações e dos objetos situados no ambiente físico dos interlocutores<sup>26</sup>. Abaixo, serão explorados exemplos que ilustram a esfera da memória e dos conteúdos dos próprios enunciados.

No exemplo 13, considere-se a acessibilidade de contextos por meio da memória, nos conteúdos recém processados a partir dos enunciados:

- (13) Maria: Queria jantar aquele macarrão alho e óleo que só você sabe fazer.  
João: Tive um dia cheio.  
Maria: Tenho um cupom de desconto no aplicativo de delivery.

Em (13), o contexto que fica mais acessível para Maria é o enunciado mais recente proferido por João. A partir desse contexto, Maria faz então três suposições, que são imediatamente processadas a partir desse contexto: a) João está cansado; b) Por João estar cansado, ele não quer cozinhar; c) João quer que Maria cozinhe ou

---

<sup>26</sup> Essa última esfera, por não ser relevante para a análise deste trabalho, não será explorada.

que ela peça a janta no delivery (visto que ambas as opções isentam João de ter de cozinhar). Por isso, Maria profere o último enunciado, baseando-se na suposição que fez em (c).

Agora considere-se uma outra situação de conteúdos recém processados a partir de enunciados na situação e no diálogo a seguir. Maria e Pedro, que já namoram há 10 anos, estão conversando sobre o dia dos namorados, que é na semana que vem:

(14) Pedro: O que você quer de presente?

Maria: A mesma coisa que você me deu no nosso primeiro dia dos namorados.

Comparando o exemplo 13 com o exemplo 14, afirma-se que a acessibilidade do contexto é maior em 13, porque, em (14), a partir do enunciado mais recentemente proferido, Maria precisou buscar na sua memória do primeiro dia dos namorados que passou com Pedro, há 10 anos, o presente que ele lhe deu (e Pedro terá de fazer o mesmo processamento para saber o que ela quer de presente), enquanto, em (13), Maria fez suposições a partir do enunciado mais recentemente proferido sem precisar recorrer a memórias distantes do presente (e João também irá apenas processar o conteúdo do enunciado imediatamente proferido por Maria para lhe responder). A diferença entre esses exemplos evidencia a importância da distância de processamento na acessibilidade de contextos na memória, em que o conteúdo que está mais distante, como em (14), torna o contexto menos acessível (mais difícil de ser processado, por isso, mais custoso) e o que está mais próximo, como em (13), torna o contexto mais acessível (mais fácil de ser processado, por isso, menos custoso). Assim, pode-se concluir que a acessibilidade de contextos ocorre em graus, nos quais determinados conteúdos processados podem estar mais ou menos acessíveis na memória de um indivíduo.

Agora, com o intuito de compreender como a acessibilidade de contextos ocorre na esfera dos conteúdos dos próprios enunciados, considere-se a mesma situação e o mesmo diálogo anteriores, mas com uma resposta diferente de Maria:

(15) Pedro: O que você quer de presente?

Maria: Quero comemorar à beira-mar.

Pedro: Eu adoro Imbé!

O enunciado de Maria tem um conteúdo, que é um conceito, “beira-mar”, e esse conceito faz parte de um *frame* cognitivo, “praia”. Assim, infere-se que esse contexto está bastante acessível para Pedro, porque no próprio enunciado imediatamente anterior tem a palavra “beira-mar” (que, por fazer parte do *frame* “praia”, também aciona o *frame* “praia” no enunciado), permitindo que ele interprete que Maria quer viajar para uma cidade litorânea. Em casos como esse, o conceito do próprio enunciado dá acesso a conteúdos para o interlocutor processar.

Tendo compreendido as esferas em que os contextos podem estar mais ou menos acessíveis, é importante depreender que a acessibilidade de contextos está diretamente relacionada com a relevância. Considere-se a retomada do exemplo (7) para ilustrar isso.

- (7) Maria: Estou chateada porque briguei com o meu namorado ontem. Ele estava na minha casa e com a briga foi embora. Com a situação, fui dormir chateada e acordei irritada hoje. Então, na hora do almoço, acabei brigando com o meu pai também. Ele foi muito grosso comigo.

Em (7), o interlocutor de Maria irá fazer a inferência de que ela está se referindo à briga com o seu pai, não à briga com o seu namorado. Isso ocorre porque o interlocutor primeiro processa o enunciado sobre a briga de Maria com o namorado e depois o enunciado da briga de Maria com o pai (sendo esse, portanto, o enunciado processado mais recentemente). Assim sendo, como o interlocutor processa por último a briga de Maria com o pai, tornando esse contexto mais acessível em sua memória, ele interpreta que a anáfora “ele” se refere ao pai dela, não ao seu namorado. À medida em que esse é o contexto mais acessível, ele se torna também o mais relevante. Em suma, constata-se que, apesar de ambos os enunciados estarem acessíveis por serem recentes, um enunciado ainda está bem mais acessível que o outro devido à diferença do tempo de processamento entre eles.

Conforme discutido nesta seção, os diferentes graus de acessibilidade dos contextos são um elemento importante na TR, porque, por ser uma teoria cognitiva, ela considera a relação entre custo e benefício para explicar a interpretação dos enunciados. Nessa perspectiva, como a acessibilidade de contextos tem uma relação com o custo, ela vai ter também uma relação com a relevância do enunciado, que foi

abordada de modo muito breve nesta seção e que será devidamente explorada na próxima seção.

### 3.6 PRINCÍPIO DA RELEVÂNCIA E PRESUNÇÃO DE RELEVÂNCIA ÓTIMA: CUSTO E BENEFÍCIO DO PROCESSAMENTO COGNITIVO

Na construção do entendimento da relevância, Sperber & Wilson (1995) utilizam a comunicação ostensivo-inferencial para explicar o Princípio de Relevância, que está diretamente relacionado à presunção da relevância ótima. Por meio da ostensão da comunicação (seja gestual, seja verbal), o comunicador anuncia para o interlocutor que o que ele tem a comunicar é relevante; no caso da comunicação verbal, isso ocorre por meio dos enunciados linguísticos. Ao anunciar essa relevância, o comunicador quer dizer que este será um estímulo que valerá a pena ser processado, ou seja, comunica a sua própria presunção de relevância ótima. Para isso, o comunicador precisa exigir o menor esforço possível do seu interlocutor para um efeito cognitivo positivo a partir do processo inferencial. Por exemplo,

O Princípio da Relevância, em termos gerais, postula que “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua relevância ótima” (SPERBER; WILSON, 1995, p. 164). A relevância ótima está associada a duas condições:

*Presunção de relevância ótima*

- (a) O conjunto de suposições I que o comunicador pretende tornar manifesto ao destinatário é relevante o suficiente para fazer valer a pena para ele processar o estímulo ostensivo.
- (b) O estímulo ostensivo é o mais relevante que o comunicador poderia ter usado para comunicar I. (SPERBER; WILSON, 1995, p. 164, tradução nossa)

A condição A diz respeito aos efeitos cognitivos (os benefícios), que são o conjunto de suposições I, ou seja, as implicaturas. Em termos de relevância, essa condição ressalta a importância de se produzir algum efeito cognitivo relevante o suficiente para o seu interlocutor. Como o efeito cognitivo produzido precisa ser apenas relevante o suficiente, sem ser necessariamente um efeito de grande magnitude, o comunicador pode fornecer mais ou menos informação ao seu

interlocutor. Se o comunicador será mais ou menos informativo, irá depender de sua preferência e de sua capacidade. A partir disso, considere os exemplos 16 a 19:

(16) Maria não tinha ido à aula nas duas últimas semanas. Ela resolve dar alguma satisfação para o seu professor por e-mail, visto que ela não costuma faltar.

Maria: Professor, não pude ir às últimas aulas porque estou passando por alguns problemas pessoais.

Maria disse ao professor apenas que ela está passando por problemas pessoais porque eles têm uma relação estritamente acadêmica, de modo que Maria não quis dar a ele detalhes de sua vida pessoal. Considere-se agora que Maria está conversando com a sua amiga mais próxima da faculdade, Luíza.

(17) Maria: Amiga, não pude ir às últimas aulas porque meus pais estão se separando, e a minha vida virou um caos.

Maria, por considerar Luíza sua amiga mais próxima da faculdade, quis contar para ela qual tem sido o problema pessoal que lhe fez faltar às últimas aulas. Assim, os exemplos 16 e 17 demonstram como o comunicador pode fornecer menos ou mais informações ao seu interlocutor dependendo de sua preferência. No exemplo 16, Maria quis fornecer menos informação ao professor por se tratar de um assunto de sua vida pessoal e pelo fato de a relação entre eles ser apenas acadêmica. Por outro lado, no exemplo 17, Maria quis fornecer mais informação a Luíza por se tratar de um assunto de sua vida pessoal e pelo fato de elas serem amigas muito próximas. Ainda assim, tanto em (16) quanto em (17) os interlocutores produzem inferências a respeito do enunciado da comunicadora, o que satisfaz a condição A da presunção da relevância, porque em ambas as situações a comunicadora foi, de algum modo, relevante por produzir efeitos cognitivos.

Agora considere-se os exemplos 18 e 19:

(18) [Ambiente Cognitivo Mutuamente Manifesto] Houve um roubo no setor de obras da prefeitura. Esse setor tem apenas 6 funcionários. Maria é funcionária do setor administrativo da prefeitura e não sabe quem cometeu o crime, sabe apenas que houve o roubo. Ela comenta com a sua colega de trabalho sobre isso.

Maria: Houve um roubo no setor de obras da prefeitura.

Maria sabe que houve um roubo no setor de obras da prefeitura, mas não sabe qual ou quais funcionários cometeram esse crime. A partir disso, depreende-se que Maria não pôde ser mais informativa com a sua colega.

- (19) [Ambiente Cognitivo Mutuamente Manifesto] Houve um roubo no setor de obras da prefeitura. Esse setor tem apenas 6 funcionários. Maria é funcionária do setor administrativo da prefeitura e ela sabe quem cometeu o crime. Ela comenta com a sua colega de trabalho sobre o roubo.

Maria: João roubou o setor de obras.

Em (19), diferentemente de (18), Maria sabe quem cometeu o crime. Em razão disso, Maria contou à sua colega quem roubou o setor de obras da prefeitura, podendo, portanto, ser mais informativa com a interlocutora. Nessa perspectiva, os exemplos 18 e 19 demonstram como o comunicador pode fornecer menos ou mais informações ao seu interlocutor dependendo de sua capacidade. Assim como em (16) e (17), exemplos anteriores a esse, os interlocutores também produzem inferências em (18) e (19) a partir do enunciado da comunicadora, gerando efeitos contextuais. De algum modo, nas situações dos exemplos 18 e 19, Maria foi relevante, justamente por gerar esses efeitos.

Já a condição B diz respeito ao esforço de processamento (o custo) dos estímulos ostensivos. Em termos de relevância, quanto menos esforço de processamento for feito a partir dos estímulos ostensivos, mais relevantes eles serão. Com base nisso, considere-se novamente o exemplo 7 e os exemplos 20 a 22.

- (7) Maria: Estou chateada porque briguei com o meu namorado ontem. Ele estava na minha casa e com a briga foi embora. Com a situação, fui dormir chateada e acordei irritada hoje. Então, na hora do almoço, acabei brigando com o meu pai também. Ele foi muito grosso comigo.

Nesse exemplo, o interlocutor irá interpretar que o pronome anafórico “ele” se refere ao pai de Maria, não ao seu namorado. Isso ocorre porque, de acordo com Sperber & Wilson (1995), pelo fato de a mente humana procurar fazer menos esforço para processar conteúdos, no momento em que, havendo dois referentes, ela



encontra o mais próximo, interrompe o seu processamento e faz a associação com esse referente. Por ter exigido menos esforço (ou também custo), esse referente acaba sendo também o mais relevante. Essa relação de custo evidencia a conclusão dos autores de que nossa mente não lista diversos conteúdos para então compará-los e selecionar o mais acessível, porque esse processo de listagem, por si só, já seria mais custoso, havendo mais processamento do que o necessário e não sendo relevante. Assim, quando a mente encontra o conteúdo mais próximo, ela interrompe a busca por mais conteúdos, e o indivíduo faz a interpretação mais acessível (e, em consequência disso, mais relevante):

(20) O casal João e Maria está conversando sobre o que irá jantar, de forma despretensiosa.

João: O que você quer jantar hoje?

Maria: Risoto de alho poró.

Em (20), Maria está satisfazendo a pergunta de João imediatamente, sem gerar muito mais esforço de processamento, sendo, portanto, relevante. A resposta de Maria tem apenas ligação com o que ela quer jantar, nada mais que isso, de modo que a extensão do contexto não seja estimulada. Agora considere-se a situação diferente no exemplo abaixo:

(21) O casal João e Maria está conversando sobre o que irá jantar para comemorar o aniversário de 10 anos de namoro. No primeiro encontro do casal, eles jantaram risoto de alho poró.

João: Maria, para comemorar o nosso aniversário de 10 anos de namoro, o que podemos jantar? Eu queria tanto que fosse algo especial, já que é uma data muito importante.

Maria: Risoto de alho poró.

Em (21), Maria responde risoto de alho poró não apenas para satisfazer a pergunta do namorado, mas também com uma intenção a mais. Para comemorar o aniversário de 10 anos de namoro, Maria responde que quer jantar risoto de alho poró porque é um prato que marcou o início do namoro deles, porque 10 anos de namoro é uma comemoração especial e também porque João deixou claro que queria jantar

algo especial nessa comemoração – e, considerando-se tudo isso, João também interpretará a importância do risoto de alho poró nessa situação.

No entanto, seguindo a lógica de Sperber & Wilson (1995), João deveria apenas interpretar que Maria quer jantar risoto de alho poró, sem fazer a extensão desse contexto. Para a TR, em termos de processamento, João processa a resposta de Maria, que exige pouco esforço e satisfaz a sua pergunta, sendo, portanto, relevante e interrompendo o processo de busca por outras inferências<sup>27</sup>. Como João irá muito provavelmente estender esse contexto, apesar de já ter a resposta para a sua pergunta (tendo feito pouco esforço para obter um efeito cognitivo), depreende-se, em princípio, que esse seria um contra-argumento a esse aspecto da TR. Com isso, pode-se depreender que, se o efeito cognitivo for maior, o interlocutor irá processar mais inferências, porque o esforço para esse processamento valerá a pena, tornando a relação de custo e benefício equivalente – o efeito cognitivo a mais compensa o processamento mais custoso. Nesse caso, no exemplo 21, o ganho que João terá ao processar mais inferências a partir da resposta de Maria (ou seja, produzindo mais efeitos cognitivos) diz respeito à chance de resgatar memórias que eles compartilham juntos, principalmente do primeiro encontro, que é uma situação que marca a história de um casal. Além disso, muito provavelmente todas as intenções por trás da resposta de Maria, que levaram em consideração também o que João esperava dela (que ela fosse romântica) e o enunciado proferido por ele, também são intenções que João vai depreender. Em suma, o que se pode perceber, a partir desse exemplo, é que nem sempre o processamento termina no momento em que é encontrado um efeito cognitivo sem gerar muito custo, fato que serve de contra-argumento para esse aspecto da TR.

Agora considere-se o exemplo 22:

(22) O casal João e Maria está conversando sobre o que irá jantar para comemorar o aniversário de 10 anos de namoro.

João: O que você quer jantar?

Maria: A especialidade do restaurante Capri.

---

<sup>27</sup> É isso que os autores afirmam na seguinte passagem:

**“Procedimento de compreensão à luz da relevância:**

a. Siga um caminho de menor esforço no cômputo de efeitos cognitivos: teste hipóteses interpretativas (desambiguações, resolução de referências, implicaturas, etc.) em ordem de acessibilidade.

b. Pare quando suas expectativas de relevância forem satisfeitas.” (WILSON; SPERBER, 2005, p. 232).

Em (22), considere-se que a especialidade do restaurante Capri é risoto de alho poró e que eles se conheceram lá. Maria faz João processar sua resposta com mais esforço, porque ela poderia ter simplesmente respondido “risoto de alho poró”. Com isso, nota-se que o esforço a mais processado por João será compensado com mais efeitos cognitivos: ele irá inferir que ela se lembra com carinho do lugar onde se conheceram, que para ela a comemoração dos 10 anos de namoro é importante, que, por isso, ela quer comemorar em um lugar significativo para os dois, dentre tantas outras inferências. Assim, o esforço de processamento a mais para relacionar “a especialidade do restaurante Capri” com “risoto de alho poró”, que é a resposta direta para a pergunta de João, é compensado por Maria fazer ele produzir novas inferências, que irão gerar também mais efeitos cognitivos.

Além de o exemplo 22 demonstrar a relação entre o interlocutor ter de fazer mais esforço de processamento para obter um efeito cognitivo para ganhar, na verdade, mais efeito do que ele esperava, ele também revela uma característica do conjunto I de implicaturas. Essa característica diz respeito ao fato de, muitas vezes, o conjunto I ser indeterminado, tornando-se, como explicam Sperber & Wilson (1995), *fuzzy*. Assim, em (22), “a especialidade do restaurante Capri” torna bem definida a ideia de que Maria quer comer risoto de alho poró, porque essa é a especialidade desse restaurante, mas torna manifesta uma série de inferências menos certas, como por exemplo: a) Maria quer comemorar no lugar onde se conheceram; b) Maria quer que a comemoração esteja associada à lembrança de seu primeiro encontro, c) Maria quer ser romântica. Nenhuma dessas inferências, no entanto, é tão certa quanto à de que Maria quer comer risoto de alho poró. No entanto, pode ocorrer, por exemplo, que João seja reconhecidamente uma pessoa esquecida e interprete a resposta de Maria com base apenas na suposição de que Capri é um restaurante muito bom, não chegando a lembrar necessariamente que foi lá que ele e Maria se conheceram, de modo que ele considera apenas que ela queira comemorar essa data em um lugar que faça uma comida gostosa. Essas são apenas algumas das inferências levantadas pelo enunciado de Maria, que mostram que, na verdade, não existe nada muito precisamente comunicado.

Esse processo de identificação de inferências, que mostra o quanto a linguagem verbal é complexa, não se limita às implicaturas. Os conteúdos explícitos, as explicaturas, assunto da seção seguinte, também seguem esses mesmos princípios.

### 3.7 EXPLICATURAS

As explicaturas, assim como as implicaturas, são identificadas a partir do processo inferencial e guiadas pelo Princípio da Relevância. O conteúdo explícito de formas lógicas das sentenças pode expressar menos do que um conteúdo proposicional mínimo e, por isso, precisar ser enriquecido pragmaticamente, gerando as explicaturas. Nessa perspectiva, as explicaturas são geradas porque a representação semântica de uma sentença é quase sempre incompleta, transmitindo um esquema a ser preenchido em nível pragmático. Os autores corroboram essa ideia ao afirmar que

a forma lógica de um enunciado, em particular, é um esquema de suposições. A presença de termos semanticamente incompletos ou manifestamente vagos é uma indicação clara de onde o esquema pode ser enriquecido. (SPERBER; WILSON, 1995, p. 189).

As lacunas das formas lógicas, expressas pelas sentenças semanticamente veiculadas, são preenchidas inferencialmente por processos de enriquecimento, tais como desambiguação, atribuição de referência e saturação, gerando, no final desse processo, as explicaturas. Abaixo seguem exemplos que demonstram esses processos:

(23) Tem um banco por aqui?

Em (23), o interlocutor precisa primeiro fazer a desambiguação da palavra “banco”, que tem duas entradas lexicais principais: a) banco<sub>1</sub>: assento que faz parte de uma mobília; b) banco<sub>2</sub>: estabelecimento em que se fazem transações financeiras. Além disso, o advérbio “aqui” precisa ser associado a uma determinada região espacial. Suponha-se que o enunciado tenha sido proferido na sala de um consultório médico, por exemplo, a sala  $\alpha$ . Assim, a produção da explicatura depende da desambiguação de “banco” e da associação entre “aqui” e a sala  $\alpha$ , de modo a produzir o resultado a seguir:

(24) Tem um banco<sub>1</sub> na sala  $\alpha$ ?

Considere-se agora o exemplo (25) de atribuição de referência:

(25) Ele sente muito frio aqui.

Em (25), o interlocutor precisa primeiro atribuir referência às dêixis “ele” e “aqui”, conforme ocorre em (26):

(26) [João] sente muito frio [em Gramado].

Em (26), o interlocutor, que está em Gramado com o comunicador, pode fazer inferências a partir da explicatura de que João sente muito frio em Gramado, lugar onde eles estão ou moram. Segue-se agora um exemplo de saturação:

(27) João é velho.

Considere que o João referido no enunciado (27) tem 18 anos. Sendo assim, ele é jovem para os padrões sociais usuais. No entanto, o comunicador pode estar dizendo ao interlocutor que João é velho demais para participar do time juvenil de futebol da escola, que só aceita jogadores até 15 anos. O conteúdo de (28) constitui a explicatura de (27) no contexto suposto:

(28) João é velho [para jogar no time juvenil de futebol da escola].

Em suma, explicaturas são representações mentais, bem como as implicaturas, que constituem enriquecimentos de formas lógicas. Quase invariavelmente, seja para expressar uma proposição, seja para enriquecer o conteúdo proposicional de modo a adequá-lo à expectativas contextualmente dadas, as formas lógicas (semanticamente veiculadas) passam por processos que derivam conteúdos adicionais, resultando na explicatura, conteúdo que alimenta o processo inferencial responsável pela geração de implicaturas.

## 4 ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO ENEM NOTA MIL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Esta seção tem como objetivo analisar o conteúdo de uma redação nota mil sob a perspectiva da TR, considerando os pontos da teoria abordados no capítulo anterior. Como objeto de análise deste trabalho, foi selecionada uma redação nota mil do Enem 2021, divulgada no site “Cartilha Redação a Mil”. Abaixo seguem os textos motivadores e o mote da proposta de redação da prova oficial de 2021.

Figura 8 – 1º texto motivador da proposta de redação do Enem 2021

### TEXTO I

Toda sexta-feira, o ônibus azul e branco estacionado no pátio da Vara da Infância e da Juventude, na Praça Onze, Centro do Rio, sacoleja com o entra e sai de gente a partir das 9h. Do lado de fora, nunca menos de 50 pessoas, todas pobres ou muito pobres, quase todas negras, cercam o veículo, perguntam, sentam e levantam, perguntam de novo e esperam sem reclamar o tempo que for preciso. Adultos, velhos e crianças estão ali para conseguir o que, no Brasil, é oficialmente reconhecido como o primeiro documento da vida – a certidão de nascimento. [...]

Ao longo do discurso desses entrevistados, fica clara a forma como os usuários se definem: “zero à esquerda”, “cachorro”, “um nada”, “pessoa que não existe”, entre outras, todas são expressões que conformam claramente a ideia da pessoa sem registro de nascimento sobre si mesma como uma pessoa sem valor, cuja existência nunca foi oficialmente reconhecida pelo Estado.

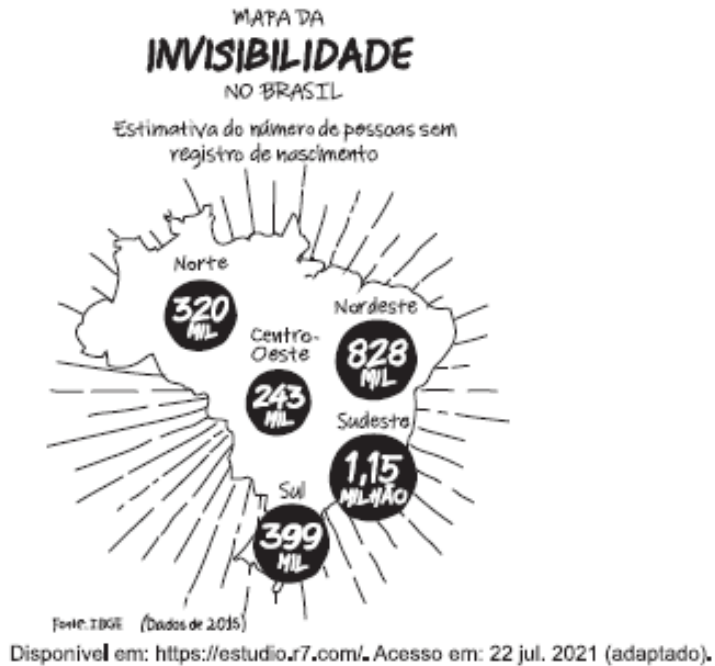
ESCÓSSIA, F. M. *Invisíveis: uma etnografia sobre identidade, direitos e cidadania nas trajetórias de brasileiros sem documento*. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

Fonte: Brasil (2021).

Figura 9 – 2º texto motivador da proposta de redação do Enem 2021

## TEXTO II

A Lei Nº 9 534 de 1997 tornou o registro de nascimento gratuito no Brasil. Só que o problema persiste, mostrando que essa exclusão é complexa e não se explica apenas pela dificuldade financeira em pagar pelo registro, por exemplo.



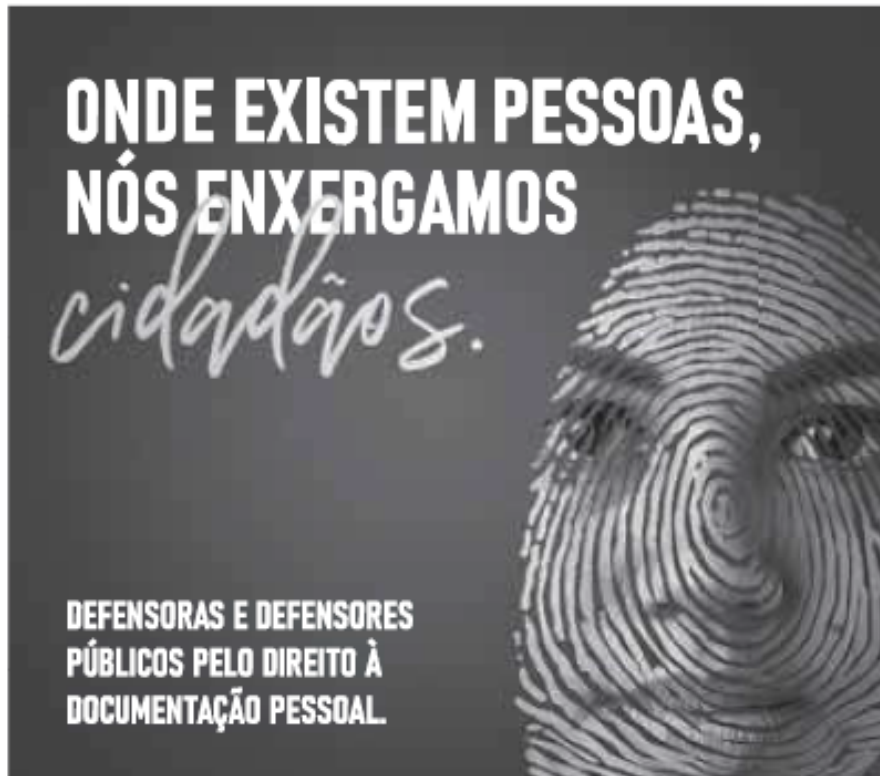
Fonte: Brasil (2021).

Figura 10 – 3º texto motivador da proposta de redação do Enem 2021

**TEXTO III**

A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

Disponível em: <http://www.senado.leg.br/>, Acesso em: 21 jul. 2021.

**TEXTO IV**

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista>. Acesso em: 26 jul. 2021 (adaptado).

Fonte: Brasil (2021).

Figura 11 – Proposta de redação do Enem 2021

**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 "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Brasil (2021).



De acordo com a proposta do tema de redação do Enem 2021, a partir da leitura dos textos motivadores e do conhecimento formado na escola, o participante deveria redigir um texto sobre a “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, por meio de um texto dissertativo-argumentativo, na modalidade de escrita formal e apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Além disso, o participante precisaria selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defender seu ponto de vista.

Abaixo segue a redação nota mil escolhida para a análise.

Norberto Bobbio, cientista político italiano, afirma que a democracia é um processo que tem, em seu cerne, o objetivo de garantir a representatividade política de todas as pessoas. Para que o mecanismo democrático funcione, então, é fundamental apresentar uma rede estatal que dê acesso a diversos recursos, como alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral. Contudo, muitos brasileiros, por não terem uma certidão de nascimento, são privados desses direitos básicos e têm seus papéis de cidadãos invisibilizados. Logo, deve-se discutir as raízes históricas desse problema e as suas consequências nocivas.

Primeiramente, vê-se que o apagamento social gerado pela falta de registro civil apresenta suas origens no passado. Para o sociólogo Karl Marx, as desigualdades são geradas por condições econômicas anteriores ao nascimento de cada ser, de forma que, infelizmente, nem todos recebem as mesmas oportunidades financeiras e sociais ao longo da vida. Sob esse viés, o materialismo histórico de Marx é válido para analisar o drama dos que vivem sem certificado de nascimento no Brasil, pois é provável que eles pertençam a linhagens familiares que também não tiveram acesso ao registro. Assim, a desigualdade social continua sendo perpetuada, afetando grupos que já foram profundamente atingidos pelas raízes coloniais e patriarcais da nação. Dessa forma, é essencial que o governo quebre esse ciclo que exclui, sobretudo, pobres, mulheres, indígenas e pretos.

Além disso, nota-se que esse processo injusto cria chagas profundas na democracia nacional. No livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, é apresentada a história de uma família sertaneja que luta para sobreviver sem apoio estatal. Nesse contexto, os personagens Fabiano e Sinhá Vitória têm dois filhos que não

possuem certidão de nascimento. Por conta dessa situação de registro irregular, os dois meninos sequer apresentam nomes, o que é impensável na sociedade contemporânea, uma vez que o nome de um indivíduo faz parte da construção integral da sua identidade. Ademais, as crianças retratadas na obra são semelhantes a muitas outras do Brasil que não usufruem de políticas públicas da infância e da adolescência devido à falta de documentos, o que precisa ser modificado urgentemente para que se estabeleça uma democracia realmente participativa tal qual aquela prevista por Bobbio.

Portanto, o registro civil deve ser incentivado de maneira mais efetiva no país. O Estado criará um mutirão nacional intitulado “Meu Registro, Minha Identidade”. Esse projeto funcionará por meio da união entre movimentos sociais, comunidades locais e órgãos governamentais municipais, estaduais e federais, visto que é necessária uma ação coletiva visando a consolidação da cidadania brasileira. Com o trabalho desses agentes, serão enviados profissionais a todas as cidades em busca de pessoas que, finalmente, terão suas certidões de nascimento confeccionadas, além de receberem acompanhamento e incentivo para a realização de cadastro em outros serviços importantes do sistema nacional. Por conseguinte, o Brasil estará agindo diretamente para reparar suas injustiças históricas e para solidificar sua democracia, de maneira que os seus cidadãos sejam vistos igualmente.

A redação nota mil foi organizada de modo a facilitar a compreensão do leitor ao longo da análise. O texto será dividido em uma tabela por parágrafos: introdução, 1º parágrafo de desenvolvimento, 2º parágrafo de desenvolvimento e conclusão. Há um código composto por letra e número para cada enunciado de cada parágrafo. Para identificar os parágrafos, segue a legenda: I é a introdução, D1 é o 1º parágrafo de desenvolvimento, D2 é o 2º parágrafo de desenvolvimento e C é a conclusão. Para identificar cada enunciado do parágrafo a que a análise se refere, são adicionados números: I-1 a I-4, D1-1 a D1-5, D2-1 a D2-5 e C-1 a C-5. No decorrer da análise, cada linha do enunciado referido na análise será destacada para melhor orientar o leitor. Além disso, as siglas para explicatura e contexto são, respectivamente, [expl] e [K]. Por fim, quando houver conteúdo adicional ou modificado na explicatura, ele estará sublinhado. Abaixo segue o parágrafo de introdução e a sua respectiva análise.

	<b>Introdução</b>
I-1	Norberto Bobbio, cientista político italiano, afirma que a democracia é um processo que tem, em seu cerne, o objetivo de garantir a representatividade política de todas as pessoas.
I-2	Para que o mecanismo democrático funcione, então, é fundamental apresentar uma rede estatal que dê acesso a diversos recursos, como alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.
I-3	Contudo, muitos brasileiros, por não terem uma certidão de nascimento, são privados desses direitos básicos e têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.
I-4	Logo, deve-se discutir as raízes históricas desse problema e as suas consequências nocivas.

I-1	Norberto Bobbio, cientista político italiano, afirma que a democracia é um processo que tem, em seu cerne, o objetivo de garantir a representatividade política de todas as pessoas.
-----	--

O enunciado I-1 caracteriza-se pelo que se convencionou chamar de argumento de autoridade. Nos termos da relevância, esse recurso é utilizado para aumentar a força da suposição tornada manifesta pelo enunciado, pois é uma afirmação feita por um especialista no assunto. Pelo fato de a suposição ter um grau maior de confirmação, as inferências e os efeitos cognitivos derivados a partir dela também ganharão força. Como enunciado de abertura, seu conteúdo gera uma expectativa de relevância, ou seja, a expectativa de que sua combinação com enunciados posteriores produza efeitos contextuais.

No que diz respeito ao conteúdo de I-1, o redator torna mais manifesta a entrada lexical “democracia”. Trata-se de um termo que remete a conteúdos mais ou menos estáveis entre falantes escolarizados de português. De um modo geral, falantes minimamente proficientes de português compartilham a concepção segundo a qual a democracia é um regime político que se caracteriza pelo direito a voto de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, o conceito *democracia* está indissociavelmente ligado ao conceito *representatividade política*, já que o direito a voto equivale ao direito que o cidadão tem de escolher quem melhor pode representá-lo. Sendo assim, I-1,

que é a definição de “democracia” a partir do conceito *representatividade política*, nada mais é do que o reforço de uma suposição já presente na entrada lexical do termo. A pergunta, portanto, que se pode fazer é a seguinte: qual a função de um enunciado que se limita a apresentar uma definição que, embora tenha origem em uma autoridade, em nada acrescenta à entrada lexical já constituída pelo leitor? Na perspectiva da TR, com o enunciado I-1, o autor aumenta a manifestabilidade da definição de democracia defendida por Bobbio, do conceito *democracia* e do conceito *representatividade política*.

I-2	Para que o mecanismo democrático funcione, então, é fundamental apresentar uma rede estatal que dê acesso a diversos recursos, como alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.
-----	--

O enunciado I-2 apresenta o que o autor considera os fundamentos para atingir o objetivo<sup>28</sup> de que o mecanismo democrático funcione: acesso a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral. Ao dizer que esses elementos são fundamentais, quer dizer que são necessários. Ou seja, transmite a ideia de que democracia implica o acesso a todos esses direitos. O enunciado I-2, portanto, para efeito de análise inferencial, pode ser expresso na forma da seguinte proposição, que vamos considerar uma explicatura.

(I-2[expl]) Se há democracia no Brasil, então há acesso a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.

Na verdade, ao tornar manifesta a suposição (I-2[expl.]), o texto reformula o conceito *democracia* inicialmente apresentado, aumentando as condições necessárias para sua aplicabilidade. Inicialmente, a democracia é caracterizada apenas pela ideia de representatividade política; com (I-2[expl]), passa a ser definida a partir de condições adicionais: acesso a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral. Essa explicatura, derivada do enunciado (I-2), por assumir a forma condicional, pode ter (e terá) um valor importante na argumentação

<sup>28</sup> Vale registrar que a oração que contém essa ideia é uma adverbial de finalidade.

subsequente, dado que o conteúdo de sentenças condicionais pode se combinar com outros conteúdos para produzir inferências logicamente válidas.

I-3	Contudo, muitos brasileiros, por não terem uma certidão de nascimento, são privados desses direitos básicos e têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.
-----	--

Aqui a presença da anáfora “desses direitos básicos” torna necessário derivar uma explicatura. A primeira intervenção nesse sentido é apresentada a seguir.

(I-3[expl. provisória]) Contudo, muitos brasileiros, por não terem uma certidão de nascimento, são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral e têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.

A suposição acima está marcada como provisória porque, para a sua consideração em uma análise inferencial voltada para a identificação de implicações contextuais, outras relações em seu interior ainda precisam ser tornadas explícitas. Um elemento central na suposição (I-3[expl. provisória]) é a conjunção causal “por”. Essa conjunção permite elaborar melhor a explicatura.

(I-3[expl. provisória]) Muitos brasileiros não terem certidão de nascimento causa muitos brasileiros serem privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral e causa os brasileiros terem seus papéis de cidadãos invisibilizados.

Para que possa ser submetida a uma análise inferencial dedutiva, vamos considerar as relações de causa e consequência acima como expressáveis em termos de condições suficientes e necessárias, ou seja, em forma de sentença condicional.

(I-3[expl]) Se muitos brasileiros não têm certidão de nascimento, então muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral e muitos brasileiros têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.

Como se pode ver, a explicatura acima está na forma de uma sentença condicional em cujo conseqüente há uma conjunção. Para facilitar a análise, vamos desmembrar essa explicatura em duas sentenças condicionais que, tomadas em conjunto, são equivalentes à explicatura original.

(I-3[expl.A]) Se muitos brasileiros não têm certidão de nascimento, então muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.

(I-3[expl.B]) Se muitos brasileiros não têm certidão de nascimento, então muitos brasileiros têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.

Tanto (I-3[expl.A]) quanto (I-3[expl.B]) interagem, formando argumentos válidos com uma suposição altamente acessível, presente na proposta de redação apresentada na prova. Para facilitar a identificação, vamos nomear suposições acessíveis a partir da proposta de redação como suposições K.

(K1) Muitos brasileiros não têm certidão de nascimento.

Já sabemos que, de acordo com a TR, a relevância de um enunciado decorre de seu potencial de, em combinação com suposições acessíveis, produzir efeitos contextuais. Aqui as suposições (I-3[expl.A]) e (I-3[expl.B]), tornadas manifestas pelo enunciado I-3, satisfazem esse critério de relevância por se combinarem com o conteúdo (K1), bastante acessível em função de sua centralidade na proposta de redação da prova. Cada uma delas, combinadas com a suposição (K1), resulta em um argumento válido: os argumentos I e II.

Quadro 3 – Argumento I da introdução

<b>Argumento I</b>		
	Suposições	Origem das suposições
Premissa 1	Se muitos brasileiros não têm certidão de nascimento, então muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	Explicatura (I-3[expl.A])
Premissa 2	Muitos brasileiros não têm certidão de nascimento.	Supos. (K1), tornada manifesta pela proposta
Conclusão	Muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Argumento II da introdução

<b>Argumento II</b>		
	Suposições	Origem das suposições
Premissa 1	Se muitos brasileiros não têm certidão de nascimento, então muitos brasileiros têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.	Explicatura (I-3[expl.B])
Premissa 2	Muitos brasileiros não têm certidão de nascimento.	Supos. (K1), tornada manifesta pela proposta
Conclusão	Muitos brasileiros têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Agora, o que o mecanismo sugerido por Sperber e Wilson talvez nos levasse a supor é que, tendo alcançado já algum efeito cognitivo, o enunciado I-3 já poderia parar de ser processado. Não é isso, no entanto, que acontece. Ocorre que a conclusão do argumento (I), considerada em conjunto com a explicatura (I-2[expl]), compõe as premissas de um novo argumento (III).

Quadro 5 – Argumento III da introdução

<b>Argumento III</b>		
	Suposições	Origem das suposições
Premissa 1	Se há democracia no Brasil, então há acesso a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	Explicatura (I-2[expl])
Premissa 2	Muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	Conclusão do argumento I
Conclusão	Não há democracia no Brasil	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse é um argumento cujo processamento resulta provável em função da acessibilidade da explicatura (I-2[expl]). Embora sua conclusão possa não ser imediatamente percebida, não resta dúvida de que aumenta consideravelmente a relevância do parágrafo como um todo, já que permite perceber o papel de (I-2[expl]) no argumento forte que vai se constituindo, segundo o qual a privação do direito de ter documentos leva a um enfraquecimento da democracia. Desse modo, o redator extrai um rico conjunto de inferências que decorrem da interação de suas afirmações com o elemento central da proposta: o fato de muitos brasileiros não terem documento de identificação.

I-4	Logo, deve-se discutir as raízes históricas desse problema e as suas consequências nocivas.
-----	---

Nesse último enunciado do parágrafo de introdução, a conjunção conclusiva “logo” não está exercendo seu papel de anunciar alguma conclusão decorrente de premissas anteriormente tornadas manifestas, motivo pelo qual perde relevância, podendo inclusive ser retirada. O conteúdo desse enunciado torna mais manifestos os conceitos *raízes históricas* e *consequências nocivas*, que dão acesso (mesmo que ainda de modo geral) a um conjunto de suposições que, por sua amplitude e indeterminação, funcionam como delimitação temática da discussão a ser realizada



nos dois parágrafos de desenvolvimento, bem como se espera de um parágrafo introdutório de uma dissertação do gênero analisado.

Agora segue abaixo o 1º parágrafo de desenvolvimento e a sua respectiva análise.

	<b>1º parágrafo de desenvolvimento</b>
D1-1	Primeiramente, vê-se que o apagamento social gerado pela falta de registro civil apresenta suas origens no passado.
D1-2	Para o sociólogo Karl Marx, as desigualdades são geradas por condições econômicas anteriores ao nascimento de cada ser, de forma que, infelizmente, nem todos recebam as mesmas oportunidades financeiras e sociais ao longo da vida.
D1-3	Sob esse viés, o materialismo histórico de Marx é válido para analisar o drama dos que vivem sem certificado de nascimento no Brasil, pois é provável que eles pertençam a linhagens familiares que também não tiveram acesso ao registro.
D1-4	Assim, a desigualdade social continua sendo perpetuada, afetando grupos que já foram profundamente atingidos pelas raízes coloniais e patriarcais da nação.
D1-5	Dessa forma, é essencial que o governo quebre esse ciclo que exclui, sobretudo, pobres, mulheres, indígenas e pretos.

D1-1	Primeiramente, vê-se que o apagamento social gerado pela falta de registro civil apresenta suas origens no passado.
------	---

Esse enunciado D1-1 exige, para a sua compreensão, a produção da explicatura (D1-1[expl]).

(D1-1[expl]) Primeiramente, vê-se que o apagamento social gerado pela falta de registro civil apresenta suas origens no passado histórico.

Esse acréscimo de conteúdo na explicatura acima é resultado de um cálculo de relevância motivado pela acessibilidade do conceito *raízes históricas*, presente no

enunciado I-4. Esse primeiro enunciado tem uma estrutura bastante simples: divide-se em um sujeito que condensa o tema da proposta e um predicado que anuncia o tipo de abordagem que se pretende realizar no parágrafo. Os conceitos presentes no sujeito sentencial remetem a diversos conteúdos tornados manifestos de algumas formas: o texto 2 de apoio da proposta apresenta o **mapa da invisibilidade**, o enunciado principal do texto 4 discorre sobre **enxergar o cidadão**, o enunciado da proposta refere a **invisibilidade**, e o enunciado 3 da introdução (I-3) apresenta a falta de acesso à documentação como causa da invisibilidade. O enunciado trata, portanto, de evidenciar (tornar manifesto) o problema cuja origem no passado pretende identificar (conforme a promessa do último enunciado da introdução).

D1-2	Para o sociólogo Karl Marx, as desigualdades são geradas por condições econômicas anteriores ao nascimento de cada ser, de forma que, infelizmente, nem todos recebam as mesmas oportunidades financeiras e sociais ao longo da vida.
------	---

O enunciado D1-2 apresenta o conceito *desigualdade*, já manifesto na proposta e no próprio texto, quando trata da falta de acesso a direitos fundamentais de parte da população brasileira. A desigualdade é, neste enunciado, apresentada como consequência das “condições econômicas anteriores ao nascimento de cada ser” e das diferenças de oportunidades financeiras ao longo da vida das pessoas. Essa contribuição dá ao leitor uma impressão de que o parágrafo está começando a explorar as origens das desigualdades no passado pessoal, e não no passado histórico. Essa nova interpretação conflita com o conteúdo que se acrescentou ao enunciado anterior para produzir a explicatura passado histórico. O que o enunciado faz, portanto, é enfraquecer a força da suposição anteriormente produzida, exigindo uma espécie de reprocessamento do conteúdo que parecia já ter sido determinado, aumentando, portanto, o custo de processamento global e diminuindo a relevância não apenas deste enunciado, mas do bloco que ele forma com o primeiro enunciado do parágrafo. Além disso, a relevância parece diminuída ainda pelo uso da autoridade do economista Karl Marx, dado que o custo de processamento acrescido pela menção a ele não resulta compensado, já que a suposição veiculada, por sua veracidade evidente, não carece, em princípio, do reforço que representa um argumento de autoridade.

D1-3	Sob esse viés, o materialismo histórico de Marx é válido para analisar o drama dos que vivem sem certificado de nascimento no Brasil, pois é provável que eles pertençam a linhagens familiares que também não tiveram acesso ao registro.
------	--

Esse enunciado praticamente repete o anterior, mas com palavras distintas. Inicia novamente com um argumento de autoridade desnecessário para reforçar a ideia expressa, que não deixa de ser uma paráfrase da afirmação anterior. Por ser uma repetição de ideias recentemente veiculadas, sua relevância resulta ainda menor que a do enunciado anterior, dado que, salvo nos casos em que a intenção de uma repetição é produzir um efeito (ênfase, por exemplo), a sua ocorrência obriga a um processamento desnecessário, tendo em vista que o processamento anteriormente realizado já produziu todos os efeitos esperados.

D1-4	Assim, a desigualdade social continua sendo perpetuada, afetando grupos que já foram profundamente atingidos pelas raízes coloniais e patriarcais da nação.
------	---

Em relação ao enunciado D1-4, é importante registrar a presença do verbo aspectual “continua” na primeira parte do enunciado. Esse verbo realiza uma espécie de duplicação de conteúdos, apresentados a seguir.

(D1-4[expl.]) A desigualdade social era perpetuada e a desigualdade social é perpetuada.

Aqui, portanto, aparece, pela primeira vez, algum dimensionamento temporal que se aproxime, em alguma medida, da abordagem histórica prometida no último enunciado do parágrafo introdutório, já que o verbo aspectual “continuar” serve para asseverar a existência de duas eventualidades separadas no tempo. Esses dois conteúdos relativos a momentos distintos, por sua vez, relacionam-se a vários conteúdos já apresentados. A ideia de uma situação que se perpetua tem respaldo na ideia expressa nos enunciados precedentes, que apresenta a falta de documentação e a desigualdade como herança familiar. Já o trecho “afetando grupos que já foram profundamente atingidos pelas raízes coloniais e patriarcais da nação” trata de ativar

os conceitos *raízes coloniais* e *raízes patriarcais*. São conceitos que, assim como o recurso ao verbo aspectual “continuar”, ganham em relevância por se associarem à promessa de uma abordagem histórica, mas que não estabelecem vínculo com conteúdos anteriores, sem produzir, portanto, qualquer efeito contextual. Ficam absolutamente soltos no parágrafo, de modo que o custo de seu processamento não resulta compensado, o que torna o enunciado irrelevante.

D1-5	Dessa forma, é essencial que o governo quebre esse ciclo que exclui, sobretudo, pobres, mulheres, indígenas e pretos.
------	---

O último enunciado apresenta uma expressão anafórica de razoável extensão: “esse ciclo que exclui, sobretudo, pobres, mulheres, indígenas e pretos”. Deve haver, portanto, algum elemento textual saliente o suficiente para ser tomado como antecedente dessa anáfora. Seu núcleo substantivo (“ciclo”) é um conceito que remete à desigualdade social do enunciado anterior, D1-4. Abaixo segue a sua explicatura.

(D1-5[expl]) Dessa forma, é essencial que o governo quebre esse ciclo de desigualdade que exclui, sobretudo, pobres, mulheres, indígenas e pretos.

Já a entrada lexical da palavra “mulheres” faz parte do *frame* “patriarcalismo”, enquanto as palavras “indígenas” e “pretas” fazem parte do *frame* “colonialismo”. Para concluir isso, precisa estar mutuamente manifesto entre redator e leitor que as raízes patriarcais e que as raízes coloniais afetam, respectivamente, esses grupos, caso contrário, os grupos excluídos, “mulheres”, “indígenas” e “pretos” aparentemente não estão estabelecendo conexão com conteúdos anteriores. A entrada lexical “pobres” resgata, em alguma medida, o conteúdo de D1-2, que aborda as diferentes oportunidades financeiras e sociais dos indivíduos. Além disso, vale destacar que o redator torna mais manifestos conteúdos relacionados ao *frame* “governo”. O *frame* governo aciona conteúdos como “governantes”, “políticas públicas”, “direitos da população”, por exemplo. A partir disso, torna-se possível a interpretação de que ele é o órgão capaz de resolver os problemas relacionados à falta de registro civil. Há, portanto, associações entre conceitos, mas a relevância do enunciado é bastante diminuída pela ausência de implicações contextuais, já que nada se infere da

consideração do conteúdo desse enunciado em combinação com o que já está manifesto para o leitor.

Abaixo segue o 2º parágrafo de desenvolvimento e a sua respectiva análise.

	<b>2º parágrafo de desenvolvimento</b>
D2-1	Além disso, nota-se que esse processo injusto cria chagas profundas na democracia nacional.
D2-2	No livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, é apresentada a história de uma família sertaneja que luta para sobreviver sem apoio estatal.
D2-3	Nesse contexto, os personagens Fabiano e Sinhá Vitória têm dois filhos que não possuem certidão de nascimento.
D2-4	Por conta dessa situação de registro irregular, os dois meninos sequer apresentam nomes, o que é impensável na sociedade contemporânea, uma vez que o nome de um indivíduo faz parte da construção integral da sua identidade.
D2-5	Ademais, as crianças retratadas na obra são semelhantes a muitas outras do Brasil que não usufruem de políticas públicas da infância e da adolescência devido à falta de documentos, o que precisa ser modificado urgentemente para que se estabeleça uma democracia realmente participativa tal qual aquela prevista por Bobbio.

D2-1	Além disso, nota-se que esse processo injusto cria chagas profundas na democracia nacional.
------	---

No enunciado D2-1, o trecho “esse processo injusto” é uma anáfora que remete ao problema apresentado na proposta e tratado ao longo do texto: a relação entre a falta de documentação em uma parte da população e a desigualdade social. Do mesmo modo que ocorre em D1-1, há uma conexão com o enunciado I-4, que anuncia as “consequências nocivas” do problema, aqui referidas como “chagas profundas”. Ao tornar “chagas profundas” mais manifestas, cria-se uma expectativa de que alguma consequência que gere aflição será abordada ao longo do parágrafo, a fim de tornar o parágrafo relevante – produzindo inferências e efeitos cognitivos.

D2-2	No livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, é apresentada a história de uma família sertaneja que luta para sobreviver sem apoio estatal.
------	--

O enunciado D2-2 tem a função de tornar manifesta a história do romance “Vidas Secas”, apresentando um resumo do livro. Antes mesmo da leitura dos enunciados subsequentes, essa lembrança já cria no leitor uma expectativa de relevância, dado que se trata de um romance que aborda problemas nacionais que se relacionam com a questão da desigualdade, já bastante abordada neste ponto do texto. Essa temática do livro é adequadamente posta em relevo pela referência realizada no enunciado em relação à luta pela sobrevivência e à falta de apoio do Estado. Desse modo, o texto torna mais manifesto um conjunto de suposições que pode, sem esforço, ser associado aos conteúdos que vêm sendo explorados ao longo da redação.

D2-3	Nesse contexto, os personagens Fabiano e Sinhá Vitória têm dois filhos que não possuem certidão de nascimento.
------	--

O enunciado D2-3 tem a função de tornar mais manifesto o fato de que dois personagens do romance citado, os filhos de Fabiano e Sinhá Vitória, não possuem certidão de nascimento. A relevância dessa informação reside na identificação do problema central do tema da redação na história do livro. Em termos de relevância, o que o texto está fazendo é tornar mais manifesta uma situação particular, análoga às abstrações argumentativas até então apresentadas, de modo a levar o leitor a imaginar um cenário mais concreto, capaz de ilustrar o problema abordado. Com isso, o texto dá concretude ao problema, apresentando evidência empírica para o problema posto pela proposta.

D2-4	Por conta dessa situação de registro irregular, os dois meninos sequer apresentam nomes, o que é impensável na sociedade contemporânea, uma vez que o nome de um indivíduo faz parte da construção integral da sua identidade.
------	--

O enunciado D2-4 pode ser dividido em duas partes. Na primeira (do início até “nomes”) dá continuidade à apresentação de elementos da história do livro “Vidas

Secas”. Na segunda, apresenta um ponto de vista do autor. A primeira parte tem grande importância na argumentação que vem sendo desenvolvida desde a introdução. Não custa lembrar que um dos argumentos responsáveis por uma das implicações contextuais produzidas na introdução, repetido a seguir, parte de uma primeira premissa condicional que associa a falta de documentação à invisibilidade, conforme se vê novamente a seguir.

Quadro 4 – Argumento II da introdução

<b>Argumento II</b>		
	Suposições	Origem das suposições
Premissa 1	Se muitos brasileiros não têm certidão de nascimento, então muitos brasileiros têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.	Explicatura (I-3[expl.B])
Premissa 2	Muitos brasileiros não têm certidão de nascimento.	Supos. (K1), tornada manifesta pela proposta
Conclusão	Muitos brasileiros têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a primeira premissa desse argumento esteja bem confirmada pela própria proposta de redação (não vamos nos esquecer de que um dos estímulos apresentados aos candidatos nos textos motivadores é o mapa da invisibilidade), nunca é demais que o próprio autor do texto realize o esforço para aderir a premissas apresentadas pela questão de redação. Ao lembrar do fato de que os filhos dos protagonistas de “vidas Secas” não têm nome, o texto reforça a relação entre falta de documentação e invisibilidade expressa na premissa 1 do argumento II, reforçando-o, portanto. A relevância de toda essa passagem (que vai do início de D2-2 até este ponto) é reforçar a suposição da qual o autor parte para produzir determinadas implicações contextuais e de, conseqüentemente, reforçar as próprias conclusões. O que o texto faz nessa parte, portanto, é colaborar com a força da densa argumentação presente no parágrafo introdutório, figurando, para o leitor, como muito relevante.

Em relação à segunda parte do enunciado, é necessário considerar a explicatura como resultante da interpretação de “impensável” como inaceitável.

(D2-4) (...) o que é impensável na sociedade contemporânea, uma vez que o nome de um indivíduo faz parte da construção integral da sua identidade.

(D2-4[expl]) (...) o que é inaceitável na sociedade contemporânea, uma vez que o nome de um indivíduo faz parte da construção integral da sua identidade.

Aqui o redator torna manifesta uma opinião e a razão para defendê-la. Essa razão exposta parte de uma associação entre nome e identidade dificilmente contestável, de modo que, com esse movimento argumentativo, o parágrafo encerra associando-se com o enunciado inicial, que refere a existência de chagas profundas na democracia nacional.

D2-5	Ademais, as crianças retratadas na obra são semelhantes a muitas outras do Brasil que não usufruem de políticas públicas da infância e da adolescência devido à falta de documentos, o que precisa ser modificado urgentemente para que se estabeleça uma democracia realmente participativa tal qual aquela prevista por Bobbio.
------	---

Esse enunciado, assim como o anterior, também pode ser dividido em duas partes. A primeira parte, que parte do começo e vai até “documentos”, funciona como reforço da primeira premissa do argumento I da introdução, repetido a seguir.



Quadro 3 – Argumento I da introdução

<b>Argumento I</b>		
	Suposições	Origem das suposições
Premissa 1	Se muitos brasileiros não têm certidão de nascimento, então muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	Explicatura (I-3[expl.A])
Premissa 2	Muitos brasileiros não têm certidão de nascimento.	Supos. (K1), tornada manifesta pela proposta
Conclusão	Muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa parte do enunciado, portanto, o segundo parágrafo de desenvolvimento conecta-se a mais um dos argumentos da introdução.

Já na segunda parte desse enunciado (que vai de “o que precisa” até o fim do enunciado), o texto identifica uma necessidade urgente. Essa necessidade só pode ser compreendida no contexto do argumento III, repetido a seguir.

Quadro 5 – Argumento III da introdução

<b>Argumento III</b>		
	Suposições	Origem das suposições
Premissa 1	Se há democracia no Brasil, então há acesso a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	Explicatura (I-2[expl])
Premissa 2	Muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.	Conclusão do argumento I
Conclusão	Não há democracia no Brasil	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse argumento, a verdade da premissa 2 acarreta (com a premissa 1) a verdade da conclusão, verdade contra qual o redator revela inconformidade. No contexto desse argumento, portanto, a conversão da conclusão em falsidade, desejo assumido pelo autor, fica na dependência da conversão da segunda premissa em falsidade. Essa conversão da segunda premissa nada mais é do que a mudança que o autor defende com esse último trecho do parágrafo.

	<b>Conclusão</b>
C1	Portanto, o registro civil deve ser incentivado de maneira mais efetiva no país.
C2	O Estado criará um mutirão nacional intitulado “Meu Registro, Minha Identidade”.
C3	Esse projeto funcionará por meio da união entre movimentos sociais, comunidades locais e órgãos governamentais municipais, estaduais e federais, visto que é necessária uma ação coletiva visando a consolidação da cidadania brasileira.
C4	Com o trabalho desses agentes, serão enviados profissionais a todas as cidades em busca de pessoas que, finalmente, terão suas certidões de nascimento confeccionadas, além de receberem acompanhamento e incentivo para a realização de cadastro em outros serviços importantes do sistema nacional.
C5	Por conseguinte, o Brasil estará agindo diretamente para reparar suas injustiças históricas e para solidificar sua democracia, de maneira que os seus cidadãos sejam vistos igualmente.

C1	Portanto, o registro civil deve ser incentivado de maneira mais efetiva no país.
----	--

O enunciado C1, cumprindo o que se espera em redações Enem, dá início ao que vai se constituir, ao longo do parágrafo, como uma proposta de intervenção. Esse primeiro enunciado torna manifesta a ação (incentivar o registro no Brasil) que pode resultar em uma realidade nova (o aumento de pessoas registradas no Brasil), com o

potencial de alterar todas as conclusões indesejáveis dos argumentos anteriormente sugeridos. Essas conclusões são apresentadas a seguir.

Arg. I (conclusão): Muitos brasileiros são privados do direito a alimentação, moradia, educação, segurança, saúde e participação eleitoral.

Arg. II (conclusão): Muitos brasileiros têm seus papéis de cidadãos invisibilizados.

Arg. III (conclusão): Não há democracia no Brasil.

Ou seja, como a privação de direitos, a invisibilidade e a falta de democracia no Brasil são apresentados como consequência da falta de registro que se constata em grande parte da população, a mudança dessa realidade (isto é, o aumento considerável de pessoas registradas a partir do incentivo proposto) tem o potencial de alterar todas as conclusões acima para a sua forma contraditória. Isso quer dizer que o aumento de registro resultante do incentivo proposto tem o potencial de aumentar o acesso a direitos de uma maior parcela da população, aumentar a visibilidade dessa parcela e, por consequência, aproximar o Brasil do ideal democrático. Todos esses resultados são implicações contextuais do primeiro enunciado da conclusão.

C2	O Estado criará um mutirão nacional intitulado “Meu Registro, Minha Identidade”.
----	--

A partir do enunciado C2, a conclusão passa a atender as exigências estabelecidas no modelo de redação do Enem: presença de agente, ação, detalhamento, modo/meio e efeito. Essa previsão é, por si só, relevante, dado que qualquer proposta, para ser considerada completa, deveria conter esses elementos (o que, por quem, de que modo e a fim de que). O enunciado C2 propõe a ação (o que). Essa ação proposta consiste em um mutirão. O conceito *mutirão* é um *frame* ao qual estão associados diversos elementos. Esse conceito, portanto, torna um conjunto de ideias mais manifestas e disponíveis para a especificação posterior.

C3	Esse projeto funcionará por meio da união entre movimentos sociais, comunidades locais e órgãos governamentais municipais, estaduais e
----	--

	federais, visto que é necessária uma ação coletiva visando a consolidação da cidadania brasileira.
--	--

O enunciado C3 começa com a anáfora “esse projeto”, que extrai seu referente do conceito *mutirão*, tornado acessível no enunciado C2. Trata-se do conceito *mutirão*, que, como dissemos, envolve uma série de elementos, entre eles os participantes desse tipo de ação. O enunciado C3 trata de apresentar esses participantes, colaborando para completar o quadro que está sendo desenhado da proposta de intervenção. A parte do enunciado que inicia em “visto que” consiste em uma espécie de justificativa da solução encontrada. Em termos de relevância, funciona como um reforço da suposição (implícita) de que um mutirão seja necessário para mudar a realidade da falta de documentação de um grande contingente de pessoas no Brasil. Além disso, ao referir a “consolidação da cidadania”, o enunciado conecta-se com elementos da proposta, que aborda esse aspecto da questão.

C4	Com o trabalho desses agentes, serão enviados profissionais a todas as cidades em busca de pessoas que, finalmente, terão suas certidões de nascimento confeccionadas, além de receberem acompanhamento e incentivo para a realização de cadastro em outros serviços importantes do sistema nacional.
----	---

O enunciado C4 trata de esclarecer o modo de implementação da solução sugerida, apoiando-se nos conteúdos tornados manifestos nos enunciados precedentes e, desse modo, ampliando, de modo relevante, o cenário da proposta. Vale registrar ainda a parte do enunciado que vai de “além de receberem” até o fim, na qual o redator revela consciência de que a posse de certidão de nascimento constitui condição necessária para o acesso a serviços públicos, mas não suficiente. Esse acréscimo na proposta de intervenção, portanto, tem implicações para os resultados esperados, o que não deixa de ser um efeito cognitivo importante neste ponto do texto, em que se espera do candidato uma proposta de solução efetiva para o problema identificado.

C5	Por conseguinte, o Brasil estará agindo diretamente para reparar suas injustiças históricas e para solidificar sua democracia, de maneira que os seus cidadãos sejam vistos igualmente.
----	---

O enunciado C5 encerra o texto estabelecendo conexões com conteúdos tornados manifestos ao longo do texto. A menção a “injustiças históricas” remete ao primeiro parágrafo de desenvolvimento; a menção à “solidificação da democracia” remete aos argumentos do parágrafo introdutório e do segundo parágrafo de desenvolvimento; e a menção à “igualdade de visibilidade” remete à questão da invisibilidade, do acesso aos direitos e da democracia, todos abordados ao longo do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu colaborar com a compreensão da textualidade a partir da análise de uma redação ótima por meio dos conceitos da TR. O aparato teórico da TR parece indicar que boa parte da sensação de textualidade deriva do fato de que há uma conexão relevante entre os enunciados de um texto.

Com muitas implicações contextuais e muitos enunciados relevantes, a relevância provou ser uma possível propriedade para justificar a textualidade. Nessa perspectiva, este trabalho dedicou-se a explicar, por meio da TR, por que a redação nota mil analisada, que já era supostamente considerada ótima por ter recebido nota máxima, passa a sensação de ter uma alta textualidade para o seu leitor.

Uma das conclusões a que o trabalho chega é a de que o mecanismo suposto por Sperber & Wilson, que afirma, que no momento em que se chega à primeira implicação contextual, o processamento de conteúdos é interrompido talvez não seja uma suposição tão correta. Em alguns momentos, percebemos que há uma exploração maior da interação entre os conteúdos de uma sentença com outros conteúdos, gerando mais efeitos contextuais do que simplesmente aquele primeiro alcançado. A análise da redação, de uma certa forma, falsifica, portanto, essa suposição. Parece que a virtude de uma redação é produzir muitos efeitos contextuais, de modo que o leitor já está preparado e disposto a produzir mais inferências do que simplesmente a primeira (talvez essa característica tenha a ver com o gênero).

A unidade de análise escolhida para a análise, o parágrafo, também parece favorecer essa exploração maior da interação entre os conteúdos. Por meio de uma analogia, é possível afirmar que o parágrafo é como se fosse um “cercado” em que todo o conteúdo dentro dele está muito acessível. O leitor, conforme vai explorando o que está dentro desse “cercado”, percebe que seus conteúdos produzem cada vez mais efeitos contextuais (que também podem ser interpretados como benefícios). Assim, o processamento de conteúdos não é interrompido quando algum efeito contextual é obtido de primeira; se for benéfico para o interlocutor (nesse caso, o leitor), o processamento continua, o que equivale a um maior custo de processamento. Conclui-se que o parágrafo é uma unidade de relevância e que a análise pragmática de uma unidade maior de significado, o texto, revela que o limite de inferências não está limitado ao primeiro efeito cognitivo obtido.

Esperamos ter contribuído com a reflexão sobre a textualidade a partir de um paradigma teórico consistente, a Teoria da Relevância, e acreditamos ter produzido um trabalho útil também para professores de redação e de língua portuguesa, à medida que é possível compreender teoricamente por que um texto é bom, indo além da mera sensação de textualidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOFF, Odete MB; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v.7, n.13, p. 1-12, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: Cartilha do participante. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de questões do ano de 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2021\\_PV\\_impresso\\_D1\\_CD2.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD2.pdf). Acesso: 27 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual do Enem**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Competencia\\_3.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf). Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Provas e Gabaritos Enem 2021**. Brasília: MEC, 2021, p. 21. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2021\\_PV\\_impresso\\_D1\\_CD1.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf). Acesso em: 4 jul. 2022.

COROA, Maria Luzia. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativos argumentativos**: Subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: MEC, 2016.

COSTA, Gisele Alves; MARTINS, Adriana Regina Dantas. A escrita do texto dissertativo-argumentativo: um estudo de caso sobre as competências 2 e 3 do ENEM. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos (ISSN: 2526-3455)**, v.4, n.1, p. 56-67, 2020.

COSTA, Susane da Silva. **A construção do sentido no texto dissertativo-argumentativo em redações do Enem**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2018.



DE OLIVEIRA, Maria do Socorro Borges. Teoria da relevância e comunicação: reinterpretando o sucesso na comunicação. **Anais da XX jornada – GELNE – João Pessoa-PB**. 2004. p. 1699-1709. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/sumario.htm>. Acesso em: 4 jul. 2022.

DE SOUZA, Adriane Mendes; LACERDA, Keyla Gonçalves de Lima. Gêneros textuais e ensino da língua: experiência em uma escola pública de ensino fundamental do distrito federal. **Revista eixo**, v.7, n.1, p. 94-101, 2018.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2013.

FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil 4.0**. 2021, p. 22. Disponível em: <https://en.calameo.com/read/005876988738a232d6a2c>. Acesso: 4 jul. 2022.

FERREIRA, Marina Xavier; SANTOS, Sebastião Lourenço dos. A Pragmática cognitiva no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Versalete**. Curitiba, v.3, n.4, 2015. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-04/43MarinaFerreira.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

GOLDNADEL, Marcos. Implicações do reconhecimento das condições de produção da dissertação escolar para o trabalho com redação na aula de língua portuguesa. In: REBELLO, Lúcia Sá; FLORES, Valdir do Nascimento (Org.). **O texto de vestibular em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 69-89.

GOLDNADEL, Marcos; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Teoria da relevância e interpretação textual: uma ilustração através de textos de humor. **Entretextos: revista da pós-graduação em letras**. Londrina, PR. v.7, p. 112-124, 2007.

GOLDNADEL, Marcos; VANIN, Aline Ave; JANOSTIAC, Isabel. A produção da redação escolar: uma reflexão sobre a dissertação breve amparada na Teoria da Relevância. In: MOLLICA, Maria Cecilia; DA SILVA, Cyntia Patusco Gomes; MARIA DE FÁTIMA, S. O. (Ed.). **Olhares transversais em pesquisa, tecnologia e inovação: o desafio da educação formal no século XXI**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012. p. 121-188.

GRICE, Herbert P. Logic and conversation. In: OLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (Org.). **Syntax and semantics. Vol. 3, Speech acts**. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58. Disponível em: [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos\\_2017/4368/1353/1605.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_2017/4368/1353/1605.pdf). Acesso em: 29 maio 2022.

JANOSTIAC, Isabel da Silva. **A dissertação escolar sob a perspectiva da teoria da relevância**. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós

Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013.

MARCHIORO, Marina Zvierzikovski. A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. **UniLetras**, v.32, n.1, p. 9-30, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POSSENTI, Sírio. Argumentar. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativos argumentativos: Subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: MEC, 2016.

ROSA, Pamella Soares. Pragmática sob um olhar histórico-filosófico: influências históricas e filosóficas no estudo da pragmática. **Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa**. Porto Alegre, 2016. p. 537-551. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/50.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

SEGATE, Aline. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'Água**, [S. l.], n.23, p. 13-24, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>. Acesso em: 7 abr. 2022.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. A imagem: Interpretação e Comunicação. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v.5, n. especial. 2005. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0503/00.htm/>. Acesso em: 29 maio 2022.

SOUZA, Edna Guedes. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Normanda da S. (Org.) **Tecendo texto, construindo experiências**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.163-183.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance: communication and cognition**. 2.ed. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

WILSON, Deirdre; SPERBER, Dan. Teoria da relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, p. 221, 2005.