

A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA NA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOCIODISCURSIVO PELO VIÉS DA REFERENCIAÇÃO

THE TEXTUAL CONSTRUCTION OF STUDENTS OF A PERIPHERY SCHOOL IN RIO DE JANEIRO: A SOCIODISCURSIVE STUDY IN LIGHT OF REFERENCE

Silvia Adelia Henrique Guimarães
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo central deste trabalho foi pesquisar como estudantes em situação de segregação social estão sendo discursivamente incluídos em nossa cultura letrada. Assim, baseados na abordagem quali-quantitativa, investigamos o texto de dez alunos do nono ano de uma escola de periferia, na Zona Norte do Rio de Janeiro, a fim de observar como eles mobilizam seus saberes linguísticos para fins argumentativos. Em consonância com os estudos sobre a recategorização, uma das pautas da perspectiva sociointeracionista da Linguística Textual, mapeamos as anáforas diretas emergentes nos textos, com o objetivo central de estudar a relação entre os recursos anafóricos e a construção do projeto de dizer dos participantes. Os resultados desvelam uma proficiência em nível coesivo aquém do proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP). Por outro lado, a análise da recategorização através das pistas linguísticas presentes na predicação sugere que os participantes conseguem mobilizar outros saberes sociocognitivos para compensar algumas “faltas” em nível gramatical, equilibrando a argumentatividade no texto. Estes resultados reforçam a necessidade do ensino da gramática com reais fins discursivos. Sinalizam, simultaneamente, a riqueza linguística encontrada a partir de recursos cognitivos de recategorização ainda não trabalhados sistematicamente e discursivamente na e pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação; Argumentatividade; Alunos de periferia.

ABSTRACT: The main goal of this work was to examine how students in situations of social segregation are being discursively included in our cultural literacy. Based on the quali-quantitative approach, we investigated the texts of ten ninth grade students of a periphery school, in the Northern Zone of Rio de Janeiro, in order to observe how they mobilize their linguistic knowledge for argumentative intentions. Consonant with the studies on recategorization, one of the agendas of the social interactionist perspective of the Text Linguistics, we mapped the emergent direct anaphors in the texts to study the relation between the anaphoric resources and the construction of the participants' purpose of speaking. The results reveal a cohesive level of proficiency below that proposed by the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCN/LP). On the other hand, the recategorization analysis by the linguistic clues in the predication suggests that the participants can mobilize other sociocognitive knowledge to make up for some grammatical “lacks”, balancing the argumentativity in the text. These results reinforce the necessity of grammar teaching with real discursive purposes. They simultaneously indicate the linguistic richness found from cognitive resources of recategorization not yet systematically and discursively worked in and by the school.

KEYWORDS: Reference; Argumentativity; Periphery students.

1 INTRODUÇÃO

A Linguística Textual vem passando por avanços significativos nos últimos anos e, além de constituir fonte de reflexão e de prática para os Parâmetros Curriculares

Nacionais de Língua portuguesa (PCN/LP), dada sua relevância para o ensino da língua, esse ramo da linguística vem sendo também fonte de novas perspectivas para os estudos sobre o texto (KOCH; MARCUSCHI, 1998, KOCH, 2011, CAVALCANTE, 2003, 2011).

Essas perspectivas não apenas consideram o texto enquanto discurso, conforme Adam (2011), mas o pautam em um redimensionamento da própria concepção da língua, que deixa de ser percebida a partir de uma perspectiva representacionista e passa a conceber-se nas relações entre os sujeitos sociocognitivos que reconstróem o mundo mediante os recursos linguísticos, a partir da intersubjetividade (MARCUSCHI, 2004). Visto como forma interacional de (re)elaborar o mundo, as novas perspectivas que orientam os estudos sobre o texto consideram também os diferentes vieses que marcam sua materialização – o que possibilita olhar detidamente para a língua e como ela se comporta na superfície do texto dos diferentes gêneros e suportes. Por outro lado, essas perspectivas também possibilitam olhar para os produtores desses textos, em suas respectivas formas de interação geradoras da materialização desses discursos; e, mais ainda, permite olhar para aquilo que é cognitivamente necessário para a produção de sentidos pretendidos nessas interações sociais.

Produzir esses textos nas diferentes demandas sociais, históricas e culturais e nas distintas modalidades, oral, escrita, ou mesmo visual, é mobilizar saberes armazenados e reorganizá-los em atividade cognitiva e interacional definitivamente complexa. Contudo, não se trata de uma complexidade apenas em nível linguístico-discursivo, mas também em nível contextual – conquanto ocorra de acordo com as especificidades das interações sociais, levando a mobilizar uso(s) específico(s) e mesmo restrito(s) da língua(gem), fazendo imbricar no conceito de certa estabilidade dos gêneros textuais.

Para o cumprimento desta natureza multifacetada do texto-discurso, já se tornou consenso entre os pesquisadores da área a importância de se instrumentalizar o aluno para essas diferentes situações sociais em que circulam os textos (mesmo que isso não se consiga aplicar, ainda, na prática e que se ensine, com isso, metalinguagem). Para isso, propõe-se uma prática escolar que possibilite um trabalho, *com* e *no* texto, para além das simulações artificiais e que de fato agreguem sentidos interacionais. Por isso, e, tendo em vista toda a multiplicidade dessa dinâmica, também é consenso que essa atividade é, em si, bastante trabalhosa. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Se toda essa complexidade do trabalho com e no texto, tanto em nível discursivo, quanto em nível metodológico já é um desafio, tal desafio aumenta quando a interação se dá com adolescentes que, entre outros fatores: a) estudam em salas superlotadas; b) não reconhecem o valor cultural da escola para além da obrigação; c) apresentam defasagem no letramento em nível básico; d) estão agrupados em locais sem estrutura física adequada para o contexto de desenvolvimento de aprendizagens; e) são muitas vezes impedidos em seu direito de ir e vir por motivos relacionados à violência social do seu entorno, gerando alto índice de faltas; f) muitas vezes ficam sem professores; g) são reconhecidos pela indisciplina institucionalizada e naturalizada.

As situações supramencionadas são bastante comuns em contextos educacionais de muitas periferias cariocas¹, o que nos leva a perguntar como se dá a textualização de alunos que vivenciam esses contextos, levando-nos a investigar que estratégias linguísticas esses produtores internalizaram de modo a mobilizá-las em seus textos, em nível discursivo e, por fim, a comparar o nível de proficiência textual desses alunos e o nível de textualização esperado pelos PCN/LP para os alunos prestes a concluir o ensino fundamental II. Tais questões, frisamos, não negam em seu bojo a competência linguístico-discursiva dos alunos em situações de segregação social, mas pretendem investigar a que tipos de conhecimentos linguístico-discursivos esses alunos foram expostos.

Algumas pesquisas concentradas na referenciação já se debruçaram sobre textos escolares com o objetivo de descrever seus usos linguísticos em diferentes contextos. Dentre os temas já pesquisados, citamos o estudo sobre a (in)adequação de referentes em textos pré-universitários (CUSTÓDIO FILHO, 2006); os diferentes níveis de letramento em uma mesma rede de ensino relacionados ao contexto social de origem do aluno em que nele se insere (FEITOSA, 2012); o contraste das cadeias referenciais entre textos produzidos por alunos de escolas públicas e particulares (RABAIOLLI, 2006); os mecanismos anafóricos escolhidos por um grupo de alunos de uma periferia da Bahia e

¹Assumimos em nossa pesquisa o conceito de periferia(s) apresentado nos estudos atualizados do campo da Geografia. Esses estudos agregam uma carga semântica específica para o termo, quando relacionado ao contexto do Rio de Janeiro. Nesse contexto, trata-se de lugares não mais observados exclusivamente pela variável “distanciamento geográfico dos grandes centros urbanos”, tampouco se trata de um afastamento relacionado exclusivamente a bens materiais. Ou seja, não está relacionado a um modelo *dual*. Por esse teor agregado ao termo periferia, entende-se, atualmente, que existam diferentes periferias, abarcando culturas, inserções e afastamentos também diferenciados na cidade que faz gerar nossos dados. Nesse sentido, as favelas, o subúrbio carioca e municípios geograficamente afastados são considerados tipos diferentes de periferia na cidade do Rio. (ABREU, 2003, RITTER; FIRKOWSKI, 2009, LAGO, 2014).

o conseqüente empobrecimento do texto (NASCIMENTO, 2011); e a distinção do padrão de uso da referenciação nas modalidades oral e escrita em duas classes sociais distintas de São Paulo (ALMEIDA, 1980).

Partindo dessa base descritiva e com o intuito de contribuir para os estudos da referenciação, consideramos profícua a descrição da análise linguística de textos de estudantes moradores de lugares de segregação no município do Rio de Janeiro, maior rede de ensino da América Latina, pelo viés da recategorização do objeto de discurso. Entendemos que o conhecimento descritivo desses textos pode instrumentalizar os envolvidos para os fins contidos nos pressupostos dos PCN/LP:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

A premissa teórica que defendemos para a pesquisa, conforme Custódio Filho, Silva (2013), Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014) e outros, é que a recategorização do objeto de discurso pauta o fio argumentativo do texto, mas se amplia nas diversas escolhas lexicais presentes também na predicação e em outros processos da construção textual, de modo a servirem como pistas para que se chegue a essa recategorização, mesmo quando o objeto é retomado pela estratégia da repetição. Assim, o cerne deste trabalho passa pela instrumentalização linguístico-discursiva do estudante de periferia com fins a integrá-lo, com equidade, no mundo letrado, pela via da circulação dos textos nas diversas formas de interação social. E, para isso, há que se conhecer o texto desse aluno.

Trata-se de uma pesquisa-piloto que antecede a tese de doutoramento. O trabalho, de natureza metodológica mista (DENZIN; LINCOLN, 2006), compõe-se de dez textos produzidos por alunos do 9º ano de uma escola municipal localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nosso principal objetivo neste trabalho foi observar como os alunos de uma turma de 9º ano recategorizariam o objeto de discurso que permeava sua orientação argumentativa: “drogas” (tópico discursivo central dos textos argumentativos coletados). Além disso, nossos objetivos específicos foram observar: 1) como os produtores

utilizavam estas escolhas anafóricas em nível discursivo; e 2) como essas retomadas poderiam contribuir para o projeto de dizer desses alunos.

Pautados na teoria da referenciação (CAVALCANTE, 2010, KOCH, 2011, CUSTÓDIO FILHO, 2011), realizamos a análise linguística a partir do mapeamento das retomadas do objeto de discurso. Em um segundo momento, utilizamos o critério de quantificação dos dados como método para estudar o padrão de retomadas encontrado nos textos. Por fim, discutimos como as anáforas diretas haviam contribuído para o fio argumentativo desses textos.

Apesar de objetivarmos, no presente trabalho, considerar a dinâmica norteadora do fio argumentativo do texto do aluno-participante, sendo ela sociointeracional e cognitiva, e, por isso mesmo, ampla e difusa, organizaremos a apresentação dos resultados de forma a mostrar os mecanismos linguísticos que surgiram no *corpus* de acordo com aquela classificação um pouco mais tradicional. O objetivo central desse tipo de apresentação é destacar como os aspectos gramaticais emergem nos dados e se são eles quem de fato surgem de forma a orientar. Se não, que outras estratégias de foto marcam o fio argumentativo do texto desses alunos?

Nessa perspectiva analítica, os resultados do trabalho sugerem que as produções apresentam algum conhecimento teórico de aspectos gramaticais que contribuem para a coesão/coerência do texto; contudo apontam para uma deficiência na aplicação de certos mecanismos linguísticos que servem à construção da coesão/coerência principalmente nos aspectos tangentes à lexicalização. Apesar das limitações encontradas, como a composição restrita do *corpus* (dez textos) e a participação de representantes de apenas uma periferia, a pesquisa resultou em várias reflexões sobre as construções discursivas de egressos do ensino básico, bem como sinalizou as consequências restritivas de um trabalho estritamente gramatical nesta fase de ensino.

Para fins organizacionais, o trabalho está segmentado em três seções, além desta: a dos pressupostos teóricos que o embasam e direcionam; a metodológica, que aporta a diretriz que o constitui; e a análise e discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais, cujo objetivo é amarrar as questões e discussões teórico-metodológicas erigidas no trabalho e sinalizar possíveis caminhos para as questões levantadas.

2 REFERENCIAÇÃO: ASPECTOS LINGUÍSTICOS-DISCURSIVOS

Se a tendência dos estudos de texto já era a de redirecionar o sentido de referência para uma construção mais virtual, elevando o conceito de referenciação ao nível discursivo, apoiando-a na construção sociocognitiva e, naturalmente, abandonando a concepção de língua como etiquetagem de uma realidade pronta *a priori* (MONDADA; DUBOIS, 2003, KOCH; MARCUSCHI, 1998, MARCUSCHI, 2008, KOCH, 2011a, 2011b, 2015), novas pesquisas apontam para caminhos ainda mais abrangentes para os estudos da referenciação, que tanto reorganizam a classificação das formas como se dão as retomadas anafóricas, quanto localizam essas retomadas em um *status* de redes ainda mais amplas e complexas (CAVALCANTE, 2003, 2013, CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2011, CUSTÓDIO FILHO; SILVA, 2013, SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015).

É consenso entre os pesquisadores que assumem a linguística de texto na vertente sociocognitiva que no processo de referenciação podem formar-se cadeias anafóricas ou referenciais, que ocorrem “quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 144). As cadeias se constroem a partir de entidades designadas: “objetos do discurso que vão sendo construídos à medida que o discurso se desenvolve” (KOCH, 2015, p. 5). Contudo, ainda que continuem a relacionar as manifestações gramaticais/lexicais ao processamento da coesão/coerência do texto, outros pesquisadores defendem, também como parte de sua constituição (re)categorizadora de um objeto de discurso, toda construção linguística que sirva a essa (re)construção, ficando, assim, nas palavras de Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2015):

Por se tratar de um processo importantíssimo para a manifestação da coerência, a referenciação não tem como se restringir a um conjunto específico de formas linguísticas, de modo que a construção dos objetos de discurso pode ser realizada a partir de recursos linguísticos de natureza diversa. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2015, P. 43).

Por seu teor sociocognitivo, a retomada/reconstrução do objeto de discurso por meio de anáforas não se limita a um aspecto gramatical estanque do contexto (KOCH, 2001, CAVALCANTE, 2010). Assume-se que a superfície textual não é autossuficiente, mas interdependente, com “uma clara função mediadora, que sobressai, assim, como pista, que orienta, que indica a trilha do sentido e das intenções pretendidas” (ANTUNES, 2005, p.164). Por isso, o objeto de discurso é (re)construído pelas escolhas (conscientes ou não) do produtor; escolhas anafóricas que não são neutras, nem se constroem

aleatoriamente, contribuindo para um dizer(-se) no mundo. Eis, pois, a relação entre as anáforas e a argumentatividade presente no texto.

Apesar da proposta de organização das retomadas anafóricas em três grandes blocos: a anáfora direta (podendo integrar-se, aqui, como um subtipo, o encapsulamento), a anáfora indireta e a dêixis (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014), interessa-nos olhar para quais mecanismos linguísticos (gramaticais) foram acionados para a construção coesiva do texto compositor do *corpus*, pois isso ajudará a apontar para o quanto o ensino deu-se lhes de forma tradicional ou aplicada. Por isso, é importante salientar, também, as estratégias coesivas “mais tradicionais” que se classificam de três formas nas relações textuais: reiteração, associação e conexão. A reiteração (ou remissão), um dos nossos focos de análise neste trabalho, tem como objetivo retomar ou antecipar segmentos do texto. Pode ocorrer por meio: a) da repetição, quando o referente é retomado através de paráfrase, paralelismo e da repetição per se (tanto em nível lexical quanto gramatical); e b) da substituição, seja gramatical (retomada por pronomes e advérbios), lexical (sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais) ou ainda pela retomada por elipse (ANTUNES, 2005, FÁVERO; KOCH, 2012).

Os tipos de reiteração podem ocorrer pelas seguintes estratégias: 1) Formas de valor pronominal, sejam pessoais, possessivas, demonstrativas, indefinidas, interrogativas ou relativas; 2) Numerais; 3) Certos advérbios locativos (aqui, lá, ali...); 4) Elipse, ou omissão de um elemento incluído na interpretação semântica; 5) Formas nominais reiteradas; 6) Formas nominais sinônimas ou similares 7) Formas nominais hiperonímicas; 8) Nomes genéricos.(ANTUNES, 2005, FÁVERO; KOCH, 2012).

Vale salientar que a repetição ou recorrência de termos é um dos mecanismos da reiteração utilizado para enfatizar ou lembrar um referente que pode promover efeitos tanto estilísticos quanto retóricos. Apesar do valor estratégico da repetição, Koch e Elias (2012) chamam atenção para a possibilidade deste procedimento se tornar vicioso, podendo levar a interpretações sobre a (in)consciência linguístico-discursiva do produtor.

Sobre a substituição lexical, destaque-se, conforme Cavalcanti (2010), a importância do procedimento tanto como facilitador de construções de sentidos de um texto, quanto amplificador do mesmo, e não apenas como estratégia para a não repetição de palavras.

A seleção/exploração de expressões referenciais desempenha papel relevante na escrita, na composição dos textos. Não se trata de variar as expressões com o intuito de evitar repetições (orientação presente em alguns manuais de escrita), mas de selecioná-las de forma a construir a ‘proposta de compreensão’ a ser oferecida ao leitor. Tais expressões desempenham não apenas uma função coesiva, contribuindo para a coerência/legibilidade dos textos, mas também são cruciais para a produção de diferentes efeitos de sentido. (CAVALCANTI, 2010, p. 113).

A importância das escolhas lexicais na construção do texto-discurso é tão relevante que não apenas extrapola o valor “etiquetador” de uma realidade apriorística, como também leva a entender seu valor sociocognitivo. Isso porque a escolha de um lexical

Det.		+ Nome	
Det.		+ Modificador(es) + Nome	+ Modificador(es)
Det.	{	Artigo definido	}
		demonstrativo	
Modificador	{	Adjetivo	}
		SP	
		Demonstrativo	

“pode dar origem a uma série de associações e ser a entrada para a reativação de um amplo domínio cognitivo.” (MARCUSCHI, 2007, p.135).

Também relacionada a escolhas de nível lexical, há a rotulação. De acordo com a explanação de Koch (2015), a rotulação não apenas desempenha a função de retomar um objeto de discurso, condensando-o (encapsulando-o), mas também ajuda a desenvolver o texto, cumprindo a dupla função referenciadora e predicativa. Ainda segundo a pesquisadora que inseriu os estudos sobre coesão no Brasil, essa estratégia é constituída de uma forma nominal definida – ou nominalização, formada a partir do seguinte esquema (KOCH, 2015, p.87):

Apesar de o encapsulamento não retomar um termo específico previamente emergido no texto, a estratégia leva o leitor a mobilizar saberes indiciados pelo co(n)texto; ou seja, o encapsulamento não é uma expressão que insere algo novo, que aparece pela primeira vez no texto.

De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o encapsulamento “subsume parte do conteúdo” e, através dele, “o locutor apenas dá nome a uma entidade abstrata que já vinha sendo construída gradativamente” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 70-80) no contexto. Por esta razão, o encapsulamento não se confunde com as anáforas indiretas, já que estas últimas fazem um determinado referente emergir pela primeira vez na memória e no discurso, mesmo que inferível

do/no/pelo contexto. Por essas características e distinção, o encapsulamento insere-se na categoria das anáforas diretas, podendo ser tratada, pois, “como um subtipo de anáfora correferencial” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 80).

3 REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Se o objetivo central do trabalho é relacionar as escolhas lexicogramaticais e o nível de argumentatividade presente no projeto de dizer do participante, cabe ressaltar que “o desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textual-discursivas, dentre as quais emerge como fundamental a utilização bem sucedida dos processos referenciais” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 11).

Fazendo referência aos objetivos finais da educação linguística do ensino fundamental, os PCN/LP sinalizam que o egresso do nono ano deve estar apto a ler e escrever em/para diferentes práticas sociais. Não apenas isso,

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, p. 59).

Pensando, portanto, nos propósitos e demandas sociais em que os estudantes interagirão, cabe-nos destacar que todo texto, marcado pelas escolhas lexicogramaticais e pela organização do discurso, pode estar repleto de pistas para uma representação ideológica e para um posicionamento distinto, o que marca um enunciado argumentativo por sua intencionalidade perante o interlocutor (PERELMAN, 1996, KOCH, 2011a).

Por outro lado, entendemos que o trabalho com a argumentação na escola pode transpor a concepção inicial de embate e assumir um caráter dialógico, empático, de troca (SANTIAGO, 2016). Certamente esse realinhamento do conceito torna o processo ainda mais complexo, pois passa a formular-se na interação, e não na imposição (mudança do outro), conforme tradicionalmente se tem visto.

Essa orientação teórica leva a uma tese de Gustavo Bernardo (2007): a de que a argumentação deve perpassar *todo* o processo escolar. O autor aplica sua tese de educação pelo argumento não apenas a gêneros textuais específicos (que cumprem

objetivos persuasivos), mas a *toda* a escrita produzida na escola – com objetivos específicos para cada ano escolar. Para isso, ele sugere uma reorientação programática a partir de blocos divididos por série, assim: “a preparação do argumento; a formação da hipótese; a âncora do argumento; o argumento impertinente; o esforço dialético; a rede de argumentos” (Bernardo, 2007, p. 51). Para ele, por fim, o trabalho do professor seria mais produtivo se ensinasse o aluno a explicitar as bases e as hipóteses que orientaram sua escrita/tese. Nesse sentido, a resposta adequada para o aluno que reproduz o atual modelo de escrita irrefletida “não é ‘diga mais’, mas sim: ‘diga o princípio’”. (BERNARDO, 2007, p. 91).

Assim sendo, essa perspectiva da argumentação necessita da retroalimentação como parte do processo de elaboração do argumento – e o trabalho com referenciação apresenta-se como um bom caminho para essa construção.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Para a realização do trabalho, coletamos dez textos de estudantes de uma escola municipal localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Baseados no conceito de periferia aplicado ao município do Rio por estudos realizados na área da Geografia, esta escola pode ser considerada como periférica não apenas pelos critérios socioeconômicos (trata-se de uma escola que recebe alunos de comunidades em situação de vulnerabilidade social de violência), mas também pelos critérios socioespaciais (trata-se de alunos pertencentes a uma parte do subúrbio carioca afastada do centro e que, apesar de ter seu próprio centro comercial desenvolvido, sofre pela carência de certas infraestruturas relativas ao perfil de importante e turístico centro urbano que caracteriza a cidade do Rio).

Por se tratar de um estudo seminal, um estudo-piloto (DENZIN; LINCOLN, 2006), optamos por analisar apenas uma turma e uma unidade escolar, evitando muitas variáveis, como diferenças metodológicas dos professores, diferenças de idade e de contexto sociocultural (periferias apresentam singularidades). E, visando a preservar a identidade dos estudantes, as redações foram codificadas, recebendo aleatoriamente, os códigos (RED_01) a (RED_10). Além disso, optamos por avaliar não o número, mas o percentual das ocorrências das estratégias anafóricas, visto que havia redações mais extensas, o que, naturalmente, aumentaria o número de ocorrências coesivas.

A geração dos dados deu-se a partir de uma atividade proposta pela professora da turma. Para a realização da atividade, a professora ensinou aos alunos as técnicas de

uma produção textual dissertativa. Como parte do processo, trabalhou a leitura de textos argumentativos que possibilitassem o ensino do gênero escolar dissertação. Depois, apresentou aos alunos textos informativos sobre os temas “Drogas”, “Tecnologias Modernas” e “DST”. Finalizando o processo, propôs a elaboração de um texto dissertativo sobre um dos temas debatidos. Das trinta e duas redações escolares cedidas pela professora, selecionamos aquelas que versavam sobre o tema “Droga na Adolescência”, visto ter sido essa o tema escolhido pela maior parte dos produtores.

Como estratégia de estudo, mapeamos todos os mecanismos de retomada escolhidos pelos produtores, a fim de conhecer as sequências anafóricas e o nível de proficiência desses alunos em relação ao texto. Além disso, optamos por avaliar não apenas o número, mas também o percentual das ocorrências de estratégias anafóricas, visto que havia redações mais extensas – o que, naturalmente, aumentaria o número de ocorrências coesivas. Pelo propósito comunicativo deste trabalho, concentramos nossa atenção nos dados quantitativos, visando observar como os recursos anafóricos se relacionariam ao projeto de dizer dos alunos e se serviriam ao fim argumentativo pretendido para, por fim, tecer as aplicabilidades possíveis ao contexto no qual se produziu, sem pretender generalizar os resultados. Este trabalho orienta-se, pois, na perspectiva quali-quantitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Como forma de apresentar os resultados, optamos por organizar o mapeamento das retomadas em forma de quadro e apresentar os excertos das produções textuais no desenvolvimento da discussão dos resultados. Este encaminhamento metodológico cumpriu os propósitos aqui estabelecidos e o mapeamento possibilitou os resultados que serão discutidos na seção subsequente.

5 MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS TEXTOS ESCOLARES

Faremos, nesta seção, uma breve discussão à luz dos textos produzidos por alunos de uma escola municipal localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Iniciaremos a apresentação dos resultados com o Quadro 1, abaixo, que representa o mapeamento das estratégias localizadas e, conforme desenvolvermos a discussão, apresentaremos excertos exemplares das produções dos participantes.

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS – ANÁFORAS DIRETAS								
	EXPRES SÃO NOMINAL DEFINIDA	ELIS PSE	SUBSTITUIÇ ÃO LEXICAL	PRONO MES	ENCA PSULA MENTO	EXPRES SÃO NOMINAL INDEFINIDA	TOTAIS	TOTAIS EM %
(RED_01)	5	3	3				11	11%

(RED_02)	4	1	1	2	3	3	14	13%
(RED_03)	5		3		1		9	9%
(RED_04)	3	1			1		5	5%
(RED_05)	4	1	6	1		3	15	15%
(RED_06)	2	5		3			10	10%
(RED_07)	2	4		2			8	8%
(RED_08)	4	3			2		9	9%
(RED_09)	5	3	1				9	9%
(RED_10)	4		6				10	10%
TOTAIS	38	21	20	8	7	6	100	100%
%	38%	20%	20%	8%	7%	6%	100%	

Quadro 1 - Mapeamento dos recursos linguísticos. Fonte: dados da pesquisa.

Como foi antecipado no aporte teórico, neste trabalho, temos interesse particular em observar como os alunos do último ano do ensino fundamental utilizam certos recursos gramaticais para fins discursivos. Por isso, especificaremos os tipos de estratégias utilizadas para a materialização das anáforas diretas encontradas nos textos. Entendemos, com isso, que nossa contribuição para os estudos da área da linguística e áreas afins dá-se na demonstração da relação necessária entre ensino da gramática e uso efetivo da língua. Contudo, não desconsideramos a complexidade já citada na introdução e no aporte teórico da recategorização possível e essencial de pistas linguísticas localizadas, por exemplo, na predicação.

Iniciaremos nossa discussão pelos artigos. Os definidos, que compuseram a estratégia de expressões nominais definidas, surgiram nos dados como uma pista importante para conhecermos a construção dos textos. Parecem ter sido escolhidos de forma consciente e eficaz para a construção do encadeamento referencial, conforme em (RED_01): “O uso de drogas em uso medicinais em caso de uso necessário da droga.” (RED_01). Até este momento discursivo da produção, todas as aparições do léxico “droga” compunham uma expressão nominal definida (“as drogas”; “a droga”). Apesar de o produtor discursivo não ter utilizado a estratégia de variação lexical para introduzir um novo referente, ele valeu-se do artigo – neste caso específico, valeu-se de sua ausência – como indicador de construção de um novo objeto de discurso (drogas lícitas). Na segunda parte do excerto, o produtor usa novamente o artigo definido para sinalizar que já iniciou esta nova construção, e agora apenas a retoma (drogas necessárias). Projeto de dizer

A análise dos artigos como estratégia discursiva revelou que os produtores deste *corpus* recorrem ao uso dos artigos para driblar as dificuldades que eles parecem ter para encontrar novas palavras que continuem o encadeamento em nível lexical. Assim sendo, apesar de os produtores não terem utilizado diferentes escolhas lexicais para uma

retomada por substituição que recategorizasse o referente, os artigos por eles escolhidos contribuíram para o arranjo argumentativo do texto, levando o leitor a acompanhar a linha argumentativa de: a) drogas lícitas ou ilícitas; b) drogas ilícitas ou necessárias; c) drogas genéricas / drogas específicas.

Sobre as expressões nominais indefinidas, Koch (2004), considera que podem, também, agregar valores argumentativos ao encadeamento referencial. Em (RED_02), a estratégia aparece da seguinte forma: “Por que usar uma mistura, uma reação química se sabe que irá fazer mal?”. Aqui, o artigo indefinido, que compôs as expressões nominais indefinidas, cumpriu duas funções: construir um objeto de discurso hipônimo de “drogas” (mistura; reação química); e possibilitar a progressão textual.

Ao longo do texto, o autor de (RED_02) usa marcadores definidos apenas para formar expressões nominais referentes às drogas em seu campo semântico hiperonímico. Contudo, quando este produtor pretende recorrer a uma substituição lexical, iniciando um encadeamento para o objeto de discurso “droga específica” hiponímica, ele o introduz com artigo indefinido, formando expressões nominais como “uma mistura” e “uma reação química”.

Essas escolhas podem sugerir que o aluno não domina as variações lexicais para o campo semântico drogas específicas, mas ele consegue, por meio das escolhas gramaticais, “driblar” essa insuficiência lexical. Para isso, usa os artigos definidos/indefinidos com fins discursivos. Assim, ao voltar a utilizar o lexema droga, no último parágrafo, o produtor de (RED_02) dá ao lexema uma resignificação: relaciona-o às drogas específicas. Classificamos a aparição de “drogas” neste contexto como um hipônimo, na construção discursiva desse aluno-autor: “Por isso saiba a quem ouvir e atender para que se alguém lhe ofereça uma droga seja amigo ou seja familiar, você possa fazer a escolha certa.” (RED_02).

Quanto à elipse, foi o segundo recurso mais recorrente nas produções em análise. Conta com 21 aparições, totalizando 20% dos recursos anafóricos. Em quase todas as produções em que tal recurso apareceu como procedimento discursivo, surgiu de forma adequada, retomando o objeto de discurso. Vejamos alguns recortes extraídos do *corpus*: “As drogas são muito ruins, podem causa doenças” (RED_07) e “Alguns tentam lutar contra” (RED_04).

Por outro lado, esse mecanismo não contribuiu para a ampliação argumentativa dos textos. Como citam alguns autores, este procedimento anafórico pode retomar e

sustentar o valor argumentativo de um objeto de discurso quando o termo retomado na elipse já recebeu algum valor de resignificação. No caso das produções em estudo, em que a palavra “droga/s” é repetida, a elipse preserva o projeto de dizer– repetido – desses produtores.

Passemos às relações lexicais. Conforme antecipamos, as expressões nominais definidas têm sido vistas como o recurso mais eficaz para a retomada com fins argumentativos e o que mais surge nos *corpora* pesquisados. Isto porque, como a associação de termos definidores a um novo léxico, elas servem simultaneamente para retomar o objeto de discurso e reconstruí-lo, agregando-lhe novo valor semântico. No presente *corpus*, isso se observa em excertos como: “Muitos entrevistados, disseram que por influência de um amigo, experimentaram desse mal” (RED_07); e “A única coisa a ser feita é o apoio da família para que juntos possa preocurar tratamento e tentar segui em frente sem aquela ilusão” (RED_06).

Expressões nominais como as grifadas nos recortes (RED_06) e (RED_07) supratranscritos cumprem a função discursiva de apresentar um léxico que recategorize o objeto de discurso, ampliando seu sentido e imprimindo nele uma linha argumentativa. Contudo, no *corpus* em análise, esse mecanismo foi encontrado em apenas quatro das trinta e sete ocorrências de expressões nominais. Às demais expressões nominais coube o acréscimo do artigo à repetição do léxico droga/s. Essa repetição presente nos dados inviabilizou o surgimento de termos e expressões que a) evidenciassem crenças e ideologias dos produtores sobre o tema e, conseqüentemente, b) que ampliassem o caráter persuasivo da argumentação.

De forma geral, as escolhas lexicais foram os dados mais significativos para o resultado deste trabalho. Apesar dos recursos anafóricos utilizados, o fio condutor para a retomada e manutenção do objeto de discurso foi a repetição lexical. No presente *corpus*, poucas foram as ocorrências de substituição, como a dos recortes a seguir: “Drogas, vendida hoje em dia em qualquer lugar para que todos possam desfrutar desse mal” (RED_06); e em “Na adolescência, é um caso muito sério” (RED_07).

Conforme antecipamos, a repetição é um recurso de retomada legítimo para assegurar a coesão do texto, bem como pode servir para enfatizar o objeto de discurso, ou, ainda, consolidar um recurso estilístico. A crítica que os estudiosos fazem refere-se à retomada por substituição sem propósito discursivo. Todavia, percebemos, nas ocorrências de repetição no *corpus*, é que essa estratégia não possibilitou a ampliação do

fio argumentativo nos textos. Ao contrário, o “silenciamento” de outras lexias sugere que os produtores, a) em nível gramatical, conhecem poucas palavras que possam substituir o termo “drogas”, ou ainda b) não refletiram criticamente sobre o tema em pauta, o que poderia lhes dar manejo com as palavras.

Das 59 ocorrências lexicais para a retomada do objeto de discurso “drogas”, 18 (cerca de 30% das ocorrências) foram por substituição de termos, fosse por hiponímia ou por expressões semânticas equivalentes. Nas outras 41 ocorrências (que representam cerca de 70% delas), utilizou-se o recurso da repetição do léxico “droga/s”.

Os dados de retomada por substituição aumentaram porque contabilizamos todas as aparições, a despeito dos produtores dos textos que compõem este *corpus*. Observando o recurso de substituição de forma particularizada e, voltando ao quadro 3.1 do início desta seção de análise, perceberemos que a ausência de substituição de léxico é ainda mais escassa, visto que em quatro das dez produções textuais a retomada por substituição lexical não é utilizada.

Já as retomadas pronominais ocorreram oito vezes, representando 8% dos recursos totais. Apesar de apenas quatro dos dez produtores terem escolhido o pronome como recurso discursivo, os dados não apontam para uma relação entre pronome e fluência discursiva. Isso porque dois dos produtores que elegeram esse mecanismo para a retomada dos objetos-de-discurso selecionaram recursos anafóricos diversificados, porém os outros dois foram aqueles que apresentaram mais escassez de variedade de recursos para o encadeamento. Vejamos dois excertos exemplares: “Em relação as drogas na adolescência tem, uma observação grave sobre isso”(RED_07) e “(droga) pode causa sérios problemas futuramente, tipo era pra ter uns médicos só pra isso” (RED_07).

O produtor da (RED_07) seleciona o pronome demonstrativo “isso” duas vezes. Apesar de haver outros pronomes mais adequados para retomar “as drogas”, e a construção sintática do trecho estar comprometida, o aluno consegue utilizar o pronome “no lugar certo”. Contudo, ressaltamos, mesmo com a tentativa de utilização de certos recursos gramaticais que agregam o saber formal, o produtor não consegue utilizá-lo plenamente na produção escrita, o que sinaliza para o conteúdo formal dos pronomes como um saber ainda não internalizado por estes produtores.

Além da comprometida aparição dos pronomes no *corpus*, o silenciamento desse recurso por 60% dos produtores (em contraste com as muitas repetições lexicais) sinaliza

o conteúdo gramatical “pronome” não está discursiva – ou mesmo gramaticalmente – internalizado por esses alunos.

Teorias atuais mostram que o encapsulamento, estratégia discursiva, não surge em todos os textos, ou em todos os gêneros textuais, mesmo nos textos profissionais (LUNARD; FREITAS, 2012). Por isso, a natureza argumentativa da produção proposta tenha possibilitado o surgimento dessa estratégia em “apenas” em quatro das dez produções textuais. Tal fato linguístico sugere que estes produtores do 9º ano já apresentam alguma maturidade discursiva para a elaboração de textos mais complexos. Vejamos um exemplo (RED_02): “por isso saibam a quem ouvir e atender”. (retoma e encapsula todo eixo argumentativo do texto, construído pelos dois parágrafos anteriores).

Apesar das quatro ocorrências de encapsulamento, não associamos o uso da estratégia de encapsulamento e a fluência dos demais recursos anafóricos, como em RED_03: “Muitos adolêcente possuem drogas e não mudam o Corpo e nem a aparência tem corpo de criança por causa das drogas. Isso (encapsulador) é muito grave [possuir drogas se aviciar] (encapsulado) e podem fazer coisas que não são certos por Causa da droga na mente.”.

Tais dados corroboram o entendimento de que as estratégias de lexicalização estão mais associadas ao conhecimento de mundo do que a uma elaboração discursivo-cognitiva. Sendo, portanto, uma construção sociocognitiva que perpassa o papel social da escola.

Pesquisas recentes sobre recategorização (CUSTÓDIO FILHO, 2011, CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014) apontam para o valor recategorizador que as pistas linguísticas encontradas na predicação dão ao referente, mesmo quando este se apresenta em forma de retomada por repetição. Apesar de se observar no *corpus* em estudo um alto índice de retomada com repetição do núcleo “droga”, olhar o entorno das escolhas lexicais contribui para confirmar as pesquisas já realizadas.

Um exemplo para isso encontra-se em (RED_01):

Na adolescência e o período do ser humano mais acessivelas drogas, geralmente são influenciados por meios os colegas ou ate mesmo pelo local aonde mora e na maioria das vezes se tornando dependentes químicos, moradores de rua.
A droga causa no decorrer do processo do uso, distúrbios mentais, alucinações, dependências, e entre outros tipos de reações (...).

No excerto acima, podemos perceber que o objeto de discurso drogas é recategorizado, ao ser substituído por “químicos”. No parágrafo seguinte, mesmo voltando a escolher o núcleo “droga” para a formação da expressão definida, este recebe o valor semântico diferente de sua primeira aparição no primeiro parágrafo. Se no primeiro parágrafo o termo recebe um sentido mais genérico, no segundo, autoriza-se um sentido mais específico, farmacêutico, ao termo, o que se confirma pelas consequências relacionadas ao seu uso: “distúrbios”, “alucinações”, “dependências”, “outros tipos de reações”. Assim, mesmo que se reitere outros problemas de ordem gramatical na construção do texto, este tipo de arranjo argumentativo dá coerência ao projeto de dizer do produtor.

Vejam os outros excertos, desta vez de (RED_10): “Hoje em dia muitos jovens e menores de idade estão sendo vítimas da droga, muita gente que fuma cigarro também estão usando droga, a droga é um tipo de cigarro ruim que faz mal a saúde das pessoas”. A primeira aparição do objeto de discurso “droga” recebe um valor genérico. Contudo, quando retomado, recebe o valor semântico do hipônimo cigarro, restringindo seu valor sociocognitivo, considerando-se que na cultura brasileira o cigarro não é considerado droga ilícita, mesmo que seja tão prejudicial quanto outras drogas. Assim, mesmo que o núcleo “droga” se repita nas demais retomadas, passa a ser recategorizado pelo hipônimo. Na defesa desse projeto de dizer, o produtor associa expressões como “mal à saúde”, e “cigarro ruim”, defendendo, pois a tese do malefício dos cigarros, mesmo que socialmente não sejam considerados tão ruins quanto as drogas ilegais. Novamente, surgem no *corpus* a complexidade da língua e possibilidade da recategorização possível pelas escolhas lexicogramaticais encontradas no entorno das anáforas diretas, conforme tradicionalmente se tem visto.

A breve análise realizada procura destacar quão produtivas podem ser as escolhas da lexicogramática com vistas a operar para os fins discursivos que se pretendem no texto. Mostra que textos de alunos em situações de desvantagem socioeconômica, geográfica e mesmo simbólica, não estão despidos de produtividade – ainda que aspectos contextuais, metodológicos e mesmo ideológicos estejam cerceando um dizer-se através do texto escrito de forma mais produtora e integradora nas diversas ações sociais possíveis e necessárias. Contudo, os resultados não lhes despem de potencial sociocognitivo – E pistas para este achado foram encontradas em toda a análise ora apresentada.

Percebem-se, do estudo seminal, limitações na argumentatividade estrutural e estruturante dos textos, contudo, percebe-se um embrião da tentativa de tampar as brechas e cumprir um projeto de dizer. Uma atividade escolar que consiga cumprir os objetivos de integração pela interação, de produção a partir da reflexão da língua, conforme os pressupostos da Linguística Textual e das ferramentas regimentais que permitem sua aplicação na matriz educacional brasileira (citem-se os PCN/LP) pode contribuir para a formação linguística de alunos que, pelo discurso, podem ter algumas faltas supridas e serem possibilitados de uma inserção mais efetiva neste contexto social letrado.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pesquisas recentes vêm redirecionando o olhar que se lançava sobre a recategorização dos objetos de discurso erigidos em um texto. Se antes as retomadas eram vistas apenas sob a ótica dos encadeamentos diretamente ligados ao referente, atualmente já se defende o valor constitutivo do referente a partir de termos encontrados na predicação ou em termos não necessariamente ligados diretamente ao referente (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

A fim de observar, à luz dessa atualização teórica, como se dá a construção textual de textos produzidos por alunos moradores de uma periferia do município do Rio de Janeiro, estudamos as retomadas do objeto de discurso “drogas” em dez textos escolares dissertativos. No *corpus* em estudo, percebeu-se que os estudantes não foram levados a realizar uma transposição das expressões de ordem gramatical para o nível discursivo. Assim, notou-se o empobrecimento da argumentatividade quando olhadas sob a ótica de procedimentos anafóricos como elipse, expressões nominais, pronominalização e mesmo através do silenciamento de recursos gramaticais que poderiam ter enriquecido a argumentatividade dos textos.

Por outro lado, a predicação valeu-se como condutor da argumentatividade para esses alunos através de estratégias mais sociocognitivas do que técnicas (conforme as técnicas de redação que se ensinam nas escolas). Assim, se, por um lado, a lexicalização foi um recurso escasso para a estratégia de substituição, por outro, serviu como recurso caro para a recategorização do referente, conquanto ofereceu pistas, no entorno deste, para sua reconstrução.

A pesquisa aponta, por fim, para o potencial linguístico-discursivo de alunos muitas vezes relegados à sorte de uma educação pública que enfrenta múltiplos desafios frente a

questões políticas, econômicas, sociais e mesmo ideológicas de exclusão. Mostra, contudo, que com estratégias metodológicas que assumam a referenciação como forma de investir esses alunos de recursos linguísticos e ampliar seus saberes discursivos pode ser uma maneira bastante proficiente de empoderá-los diante de tantas outras exclusões sociais, cumprindo, inclusive o que instruem os PCN/LP.

Em última instância, o trabalho responde também aos estudos linguísticos que se concentram nas formas de tecer o texto e de lhe dar coerência através da multiplicidade de estratégias linguístico-discursivas. E a referenciação tem se revelando como uma estratégia bastante complexa e eficiente entre elas.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. 2011. **A Linguística Textual**. Introdução à análise textual dos discursos. Cortez: São Paulo. 2. ed. 373 p.

ALMEIDA, Maria Antonieta Carbonari de. **Coesão textual da linguagem dos pré-adolescentes**. 1980. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

ANTUNES, Irandé. 2005. **Lutar com palavras** – coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial. 199 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. 1998. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília MEC/SEF, vol. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed., São Paulo: EDUC, 2012. 353 p.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Expressões referenciais**: uma proposta classificatória. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: UNICAMP, 2003.

_____; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO Maria. Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, Leitura e Escrita**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 85-189.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; SILVA, Franklin Oliveira. O caráter não linear da recategorização. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de. (Orgs.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.

_____. **Expressões referenciais em textos escolares:** A questão da (in)adequação. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. **Múltiplos fatores, distintas interações:** esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOIS, Didier; MONDADA, Lorenza. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo, Contexto, 2013. p. 17-52.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual - Introdução.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 149 p.

FEITOSA, Alessandra Martins Gomes. **Níveis de letramento a escrita: a interseção discurso-gramática.** 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 16. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 75 p.

_____. As expressões nominais indefinidas e a progressão referencial. **Revista de Letras,** Fortaleza, v. 1, n. 26, 2004.

_____.; MARCUSCHI, Luis. Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. In: **D.E.L.T.A,** São Paulo, v. 14, p. 169-190, 1998. (número especial).

_____. **Argumentação e linguagem.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. 239 p.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever – estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LUNARDI, Giovana Reis; FREITAS, Ernani Cesar. O encapsulamento anafórico como recurso argumentativo em reportagem jornalística e artigo de opinião. In: **Revista Visão Global,** Joaçaba, Santa Catarina, 2012, p. 49-72.(edição especial).

MARCUSCHI, Luis. Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de. (Orgs.). **Sentido e significação:** em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

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

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. A construção da referenciação em redações de alunos da escola pública: um estudo de caso. In: **Inventário,** Revista dos estudantes

de Pós-Graduação de Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 8. ed., p. 1-16, 2011.

PERELMAN, C. 1996. **Tratado da Argumentação**: A nova Retórica. São Paulo, Martins Fontes, p. 15-66.

RABAIOLLI, Maristela. Coesão textual em contraste: alunos de escola pública e privada. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 4, n. 6, mar.,2006.

RIBEIRO, Josélia. **A sequência Argumentativa e as categorias de argumento no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio**. 2012. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTIAGO, C. 2016. Argumentação: A retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. São Paulo: Pontes editores, 2016.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Sousa. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.