

O processo de referenciação em livros didáticos do Ensino Médio

Orlando de Paula¹

Expedito Arantes²

Resumo: Este trabalho objetiva investigar o papel da referenciação na constituição e articulação de textos e verificar o tratamento dispensado a esse processo em livros didáticos do Ensino Médio, sobretudo em questões de produção textual. Para esta análise, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica acerca do assunto e foram analisadas três coleções didáticas indicadas pelo PNLD para o Ensino Médio. Como a bibliografia pertinente demonstra, o processo de referenciação é responsável pela categorização e recategorização de objetos de discurso. De acordo com os resultados, nos livros didáticos, esse tema é tratado de forma mais generalizada do que específica, havendo a necessidade de elaboração de atividades, por parte dos professores, que desenvolvam as habilidades cognitivas e intuitivas dos alunos, para que estes possam realizar as atividades propostas pelos manuais didáticos.

Palavras-chave: Referenciação. Objetos de discurso. Livro didático. Ensino médio.

Abstract: This work aims to investigate the role of referentiation in the constitution and articulation of text and to verify the treatment given to this process in high school textbooks, especially, what refers to the textual production. For this analysis, a literature search was undertaken on the subject and analyzed three collections of textbooks of high school indicated by PNLD. The results showed that the process of referentiation is responsible for categorization and re-categorization of discourse objects. In textbooks, this subject is more general than specific and it requires the development of students' cognitive and intuitive skills to carry out the activities which were proposed.

Keywords: Referentiation. Discourse objects. Textbook. High school.

¹ Doutor em Letras pela FFLCH/USP. Professor do Programa de Pós-graduação Mestrado em Linguística Aplicada e como professor da disciplina Língua Portuguesa na graduação - Universidade de Taubaté (UNITAU).

² Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU).



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo investigar el papel de referenciación en la constitución y articulación de los textos y verificar el tratamiento dado a este proceso en los libros didácticos para la educación secundaria, sobretudo en cuestiones de producción textual. Para este análisis, se realizó una búsqueda en la literatura sobre el tema y analizó libros didácticos indicados por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a la escuela secundaria. Como muestra la literatura pertinentes, el proceso de referenciación es el responsable de la categorización y re-categorización de los objetos del discurso. En los libros didácticos, este tema es más general que específico, por lo que es necesario que los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas y intuitivas para llevar a cabo las actividades propuestas en estos libros.

Palabras clave: Referenciación. Objetos del discurso. Libro didáctico. Escuela secundaria.

Introdução

O processo de referenciação é extremamente importante quando se discute o conceito de coesão textual, principalmente, no que se refere ao processo de progressão textual nas produções textuais escritas.

Como uma das estudiosas do assunto, Cavalcante (2012, p. 95) acredita que a referenciação é “um fenômeno textual-discursivo dos mais relevantes para a produção/compreensão dos sentidos”.

Nesse processo, dentre esses fenômenos está o da referenciação por encapsulamento. Nas palavras de Conte (2003, p. 179), trata-se de “um recurso coesivo muito importante (especialmente em textos argumentativos escritos) e não tem recebido consideração tão suficiente quanto merecia na discussão dos processos anafóricos”.

Essas asseverações reforçam a importância de se estudar o processo de referenciação, sobretudo na produção textual escrita. No entanto, quando consideramos o processo de ensino e aprendizagem de textos escritos, dois pontos se destacam: o primeiro se refere ao tipo de tratamento dispensado ao processo de referenciação nos manuais

didáticos que servem de instrumentos para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio; o segundo, às inquietações dos professores quanto ao ensino da produção textual e, em decorrência, ao ensino-aprendizagem da coesão textual, especificamente, do processo de referenciação.

Podemos dizer que, dos diversos problemas identificados na produção textual dos alunos desse nível de ensino, constatamos aqueles que são responsáveis pela progressão textual, principalmente, o uso de elementos linguísticos responsáveis pelos processos referenciais anafóricos, problemas estes, de certa forma, bastante consideráveis. Nesses casos, é comum diagnosticarmos como dificuldade desses alunos a identificação de um referente, bem como selecionar e usar uma palavra ou expressão para retomá-lo ao longo do texto e fazê-lo evoluir no decorrer da progressão textual ou a de acrescentar novas informações.

Para a realização desta pesquisa, pretendemos responder à seguinte pergunta: Qual o tratamento que os livros didáticos do Ensino Médio dispensam à referenciação? Para respondê-la, nosso objetivo é verificar o tratamento dispensado a esse processo em três coleções didáticas do Ensino Médio.

Para alcançar esse objetivo, empreendemos uma pesquisa bibliográfica e *online* sobre a Linguística Textual, que será brevemente discutida, e sobre o processo de referenciação na constituição e articulação de textos. Para a análise dos manuais didáticos, foram selecionadas três coleções compostas de três manuais cada, do 1º ao 3º anos do Ensino Médio, indicadas pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) e adotadas por escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Breve histórico da Linguística Textual

Este trabalho insere-se nos domínios na Linguística Textual, doravante LT, área que tem no texto o seu maior aporte, que iniciou suas atividades da década de 1960, na Europa, conforme afirma Fávero (2006). A atuação da LT procurava ir além dos limites da frase, que, até então, era predominantemente estudada, sobretudo ancorada no estruturalismo saussureano. A LT buscava, igualmente, reintroduzir tanto o sujeito quanto a situação de comunicação, elementos que não tinham relevância ou não eram compreendidos pelos estudos estruturais da época.

Bentes (2006) assevera que o termo “Linguística de Texto” foi empregado pela primeira vez por Harald Weinrich, tendo um percurso de mais de 30 anos até, definitivamente, ser estudado pela comunidade acadêmica.

Na década de 1960, alguns estudiosos já tentavam estabelecer alguma forma de se ir além dos limites da frase na denominada “Linguística do Discurso”, a qual pode ser considerada como precursora, uma vez que surgiu no início da constituição da Linguística de Texto.

Com o surgimento da Linguística do Discurso, foi possível considerar que a intenção principal da LT não era apenas a ampliação de seus objetos de estudo, mas também trabalhar para que houvesse certo afastamento da relação teórico-metodológica que a Linguística Estrutural Saussureana constituía em meados do século XX.

O principal objetivo da LT era atuar em uma área em que a gramática da frase possa ter falhado por não considerar relações a respeito do texto e seus fenômenos como a correferenciação, as relações entre as sentenças, a definitização, a ordem das palavras no enunciado e outros elementos que apenas podem ser explicados a partir da realidade textual e não somente pela análise de termos e/ou palavras isoladas.

A correferenciação, por exemplo, como era um dos fenômenos que ultrapassavam os limites da frase, não podia ser estudada e/ou investigada sem considerarmos o texto em sua totalidade, de acordo com Bentes (2006). Pela análise do enunciado a seguir, é possível constataremos essa relação de correferenciação: *“Pedro foi ao cinema. Ele não gostou do filme.”* No entanto, como afirma a autora, a presença do pronome “Ele” não é uma simples substituição do nome *Pedro* pelo pronome *Ele*, uma vez que o uso do pronome caracteriza uma relação (uma conexão) com o sintagma nominal “Pedro”, fornecendo ao leitor mais uma informação/predicação sobre o sintagma “Pedro”. Por isso, não é apenas a concordância de gênero e número do pronome *Ele* que o torna correferente de *Pedro*. Tal fenômeno, explica a autora, não pode ser analisado com a observação tão somente da frase, sem a análise do texto como um todo, pois a correferenciação só pode ser compreendida no interior do texto.

Em outras palavras: a LT transcendia a frase. Esse fenômeno ficou conhecido como Análise Transfrástica, que compreendia o estudo de fenômenos que não poderiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase. Decorrente desses estudos, surgiu outra concepção de texto, na qual o texto não

poderia ser considerado como um amontoado de frases, mas como um sistema uniforme, estável e abstrato. Construía-se, então, a noção de Gramática Textual, nova fase da LT, conforme relata Bentes (2006), na qual se buscava identificar um conjunto de regras de boa formação textual.

Nesse contexto, diversas propostas de elaboração de gramáticas textuais a partir dos estudos de vários autores, tais como Lang, Dressler, van Dijk e Petöfi, surgiram com a finalidade de refletir sobre os processos linguísticos inexplicáveis que já se conheciam até aquele momento e que não mais se poderiam desconsiderar (BENTES, 2006).

Esse projeto de elaboração das gramáticas textuais sofreu forte influência da perspectiva gerativista. Essa gramática seria, ainda, consoante Bentes (2006), semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer se uma sequência linguística é ou não um texto bem formado. Tratava-se por competência textual esse conjunto de regras que eram internalizadas pelo falante.

Ao longo do tempo, segundo Bentes (2006), o conceito de texto também foi um objeto de construção contínua, um processo de maiores reflexões, à medida que se concebia essa noção de textualidade. O que se sabia acerca do conceito de texto era proveniente do que se conhecia da ‘análise transfrástica’ e da ‘elaboração das gramáticas textuais’. Em outras palavras, conheciam-se os processos de textos e os chamados ‘não textos’, estes, como sequências incoerentes em si. É importante ressaltar que, nessa fase, o texto ainda era visto como um produto acabado.

Segundo Bentes (2006), com a mudança para a noção de textualidade, introduzida por Beaugrande (1981), as condições de

produção e de recepção de textos passaram a ser consideradas, também, na dimensão textual. Nessa fase denominada de Teoria do Texto, cujo objetivo era investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compressão dos textos em uso, as características mais significativas de texto foram sendo delineadas, e a produção textual passou a ser encarada como uma atividade verbal, uma atividade verbal consciente e uma atividade interacional. O texto deixava de ser um produto e de possuir uma estrutura acabada como se pensava, esclarece Koch (2002). O texto passou a ser concebido como processo.

Bentes (2006, p. 261) afirma que o texto

[...] passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma teoria do texto.

Nessa fase, buscou-se um meio linguístico que servisse para estudar o texto, entendido fundamentalmente como fenômeno sociocomunicativo.

Nesses estudos, Bernárdez (1982, p. 40) retomando uma reflexão feita por volta de 1930 por Valentim Voloshinov, afirma: “estuda-se uma realidade lingüística diferente da do sistema da língua que era objeto de estudo das escolas anteriores”. Do ponto de vista das funções comunicativas da linguagem, a realidade representada pelo texto (*interação verbal que ocorre em um ou mais enunciados*) é a “verdadeira” realidade, o que é comprovado na obra de Voloshinov que destaca esse aspecto comunicativo da linguagem e do texto.

Com essa referência a Voloshinov, Bernárdez (1982) confere à noção de texto da LT um componente social, e, assim, o texto, como

fenômeno social da interação verbal, passa a ser o resultado de uma situação concreta de comunicação.

Tal enfoque também é observado na definição de texto apresentado por Beaugrande (1997, p. 10): “um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como uma seqüência de palavras que foram ditas ou escritas”. Segundo Beaugrande (1997, p. 62), “atualmente, a lingüística de texto deve ser definida como um subdomínio lingüístico em uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso”.

Apresentado esse breve histórico da LT, destacamos dois aspectos mais relevantes para o propósito deste estudo: a função interacional de texto e o papel transdisciplinar da LT. O primeiro, porque o novo conceito de texto deixa de ser comparado à frase e assume função interacional. O segundo, porque a LT, além de aglutinar disciplinas e/ou tendências linguísticas inter-relacionadas propõe, atualmente, uma abordagem que integra texto e discurso.

O processo de Referenciação

A partir da noção de texto como atividade interacional, o texto passa a ser considerado objeto de pesquisa e não mais a frase, abrindo, dessa forma, um grande caminho para que outras possibilidades adentrem ao campo dessa análise da linguística, como o estudo do processo de referenciação.

A referenciação está centrada na coesão textual, em que consideramos a relação entre os elementos constitutivos do texto e os sentidos estabelecidos por eles que se interligam discursivamente, bem

como na coerência textual, uma vez que depende da interpretabilidade do sujeito leitor para a construção do sentido do texto.

Para Halliday e Hasan (1976, p. 4), o “conceito de coesão é semântico e se refere às relações de sentido que existem no interior do texto e que o definem como um texto”. Já a coerência se refere à situação de contexto e de registro. Segundo esses autores, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso depende da de outro, sendo que um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado exceto por recurso ao outro” (HALLIDAY E HASAN, 1976, p. 4). Os elos coesivos trabalham como uma ‘ponte’ a conectar as estruturas textuais. Ainda para esses autores, tanto a coesão quanto a coerência são fatores necessários para que um texto seja considerado texto.

Beaugrande e Dressler (1981, p. 3) asseveram que a coesão constitui um dos “modos pelos quais os componentes da superfície textual, isto é, palavras reais que ouvimos ou lemos, podem conectar-se entre si dentro de uma sequência”. Essa concepção está associada ao sentido gramatical, pois ainda, segundo os autores, “[...] coesão repousa sobre dependências gramaticais”. Para eles, é preciso haver interação entre a coesão e os outros critérios de textualidade, dentre eles, a coerência textual, para que a comunicação seja eficaz.

Essa noção de dependência também é notória para a referenciação, haja vista que nem todos os elementos da linguagem podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso que são imprescindíveis à sua interpretação. Tais elementos são constitutivos da referência.

Entretanto, para que se depreendam os conceitos e características da referenciação, faz-se necessário, inicialmente, que se advogue o conceito de texto, tendo em vista que a LT elevou o caráter textual e seus desdobramentos a um patamar mais considerável. Para tanto, retomamos a definição de texto de Beaugrande (1997), apresentada na seção anterior, como um evento comunicativo, e não como uma sequência de palavras faladas ou escritas. Definição esta que nos leva a refletir não somente sobre um enfoque interacional, mas também sobre a concepção que se tem de língua(gem) e de sujeito.

Para explicar essa concepção, Koch (2011) esclarece que, se a língua for compreendida como a representação do pensamento humano, o sujeito será o responsável pelo sentido do texto, o senhor absoluto, dono de suas vontades e de seu dizer. Em decorrência, o texto será o espelho desse pensamento, cabendo ao interlocutor apenas captar essa representação.

Para a autora, se a língua for entendida como simples instrumento de comunicação, o sujeito não será mais esse senhor absoluto, mas estará (pré)determinado pelo sistema. O texto, nessa concepção, será visto como mero instrumento de comunicação, produto da codificação de um emissor que deverá ser decodificado pelo seu receptor.

Por fim, continua a autora, se a língua for compreendida como lugar de interação, sendo, portanto, constitutivamente dialógica, o sujeito será entendido como ator/construtor dessa relação social. Nessa perspectiva, o texto é visto como o próprio lugar da interação, cabendo aos parceiros dessa interação a construção dos eventos comunicativos, ao mesmo tempo em que eles se constroem na e pela linguagem.

O texto, então, é o lugar de constituição e interação de sujeitos sociais. Assim, entendemos e adotamos nesta pesquisa, juntamente com Beaugrande (1997) e Koch (2011), o conceito de texto como

[...] o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais; ele é um evento, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Isso significa que o texto se consubstancia na língua, mas não se esgota nela; em outras palavras, entende-se que o texto se manifesta linguisticamente, mas de forma alguma ele se reduz a um depósito de frase, formadas por elementos de significação estável, que devem ser decodificadas pelo interlocutor (KOCH, 2011, p. 9).

Dentre as ações linguísticas e cognitivas que convergem para a elaboração do texto, destacam-se aquelas voltadas para a construção referencial. De maneira geral, os textos apresentam uma cadeia de referentes, cuja articulação é frequentemente realizada por processos anafóricos e catafóricos. Ao observarmos o referente precedendo o elemento coesivo, constitui-se o fenômeno anafórico; caso o referente venha após esse elemento, ocorre o fenômeno catafórico. Tais fenômenos são característicos da referenciação.

Assim como Koch e Marcuschi (1998), partimos do pressuposto de que *a referenciação é uma atividade discursiva*. Conforme esses autores:

Referir não é mais atividade de “etiquetar” um mundo existente e indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes. Não quer isso dizer que tudo se transforma numa panacéia subjetivista, mas que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo. Em outros termos, pode-se dizer que a realidade empírica, mais do que uma experiência estritamente sensorial especularmente refletida pela linguagem, é uma construção da relação do indivíduo com a realidade (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 4).

Essa proposição foi defendida inicialmente por Mondada e Dubois (2003), que consideram esses referentes como objetos de discurso. As autoras concluem que as categorias que são usadas para descrever o mundo alteram-se tanto de maneira sincrônica quanto de maneira diacrônica: seja nos discursos ordinários, seja nos discursos científicos, elas são antes plurais e mutáveis, do que fixadas normativa ou historicamente. De acordo com essas autoras, a referência aos objetos do mundo físico e natural perpassa o seio de uma concepção geral dos processos de categorização discursiva e cognitiva, tal como são considerados nas práticas situadas dos sujeitos.

Os objetos de discurso, que são os referentes que construímos na e pela atividade discursiva, são o resultado das necessidades e propósitos comunicacionais que engendramos no processo discursivo. Cada pessoa, a partir daquilo que experiencia no e do mundo, a partir de sua prática social, ao expressar aquilo de que necessita, o faz com um propósito e, por vezes, uma intencionalidade.

É nesse sentido que Mondada e Dubois (2003) afirmam que “[...] os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17). É nesse contexto que as autoras sugerem a troca do termo referência por referenciação.

Outra proposição bastante convergente, encontramos nas palavras de Blikstein (1981). Diversas teorias do signo que se ocupavam dos estudos entre significante, significado e referente, inclusive uma das mais estudadas – o chamado Triângulo de Ogden e Richards, sempre consideraram o referente como objeto exterior à linguagem (que se denomina como extralinguístico, por vezes, citado como ‘coisa’)

e, portanto, era deixado à margem em sua relação com o significante (a palavra).

Blikstein (1981 p. 17) faz as seguintes indagações acerca dessa relação:

Até que ponto o universo dos signos lingüísticos coincide com a realidade “extralingüística”? Como é possível conhecer tal realidade por meio de signos lingüísticos? Qual o alcance da língua sobre o pensamento e a cognição?

Na verdade, o autor questiona se é possível (haver) e em que medida há relação entre a palavra (aqui representada pelo significante: junção da grafia + som) e o universo extralingüístico (o referente, a coisa, o objeto do qual se fala). Haja vista que, nas teorias do signo, de acordo com Blikstein (1981, p. 25), a relação entre referente e significante é descartada ou não é decisiva para o universo lingüístico, bastando apenas que significante (palavra) e significado (referência) estejam em consonância.

O autor assevera que o fato de o objeto estar no mundo, ser extralingüístico, não necessariamente deva ser marginalizado pela Linguística, já que ele se situa atrás, ou antes, da linguagem como um produto de nossa percepção. Ao construirmos um referente, construímo-lo por meio de nossa percepção-cognição. O referente não pode ser desconsiderado, tendo em vista que, segundo Blikstein (1981), o referente passa a ser construído, justamente, por essa dimensão perceptual.

Nesse contexto, conforme Blikstein (1981), o referente, deixado à margem na relação tripartite de Ogden e Richards, passa a ter uma relativa importância, uma vez que, por meio de nossa percepção-cognição, acabamos por transformar o que é real em referente. Blikstein

(1981, p. 46) assegura que “a realidade se transforma em referente, por meio da percepção/cognição (conforme Greimas) ou da interpretação humana (segundo Coseriu), e o referente será obrigatoriamente incluído na relação triádica”.

Esse ato de (re)construir o que é real, transformando-o em referente, faz com que haja uma realidade ‘fabricada’. Blikstein (1981) afirma que o que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural. A realidade passa a ser fabricada, por meio da nossa percepção sócio-histórico-ideológica, nossos costumes, crenças, ideologias. Em outras palavras, nossas práticas sociais (ou *práxis*, como afirma o autor). É nesse contexto que construímos nossos objetos de discurso, ou seja, sempre estamos a construir novas formas de comunicação a partir de nossos propósitos discursivos.

Tanto Blikstein (1981) quanto Mondada e Dubois (2003) advogam que a noção de (re)construção do real é bastante considerável e, para isso, as práticas sociais são decisivas.

Koch (2011) também esclarece essa perspectiva, quando explica que

não se entende aqui a referência no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extramental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente, interagimos com ele [...]. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos de discurso e não como objetos do mundo (KOCH, 2011, p. 79).

Cavalcante (2013, p. 105) ainda depreende que

o processo de construção dos referentes implica que, no fundo, o papel da linguagem não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas, sim, o de construir, por

meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados.

Mondada e Dubois (2003, p. 22) esclarecem que há uma instabilidade das coisas, e tal instabilidade é inerente aos objetos do discurso e às práticas, ou seja, tudo aquilo que nos cerca está sempre sendo reconstruído e reelaborado. Um mesmo referente pode ser manifestado com visões diferentes e reconstruído por meio de inúmeras perspectivas.

Cavalcante (2013, p. 105) salienta que

Falar em reelaboração da realidade pela linguagem não significa dizer que o papel da linguagem é ludibriar, é maquiar a realidade, é disfarçar a verdade – claro que não, porque, no fundo, não há uma verdade absoluta, não há algo “normal”, “fiel” que precise ser escondido. Significa apenas que é uma função inerente à linguagem a (re) elaboração das práticas sociais, e, se isso é usado para fins mais ou menos lícitos, é algo que, pelo menos, em princípio, escapa ao estudo da linguagem nessa perspectiva.

Esse processo de reconstrução do real não é uma forma de disfarce da realidade, mas algo que acontece e é inerente à questão linguística. A autora considera que é muito difícil aceitar a questão de realidade instável, haja vista que as ações que nos cercam parecem obedecer a uma ordem lógica e racional, parecendo sempre serem estáveis; entretanto, a todo instante estamos nos adaptando e reelaborando nossas ações, inclusive no campo linguístico. Ao escrever um texto, por exemplo, é notória a concepção de que quando precisamos nos comunicar, tentamos atender às necessidades de nosso interlocutor na interação. Para tal, é verossímil a ideia de reconstrução e reelaboração de nossas ideias e ações.

Cavalcante (2013) também menciona que esse processo de tentarmos reconstruir nossas ações, sobretudo no campo linguístico,

pode ser chamado de *recategorização*. Os objetos que usamos são sempre recategorizados à medida que progridem no discurso e no decurso de nossas ações linguísticas.

Essa característica de ser intencional, na verdade, constitui-se, conforme assevera Cavalcante (2013), de uma negociação entre os interlocutores, os parceiros da comunicação. Ao recategorizarmos os referentes, (re)construindo, assim, a realidade, não o fazemos de forma livre ou aleatória. Todavia, somos levados a uma espécie de negociação: construímos e reconstruímos nossos referentes e os fazemos evoluir, não de maneira isolada, mas de acordo com o que partilhamos e percebemos das ações nas interações com os outros parceiros da comunicação.

Portanto, discutir o processo de referenciação implica discutir a construção da realidade, uma vez que tal realidade é sempre (re)construída, à medida que avançamos em nossas relações sociais e em nossa comunicação.

Esse aspecto pelo qual conseguimos inferir e criar outros referentes, ou outras recategorizações aos referentes citados, relaciona-se com a questão cognitiva. Depende de uma ação mental (cognitiva) efetuada tanto pelo sujeito escritor quanto pelo sujeito leitor. Por isso, trabalhar a referenciação implica também dizer, de acordo com Cavalcante (2013), que somos capazes de processar cognitivamente as relações presentes no texto. Sendo assim, a atividade referencial é também uma atividade cognitiva.

Outra concepção com a qual essa autora concorda, por estar associada ao aspecto cognitivo, é a relação social. Observemos que, além de trabalharmos cognitivamente, as características sociais influenciam a relação discursiva. Nesse contexto, esclarece que

o aspecto cognitivo não pode ser desvinculado do aspecto social. O aparato de conhecimentos armazenados e de mecanismos de processamento textual é originado, enfim, das experiências sociais dos indivíduos. Esses conhecimentos estão sempre sujeitos a mudanças e adaptações conforme essas experiências vão acontecendo. Podemos dizer, a partir dessas observações, que o processo de construção dos referentes é um fenômeno sociocognitivo (CAVALCANTE, 2013, p. 112).

O conhecimento do contexto social é de suma importância para se estabelecer a relação de sentido. Tanto a relação social quanto a cognitiva que resulta no processo sociocognitivo são características intrínsecas da referenciação.

A partir dessas proposições, Cavalcante (2013) define a referenciação como:

o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s) (CAVALCANTE, 2013, p. 113).

De acordo com Cavalcante (2013), as estratégias de referenciação podem ser resumidas conforme o quadro a seguir:

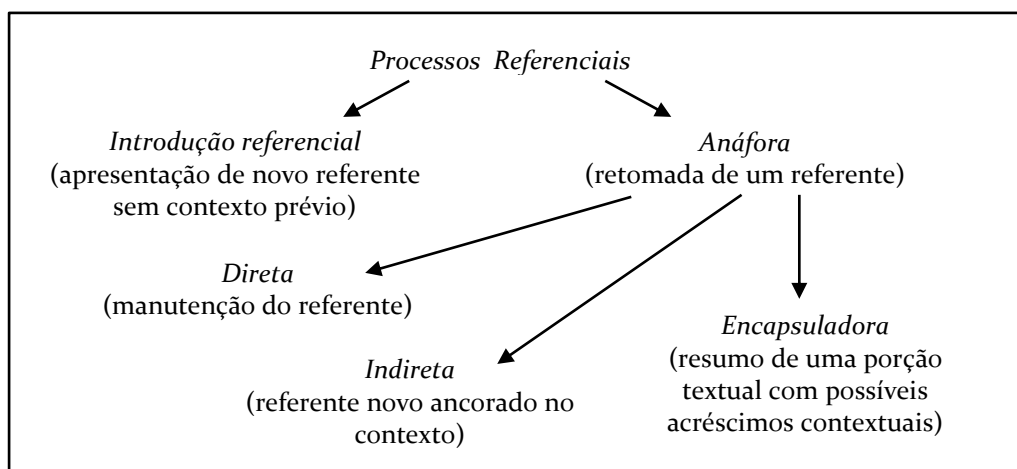


Figura 1- Estratégias de referenciação

Fonte: Cavalcante (2013, p. 127).

Dentre os processos referenciais, destacamos os anafóricos, considerando que o uso de anáforas na progressão textual é um importante recurso para a construção e reconstrução dos objetos de discurso (KOCH, 2008).

Apothéloz (2003) destaca quatro tipos de anáforas, a saber: *anáfora fiel*, *infidel*, *por nomeação* e *associativa*. O primeiro, a anáfora *fiel*, ocupa-se da retomada do mesmo núcleo do sintagma nominal citado, que sofre apenas a modificação de seu determinante, ou seja, do artigo ou pronome. Por sua vez, a anáfora *infidel* é a retomada do núcleo do sintagma nominal precedente por um nome ligado a esse núcleo, mas diferente. Na maioria das vezes, usa-se um sinônimo ou hiperônimo, também um tipo de recategorização.

Já a anáfora *por nomeação*, segundo Apothéloz (2003, p. 71-72), constitui-se da transformação em referente “a partir de um processo denotado por uma proposição anterior”. Ao retomar o conteúdo proposicional, podem ocorrer também duas possibilidades de referenciação: uma derivada de expressão verbal e outra, de expressão adjetival. Ainda no contexto da anáfora *por nomeação*, Apothéloz (2003) afirma que o *ato de fala* é também caracterizado como uma retomada nominal de uma proposição citada anteriormente.

Por fim, a anáfora *associativa* constitui-se dos sintagmas nominais que têm certa dependência interpretativa de um referente citado anteriormente, ou, às vezes, posterior, conforme advoga Apothéloz (2003, p. 75). Também são caracterizadas pela ausência da correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente. O autor ainda esclarece que, mesmo que o referente não tenha sido mencionado, ele é apresentado como conhecido ou como identificável.

Outro processo também associado à questão anafórica são as expressões encapsuladoras. Segundo Cavalcante (2013), nesse recurso, não existe a necessidade de haver uma expressão anterior precisa, mas o termo anafórico pode remeter a longos trechos que foram mencionados anteriormente.

Sobre esse tipo, Conte (2003, p. 179) afirma:

o encapsulamento anafórico é um recurso coesivo muito importante (especialmente em textos argumentativos escritos) e não tem recebido consideração tão suficiente quanto merecia na discussão dos processos anafóricos [...].

A anáfora encapsuladora, de acordo com essa pesquisadora, não faz referência a uma entidade explícita no texto. A anáfora encapsuladora constitui-se de “um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente de texto” (CONTE, 2003, p. 178). A autora esclarece também que esse tipo de anáfora possui, na maioria das vezes, uma grande preferência por um pronome demonstrativo como recurso determinante, além de conter como núcleo lexical, na maior parte dos casos, um nome avaliativo ou axiológico.

Conte (2003, p.183), ao descrever a importância do encapsulamento anafórico, vai além das definições que consideram esse processo como apenas uma “paráfrase resumitiva de uma porção precedente de texto”. Para a autora, o item lexical encapsulador, que é o núcleo do sintagma nominal, é exclusivamente novo, uma vez que, de fato, não foi citado ou apresentado no texto anterior.

Discutidos esses processos referenciais, podemos dizer que cabe aos elementos responsáveis pela referência anafórica na constituição e articulação de textos categorizar e recategorizar os termos precedentes,

sumarizando-os, encapsulando-os e/ou rotulando-os, contribuindo para a progressão textual.

A seguir, apresentamos o resultado da verificação realizada nos livros didáticos do Ensino Médio para respondermos à pergunta: Qual o tratamento que os livros didáticos do Ensino Médio dispensam à referenciação?

Procedimentos e análise: referenciação em livros didáticos do Ensino Médio

O corpus desta pesquisa para verificação do processo de referenciação é constituído de três coleções de manuais didáticos: Coleção 1 (CEREJA; MAGALHÃES, 2010); Coleção 2 (BARRETO, 2010); Coleção 3 (ALVES; MARTIN, 2010). Essas coleções, constituídas de três volumes cada, foram indicadas pelo PNLD e adotadas em escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo. A análise baseou-se no levantamento realizado nesses manuais, que resultou na criação de duas categorias: Categoria Generalizante, doravante CG, e Categoria Específica, doravante CE. Para a primeira, elencamos as ocorrências das seguintes palavras-chave: *coesão, coerência, coesão e coerência, encadeamento, elementos coesivos, elementos de coesão, recursos coesivos, recursos coerentes, conector, conectivos, conexão*. Já a CE refere-se às ocorrências de assuntos mais concentrados na referenciação. Para esta, as seguintes palavras-chave: *anáfora, elementos anafóricos, referenciação, expressões referenciais, expressões anafóricas, referência anafórica, processo anafórico, referência catafórica, expressões nominais, expressões remissivas, remissão, anáfora encapsuladora*.

Para a classificação de uma ocorrência como CG ou CE, consideramos não haver a necessidade, ainda que já apresentadas, de estar explicitamente descrita alguma das palavras-chave. A ocorrência que trouxesse “a ideia” da categoria também foi considerada como ocorrência. Apesar dos resultados quantitativos das categorias serem demonstrados ao final da análise, não foi contabilizada a quantidade de aparecimento gráfico das palavras-chave.

A pesquisa foi feita nas seções associadas à teoria gramatical e à produção textual. Para essa identificação, classificamos como *seções teóricas* (a sistematização de teoria que todo livro apresenta) e *seções práticas* (os exercícios propostos para aplicação da teoria sistematizada).

A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados levantados de acordo com as categorias generalizante e específica por coleção e por volume:

Tabela 1 - Categoria Generalizante (CG)e Categoria Específica (CE) por coleção e volume

Coleções e Volumes		Categorias				Total
		CG	%	CE	%	
Coleção 1	Vol. 1	7	70,00%	3	30,00%	10
	Vol. 2	3	60,00%	2	40,00%	5
	Vol. 3	10	62,50%	6	37,50%	16
Total Coleção 1		20	64,52%	11	35,48%	31
Coleção 2	Vol. 1	17	53,12%	15	46,88%	32
	Vol. 2	13	38,24%	21	61,76%	34
	Vol. 3	4	66,67%	2	33,33%	6
Total Coleção 2		34	47,22%	38	52,78%	72
Coleção 3	Vol. 1	3	100,00%	0	0,00%	3
	Vol. 2	0	0,00%	1	100,00%	1
	Vol. 3	8	80,00%	2	20,00%	10
Total Coleção 3		11	78,57%	3	21,43%	14
Total Geral		65	56%	52	44%	117

Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa

De acordo com os dados levantados, as ocorrências de CE, da Coleção 1, em que se concentram os processos referenciais, correspondem a 35,48% do total, ou seja, 11 ocorrências em um universo de 31 encontradas. As ocorrências da CG, por sua vez, somam 64,52%, o que consideramos, de maneira quantitativa, como a categoria mais presente nessa coleção de livros didáticos.

As ocorrências de CE referentes à Coleção 2 correspondem a 52,78% do total, ou seja, 38 ocorrências em um universo de 72 ocorrências. As ocorrências da CG, por sua vez, somam 47,22%. Essa coleção foi a que apresentou o maior número de ocorrências de CE, sobretudo no volume 2 da Coleção 2 (2º ano do Ensino Médio), além de também ter havido, praticamente, um equilíbrio nas quantidades de ocorrências generalizantes e específicas no volume 1 dessa coleção (1º ano do Ensino Médio).

Por sua vez, a Coleção 3 foi a que menos apresentou ocorrências de CE. Somente 3 (21,43%) de suas ocorrências foram classificadas como CE. Já na categoria CG, foram 11 (78,57%).

A CG apresentou um grande número de ocorrências, razão pela qual os processos de ordem generalizante, como os processos de coesão e coerência, ainda têm uma presença bastante marcante nas coleções. É importante lembrar que a CG tem um papel fundamental no ensino, sobretudo quando relacionada a aspectos linguísticos dos textos.

No que tange às seções teóricas e práticas, 18,2% dos casos de ocorrências de CE, na Coleção 1, estão em *Seções Teóricas*, ou seja, somente 2 casos de um total de 11 ocorrências de CE. Apenas em 2 ocorrências os autores explicam e/ou sistematizam as informações relacionadas aos elementos referenciais. Nesse sentido, o restante das

ocorrências específicas, dessa Coleção 1, que somam 81,8%, concentram-se em exercícios e/ou atividades práticas.

Em relação à Coleção 2, constatamos que as ocorrências de CE aparecem mais nas *Seções Práticas* (o que pode de fato ocorrer, uma vez que se a sistematização foi, de certo modo, mais bem fundamentada que nas outras coleções, é possível se praticar com bastantes atividades). Por outro lado, as ocorrências CG aparecem mais nas *Seções Teóricas*. Consideramos que um equilíbrio entre a sistematização e a prática se faz necessário para que o aluno tenha subsídios suficientes no momento de submeter-se a uma atividade prática.

Por fim, a Coleção 3, que apresentou apenas três (3) ocorrências de CE, teve duas (2) delas em *Seções Práticas* (exercícios), o que reforça mais uma vez nossa análise de que há pouca sistematização teórica.

Como exemplos de CG, Cereja e Magalhães (2010), apresentam, no Volume 1, na página 84, ao fazer uma análise de um texto dissertativo-argumentativo, alguns conectivos linguísticos presentes nesse texto, os quais asseguram a coesão e coerência.

Na Unidade 2, na página 124, desse mesmo volume, nos exercícios 1 e 2, baseados em um texto, esses autores questionam a existência de expressões que se referem a termos citados anteriormente no texto. Notamos nesse questionamento uma menção à referência anafórica, entretanto, contemplam essas ocorrências como recursos coesivos e coerentes. Em seguida, o autor faz a definição de coesão textual.

Ainda nessa Unidade, na página 125, há uma explicação da coerência como recurso discursivo; tratam um exemplo com o conectivo *por isso*, com o intuito de demonstrar a coesão e a coerência

por meio da relação lógica estabelecida pelo conector. Os autores afirmam que “outro aspecto importante para avaliar a coerência de um texto é o *contexto discursivo*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 125).

Já Barreto (2010), no Volume 1, na página 253, ao explicar o conceito de anáfora, como figura de linguagem ligada ao aspecto sintático, esclarece que: “A repetição de palavras ou expressões cria um efeito coesivo [...]”. Apesar de ter sido citado o termo ‘anáfora’, esse conceito de anáfora retoma apenas uma ideia generalizante de caráter coesivo, e não específica.

Por sua vez, Alves e Martins (2010), no exercício 8, do Volume 1, página 277, questionam qual conectivo e que função ele exerce em um trecho do texto, ao apresentar um texto argumentativo e informar, no próprio enunciado da questão, que

um dos aspectos determinantes de um artigo de opinião é o uso adequado de conectivos para ligar as partes do texto, construindo sua coesão como palavras que ligam orações, parágrafos, criando relações entre eles e deixando clara a interdependência entre as partes de um texto (ALVES; MARTINS, 2010, p. 277).

Como exemplos de CE, Cereja e Magalhães (2010), página 100, no Volume 2, ao explicarem o uso dos pronomes demonstrativos *esse(s)*, *essa(s)* e *isso*, informam que “são empregados quando se quer fazer referência a alguma coisa sobre a qual já se falou”. Os autores dão como exemplo a seguinte frase: “Sua participação nas olimpíadas de Matemática, *isso* é o que mais desejamos agora”. Na frase, o pronome *isso* é usado como anafórico. Os pronomes *este* e *aquele* também são usados para exemplificar uma referência a termos já mencionados (termo mais próximo para *este* e termo mais distante para *aquele*).

No exercício 7, do Volume 3, página 158, esses autores afirmam: “Há no texto palavras que retomam outras, expressas anteriormente. Esse procedimento de retomada tem o objetivo de tornar o texto mais dinâmico, evitando repetições”. Embora não seja explícita, constatamos que se constitui de uma CE, haja vista que a ideia apresentada é inerente ao processo anafórico.

Já Barreto (2010), no Volume 2, página 241, esclarece que, ao trabalhar os pronomes, apresentando, inclusive, um texto, eles “[...] podem contribuir para a coesão textual, retomando um elemento do texto (referência anafórica) ou antecipando-o (referência catafórica)”.

Quanto à coleção de Alves e Martins (2010), no Volume 3, página 256, esses autores consideram como elementos de coesão, o uso de sinônimos ou nomes genéricos para retomar algo já apresentado no texto. Pode-se dizer que essa relação de nomes “genéricos” refere-se a um dos papéis das anáforas encapsuladoras no processo de referenciação. Desse modo, consideramos essa incursão como uma categoria específica.

Por esses dados, é notório que as ocorrências de processos coesivos, denotando uma perspectiva mais generalizante, são mais presentes nos livros didáticos e que os processos referenciais (específicos) são pouco estudados, com exceção da Coleção 2, em que o autor manteve um considerável equilíbrio, chegando a apresentar mais ocorrências específicas que generalizantes.

Pode-se dizer, também, que é imprescindível apresentar, nas coleções, as relações coesivas e coerentes ligadas ao texto. No entanto, alguns aspectos mais detalhados dessas relações não são claramente ensinados, e quando o são, não há uma sistematização condizente.

Consideramos, ainda, que as ocorrências de CE, pouco estudadas, perpassam aplicações simples, deixando de lado outros recursos coesivos que poderiam ser explorados, tais como os valores axiológicos, as mudanças de categoria e a sumarização.

Os resultados da análise também nos chamam a atenção para outro processo que ocorre na leitura dos exercícios: o processo da inferenciação. Tal processo ocorre uma vez que, para responder a muitos dos exercícios propostos para ensinar coesão textual, sobretudo nas Coleções 1 e 3, o aluno precisa utilizar-se sempre de inferências, já que ele não pode identificar e extrair informações para saber como fazê-los, devido à falta da apresentação de uma noção teórica, ou sistematização, sobre o assunto.

No decorrer da pesquisa, o processo de se encontrar pessoas no discurso por meio de elementos coesivos (como pronomes) foi a ocorrência específica mais encontrada, sobretudo nas Seções Práticas, como ocorreu, por exemplo, na p. 134, do Volume 1 da Coleção 1:

Releia os seguintes trechos do relato e observe as palavras destacadas: “Já ganhei vários presentes”, “*eu* ficaria mesmo com o canivete suíço que *meu* pai me deu 11 anos atrás”, “cada uma delas me transportou para um lugar diferente”. Os pronomes destacados referem-se a que pessoa do discurso? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 134)

Nesse exemplo, ao trabalhar com o gênero relato pessoal, foi solicitada aos alunos a identificação de expressões coesivas em um trecho de um relato: “Os pronomes destacados referem-se a que pessoa no discurso?”. Nesse caso, é importante percebermos que a presença do verbo “referem-se” já denota um caso de referenciação, ou seja, a identificação de termos citados anteriormente e que foram retomados a partir de um elemento coesivo. Entretanto, para responder ao exercício,

o aluno provavelmente se utilizará de inferência, haja vista que não foi explicado ou sintetizado explicitamente nas seções teóricas desse volume da coleção.

A Coleção 2 foi a única que abordou esses processos de forma mais adequada, com explicações e sintetizações, nas *Seções Teóricas*.

Não vemos problemas em haver apenas processos de identificação de pessoas a partir de elementos anafóricos, aliás, consideramos que tais recursos são também importantes em um texto, mas numa perspectiva de leitura. Entretanto, como nosso foco é mais voltado à produção textual escrita, existem outras possibilidades de se trabalharem os elementos referenciais, sobretudo os encapsuladores, assim como explorado no Volume 1, da Coleção 2 - Unidade 10, capítulo 20, em que o autor, ao explicar a definição de hipônimo e hiperônimo, explica a partir de um exemplo de referenciação, como neste exemplo:

Em um texto, a retomada de hiperônimos e hipônimos é um importante recurso para garantir a articulação entre suas partes (por exemplo: “*Deputado* refuta acusação de corrupção. *O parlamentar* será ouvido nesta tarde em CPI”). (BARRETO, 2010, p. 243, grifo do autor).

Outro exemplo está na Unidade 6 desse volume (BARRETO, 2010, p. 187), em que é solicitado ao aluno que altere um termo de sentido abrangente por um termo de sentido mais específico, processo similar ao anterior.

Essas ocorrências, extraídas da Coleção 2, demonstram outras possibilidades de auxílio, principalmente, em uma aplicação de produção textual, em que o aluno tem opções e escolhas no momento da escrita.

Nessa coleção, tivemos uma ocorrência próxima do conceito de anáfora encapsuladora, como relatado no Volume 1, em uma seção

prática: “No último período da nota, uma única palavra usada como anáfora retoma todos os fatos relatados anteriormente. Que palavra é essa?” (BARRETO, 2010, p. 298).

Pode-se dizer que se trata de um caso de anáfora encapsuladora. Entretanto, na parte teórica, não foi encontrada menção, ou pelo menos uma diferenciação entre uma anáfora que retoma um único referente de uma anáfora que retoma uma porção precedente de texto, fazendo com que, mais uma vez, o aluno usasse de inferência para analisar se a referência compreende apenas um sintagma nominal ou uma porção textual precedente. Na parte teórica, foi apenas apresentada a anáfora como retomada, mas não se especificaram os tipos de referentes possíveis.

Nas Coleções 1 e 3, as poucas ocorrências de categorias específicas (CE) em *Seções Teóricas* não são suficientes para que o aluno desenvolva habilidades e obtenha êxito nos exercícios, isto é, nas *Seções Práticas*. Pode-se dizer, também, que o êxito só é possível de ser obtido por uma identificação intuitiva e não por um conhecimento adquirido por meio de uma análise teórica. Além disso, as ocorrências de CE encontradas nessas duas coleções não se baseiam em uma linha textual-discursiva devido aos seguintes fatores: não há menção explícita de nenhum processo de recategorização; não há uma explanação que, por exemplo, considere a possibilidade de se referir a um mesmo referente de formas diferentes; não há nenhum recurso teórico que demonstre que esses elementos específicos contribuem para trazer novas perspectivas discursivas ao texto, auxiliando a sequenciação e a progressão textual; não é encontrada, também, nenhuma explicação que considere a importância dos processos nominais de sumarização,

encapsulamento, rotulação, ou de expressões nominais que traduzam algum tipo de valor axiológico, ou de algum processo ilocucionário.

Todavia, o que se constata nas Coleções 1 e 3, quando consideramos as ocorrências CE, é apenas o processo, já mencionado, de apontar ou identificar o referente em um texto, na maioria das vezes expresso por pronomes.

É possível também afirmarmos que nenhuma dessas aplicações demonstram uma perspectiva em que se considere os elementos referenciais como uma atividade discursiva, de reelaboração de referentes, de (re)construção de objetos de discurso, mas sim um uso limitado, em que a preocupação é apenas identificar pessoas no discurso.

Outro ponto bastante contundente foi que as Seções Práticas, em que foram encontradas ocorrências de CE, apresentam exercícios elaborados para o desenvolvimento da habilidade de leitura e não da de produção de textos escritos; não há atividades que desenvolvam a habilidade de produção escrita tendo como referência os processos anafórico-encapsuladores. Todos os exercícios que se enquadram nas CE apresentam um texto para que as proposições sejam feitas pelo viés da leitura.

Sabe-se que a escrita pressupõe a leitura e que são indissociáveis. Entretanto, acreditamos que, em seções de produção textual escrita, é muito importante haver uma mediação da parte do professor para passagem da leitura para a escrita, com ênfase para as estratégias que proporcionem um desenvolvimento da habilidade de produção de textos, e, dentre outros fatores linguísticos, estratégias de coesão e de coerência textuais, sobretudo as referencial-anafóricas, para que o

aluno possa conhecer mais esse recurso da língua portuguesa e desenvolver sua competência de escrita. Embora haja outros aspectos de importância que também devam ser considerados para a produção de gêneros discursivos, consideramos que o processo de referenciação e de encapsulamento anafórico exerce um papel de suma importância, sobretudo na organização, na sumarização e na progressão de textos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, investigamos o papel da referenciação na constituição e articulação de textos e verificamos o tratamento dispensado a esse processo em três coleções de manuais didáticos do Ensino Médio. Sobre essa função podemos ressaltar a de categorizar e recategorizar os objetos de discurso, seja em sua sumarização, seja em seu encapsulamento, apresentando novas perspectivas e contribuindo para a progressão do texto.

Quanto ao tratamento dispensado a esse processo em livros didáticos, consideramos que esse processo não é abordado de forma satisfatória, isto é, de forma expressiva e/ou explícita nos livros didáticos analisados. Quando há alguma ocorrência classificada como categoria específica, observamos a necessidade de o aluno/leitor utilizar de inferências para executar a atividade proposta, além de necessitar do auxílio do professor, que deve estar preparado para lidar com essas questões e atuar como mediador nesse processo.

Outra constatação é que as atividades apresentadas nas Seções Práticas foram elaboradas sob a perspectiva da leitura e não sob a ótica da produção textual escrita, a qual deveria fundamentar teoricamente as atividades propostas em seções específicas que se propõem a

desenvolver habilidades de produção textual escrita. Além disso, a referenciação não é abordada como atividade discursiva. Pode-se dizer que a discussão acadêmico-científica não chegou à sala de aula, na qual se ensina o tradicional conceito de referência, em que um elemento da superfície do texto faz remissão a outro elemento também da superfície do texto, desconsiderando o contexto sociocognitivo.

Podemos afirmar, portanto, com base nesta análise, limitada a três coleções de livros didáticos, que o conteúdo encontrado nesses livros pouco contribui para o ensino-aprendizagem do processo de referenciação, como um processo integrante do critério de textualidade de coesão textual. Fica evidente a importância do papel do professor como mediador/orientador no processo de ensino-aprendizagem, mediação sem a qual o livro didático pode não ter efeito positivo. Sugerimos a ampliação desta pesquisa, visando à elaboração de material didático sobre o processo de referenciação, que contribua de forma satisfatória para o ensino-aprendizagem da produção textual escrita.

Referências

- ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia de R. *Projeto Eco: Língua Portuguesa*. São Paulo: Positivo, 2010. v. 1, 2 e 3.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves. (Org.). *Ser protagonista: Português*. Rio de Janeiro: Edições SM, 2010. v. 1, 2 e 3.
- BEAUGRANDE, Robert. de. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, Alex, 1997.
- _____; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.

- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda.(Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras* vol. 1. São Paulo: Cortez, 2006. p. 259-299.
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe S.A., 1982.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 1, 2 e 3.
- CONTE, Marie-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2006.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*, London: Longman, 1976.
- KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA*. São Paulo, v. 14, p. 169-190. 1998. (n. especial).
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos-de-discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

Recebido em 20/07/016. Aprovado em 06/10/2016.