

A RECATEGORIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS ESCOLARES DE ALUNOS DE UMA PERIFERIA CARIOCA

Sílvia Adélia Henrique Guimarães¹

RESUMO: De acordo com a base que rege os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN/LP), quanto ao desenvolvimento da expressão escrita em situações de uso, investigou-se como estudantes do nono ano e moradores de uma periferia carioca posicionam-se discursivamente em textos com vieses argumentativos. O trabalho pautou-se na teoria da referenciação, considerando que os sentidos do texto se constroem no curso da interação, sendo esta intersubjetiva. Ademais, assumiu uma tendência teórica atual que agrega, além das estratégias correferenciais, a perspectiva da recategorização a partir de diversos fatores co(n)textuais possíveis a sua manifestação. Para efetivar a pesquisa, foram mapeadas todas as estratégias lexicogramaticais que serviriam à constituição das anáforas diretas em cinco textos e, em seguida, foram analisadas as formas de recategorização neles presentes. Os resultados apontaram que alguns aspectos gramaticais, como elipse e pronomes, foram estratégias limitadoras da argumentatividade nos textos. Contudo observou-se o fenômeno da recategorização não apenas pelas anáforas diretas, mas, também, pela predicação. Esses resultados possibilitam pensar quanto aos usos da língua(gem) nas periferias e a uma necessária metodologia que instrumentalize os alunos mediante peculiaridades linguístico-discursivas ali encontradas.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação. Alunos de Periferia. Argumentação.

ABSTRACT: In this paper, we investigate how students of the ninth grade and dwellers of a Rio de Janeiro periphery position themselves discursively in argumentative texts, and how they respond to the principles contained in the National Curricular Parameters of the Portuguese Language (PCN/LP), since its base is the development of written expression in situations of use. The work is guided by the theory of reference, considering that the meanings of the text build themselves during the interaction, which is intersubjective. Furthermore, it assumes a current theoretical tendency that adds, in addition to the coreferential strategies, the recategorization perspective from several possible co(n)textual factors for its manifestation. To carry the research out, we mapped all the lexicogrammatical strategies that served to constitute the direct anaphors in five texts and then we analyzed the forms of recategorization in these texts. The results reveal that some grammatical aspects, such as ellipse and pronouns, restricted the argumentativity in the texts. However, the recategorization phenomenon occurred not only by direct anaphors, but also by predication. According to these results, it is possible to think the language use in the peripheries, and think on a necessary methodology that provides students tools from the linguistic-discursive singularities found there.

KEYWORDS: Reference. Periphery Students. Argumentation.

¹ Doutoranda em Letras (Linha de Pesquisa: Descrição da Língua Portuguesa), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: sguimaraes05@hotmail.com.

Introdução

A linguística textual é um dos campos do saber que vêm contribuindo para o projeto educacional brasileiro contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN/LP). Exemplo disso é que vários pesquisadores filiados à disciplina foram agregados ao seu referencial teórico, possibilitando à prática educacional um teor linguístico minimamente interacional. Nessa perspectiva, o trabalho com linguagens analisa duas necessidades básicas: a da língua como recurso de interação proposta para os alunos dos diferentes níveis de ensino; e a da língua como recurso de engajamento, possível aos alunos anteriormente excluídos dos saberes formais, nas modalidades de ensino.

Nesse contexto de inclusão, vários pesquisadores concentram-se em textos de estudantes, averiguando, fulcralmente, se são textos coesos/coerentes e cumpridores de um projeto de dizer concernentes às práticas sociais letradas em que se inserem (CUSTÓDIO FILHO, 2006; NASCIMENTO, 2006; FEITOSA, 2012). E, nessa esteira, concentramo-nos nos alunos de periferias: tratando-se de sujeitos socialmente marcados pela falta (simbólica e material), entendemos que as possíveis “faltas” encontradas em seus textos possam levar a novas propostas de inclusão educacional.²

O conceito de periferia(s) que assumimos é aquele apresentado nos estudos atualizados do campo da geografia: 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”; ou seja, não está relacionado a um modelo *dual* de cidade (ABREU, 2003; RITTER; FIRKOWSKI, 2009; LAGO, 2014).

Com isso em tela, é inevitável, atualmente, a ressignificação do termo: assume-se, pois, que existam diferentes periferias cariocas, abarcando culturas, inserções e afastamentos também diferenciados na cidade que faz gerar nossos dados. Nesse sentido, as favelas, o subúrbio³ carioca e os municípios geograficamente afastados são considerados, por alguns

² Apesar de não elaborarmos estratégias metodológicas específicas, defendemos que conhecer as anáforas emergentes nesses textos, e os sentidos por elas invocados, apresenta-se como matéria-prima para futuros trabalhos de cunho pedagógico.

³ Conquanto muitos pesquisadores, principalmente, da sociologia, não gostem da “confusão” que se faz entre o termo subúrbio e periferia (visto que o primeiro tem uma história e cultura peculiares, nem sempre agregando

pesquisadores da geografia, como tipos diferentes de periferia se relacionados em termos de segregação social.

Foi nesse contexto que analisamos cinco textos argumentativos (representados por RED_01 a RED_05), produzidos por alunos de uma periferia da zona norte do Rio de Janeiro. Instigou-nos, para tanto, a pergunta central: Como alunos que frequentam uma escola com características bastante peculiares (salas superlotadas, faltas justificadas pela violência do entorno escolar, indisciplina, por vezes, generalizada, falta de recursos materiais, defasagem relacionada ao letramento, etc.) retomariam o objeto de discurso e (re)construí-lo-iam na discursividade de seus textos? Engajados nesta questão, nossos objetivos específicos foram: a) olhar) quais aspectos da lexicogramática (tendo em vista o ensino, ainda, bastante concentrado na abordagem prescritiva) eles mobilizariam e transporiam para o nível discursivo; e b) destacar características outras presentes no co(n)texto que pudessem ampliar o projeto de dizer desses alunos. Para isso, os alunos, participantes voluntários, não foram guiados a proceder leituras prévias sobre o tema. Além disso, não receberam quaisquer orientações sobre aspectos gerais da produção (correções gramaticais, reescrita, etc.). Esse contexto de produção justifica-se na intenção de deixar que eles ativassem autonomamente seu conhecimento de mundo (incluindo-se aí o conhecimento linguístico).

Em consonância com a Linguística Textual pautada no texto sob o viés sociocognitivo interacional (CAVALCANTE, 2011; BRONCKART, 2012; FÁVERO; KOCH, 2012), escolhemos as anáforas diretas como procedimento metodológico por serem pouco abordadas na sala de aula em nível discursivo e por serem ferramentas linguísticas relevantes para essa discursividade. Para pautar a discussão, apresentamos os resultados de duas formas: 1) pelo mapeamento das anáforas diretas (representado por uma tabela), exemplificando os achados com excertos das redações; e 2) por meio de um texto integralmente transcrito, com este, possibilitando vislumbrar a recategorização a partir de elementos co(n)textuais.

Os resultados desta investigação sinalizaram que os produtores apresentavam algum conhecimento teórico dos aspectos gramaticais que contribuem para a coesão/coerência textual. Contudo não revelaram proficiência no *uso* das estratégias de retomada. Outrossim, os textos

teoricamente o conceito de periferia), vários pesquisadores da geografia que se concentram em estudar o Rio de Janeiro assumem a periferia como uma classificação mais geral, cheia de nuances políticas, culturais, capitais, sociais... Nesse sentido, o subúrbio e a favela seriam subtipos de periferias cariocas – assim como o entorno suburbano pode também conter outro subtipo de periferia, tornando o conceito bastante complexo e levando-nos a concordar com o conceito pluralizado de periferia carioca (sobre isso, ver SOTO, 2008; ABREU, 2003; RITTER; FIRKOWSKI, 2009; LAGO, 2014).

em estudo assinalaram recategorizações não apenas representadas pelas expressões nominais, mas, também, relacionadas à predicação.

Apesar da limitação da pesquisa, que se concentrou em apenas um contexto escolar, e analisou apenas cinco textos escolares, o trabalho ajuda a refletir sobre uma atuação docente que objetive instrumentalizar o aluno de periferias, de forma que este desenvolva consciência linguística, amplie seu repertório linguístico e escolha usar mecanismos lexicogramaticais para fins discursivos, especificamente, na construção argumentativa de um texto.

A linguística textual e o processo de referenciação: por uma abordagem sociocognitiva

A linguística textual é um campo de estudo que começou a desenvolver-se nos anos 1950/60, na Alemanha, propondo o avanço das pesquisas da gramática da frase. Essa área de conhecimento, que entende o texto como uma unidade global, passou a incluir em sua agenda fenômenos como a correferenciação, a pronominalização, a seleção e uso dos artigos, entre outros aspectos anteriormente ignorados (FÁVERO; KOCH, 2012).

Atualmente, inscreve-se em uma perspectiva sociocognitiva interacional (ADAM, 2011), em que o contexto também assume relevância nos estudos. Para Van Dijk (2012), o modelo de experiências às quais os sujeitos de uma determinada “comunidade” estão expostos promove um *modelo de contexto* revelado na língua. Esse conceito contribui para a concepção desta pesquisa de que os alunos de periferia estão expostos a certas experiências; ou expostos, sistematicamente, a determinadas informações de mundo que os levam a manter um certo padrão discursivo, podendo ser descrito na língua. Por isso, os produtores não foram vistos apenas como sujeitos que vivem em periferias, mas como falantes que estão permeados e que também permeiam seu discurso a partir desse lugar.

Para proceder aos estudos da materialidade discursiva dos participantes, partimos de alguns princípios norteadores. Um deles é a definição do texto como “um continuum comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.” (FÁVERO; KOCH, 2012, p 34).⁴ O segundo princípio

⁴ Os critérios mencionados pelas autoras remetem ao termo *textualidade*, cunhado por Breaugrande e Dressler. Eles defendem que textualidade é uma operação permitida pelas conexões ativadas em um evento comunicativo específico: a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a aceitabilidade e a intencionalidade.

norteador é que todo sujeito social tem potencial linguístico-discursivo para discernir um texto coeso/coerente.

Esses conceitos – língua(gem) e texto sob a perspectiva sociocognitiva – levam a outra noção que tem merecido a atenção de vários pesquisadores da área: a referenciação. A referenciação assumida no atual momento da linguística do texto considera que o sujeito opera sobre a infinidade de opções de seu repertório lexicogramatical e realiza escolhas expressivas que *representam* uma visão do mundo e cumprem um projeto de dizer – seja, ou não, de forma consciente. Se, na tradição dos estudos linguísticos, entre eles, os lógico-semânticos, a expressão “referir” promove relação entre os objetos do mundo (prontos, palpáveis, preexistentes e exteriores à linguagem) e sua respectiva nomeação, a tendência atual redireciona o sentido de referência para uma construção mais virtual. Nesse sentido, os estudos da área assumem que a referenciação revela saberes, intenções e ideologias, abandonando a concepção de léxico como etiquetador da “realidade” do mundo (KOCH; MARCUSCHI, 1998; MONDADA; DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2015).

Atualmente, propõe-se uma organização analítica em três grandes blocos, conforme se vê em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014): a anáfora direta (que pode inserir, em seu bojo, o encapsulamento), a anáfora indireta e a dêixis. Apesar de reconhecermos a coerência dessa tendência, interessou-nos, também, olhar para quais mecanismos gramaticais foram acionados para a coesão/coerência dos textos analisados, pois isso ajudou a apontar a forma como esses alunos foram expostos à educação linguística. Por isso, elencamos também as estratégias coesivas “mais tradicionais”, que se classificam de três formas nas relações textuais: reiteração, associação e conexão. A reiteração/remissão tem como objetivo retomar ou antecipar segmentos do texto, podendo ocorrer por meio: a) da *repetição*, quando o referente é retomado mediante paráfrase, paralelismo e repetição *per se*; e b) da *substituição*, seja gramatical (pronomes ou advérbios), lexical (sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais), ou pela *elipse* (ANTUNES, 2005; FÁVERO; KOCH, 2012).

O fenômeno da reiteração pode se materializar na superfície do texto a partir das seguintes estratégias: 1) Formas de valor pronominal; 2) Numerais; 3) Certos advérbios locativos (aqui, lá, ali...); 4) Elipse, ou omissão de um elemento incluso na interpretação semântica; 5) Formas nominais reiteradas; 6) Formas nominais sinônimas ou similares; 7) Formas nominais hiperonímicas; 8) Nomes genéricos. Estratégias essas que se organizam em

três formas linguísticas de progressão textual: uso de pronomes ou elipse (pronome nulo); uso de expressões nominais definidas; e uso de expressões nominais indefinidas (KOCH, 2014).

As formas nominais definidas são expressões linguísticas constituídas basicamente por um determinante e um nome, mas que podem ser manifestadas também em outras formas de organização.⁵ Essas formas podem desempenhar diferentes funções no texto. Em nível organizacional, iniciam ou encerram um parágrafo cognitivo e ainda pontuam mudança de tópico. Em nível discursivo, marcam um ponto de vista em relação a um determinado referente (ou mesmo parte de um texto), visto que podem contar com a presença de um nome e, também, de um modificador. Assim, sob o viés semântico-pragmático, esse recurso anafórico aponta ainda mais claramente para opiniões e ideologias do produtor e contribui para que o leitor possa construir sentidos (KOCH, 2011; 2012).

No aspecto semântico, essas expressões podem servir de recurso anafórico, entre outros, para rotular e encapsular.⁶ A anáfora rotuladora, que resulta do encapsulamento de fragmento textual que antes não tinha o estatuto de referente, desempenha tanto a função de construir um objeto-de-discurso quanto ajuda a desenvolver o texto, cumprindo a dupla função referenciadora e predicativa (CAVALCANTI, 2010; KOCH, 2014).

Enfatizamos, por fim, os procedimentos de repetição (ou recorrência de termos) e de substituição lexical. Sendo a repetição um dos mecanismos utilizados para enfatizar ou relembrar um referente, pode promover efeitos estilísticos e, também, retóricos. Contudo destaca-se o perigo de esse recurso ser utilizado de modo exagerado e vicioso, o que aponta para a avaliação negativa do processamento discursivo do produtor (KOCH; ELIAS, 2012).

A substituição lexical, também, é um mecanismo que trabalha a favor das construções de sentidos, entretanto não deve ser vista de forma simplista, como estratégia que vise unicamente a evitar repetições. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2010, p. 113) defende:

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.

⁵ Modificador acrescido de adjetivo, ou oração relativa; determinante acrescido de modificador e nome, apenas para citar exemplos.

⁶ Limitamo-nos a organizar o *corpus* pelo viés macro das expressões nominais definidas e indefinidas, sem se aprofundar nas funções dessas expressões. Essa escolha justifica-se tanto pela limitação espacial de um artigo quanto no interesse primário pela seleção lexical promovida pelos produtores no núcleo nominal.

Para Marcuschi (2007, p. 135), as escolhas lexicais são um importantíssimo procedimento, visto que provocam “uma série de associações e ser a entrada para a reativação de um amplo domínio cognitivo”. É um fenômeno tão relevante que tanto extrapola o valor “etiquetador” da realidade apriorística, quanto corrobora o valor sociocognitivo da produção.

Essa breve retomada de alguns procedimentos linguísticos com fins anafóricos sublinha que, se a tendência dos estudos de texto já era a de deslocar o conceito de referência para o nível discursivo, novas pesquisas apontam para caminhos mais abrangentes dos estudos da referencialização, que tanto reorganizam a classificação das formas como se dão as retomadas anafóricas quanto localizam essas retomadas num *status* de redes ainda mais amplas e complexas (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Nesse avanço, inserem-se as pesquisas relacionadas à recategorização. Mondada e Dubois (2003), precursoras da abordagem em nível sociocognitivo, introduzem o tema atribuindo ao termo categoria a mesma premissa da instabilidade dos referentes: “não são nem evidentes nem dadas de uma vez por todas, elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos.” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.28). Essa instabilidade encontrada nas categorias relaciona-se, portanto, às suas ocorrências, visto que estas se inserem em situações práticas, que dependem da negociação feita pelos interlocutores, mediada pela visão do mundo que têm.

É, pois, nessa construção discursiva, dinâmica e dinamizadora, que uma escolha linguística põe em foco determinada característica do referente, entre as tantas possíveis. Há, aqui, portanto, uma negociação tanto social quanto cognitiva para que se adapte o objeto de discurso ao projeto de dizer do produtor. Ou seja, a partir de sua bagagem discursiva e mediante os conhecimentos compartilhados (ou que imagina serem) com seu(s) interlocutor(es), o produtor examina os limites e as possibilidades linguísticas que possam representar seu projeto de dizer e elege uma possibilidade que se aproxime de sua intenção, ou a represente. Por isso mesmo, ainda segundo Mondada e Dubois (2003), a escolha de um referente, em oposição ou apagamento de outros, representa um movimento de ponto de vista.

Por se tratar de uma possibilidade linguística tão rica e variável, a recategorização ganha um valor complexo. Ao abordar o tema, Koch e Marcuschi (1998) levantam um aspecto peculiar

da recategorização: pode, inclusive, construir-se a partir de um mesmo lexema, fundando-se na sua heterogeneidade semântica. Outro exemplo dessa negociação, tanto em nível discursivo quanto em nível mesmo conceitual, encontra-se na tese de Tedesco (2001). Ao analisar as cadeias referenciais que compunham seu *corpus* de pesquisa, observou haver situações discursivas em que a retomada de referentes não recebia carga semântica recategorizadora significativa, mesmo operada pela substituição lexical.

Portanto, é na retomada do objeto de discurso, ao ganhar novas características, que se preenche o conceito de recategorizar, bem como, neste ponto do conceito, que surge uma bifurcação classificatória nos estudos atualmente difundidos no Brasil. Trata-se da divergência entre haver ou não uma categorização já quando um referente não ancorado é introduzido no texto. Mas trata-se, igual e conseqüentemente, da divergência entre haver ou não um objeto de discurso apenas e totalmente descritivo quando ativado no texto.

Essa tendência amplia a visão sobre o fenômeno da recategorização. Em suma, o que até aqui foi exposto acopla-se em uma chamada primeira tendência dos estudos da referenciação, que ou se assume na proposta classificatória das estratégias referenciais; ou se concentra em uma dessas estratégias, estudando sua aplicabilidade em textos materializados nos diferentes gêneros. Sem excluir essa tendência, que basicamente estuda a recategorização anafórica e as anáforas indiretas a partir do eixo das expressões referenciais, uma chamada segunda tendência, que vem observando outros fatores co(n)textuais que sirvam à recategorização, apresenta resultados para recategorização ligada à junção de várias porções contextuais (diferindo-se do encapsulamento); fenômenos que apontam para uma anáfora intertextual; e a multimodalidade como propulsora da construção referencial; e a construção de referentes sem a menção referencial, conforme resume Custódio Filho (2011).⁷

Custódio Filho e Silva (2013) são alguns dos pesquisadores que problematizam o *status quo* do modelo assumido de recategorização anafórica. Assim como outros teóricos, eles entendem que a recategorização ajuda a acionar o teor argumentativo de um texto, pois, como procedimento híbrido (KOCH, 2014), abarca o valor anafórico simultaneamente nomeador e predicativo. A questão torna-se mais complexa quando os referidos pesquisadores questionam

⁷ Esta súmula abarca o insumo dos trabalhos realizados pelo grupo Prottexto, da Universidade Federal do Ceará, coordenado por Mônica Magalhães Cavalcante. Devemos destacar que muito do que Custódio Filho e Silva (2013) organizam tem base na tese de Ciulla e Silva (2008), também, integrante desse grupo.

o valor correferencial que se tem posto sobre a recategorização – ou quando a recategorização permanece restrita, nas descrições teóricas, ao domínio das anáforas diretas.

Para Curstódio Filho e Silva (2013), os desdobramentos dos estudos sobre a recategorização – que já permitem incluir os casos de encapsulamento e de anáfora indireta – podem avançar ainda mais. E um desses avanços conceituais, para eles, é

A consideração de diversos elementos contextuais para o estabelecimento da recategorização nos faz perceber que este processo é não linear, o que comprova mais um avanço no entendimento do fenômeno. Quando se trata de construir referentes em um texto, o caminho seguido não precisa, necessariamente, obedecer à linearidade do enunciado, ou seja, não precisa, apenas, reconhecer as relações entre um antecedente e seus diversos anafóricos, na ordem em que se expressam. (CUSTODIO FILHO; SILVA, 2013, p. 71)

Entender a recategorização desse ponto de vista é expandir as possibilidades de descrever os usos linguísticos em suas formas mais exponenciais. Os autores em tela assumem que essa proposta desestabiliza a solidez da concepção difundida, que distingue introdução referencial e anáfora. Uma desestabilização reside na ideia de que a introdução do referente pode não ser apenas identificadora, mas pode portar carga semântica já categorizadora. Os autores em questão não sugerem uma proposta fechada e radical (negando a classificação que vem sendo aceita até o momento); antes, avaliam que o processo referencial pode operar nas seguintes perspectivas: 1) na concepção de texto como uma organização temporal e espacial, que aceite uma introdução e retomadas referenciais que possam orientar o interlocutor na interação dos enunciados, podendo essas referências ser mapeadas e relacionadas em nível superficial, na materialidade do texto; e 2) numa concepção mais aprofundada, que transcenda à superfície textual e manifeste-se no universo discursivo, indeterminando os limites entre introdução do objeto de discurso e sua recategorização, tendo sua manifestação linear apenas como uma das possibilidades de organização. Nesses dois aspectos, pode-se continuar a falar sobre introdução e anáfora, contudo, defendem,

[...] a interpretação não linear de um referente, no final das contas, revela a verdadeira 'vocação' da recategorização: a de ser um processo essencial para a construção dos referentes, o qual, para se efetivar, não precisa ser homologado por uma anáfora com valor avaliativo facilmente percebido (CUSTODIO FILHO; SILVA, 2013, p. 82-83).

Essa concepção está em conformidade com o que defendem Lima e Cavalcante (2015). Ao revisitar as pesquisas recentes sobre recategorização, concluem que elas corroboram o tripé textual, discursivo e cognitivo que compõe a recategorização e confirmam a chamada segunda tendência dos estudos sobre referenciação.

Esses apontamentos teóricos trazem o insumo embasador dos estudos sobre referenciação e consideram os caminhos possíveis para sua análise. Apesar de não nos concentrarmos na articulação das teorias apresentadas e algumas propostas de atividades práticas, conforme o fazem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Santos, Riche e Teixeira (2015), entendemos que pensar a recategorização a partir de textos de estudantes e investigar o que se apresenta nesses textos, sob a luz da teoria, constitui-se em uma ferramenta para conhecer a complexidade dessas produções para além do encadeamento referencial e, conseqüentemente, para além das investigações mais “tradicionais”.

A retomada do objeto de discurso drogas(s): análise dos dados pelo viés lexicogramatical

Nesta seção, apresentamos o mapeamento dos dados, bem como o detalhamento dos procedimentos anafóricos. Por escolha estilística, expomos o mapeamento na forma de um quadro e elencamos recortes dos textos para exemplificar os achados e debater a seu respeito.

Quadro 1: Mapeamento das retomadas nos dados.

ANÁFORAS DIRETAS	R1	R2	R3	R4	R5	Totais	Totais %
Elipse	7	1		4	2	14	30%
Expressão nominal definida		4	3	1	5	13	28%
Elipse (de recategorizações)		1			5	6	13%
Repetição			1	1	2	4	9%
Pronome oblíquo			2		1	3	7%
Pronome reto		1			1	2	4%
Encapsulamento				1	1	2	4%
Pronome ou oração relativa					1	1	2%
Rotula recategorização					1	1	2%
Totais	7	7	6	7	19	46	100%

%	15%	15%	13%	15%	41%	100%	
---	-----	-----	-----	-----	-----	------	--

Representando 43% das anáforas, a elipse revelou as diversas funções languageiras que pode assumir. Uma delas é a de manter o valor original do referente erigido no texto. Em 30% dessas aparições, manteve o sentido original de “droga”, surgindo como recurso que deixa de ampliar o sentido argumentativo do texto, conforme o exemplo (01) a seguir:

(01) Hoje em dia, é cada vez mais comum o uso de drogas na sociedade, sendo na maioria das vezes [O] usada por pessoas de 13 a 21 anos. (...) Uma vez consumida [O], o usuário irá querer mais e mais [O]. (RED_01)

Além desse esvaziamento argumentativo, o uso excessivo da elipse pode revelar dificuldade em nível linguístico. Percebe-se isso no exemplo (01), cujo produtor, em quatro parágrafos produzidos com sete retomadas, utilizou apenas esse recurso anafórico.

Nas demais produções, o uso da elipse não sinaliza dificuldades linguísticas, contudo a estratégia, também, retoma o termo “droga(s)”, sem que se dê a ele um valor de recategorização. Isso se detecta, de igual modo, no excerto (02), extraído de RED_04.

(02) hoje em dia a maioria das pessoas do mundo preferem escolher as drogas achando que [as drogas] pode ser uma salvação (RED_04)

Apesar de a elipse ser comumente utilizada para fins de economia linguística, ela pode assumir valor argumentativo. Isso se viu no exemplo (03):

(03) Para entrar nessa mundo alucinante, pode ser bem fácil, já para sair [O], tem que ter muita força de vontade”.

Em (03), o produtor retoma, por elipse, uma recategorização, tipo de remissão que pode enfatizar ou confirmar o novo valor recebido pelo objeto droga. Esse fenômeno surgiu seis vezes, dentre as 46 retomadas encontradas no *corpus*, representando 13% das estratégias.⁸

Quanto aos pronomes, surgiram como dados positivos. Os pronomes reto, oblíquo e relativo totalizaram seis aparições, surgindo em três das cinco produções analisadas – naquelas em que os recursos anafóricos mais se diversificaram. Esse uso nos interessa porque, com ele, conseguimos averiguar em que medida os conteúdos chamados gramaticais são aplicados na discursividade do texto do aluno. Apesar de a retomada por pronome aparecer timidamente, se comparada aos demais recursos, ela surge para mostrar que os alunos conseguem, por exemplo, aplicar o pronome oblíquo de forma espontânea e adequada, em uma construção coesa, conforme os exemplos a seguir.

(04) A droga é desnecessária e prejudica a saúde das pessoas que a utiliza (RED_03)

(05) as drogas não só somente um problema para quem as usa, são também um problema para as famílias”. (RED_05)

Esses recortes mostram que, entre os variados recursos possíveis, os produtores decidiram escolher pelos pronomes para um fim de produção livre. E, além disso, tiveram bagagem cognoscente para tal. Há de se acentuar que o uso do pronome relativo “que” (compondo uma oração relativa) reafirma sua contribuição para a progressão textual, e implica, também, o engajamento argumentativo do produtor, conforme (06).

(06) Existe dois tipos de drogas as naturais e as sintéticas, que causam o vício, causam mudanças no corpo e mexem com a capacidade mental. (RED_05)

⁸ Não levantamos hipóteses sobre a consciência linguística desses dois produtores ao escolherem a elipse na retomada de objeto recategorizado; ou seja, se eles sabiam que estavam escolhendo a elipse especificamente para esse fim. Contudo podemos relacionar as duas produções mais complexas ou com maior variação de recursos anafóricos (RED_02 e RED_05) e o uso de elipse retomando elementos recategorizados. Tais resultados contribuem para uma reflexão metodológica que pense a elipse como um recurso que demanda reflexão para alcançar os fins pretendidos em um texto, principalmente, de base argumentativa.

Empregado na produção que apresentou maior índice de variação anafórica (RED_05), o pronome relativo contribuiu para ampliar a condução argumentativa do aluno. Ao recategorizar o objeto de discurso drogas – as drogas naturais e as sintéticas – o produtor manteve sua defesa inicial de que drogas promovem malefícios ao usuário. Apesar de pouco utilizados e diversificados, os pronomes emergiram do *corpus* para servir ao fio argumentativo dos produtores. Mostra, por fim, que o conteúdo pode ser trabalhado em nível gramatical para servir ao projeto de dizer do produtor.

Pertinente sinalizar os artigos como recurso discursivamente dominado pelos produtores. Como um recurso trazido da linguagem oral, eles emergiram de forma fluente, possibilitando coerência aos textos, conforme (07) – acrescido de parênteses explicativos.

(07) (...) As drogas sintéticas são feitas nos laboratórios, com substancias químicas, alguns tipos são LSD e êxtase. (Novo parágrafo) Essas drogas são comuns (retoma drogas sintéticas e naturais) por jovens que começam a usar por que todos os amigos usam. As quantidades de drogas (voltou ao geral) vão diminuir quando fiscalização da policial aumentar. Não use drogas.” (RED_05)

O artigo definido destacado marca a retomada de uma recategorização que o produtor havia feito ao longo do parágrafo (drogas naturais e drogas sintéticas). Nesse excerto, portanto, o artigo traz algo dado. Já os demais termos destacados, em que há o apagamento do artigo definido, marcam, discursivamente, a alusão a drogas generalizadas, voltando a jogar luz sobre o objeto de discurso tal como o produtor inicia seu texto. Passando ao encapsulamento, relembremos que é um dos recursos anafóricos que mais contribuem para o fio argumentativo de um texto – o recurso surgiu em duas produções textuais: RED_04 e RED_05. São produções que não têm relações anafóricas que levem a associar o encapsulamento e o grau de fluidez de um texto: RED_04 é uma produção que apresenta baixo índice de retomadas (sete), sendo RED_05 a produção que revelou o mais amplo encadeamento referencial do *corpus* (dezenove retomadas).

RED_04 é um texto produzido em um único parágrafo tipográfico que, ao final, retoma e encapsula o dito com um pronome neutro, conforme o exemplo na sequência:

(08) precisamos escolher um caminho que não leve à *isso*. (RED_04)

Apesar dos escassos recursos utilizados no texto em análise, o produtor defende um ponto de vista de aversão às drogas, encapsulando ideias como as representadas a seguir:

(09) as drogas destroem muitas vidas (RED_04)

(10) é uma experiência que ninguém deveria seguir. (RED_04).

Ao iniciar um parágrafo simultaneamente tipográfico e cognitivo, o produtor de RED_05 usa a expressão “Essas drogas” para encapsular e rotular o parágrafo anterior. Ainda que utilize uma expressão nominal definida composta apenas pelo nome genérico repetido, tal escolha sugere que o aluno quer pontuar um aspecto fulcral entre o todo que foi previamente apresentado: trata-se, ao final, de produtos equivalentes (drogas viciantes), conforme (11).

(11) existem dois tipos de drogas as naturais e as sintéticas, que causam de vício, causam mudanças no corpo e mexem com a capacidade mental. As drogas naturais não são fabricadas em laboratório e sim plantadas, alguns tipos são a maconha e a cafeína. As drogas sintetica são feitas no laboratório, com substancias quimicas, alguns tipos são LSD e êxtase. (RED_05)

Entendemos que, como recurso consagradamente argumentativo, o encapsulamento, também, pode servir como viés de ensino que conscientize o aluno sobre sua importância e aplicabilidade, a) de forma a mostrar ao aluno, por meio da reescrita, possibilidades de marcar representações ideológicas em seu texto; b) de forma a instrumentalizá-lo mediante exercícios de substituição que desenvolvam consciência linguística das diferentes estratégias de retomada; e c) de forma a instruí-los nas escolhas lexicais que extrapolem ao objetivo da não repetição, mas que garantam um projeto de dizer de fato projetado.⁹

⁹ A apresentação desses encapsulamentos cumpre o objetivo de fazer refletir sobre a importância desse recurso em um texto argumentativo; e as sugestões metodológicas servem apenas para citar possibilidades de aplicação teórica nas interações em sala de aula. Não esgotam, contudo, outras possibilidades teórico-práticas sobre o tema.

Com a associação de termos definidores a um novo léxico, as expressões nominais retomam o objeto de discurso e também o reconstroem, dando-lhes novo valor semântico. Esse tipo de retomada não apenas cumpre o papel de ampliar o sentido do objeto, mas imprime nele uma linha argumentativa. Das 46 retomadas que compuseram o *corpus*, esse recurso foi encontrado 13 vezes (28% das retomadas), surgindo como um dado importante para o estudo, por duas razões principais: primeiramente pelo fato de três autores terem substituído o núcleo “droga(s)” por outros itens lexicais, conforme os recortes selecionados:

- (12) Para entrar *nesse mundo alucinante*, pode ser bem fácil, já para sair [deste mundo alucinante] tem que ter muita força de vontade. (RED_02)
- (13) Muito que a utilizam são jovens que buscam prazer, ou tem curiosidade *nesse malefício desnecessário*. (RED_03)
- (14) são também um problema para as famílias, pois (...) elas se preocupam com o usuário e acabam sofrendo a dor de ter seu familiar perdido *nesse mundo*. (RED_05)

Vê-se que essas escolhas lexicais apontam para um projeto de dizer que refuta a droga. Mesmo em RED_02, quando o produtor seleciona itens lexicais demonstrando o quanto o usuário pode estar gostando das sensações que experimenta (“mundo alucinante”), o produtor revela repúdio às drogas ao inserir, em sua progressão referencial, escolhas lexicais como “este mal” e “esse vício” (recategorizações encontradas na sequência textual de RED_02).

Outro dado interessante encontra-se nas repetições do núcleo nominal das expressões definidas. Se em seis, das treze expressões nominais, houve substituição lexical para drogas, em quase todas as outras sete aparições, a repetição do nome núcleo teve relevância. Em RED_05, por exemplo, ainda que o produtor tenha repetido o núcleo droga em quatro das cinco expressões nominais definidas que utilizou, não o repetiu indiscriminadamente: nas duas primeiras repetições do nome-núcleo, o produtor apresentava o tema a ser trabalhado; e, nas duas repetições seguintes, ele recategorizava o tema, conforme os excertos na sequência:

- (15) existem *dois tipos de drogas* (RED_05)
- (16) *As drogas naturais* não são fabricadas em laboratórios (...) (RED_05)
- (17) *As drogas sintética* são feitas no laboratório, com substancias (...) (RED_05)

Nas demais produções, a repetição do nome núcleo reativa o tópico discursivo inicial. Todavia essa interpretação só pode ser aplicada às produções que se valeram das expressões nominais definidas, nas quais o nome núcleo “droga(s)” pode ter objetivo discursivo, argumentativo, no desenvolvimento do texto – caso de RED_02 e RED_04. No outro caso, em RED_02, a repetição do núcleo não recebe valor de recategorização, conforme (18):

(18) Nos dias de hoje *as drogas* (1ª aparição) destroem muitas vidas (...) a maioria das pessoas do mundo preferem escolher *as drogas* (retomada) achando que pode ser uma salvação.”¹⁰
(RED_02)

Esses apontamentos soam interessantes a uma prática educacional que trabalhe escolhas lexicais específicas para um projeto de dizer argumentativo e que não ignore a repetição, direcionando-a, contudo, a esse projeto de dizer – principalmente, relacionando-o ao gênero textual no qual se materializa.

Os apontamentos analíticos levam, ainda, à proposta de se relacionar texto e contexto, conforme Van Dijk (2012), em pelo menos dois aspectos. Em primeiro lugar, no que tange à forma como um grupo, representado, neste caso, por cinco produtores, materializa, no texto, aspectos que sinalizam os tipos de saberes que esses estudantes armazenam cognitivamente, a ponto de lançarem mão de seleções lexicogramaticais semelhantes. Em segundo lugar, e como consequência dessas escolhas em detrimento de tantas outras (seja por apagamento ou por desconhecimento), os textos desses alunos apontam para uma representação ideológica equivalente – neste caso, a representação ideológica do item lexical “drogas” com carregamento semântico negativo (“mal”, “vício”, “malefício desnecessário”...).¹¹

Os dois pontos elencados tanto reiteram a premissa sociocognitiva de reelaboração do real a partir das experiências sociais dos produtores, quanto mostram que a forma como um certo grupo é exposto a determinadas construções discursivas forja, nele, reprodução discursiva.

¹⁰ Esta análise não pretende diminuir o valor discursivo e mesmo argumentativo da referida produção se analisada sob outros métodos linguísticos (como a predicação). Contudo lembramos que, pelo viés analítico ora selecionado, as retomadas não contribuíram para ampliação do projeto de dizer.

¹¹ Devemos sinalizar que alguns textos, produzidos por alunos de outros bairros, representaram “drogas” com valor ideológico diferente -- relacionando o termo a conhecimento e liberdade, só para citar exemplos.

Neste caso, mesmo que o dinamismo inerente ao referente esteja presente nas produções, vemos uma equivalência representacional, não apenas desvelando representação ideológica resultante das escolhas lexicais, mas sugerindo, também, a forma como este grupo relacionou-se com a aprendizagem dos aspectos gramaticais – sem correlação factível com a discursividade – fruto de um mesmo tipo de educação linguística que eles tiveram. Ou, nos termos de Van Dijk (2012), os tipos semelhantes de escolhas lexicais e gramaticais sugerem que os produtores partilharam de modelos de rotina semelhantes.¹²

Ao mostrar o aparato cognitivo, todavia, os produtores “compensaram” a provável insuficiência de saber relacionado à aprendizagem formal da língua (nos termos aplicados que aqui temos defendido) com os saberes trazidos de outras experiências (e mesmo da modalidade oral). Trata-se de experiências que, conseqüentemente, redundaram em construções discursivas que especialmente nos interessam: as recategorizações. Por isso, para finalizar esta seção, reiteramos a dupla função, anafórica e predicativa, da recategorização, que imprime no texto um teor mais argumentativo.

No *corpus* em estudo, as expressões nominais somaram 25% das retomadas, sendo quase a metade formada por núcleos que recategorizam droga(s). Ademais, quase todos os casos de repetição do núcleo serviram para reativar o tópico ou apontar para novas informações sobre o tema. Contudo a argumentatividade espalhou-se nos textos a partir de pistas presentes no co(n)texto discursivo, sem que estejam diretamente ligadas às expressões referenciais – contudo dão-lhes uma ressignificação em nível cognitivo.

Mostramos isso a partir do texto RED_01, na íntegra, representado com o exemplo a seguir:¹³

¹² O espaço não permitirá uma discussão mais pormenorizada, mas cabe destacar outros aspectos que conduzem esse tipo de exame: a abordagem teórico-metodológica do professor, o tipo de gestão escolar, a violência no entorno escolar e as representações ideológicas cristalizadas no grupo podem, também, servir de pautas para uma análise mais profunda dessa relação texto/contexto.

¹³ Apesar de haver outras possibilidades analíticas no texto, detivemo-nos na recategorização do referente em que nos concentramos ao longo de todo o estudo: drogas.

(19)

As drogas na sociedade

Hoje em dia é cada vez mais comum o uso de drogas na sociedade, sendo na maioria das vezes usadas por jovens de 13 a 21 anos.

Os motivos podem ser bem variados, seja na tentativa de fugir de seus problemas, ou por simplesmente querer uma nova experiência. A questão é, uma vez usada, quase não tem volta.

Uma vez consumida, o usuário irá querer mais e mais, fazendo o possível e o impossível para conseguir dinheiro, vender moveis, eletrodomésticos e até mesmo roubar.

Mas para quem quer mudar de vida, existe tratamentos intensivos para se reabilitar.

Quadro 2: redação extraída do *corpus* – (RED_01)

A condução argumentativa do exemplo (19) constrói-se em torno de drogas relacionadas à sociedade de forma geral. Isso se vê logo no título “drogas na sociedade”, que já surge recategorizado. Com a leitura do título, ao acessar os aspectos cognitivos e contextuais, o leitor pode, imediatamente, relacionar as drogas e os conhecimentos socialmente partilhados sobre aquelas. Outro ponto a sinalizar encontra-se na escolha do item lexical “comum”, que surge logo no primeiro parágrafo. Apesar de não se relacionar diretamente às anáforas, a escolha lexical contribui para que se acesse um conhecimento contextual de que as drogas não são desconhecidas nessa sociedade, recategorizando novamente as drogas, atribuindo-lhe o sentido de “drogas que são algo comum na sociedade”.

Visto que a recategorização é ainda pouco estudada pelos aspectos co(n)textuais, esta breve consideração mostra quão amplificadas podem tornar-se os estudos da área e tornar ainda mais complexas as análises linguísticas na materialidade dos textos, assim como os dados do *corpus* mostram quão relevante é trabalhar a linguagem para além do estudo isolado da gramática e relacioná-la com o contexto de produção e, ainda, cm o contexto social mais amplo em que se insere o produtor, conforme postula Van Dijk (2012).

Considerações Finais

O presente estudo responde, simultaneamente, às duas tendências nos estudos sobre recategorização. Por um lado, porque, no contexto de estudo em que se insere, de estudantes do Ensino Fundamental que vêm sendo apresentados a um modelo de gramática, muitas vezes, estanque de situações de uso, pretendeu-se observar como esses produtores utilizariam os

recursos gramaticais em situações de retomadas anafóricas com fins textuais/discursivos. Assim sendo, pretendeu-se observar as classificações vigentes das anáforas diretas. Por outro lado, a investigação responde à atual tendência dos estudos sobre recategorização, ao aceitar outras pistas presentes no cotexto, não necessariamente ligadas às anáforas diretas, como contribuintes em nível cognitivo para a sua recategorização.

Já para o contexto de atuação profissional, a pesquisa serviu para refletir sobre a prática docente com alunos pertencentes às periferias: estão, de fato, sendo inclusos em formas eficazes de letramento? Estão sendo instrumentalizados a um “fazer sobre o texto” que considere os variados arranjos possíveis, de acordo com um propósito comunicativo? Nesse sentido pedagógico, os resultados podem servir como ferramentas na atuação direta com esses alunos, porquanto apontaram para os seguintes fatos linguísticos: 1) graças às recategorizações, quando há, as elipses ratificam o projeto argumentativo do produtor; 2) mesmo quando as expressões nominais repetem o núcleo “droga(s)”, algumas podem estar recategorizadas; 3) o alto índice de repetição dos pronomes pessoais em oposição ao apagamento de outros pronomes, tais como oblíquos e relativos, sugere que os alunos, que estudaram esses “conteúdos” nas aulas de língua portuguesa ao longo do ensino fundamental II, não aprenderam seus usos para fins discursivos.

Entendemos, pelos estudos do contexto (VAN DIJK, 2012), que, dependendo do contexto sociocultural em que se inserem os alunos, podem surgir resultados bastante diversificados em se tratando de formas de recategorização do referente. Por fim, entendemos que este estudo, marcado pelo referencial teórico da linguística textual e atravessado pelos estudos da referenciação, possa servir às práticas docentes que pensem em contribuir para suprir as faltas discursivas dos alunos de periferia, aplicando, efetivamente e de acordo com as necessidades reveladas, o que pregam a LDB e os PCN.

Referências

ADAM, J. *A Linguística Textual*. Introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. A. C. *Coesão textual da linguagem dos pré-adolescentes*. 1980. 171fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

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

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

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

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

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

_____; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTI, J. R. *Professor, Leitura e Escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUSTÓDIO FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Orgs.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.

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

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

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n 3, p. 839-858, set./ dez. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIJK, T. V. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

DUBOIS, D.; MONDADA, L. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo, Contexto, 2013. p. 17-52.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual* - Introdução. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FEITOSA, A. M. G. *Níveis de letramento a escrita: a interseção discurso-gramática*. 2012. 229 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 16.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

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

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

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

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

LUNARDI, G. R.; FREITAS, E. C. O encapsulamento anafórico como recurso argumentativo em reportagem jornalística e artigo de opinião. *Revista Visão Global*, Joaçaba, Santa Catarina. Edição especial, p. 49-72, 2012.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. 304 p.

NASCIMENTO, P. B. S. A construção da referenciação em redações de alunos da escola pública: um estudo de caso. *Inventário, Revista dos estudantes de Pós-Graduação de Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v. 8, p. 1-16, 2011.

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

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

RIBEIRO, J. *A sequência Argumentativa e as categorias de argumento no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio*. 2012. 197 fls. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.