

A coesão nominal e a conexão em textos argumentativos produzidos por alunos ingressantes no ensino médio

Nominal cohesion and connection in argumentative texts produced by students entering high school

 Walisson Dodó

 Eulália Leurquin

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar um recorte das contribuições da Tese de Doutorado (DODÓ, 2020), cujo objetivo era analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática. Os questionamentos-chave deste trabalho são: I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta ao produzir textos coesos, quando é submetido a escrever textos dissertativo-argumentativos? E II) de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos? Nosso aporte teórico é a epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2012) e Adam (2011). Os dados revelaram que os alunos apresentaram dificuldade

Walisson Dodó: Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC-CE. Email: walissondodo@hotmail.com

Eulália Leurquin: Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: eulaliaufc@gmail.com



em construir a progressão temática. Quanto ao uso dos elementos coesivos, confirmamos que a coesão nominal é um recurso linguístico que torna o texto um todo conexo e que os mecanismos de textualização (a coesão nominal e a conexão) tanto funcionam para construir e garantir a progressão temática quanto para a composição e estruturação de um determinado gênero de texto, neste caso, o texto exigido na prova de produção textual do Enem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Produção Escrita. Coesão Nominal e Conexão. Progressão Temática.

Abstract: The purpose of this article is to present a clipping of the contributions of the Doctoral Thesis (DODÓ, 2020), whose objective was to analyze the nominal cohesion and the connection in the production of the textual genre Enem Writing of students entering High School, considering the effects of meaning of these cohesion mechanisms to ensure thematic progression. The key questions of this work are: I) what difficulties does the student entering High School face when producing cohesive texts, when submitted to writing argumentative-essay texts? And II) how does the student entering high school appropriate the linguistic-discursive elements materialized in nominal cohesion and connection and use them in argumentative-essay texts? Our theoretical contribution is the epistemology of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and Adam (2011). The data revealed that the students had difficulty in building the thematic progression. As for the use of cohesive elements, we confirm that nominal cohesion is a linguistic resource that makes the text a connected whole and that the textualization mechanisms (nominal cohesion and connection) work both to build and guarantee thematic progression and for composition. and structuring of a certain genre of text, in this case, the text required in the test of textual production of the Enem.

Keywords: Mother Tongue Teaching. Written production. Nominal Cohesion and Connection. Thematic Progression.



Introdução

Discutir sobre o ensino de língua materna é uma questão que, a cada ano, vem ganhando ainda mais destaque. GERALDI (2006), LEURQUIN (2014), BULEÁ-BRONCKART (2015), DOLZ e SCHNEUWLY (2004) e MEDONÇA (2006) são exemplos de algumas referências importantes que vêm dando suas contribuições para o ensino de línguas; a discussão tecida, neste texto, vai, exatamente, ao encontro dos estudos desses teóricos. Sua temática está, portanto, situada no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, focalizando o eixo da prática de linguagem: produção de texto.

Nosso objetivo é, portanto, apresentar, em linhas gerais, contribuições de uma pesquisa de doutoramento (DODÓ, 2020)¹, cujo objetivo geral era analisar a coesão nominal e a conexão na produção do gênero textual Redação do Enem de alunos ingressantes no Ensino Médio, considerando os efeitos de sentido desses mecanismos de coesão para garantir a progressão temática; as perguntas norteadoras desta pesquisa foram: I) que dificuldades o estudante ingressante no Ensino Médio enfrenta, no que concerne ao aspecto da coesão, ao produzir textos dissertativo-argumentativos? II) de que maneira o estudante ingressante no Ensino Médio se apropria dos elementos linguístico-discursivos materializados na coesão nominal e na conexão e os utiliza em textos dissertativo-argumentativos?

1. A Tese está intitulada: “A coesão nominal e a conexão no gênero textual Redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio”, defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da Professora Dra. Eulalia Leurquin.



Ao tecer, neste artigo, desdobramentos de nossa pesquisa, desejamos contribuir com as discussões relacionadas ao ensino de língua materna, sobretudo, no que tange à aprendizagem da produção escrita no contexto de sala de aula no Ensino Médio.

Dessa forma, a fim de fortalecer as reflexões sobre o trabalho com a língua em sala de aula do Ensino Médio, para a escrita deste artigo, das produções coletadas na pesquisa de campo, que foram 21 produções escritas, selecionamos somente duas produções: a primeira, referida como produção A, serviu para a análise diagnóstica, de modo a responder ao nosso primeiro questionamento-chave; e a segunda, referida como produção B, responde à nossa segunda pergunta norteadora da pesquisa.

A pesquisa fora realizada na Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, situada no município de Pacajus – Ceará. Para a coleta de dados, lançamos mão de duas ferramentas pedagógicas, a Sequência Didática e a Pesquisa-Ação. Quanto ao público-alvo, os participantes da pesquisa eram alunos de turmas de 1º anos do Ensino Médio. Por fim, o gênero de texto trabalhado na pesquisa foi a Redação do Enem.

Para tanto, nosso texto está organizado da seguinte maneira: uma seção destinada à fundamentação teórica, na qual trataremos sobre os mecanismos de textualização – a coesão nominal e a conexão – e sobre progressão temática, embasando-nos nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo e da Análise Textual do Discurso; em seguida, a discussão dos dados, de modo a responder às questões da pesquisa; por fim, as conclusões com sugestões de possíveis desdobramentos do estudo.



Fundamentação teórica: os elementos de coesão textual e a construção da progressão temática

Antes de adentrarmos ao conceito e aos tipos de mecanismos de textualização e sua importância para a construção da progressão temática, é pertinente revisitar o conceito de texto proposto por Bronckart.

Para ele, o texto é a semiotização da linguagem, ou seja, é toda unidade de produção linguageira (oral, escrita ou multissemiótica) situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação em um determinado contexto interativo-comunicativo (BRONCKART, 1999).

Dessa maneira, podemos compreender que o texto é a relação de um conjunto de camadas superpostas que o organizam (a sua *arquitetura interna*, que é o *folhado textual*: a infraestrutura geral, os *mecanismos de textualização*, que é o nosso foco, e os mecanismos enunciativos) somada às condições de produção, o *contexto de produção*.

Tendo, pois, compreendido o conceito de texto, iremos voltar, a partir de agora, a nossa atenção aos mecanismos de textualização, fazendo um diálogo com outros “trabalhos linguísticos ou psicolinguísticos muito mais detalhados” (BRONCKART, 1999, p. 263) que tratam do tema, uma vez que o próprio autor reconhece que o faz de modo resumido. Por isso, nesta seção, faremos um diálogo entre o ISD, que analisa o uso da linguagem nas práticas sociais e discursivas e da Análise Textual do Discurso, que estuda detalhadamente os recursos de coesão.

Embora haja diferenças entre esses dois quadros teóricos, há também fortes pontos de convergência, uma vez que as discussões em relação ao texto passaram a dar uma maior importância ao tratamento do texto no seu contexto interativo-comunicativo.



Portanto, para entender as práticas interativas de linguagem associadas ao contexto de produção, consideramos os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e, para realizar a análise descritiva dos elementos de coesão nominal e de conexão, recorreremos aos estudos da Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011).

Em se tratando, pois, dos mecanismos de textualização, para Bronckart (2012), eles

são [...] articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto (BRONCKART, 2012, p. 259-260).

Em outras palavras, tais mecanismos são considerados importantes para garantir a progressão temática do texto, portanto, sua coerência, uma vez que reconhecemos que não é o bastante entender que nos comunicamos produzindo textos que atendam a um propósito específico em dado contexto de produção, mas é necessário também dominar e saber fazer uso adequado dos recursos linguísticos. Baseados nessa afirmativa, reforçamos a importância de um trabalho em sala de aula que conduza os alunos a fazerem uso consciente e produtivo dos elementos coesivos e, assim, articular, coerentemente, as ideias no texto, garantindo-lhe a progressão do tema.

Para Adam (2011), o conceito de progressão temática é uma sucessão de enunciados, parágrafos ou sequenciação de ideias que só se organizam de modo coerente através dos elementos coesivos, que se



ligam e se articulam. Dessa forma, “todo texto é entendido em uma tensão entre coesão (ligada à estrutura temática, à conexão e à concatenação dos temas sucessivos)” (ADAM, 2011, p. 97).

Sob essa ótica, entendemos que, no processo de interação linguageira, os usuários da língua precisam saber usar adequadamente os recursos linguísticos de coesão, a fim de garantir a progressão do tema, a partir dos mecanismos de textualização.

A coesão nominal

Ao revistar os estudos pioneiros de coesão textual, consideramos relevante apresentar aqui o conceito de coesão de texto proposto por Halliday e Hasan (1976). Para eles, a coesão é

um conceito semântico que se refere às relações de sentidos existentes no interior do texto e que o definem como um texto. A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4).

Nesse sentido, a coesão se estabelece a partir de relações semânticas entre os elementos textuais. Tendo a coesão a função de estabelecer relações de sentido, ela pode ser compreendida como um conjunto de recursos, de “laços”, “elos” coesivos que ligam as sentenças umas às outras.

Bronckart (1999) evidencia a importância dos mecanismos de textualização, cujo papel é conferir a progressão temática dos conteúdos ao texto, e, portanto: [...] os mecanismos devem ser assim definidos no nível da unidade global que é o texto, as marcas linguísticas que os rea-

lizam podem, entretanto, variar em função dos tipos de discursos específicos que esses mecanismos atravessam (BRONCKART, 1999, p. 260).

No ISD, os mecanismos de textualização são aspectos importantes no processo de produção e compreensão textual. Sobre a coesão nominal e sua função, Bronckart afirma que:

[...] os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada [...]. Duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas. A função de introdução consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de retomada consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto (BRONCKART, 2012, p. 268).

A coesão nominal, portanto, é vista pelo autor como um mecanismo textual responsável pela compreensão geral do texto; por isso – comungando com essa ideia - os elementos de coesão precisam ser analisados em uso, em funcionamento dentro dos textos, considerando todos os seus aspectos formadores, inclusive seu contexto de produção.

Nesse sentido, no processo de produção textual, ao mobilizar os elementos linguísticos, precisamos considerar o contexto de produção



para construir seu sentido. Assim, entram em jogo para a construção de significados os mundos formais propostos por Habermas² (1987).

Os mecanismos de coesão nominal são responsáveis em evidenciar relações entre termos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Vale ressaltar que, na proposta do ISD sobre a coesão nominal, Bronckart (1999) a concebe além dos limites sintáticos das frases; ela perpassa pela compreensão e construção global de todo o texto, considerando a influência do contexto de produção no processo de construção da coesão nominal. Sobre esse mecanismo textual, Bronckart afirma que a coesão nominal é responsável por introduzir, no texto, um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas.

Para Bronckart, a coesão nominal é ainda responsável por retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto. Considerando isso, temos, dentro do contexto do estudo da coesão nominal, as categorias de anáforas. De acordo com Bronckart (1999), elas são construídas a partir de: anáfora nominal e anáfora pronominal.

2. Bronckart baseou-se nos estudos sobre a teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), que apresentou três mundos: o físico, o social e o subjetivo. Em seus estudos, Bronckart juntou os dois últimos mundos, o social e o subjetivo em um só: o sociosubjetivo. Para Bronckart, os textos resultam de uma ação realizada em um contexto físico, que é: [...] o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 2012, p. 93). Quanto ao contexto de produção sociosubjetivo, este pode ser assim caracterizado: o lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido [...]; a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciatador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso [...]; a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel atribuído ao receptor do texto [...]; o objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciatador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 94).



Sobre as anáforas nominais, que são representadas por sintagmas nominais, Bronckart (1999) afirma que, para se fazer uma retomada, o sintagma pode ser idêntico ou pode diferir da unidade fonte. Para nos aprofundarmos mais nas anáforas nominais e aos seus tipos, já que Bronckart não o faz referência, recorreremos às leituras que abordam os diferentes tipos de anáforas.

Na proposta de Adam (2011), a anáfora fiel tanto pode manter um núcleo em comum – o termo introduzido que será retomado – quanto o termo retomado pode manter com o introduzido uma relação de contiguidade, que sejam quase idênticos.

Em se tratando da anáfora infiel, Adam (2011) a conceitua de modo que o termo introduzido, o termo primeiro, apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, e o termo responsável em fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

Um outro tipo de anáfora nominal é a que chamamos de anáfora associativa. A seguir, analisamos um exemplo segundo Adam (2011).

ACIDENTE – Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), um carro fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, a passageira foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao motorista, ficou apenas levemente ferido (ADAM, 2011, p.135-136).

Analisando o excerto, *carro* é retomado pelos termos a *passageira* e o *motorista*. Vê-se, desse modo, o funcionamento de uma anáfora associativa, pois, embora a forma referencial (forma anafórica) e o referente sejam representados por palavras distintas, existe um vínculo por serem palavras do mesmo campo semântico-lexical.



Ainda sobre anáfora, Bronckart (1999) explica o que são as anáforas pronominais: que são compostas pelos seguintes tipos de pronome: *pessoais*, *relativos*, *possessivos*, *demonstrativos* e *reflexivos*, podendo ainda conter a *elipse marcada /Ø/*, que consiste em um apagamento de pronome.

No tópico seguinte, estudaremos o conceito de conexão.

A conexão

Segundo Bronckart (1999), a conexão contribui para a marcação das articulações de progressão temática e realiza-se por meio dos “organizadores textuais”, que, além de assinalarem as articulações locais entre frases, também indicam as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação que constituem os textos. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas, explicitando as relações existentes entre os diversos níveis de organização de um texto.

Conforme os estudos de Bronckart, a conexão pode ser realizada por diferentes unidades linguísticas, que podem ser agrupadas em quatro categorias principais, a saber: um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais com caráter transfrástico; muitas dessas expressões podem funcionar ainda como adjuntos adverbiais; um subconjunto de sintagmas preposicionais, que podem assumir função de adjunto adverbial, ou podem assumir um estatuto de estruturas adjuntas, que mostram o encaixamento de uma frase em um grupo preposicional, ou podem funcionar como sintagmas nominais que funcionam como sintagmas preposicionais, podendo tomar um estatuto de adjunto adverbial; um subconjunto de conjunções coordenativas; um subconjunto de conjunções subordinativas ou de locuções conjuntivas subordinativas.



Em suma, as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais são: conjunções coordenativas e conjunções subordinativas, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Para esse autor, as marcas de conexão pertencem, portanto,

às categorias gramaticais diferentes [...]; elas se organizam eventualmente em sintagmas, também diferentes, e assumem, eventualmente, funções específicas no quadro da micro – ou da macro-sintaxe. Apesar dessas diferenças de estatuto sintático, essas marcas podem ser reagrupadas com base no critério da função de conexão que assumem no nível textual e é por se inscreverem nesse conjunto funcional que são denominadas de organizadores textuais (BRONCKART, 1999, p. 267).

Para Bronckart (1999), são cinco as funções que as conexões podem exercer conforme o contexto de uso: *segmentação, demarcação/balizadoramento, empacotamento, ligação e encaixamento*.

Sobre a conexão, Adam (2011) afirma que os conectores podem ser representados por: conjunções coordenadas; conjunções ou locuções conjuntivas subordinadas; por grupos nominais ou preposicionais.

Este autor distingue a classe dos conectores em três tipos de marcadores de conexão: os *organizadores/marcadores textuais*, os *marcadores de responsabilidade enunciativa* e os *conectores argumentativos*. A função fundamental desses elementos é a marcação de uma conexão entre duas unidades semânticas, para criar uma estrutura. Ou seja: “esses três tipos de conectores exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto)” (ADAM, 2011, p. 180).

Adam esclarece que o emprego dos conectores varia de acordo com os gêneros discursivos e a função também é variável conforme os tipos de textualização.

Quadro 01 – Emprego dos conectores nos gêneros discursivos e nas tipologias textuais

Gêneros discursivos	Textos jurídicos	Pouco emprego dos conectores.
	Gêneros da argumentação	Uso abundante de conectores.
Tipos de textualização	Texto narrativo	Uso não maciço de conectores temporais.
	Texto descritivo	Forte uso de conectores, a fim de organizar, de modo linear, a simultaneidade de elementos; Menos uso de conectores argumentativos, quando remetem a um uso pré-construído do que quando constroem uma representação nova; Forte presença de organizadores textuais e frequentes marcadores de reformulação em fechamento de sequências.
	Texto argumentativo	Forte uso de conectores, para marcar as relações entre os argumentos do texto.

Fonte: Quadro elaborado, baseado nas contribuições dos estudos de Adam (2011), Sabatini (1990) e Riegel et al. (1994)

Para Adam (2011), os **organizadores textuais** exercem papel importante no balizamento dos planos textuais. Esses organizadores, conforme seus usos, podem-se distinguir em três subcategorias: **organizadores espaciais**: *à esquerda, antes, depois, em cima, embaixo, etc.* Analisemos um exemplo dado pelo autor: “(...) **Na base**, primeiramente, estava um cubo de papelão azul em forma de templo; (...) **depois, no segundo nível**, uma torre de castelo feita de bolo de Saboia; (...) **e, finalmente, na plataforma superior**, que era um

verde prado (...)” (Adam, 2011, p. 182). O uso dos organizadores textuais, no exemplo, ajuda na construção de um todo coerente, indicando a localização ou como se encontrava o objeto descrito; **organizadores temporais**: *então, depois, no dia seguinte, etc.* Podendo combinar-se de acordo com uma ordem crescente de informatividade, ex.: *E + então + depois + após + em seguida + mais tarde + logo em seguida*. No exemplo, proposto por Adam, podemos observar como a coerência do texto é construída, indicando as marcas do tempo em que as ações se desenvolveram: “(...) **depois**, o jogaram de cima. **Primeiramente**, estrangularam a Sra. Barbero (...), **depois**, puseram fogo na sua roupa para fazer pensar que a causa da morte tinha sido outra”. (Adam, 2011, p. 183); **organizadores enumerativos**: segmentam e ordenam a matéria textual, como os **aditivos**: ex.: *também, assim como, ainda, igualmente, etc.*, e os **marcadores de integração linear**, que abrem uma série, ex.: *(de um lado, inicialmente, primeiramente, etc.)*, indicam sua continuidade, ex.: *(em seguida, depois, etc.)*, ou seu fechamento, ex.: *(por outro lado, enfim, em conclusão, etc.)*. Dentro desse tipo de organizadores, destacam-se, também, os **marcadores de mudança de topicalização**, que são fundamentais na ênfase de um plano de texto e na estrutura da argumentação, sem colocar em questão seu valor argumentativo; eles ordenam as partes de um texto, ex.: *(quanto a, no que concerne a, etc.)*. Dentre desses organizadores textuais, há, também, os **marcadores de ilustração e de exemplificação**, ex.: *por exemplo, em particular, como, entre outros, etc.)*.

Adam também estuda os **marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa**, podendo ser identificado em quatro tipos, a saber: **os marcadores de quadros mediadores** indicam que uma porção de texto não é assumida (sua verdade assegurada) por aquele que fala, mas mediada por uma voz ou por uma responsa-

bilidade enunciativa, ex.: (*segundo, de acordo com, de fonte segura, etc.*); **os marcadores de reformulação** indicam uma retomada metaenunciativa, isto é, uma modificação de um ponto de vista, ex.: (*isto é, em outras palavras, etc.*); e/ou associa a essa retomada uma marcação comparável à dos marcadores de integração linear com ideia de conclusão, ex.: (*enfim, em resumo, finalmente, no fundo, etc.*); **os marcadores de estruturação da conversação**, ex.: (*bom, então, bem, etc.*); e **os marcadores fáticos**, ex.: (*você sabe, você vê, etc.*). Esses marcadores, porém, apresentam uma tonalidade enunciativa e interativa mais marcada em textos orais.

Adam estuda ainda os **conectores argumentativos**, que são classificados em quatro tipos: **conectores argumentativos marcadores do argumento** (*porque, já que, uma vez que, com efeito, etc.*). Exemplo: “**Porque** prefere a bandeira branca, o Sr. Loas, prefeito de Plouézec, tinha rasgado uma tricolor e foi destituído” (ADAM, 2015, p. 190). Neste exemplo, o uso do conector explicativo marca o argumento dito na segunda oração; **conectores argumentativos marcadores da conclusão** (*portanto, então, logo, etc.*), no exemplo: “Eu penso, **portanto** existo” (ADAM, 2015, p. 191), o uso do conectivo em destaque marca entre as orações uma conclusão argumentativa; **conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte**: (*mas, porém, contudo, entretanto etc.*). Exemplo: “(...) três jovens nadavam. Um, Janinetti, desapareceu. Mergulho dos outros. Eles o trouxeram de volta, **mas** morto” (ADAM, 2015, p. 191).

Observemos que a ideia de oposição marcada pelo conector em destaque cria uma expectativa sobre a informação que será dita em seguida, por isso é classificado como um marcador de um argumento forte; **conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos**: (*certamente, embora, apesar de que, ainda que*

etc.). Exemplo: “**Embora** a rua seja bastante movimentada, o corpo do garotinho não foi atingido por nenhum veículo” (ADAM, 2015, p. 191). No exemplo, o conector introduz um argumento considerado fraco, uma vez que a informação contida na oração que ele introduz, por criar ideia de concessão, a informação estabelece uma expectativa contrária ao que se espera, comumente, de ruas movimentadas, pois, se era movimentada, esperava-se que ele tivesse sido atingido, mas não é isso que acontece, sendo classificado como argumento forte a primeira oração. (Facilitaria a leitura a apresentação em forma de quadro)

Passemos, agora, a discussão dos dados, atendendo às duas etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Os mecanismos de textualização em textos argumentativos dos estudantes: diagnosticando dificuldades

Para responder à 1ª questão da pesquisa, que se relaciona ao diagnóstico das dificuldades dos alunos quanto ao aspecto da coesão, foi solicitada, já na primeira semana de aula uma produção escrita cujo tema era “A violência urbana no Brasil”. Os alunos foram orientados a produzirem o gênero Redação do Enem com a temática supracitada. A seguir, transcrevemos a produção A³.

Essa atividade é pertinente, porque, além de configurar uma característica de uma Sequência Didática e de uma Pesquisa-Ação, é instrumental valioso, uma vez que nos permite traçar um perfil do aluno ingressante no Ensino Médio em relação à sua proficiência na produção escrita.

3. A transcrição dos textos foi feita conforme os alunos escreveram no original.



Na produção A, elencamos as dificuldades relacionadas ao processo de escrita, conforme podemos observar no texto que segue.

A produção abaixo serve como ilustração das dificuldades relacionadas ao processo de escrita, como verificamos na avaliação diagnóstica.

1. A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro tem
2. até muitos brasileiro que já se acostumaram e **os outros** que já tem
3. até de depressão. **Os** que estão no poder poderia fazer diferente como
4. diminuir os presídios, não aceita **eles** pagar a fiança, que cada um
5. **deles** cumpra a sua punição e assumir os seus erros, **ele** também
6. poderia combata a droga no Brasil e colocasse mais policiais de
7. prandão nas ruas, nas comunidade e a justiça faça o que ela tem
8. direito⁴.

Esse texto revela a ocorrência de problemas de ordem gramatical, problemas quanto ao processo de referência e também quanto à progressão do tema⁵.

Com relação ao primeiro ponto, percebemos, do ponto de vista da gramática normativa, erro de concordância nominal (“até muitos brasileiro”, na linha 2), erro de concordância verbal (“os que estão no poder poderia” na linha 3), erros de ortografia (“assumar”, linha 5) e erros de pontuação e de sintaxe (“A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro tem até muitos brasileiro”, na linha 1).

Em relação aos processos de referenciação, podemos observar que o texto também apresenta dificuldade em fazer retomadas de um re-

4. Numeramos as linhas dos textos para facilitar a realização das análises.

5. Vale lembrar que nossas análises focarão os usos que os estudantes fazem dos mecanismos de textualização para construir a progressão temática. Quaisquer outros aspectos linguísticos, como estes que enumeramos, não serão considerados, uma vez que não é o nosso foco. Porém, como este exemplo se trata da atividade diagnóstica, achamos pertinente apontar também outras questões.



ferente a outro, por exemplo: na linha 2, o pronome indefinido “os outros” refere-se à unidade fonte “brasileiros”; porém, a referenciação construída deixa margem a interpretações mal elaboradas: não está claro se o aluno pretendia falar de um mesmo referente, ou se estava fazendo uma distinção entre tipos de brasileiros; nas linhas 3, 4 e 5, os pronomes usados respectivamente “os”, “eles”, “deles”, “eles” não são retomados nem anafórica, nem cataforicamente, comprometendo a compressão sobre quem esses pronomes estão fazendo referência.

Claro que, pelas atribuições dadas, podemos inferir que, nas linhas 4 e 5, no exemplo: “não aceita eles pagar a fiança, que cada um deles cumpra a sua punição e assumir os seus erros, eles também poderia combater a droga no Brasil”, os pronomes “eles” e “deles” se referem às possíveis unidades fontes “bandidos”, “assassinos”, “assaltantes”, dentre outras de mesmo campo semântico; e o segundo pronome “eles” podendo se referir aos “governantes” ou “políticos”; mas essa informação foi inferida por nós, através de nosso conhecimento de mundo; o aluno precisaria, entretanto, rever a maneira como construiu sua referenciação textual, uma vez que algumas retomadas necessitam ser marcadas linguisticamente no texto.

Quanto à progressão, percebemos que o aluno não delimita o tema da violência em um cenário urbano, apenas fala de violência em um contexto mais geral, como podemos observar na linha 1: “A violência no Brasil está bastante no cotidiano dos brasileiro”; entretanto, quando o aluno produziu seu texto, esperava-se que situasse a problemática da violência no contexto urbano brasileiro. Se tivesse feito isso, o tema central do texto teria sido de fato delimitado e contemplado em sua discussão.

Em relação à proposta de intervenção sugerida pelo aluno, além das medidas propostas ao combate da violência como solução do problema da violência urbana no Brasil, o aluno introduz, na linha 6, que

“eles também poderia combater a droga no Brasil”, trazendo um novo tópico discursivo que, apesar de reconhecermos que o tema violência pode apresentar relações com a temática droga, contudo o aluno não estabeleceu, no texto, uma “costura” adequada que garantisse a coesão textual, para poder relacionar esses dois temas que, embora apresentarem uma inter-relação, não foram bem relacionados, comprometendo a progressão temática textual.

Vemos que o desenvolvimento da progressão temática é comprometido, uma vez que há falta de conectivos tanto entre frases quanto entre parágrafos, comprometendo a organização e a estruturação do gênero. Os tópicos discursivos não são bem articulados; seria necessária uma melhor articulação entre as ideias do texto, para delimitar melhor a tese, a defesa da tese e a proposta de intervenção, que é a estrutura canônica do gênero Redação do Enem. Nesse sentido, observamos que a falta dessa articulação das ideias, no texto, pode acabar comprometendo também na composição e estruturação do gênero

Para ilustrar essa dificuldade em construir a progressão do tema, podemos resumir, no quadro abaixo, como o aluno introduz sua ideia, como a desenvolve e como finaliza seu raciocínio.

- Inicia afirmando que a violência é frequente no Brasil.
- Continua sua ideia afirmando que muitos brasileiros já se acostumaram com a violência que já se tornou tão trivial no País; contudo, há outros brasileiros que estão entrando em depressão por causa dessa situação;
- Em seguida, finaliza o texto com sua proposta de intervenção. Defende a redução do número de presídios, a recusa em pagar fiança, leis mais rígidas que façam com que os que descumprirem a lei possam pagar;
- Depois, introduz em seu texto um outro tópico discursivo: o combate às drogas; e a ampliação de policiais nas ruas. E finaliza defendendo que a justiça deve fazer o que lhe é de direito.



Portanto, a partir da análise da produção A, percebemos as seguintes dificuldades: 1) truncamentos em construção de períodos compostos, com foco na dificuldade em usar conectores entre orações e parágrafos; 2) dificuldade na delimitação do tema; 3) dificuldade em construir uma linha de pensamento, a fim de organizar, construir e progredir o desenvolvimento do tema, no texto, a favor da estruturação e composição do gênero.

A mobilização dos mecanismos de textualização a favor da progressão temática e da composição/estruturação do gênero

Para a escolha da produção B, o que nos motivou escolhê-la foi a temática, pois, apesar de ser delicado discuti-la, consideramos pertinente e necessária a sua discussão.

Ao analisarmos a produção B, pudemos observar que os mecanismos de textualização tanto promovem a progressão temática do texto como ajudam na organização da composição e da estruturação do gênero textual Redação do Enem.

Para discutirmos sobre isso, sugerimos a análise do quadro abaixo.

A partir dele, iremos analisar um texto na íntegra, a produção B, mostrando como o aluno mobilizou os recursos de coesão nominal e de conexão para construir a progressão temática e como esse movimento de articulação entre as ideias do texto contribuiu para estruturar e compor o gênero.

Analisemos o quadro abaixo:

Quadro 02 – A progressão temática e a estrutura e composição do Gênero Redação do Enem. Tema: Abuso sexual infantil no Brasil

Tema		Abuso sexual infantil no Brasil	
Título (opcional)		Contextualização do problema e estabelecimento de uma tese em relação ao abuso sexual infantil no Brasil , a fim de retomar o título (se criar) e retomar o tema do texto .	
Texto	Introdução	Argumentos que retomam a tese a fim de defendê-la e que, portanto, devem estar relacionados ao tema do texto .	
	Desenvolvimento	Proposta de intervenção articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto .	
	Conclusão		

Progressão temática (a partir do uso dos mecanismos de textualização – Coesão nominal e Conexão)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Agora analisemos o texto do aluno, considerando as orientações contidas no quadro.

Quadro 3: Análise da produção B

Produção B	Resumo do que trata cada parágrafo
<p>Atualmente no Brasil, o número de violência sexual contra crianças e adolescentes vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de informações com isso se tornando grave por não recorrerem as autoridades quando o fato ocorre.</p>	<p>No primeiro parágrafo, no qual o ponto de vista do aluno deve ser estabelecido, vemos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno afirma o crescimento da violência sexual contra crianças e adolescentes; - E defende a tese de que esse crescimento é causado pela ausência de informação e ao fato de que, quando acontecem abusos, as vítimas não recorrem às autoridades.
<p>Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa, sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para essas agressões, e pela falta de informações acabam não denunciando muita das vezes ate por recuo de represália.</p>	<p>Nos parágrafos de desenvolvimento, espera-se que o aluno retome seu ponto de vista, defendendo-o.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No primeiro momento, o aluno afirma que o abuso geralmente acontece com pessoas de classe baixa. É necessário questionar aqui se essa informação não seria um posicionamento do aluno? Pois introduz um novo tópico discursivo, quando, na verdade, ele deveria era retomar a tese para defendê-la; - O aluno retomou a ideia de que, pela falta de informação, acabam não denunciando esse crime, pois a vítima tem medo de perseguição;



Mas o abuso sexual vai muito além disso, ele resulta em uma serie de problemas físicos e psicologicos nas vitimas, como por exemplo: a pessoa vai ficar insegura, deprimida, descontrolada, entre vários outros. Em muitos casos a família acaba percebendo que seu filho (a) esta sofrendo de abuso sexual.

Como aqui ainda é um parágrafo de desenvolvimento, era esperado que o aluno retomasse as ideias introduzidas e as defendesse; contudo, o aluno cria, em seu texto, outros tópicos discursivos:

- Fala das consequências físicas e psicológicas causadas nas vítimas;

- Diz que, em muitos casos, os familiares percebem que a vítima está sofrendo abuso.

Note-se que não é proibido criar novos tópicos discursivos; o problema é que o aluno estabelece, retoma esta tese no segundo parágrafo, mas não desenvolve a discussão, apenas repete o que foi dito anteriormente; depois cria novos tópicos que não articulados adequadamente ao seu ponto de vista e à discussão que vem sendo tecida ao longo do texto.

<p>É notório que medidas são necessárias para sanar esse problema, o governo poderia promover projetos sociais com acompanhamento familiar, orientando sobre o devido assunto. Junto a isso as instituições de ensino poderia realizar debates entre os alunos para que assim possam diminuir esse tipo de abuso. Com isso iria amenizar o de violência sexual.</p>	<p>No último parágrafo, espera-se que o aluno construa uma proposta de intervenção articulada à discussão do texto, ou seja: essa proposta precisa ter relação com os argumentos feitos em defesa da tese e, conseqüentemente estará articulada à tese. O aluno sugere que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O governo promova projetos sociais a fim de acompanhar as famílias; - As instituições de ensino realizem debates entre os alunos a fim de diminuir esse problema. <p>Se consideramos que o aluno defendeu que é a falta de informação que está causando o crescimento do número de abusos e de as vítimas não procurarem as autoridades, poderíamos dizer que a proposta estaria articulada à discussão. Entretanto, vimos que o aluno retoma a tese, no segundo parágrafo, em contrapartida, introduz vários tópicos discursivos em seu texto, que, por não estarem bem articulados ao ponto de vista, acabam ficando “soltos” na discussão, comprometendo a organização das ideias, portanto, a progressão do tema.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Nesse sentido, é preciso considerar que, à medida que o aluno estabelece seu ponto de vista no primeiro parágrafo, deverá retomar sua opinião, nos parágrafos de desenvolvimento, para defender seu ponto de vista e solucionar o problema (por meio de uma proposta articulada à discussão do texto) que foi introduzido e, em seguida, defendido. E essa articulação só é possível quando/se o aluno se apropria dos mecanismos de textualização e os usa adequadamente para organizar e articular as ideias; e, quando ele inter-relaciona as informações contidas em cada parágrafo, o gênero vai ganhado sua forma e estrutura, como apresentamos no quadro 02.

Além dessa contribuição, nossas análises nos deram a confirmação de que a coesão nominal é um elemento linguístico que torna o texto um todo *conexo*, isto é, a construção de cadeias anafóricas, no texto, confere a estes usos a função de permitir que as ideias do texto possam estar bem articuladas, portanto, *conexas*.

Abaixo, transcrevemos o texto na íntegra. Contudo, para nos aprofundar na análise, focalizaremos no primeiro e no segundo parágrafos da produção B.

1. Atualmente no Brasil, o numero de violência sexual contra crianças
2. e adolescentes vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de
3. informações com isso se tornando grave por não recorrerem as
4. autoridades quando o fato ocorre.
5. Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa,
6. sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para
7. essas agressões, e pela falta de informações acabam não
8. denunciando muita das vezes ate por recuo de represália.
9. Mas o abuso sexual vai muito além disso, ele resulta em uma serie
10. de problemas fisicos e psicologicos nas vitimas, como por
11. exemplo: a pessoa vai ficar insegura, deprimida, descontrolada,
12. entre vários outros. Em muitos casos a família acaba percebendo
13. que seu filho (a) esta sofrendo de abuso sexual.
14. É notório que medidas são necessárias para sanar esse problema, o
15. governo poderia promover projetos sociais com acompanhamento
16. familiar, orientando sobre o devido assunto. Junto a isso as
17. instituições de ensino poderia realizar debates entre os alunos para
18. que assim possam diminuir esse tipo de abuso. Com isso iria
19. amenizar o de violência sexual.

A seguir, organizamos, em tópicos, as ideias ditas em cada parágrafo do texto, para podermos analisar se a articulação entre essas ideias acontece de modo consistente, ou se prejudica o desenvolvimento do tema:



Introdução	O aluno defende que a causa do aumento do número de casos de violência sexual infantil, no Brasil, é a falta de informação, além de as vítimas não recorrem às autoridades quando abusadas.
Contextualização temática e estabelecimento da tese	
Desenvolvimento	Afirma que, geralmente, os abusos acontecem com pessoas cuja classe social é a baixa; e que, pela falta de informação, não denunciam o caso por medo. Apresenta consequências que a vítima sofrerá com o abuso. Nesse segundo tópico discursivo, é necessário que aluno reveja como articulá-lo à sua opinião apresentada no parágrafo introdutório para que as ideias possam melhor se interligar. Pois, como ele está elencando problemas que a vítima do abuso poderá sofrer, seria preciso que, em sua tese, uma unidade fonte de mesmo campo semântico dos problemas citados seja utilizada.
Defesa da tese	
Conclusão	Na proposta de intervenção, o aluno propõe duas soluções articuladas à discussão do texto. Propõe: - que o governo lance projetos de apoio às famílias; - e que as instituições de ensino realizem debates sobre o assunto.
Proposta de intervenção articulada à discussão do texto.	

Observemos que, na produção B, o aluno mobilizou nos quadros 04, 05 e 06 os tipos de coesão nominal, e, no 07, as conexões para articular as ideias do texto.

Quadro 04 – Os tipos de coesão nominal na produção B

Unidade fonte	Tipos de coesão nominal	
“Abuso sexual”	Anáfora infiel	Violência sexual (linha 1).
	Anáfora infiel	O fato (linha 4).
	Anáfora infiel	Esse tipo de abuso (linha 5).
	Anáfora infiel	Essas agressões (linha 7).
	Anáfora fiel	O abuso sexual (linha 9).
	Anáfora pronominal	Ele (linha 9).
	Anáfora associativa	Uma série de problemas físicos e psicológicos (linha 10).
	Anáfora infiel	Muitos casos (linha 12).
	Anáfora fiel	Abuso sexual (linha 13).
	Anáfora pronominal	Esse problema (linha 14).
	Anáfora infiel	O devido assunto (linha 16).
	Anáfora infiel	Esse tipo de abuso (linha 18).
Anáfora infiel	Violência (linha 19).	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 05 – Os tipos de coesão nominal na produção B

Unidade fonte	Tipos de coesão nominal	
“Infantil”	Anáfora infiel	Crianças e adolescentes (linha 1).
	Anáfora associativa	Pessoas de classe baixa (linha 5).
	Anáfora infiel	O principal alvo (linha 6).
	Anáfora infiel	Vítimas (linha 10).
	Anáfora infiel	A pessoa (linha 11).
	Anáfora associativa	Seu filho (linha 13).
	Anáfora associativa	Os alunos (linha 17).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 06 – Os tipos de coesão nominal na produção B

Unidade fonte	Tipos de coesão nominal	
“no Brasil”	Anáfora fiel	No Brasil (linha 1).
	Anáfora associativa	Às autoridades (linha 4).
	Anáfora associativa	Pessoa de classe baixa (linha 5).
	Anáfora associativa	O governo (linha 15).
	Anáfora associativa	Instituições de ensino (linha 17).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 07 – Os tipos de conexão na produção B

Conexão
“atualmente” (linha 1) Marcador temporal.
“no Brasil” (linha 1) Marcador espacial.
“cada vez mais” (linha 2) organizador textual de intensificação.
“com isso” (linha 3) Marcador argumentativo de conclusão.
“quando” (linha 4) organizador temporal.
“esse tipo de abuso” (linha 5) Marcador de integração linear de continuidade.
“sempre” (linha 5) organizador temporal.
“sendo assim” (linha 6) marcador de conclusão.

“para que” (linha 6) Marcador de finalidade.
“para” (linha 7) Especificador.
“e pela falta de informações” (linha 7) Marcador de integração linear de continuidade.
“até” (linha 8) Marcador de um argumento.
“mas” (linha 9) Marcador contra-argumento forte.
“como por exemplo” (linha 11) Marcador de exemplificação.
“em muitos casos” (linha 12) Marcador de integração linear de continuidade.
“é notório que” (linha 14) Marcador de conclusão.
“para” (linha 14) Marcador de finalidade.
“o governo” (linha 15) Marcador de integração linear introdutor de uma série.
“junto a isso” (linha 17) Marcador de integração linear de continuidade.
“para que assim” (linha 18) Marcador de finalidade.
“com isso” (linha 18) Marcador de um argumento conclusivo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Tendo analisado os usos de tipos de coesão nominal e as conexões no texto, nos concentremos nos parágrafos 1 e 2 da produção B⁶:

Atualmente no Brasil, o numero de **violência sexual contra crianças e adolescentes** vem crescendo, cada vez mais, pela ausência de informações com isso se tornando grave por não recorrerem as autoridades quando o fato ocorre.

Esse tipo de abuso sempre acontece com pessoas de classe baixa, sendo assim contribuindo para que possam ser o principal alvo para essas agressões, e pela falta de informações acabam não denunciando muita das vezes ate por recuo de represália.

No primeiro parágrafo, destacamos a unidade fonte “violência sexual contra crianças e adolescentes”; nas próximas linhas do texto, podemos observar retomadas a partir de coesões nominais. Por exemplo,

6. Trecho transcrito conforme o original.

temos: o adjetivo “grave”, caracterizando a situação⁷. Mais à frente, temos a expressão “o fato” retomando a unidade fonte.

No parágrafo seguinte, temos “esse tipo de abuso” e “essas agressões” retomando a unidade fonte. Se pegarmos o termo “crianças e adolescentes”, podemos observar que ele é retomado, no segundo parágrafo, pelas expressões “pessoas de classe baixa”, “o principal alvo” e pela declinação do verbo acabam (na 3ª pessoa do plural).

Esse movimento de interligação entre as partes do texto, além de ser construído a partir das conexões, também pode acontecer pelo uso de cadeias anafóricas, que possibilitam a retomada de um conteúdo e sua continuação no texto.

Considerações finais

Apesar de nosso artigo ter como objetivo geral apresentar, em linhas gerais, algumas contribuições de uma pesquisa de doutoramento, com certeza tivemos também a pretensão de que esse estudo possa alimentar discussões relacionadas ao ensino de língua materna, sobretudo, no que tange à aprendizagem da produção escrita.

Dessa forma, considerando a nossa primeira pergunta de pesquisa, pudemos notar que o aluno ingressante no Ensino Médio demonstrou alguns impasses na produção de texto, como: i) truncamento de períodos compostos, focalizando dificuldades em usar conectivos para conectar ideias; ii) problemas em construir processos de referenciação; e iii) dificuldades em delimitar a temática e a sua progressão no texto;

7. Note-se que no período no qual o aluno utilizou o adjetivo em questão contém truncamentos; as orações estão mal articuladas; contudo, para fins de explicação dessa análise, considerando as retomadas a partir de coesões nominais, focaremos nas cadeias anafóricas.

Em se tratando do nosso segundo questionamento, nosso estudo revelou que os usos que fazemos dos mecanismos de textualização, além de contribuir e garantir a articulação, a “costura” das ideias do texto, portanto, a progressão temática, também possibilitam a estruturação e a composição o gênero textual.

Um possível desdobramento deste estudo seria investigar quais seriam os motivos que estão fazendo com que o estudante, ao finalizar o Ensino Fundamental, ingresse o Ensino Médio ainda com dificuldades de escrita, no tocante à construção da progressão temática. Além desse desdobramento, seria interessante produzir mais estudos que investigassem a aplicação de sequências didáticas aliadas à pesquisa-ação e sua repercussão no ensino e na aprendizagem de língua materna. E, por fim, mas não menos importante, acreditamos que se faz necessário o fortalecimento e o cultivo de estudos que fomentem reflexões relacionadas ao ensino de línguas.

Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987. t. I et II.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto: 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística do texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. *Revista Letras*, Curitiba, n.56, p. 217-258, 2001.

RIEGEL, M.; PELLAT, J.; RIOUL, P. (org.). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF, 1994.

SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Turin: Loescher, 1990.

Recebido em: 16/02/2022

Aceito em: 22/05/2022

Licenciado por

