

# REFERENCIAÇÃO, BNCC E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: caminhos que se cruzam

**SOUZA, Silvânia de**<sup>1</sup>

silvania29souza@gmail.com<sup>1</sup>

**BARRETO, Patrícia da Silva Carvalho**

patricia.carvalho@garanhuns.ifpe.edu.br

---

## RESUMO

Este trabalho trata sobre o tema da referenciação evidenciando as prescrições da BNCC propostas nas habilidades para o ensino de língua portuguesa em atividades presentes nos livros didáticos do 6º e 9º ano, da coleção “Tecendo linguagens”, de Oliveira e Araújo (2018), aprovada no PNL (2020). Para o desenvolvimento do presente estudo, realizamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa (Duarte *et. al.*, 2009) de natureza descritiva e exploratória, uma vez que utilizamos como fonte de dados o levantamento bibliográfico e documental, sendo o *corpus* composto pelo documento prescritivo da BNCC (Brasil, 2018) e por dois livros didáticos (6º e 9º ano) da coleção didática selecionada. Nossa pesquisa foi ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Textual e do processo de referenciação. Nosso aporte teórico consta dos autores: Marcuschi (2008); Cavalcante (2009); Santos e Cavalcante (2014); Koch (2001, 2010, 2015); Paula e Arantes (2016); Doria e Carvalho (2016); Souza e Baptista (2018); Ferreira (2019); Romano (2022), entre outros. Os resultados indicam uma orientação com pouco aprofundamento das estratégias de referenciação mobilizadas nas habilidades EF67LP36 e EF89LP29, revelando que os livros didáticos do 6º e do 9º da coleção em estudo enfatizam apenas o desenvolvimento do aspecto classificatório do processo de referenciação e não explora outros aspectos mais discursivos de uso da referenciação, distanciando-se do caráter interacional proposto na BNCC.

Palavras-chave: BNCC. livro didático de português. referenciação.

## ABSTRACT

This work deals with the theme of referencing, highlighting the BNCC prescriptions proposed in the skills for teaching Portuguese language in activities present in the textbooks of the 6th and 9th grades, from the collection "Weaving languages", by Oliveira and Araújo (2018), approved in the PNL (2020). For the development of the present study, we conducted a research with a qualitative-quantitative approach (Duarte *et. al.*, 2009) of a descriptive and exploratory nature, since we used the bibliographic and documentary survey as a data source, and the corpus consists of the

<sup>1</sup> Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-Unidade Acadêmica de Garanhuns. 19 de setembro de 2019.

prescriptive document of the BNCC (Brasil, 2018) and two textbooks (6th and 9th grade) of the selected didactic collection. Our research was anchored in the theoretical assumptions of Textual Linguistics and the referencing process. Our theoretical contribution consists of the following authors: Marcuschi (2008); Cavalcante (2009); Santos and Cavalcante (2014); Koch (2001, 2010, 2015); Paula and Arantes (2016); Doria and Carvalho (2016); Souza and Baptista (2018); Ferreira (2019); Romano (2022), among others. The results indicate an orientation with little depth of the referencing strategies mobilized in the EF67LP36 and EF89LP29 skills, revealing that the textbooks of the 6th and 9th grades of the collection under study emphasize only the development of the classificatory aspect of the referencing process and do not explore other more discursive aspects of the use of referencing, distancing themselves from the interactional character proposed in the BNCC.

Keywords: BNCC. portuguese textbook. referencing.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, grande parte dos estudiosos pressupõe o fato de que a referenciação é uma atividade discursiva. Gonçalves e Colamarco (2013) salientam que, na academia, o tema da referenciação é bastante estudado e sua relevância é inquestionável. Entretanto, ainda há muito que fazer para levá-lo até a sala de aula. No ensino básico, cabe ressaltar que, de acordo com Custódio Filho (2021), nas práticas mediadas pelos livros didáticos, de modo geral, nos últimos vinte anos, há pouco espaço destinado a atividades que focalizam a referenciação.

A referenciação e os processos referenciais são fundamentais para a construção de sentido do texto, colaborando para a perspectiva argumentativa, para a manutenção tópica, para a construção e recategorização dos objetos-de-discurso (referentes). Além disso, o texto permite compreender os fenômenos linguísticos, os processos composicionais, de construção de sentidos e de progressão referencial que são estruturados por mecanismos específicos de textualidade.

Santos e Cavalcante (2014) lembram que, na atualidade, especialmente na esfera da Linguística Textual, o texto vem sendo considerado lugar de interação, processo sociocognitivo e interacional para o qual convergem intencionalidades, pontos de vista e informações percebidas pelos usuários da língua segundo os conhecimentos partilhados.

Nesse sentido, dado que a referenciação é pouca explorada em atividades escolares, acreditamos que é relevante verificar o tratamento dado a essa temática que perpassa os manuais didáticos e o documento da BNCC. Para tanto, nossa pergunta de pesquisa é: Qual o tratamento dado ao processo de referenciação no documento prescritivo da BNCC e em duas atividades propostas em dois livros da coleção “Tecendo Linguagens”, aprovado no PNLD (2020)? Nossa hipótese é a de que, nos livros didáticos, o tema seja tratado de forma mais generalizada e com foco apenas na identificação dos referentes no texto.

Nesse estudo, explicitamos como objetivo geral o de investigar o tratamento dado pela BNCC ao processo de referenciação, bem como se ocorre efetivação das

habilidades EF67LP36 (coesão referencial e sequencial) e EF89LP29 (retomada anafórica ou catafórica), em duas atividades presentes nos livros do 6º e 9º ano, da coleção didática “Tecendo linguagens”. No que concerne aos objetivos específicos: I) identificar e categorizar as habilidades com relação à especificação da referenciação ou processos referenciais na BNCC; II) selecionar duas habilidades da BNCC sobre processos referenciais que são desenvolvidas no Livro didático do 6º e do 9º ano da coleção “Tecendo linguagens” junto a um gênero textual/discursivo; III) analisar duas atividades, uma em cada livro didático da coleção, que represente a metodologia mais recorrente entre as atividades que indicam o desenvolvimento das duas habilidades da BNCC selecionadas que tratam sobre referenciação.

Nossos pressupostos teóricos são ancorados na Linguística Textual e os fatores de textualidade com os autores Koch (2001, 2010, 2015); Marcuschi (2008); Paula e Arantes (2016); e no processo de referenciação em Santos e Cavalcante (2014); Koch e Elias (2015b), entre outros.

Para responder aos questionamentos, realizamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de natureza descritiva e exploratória, uma vez que utilizamos como fonte de dados o levantamento bibliográfico e documental, sendo o *corpus* composto pelo documento prescritivo da BNCC (Brasil, 2018) e por duas atividades presentes nos dois livros didáticos (6º e 9º anos) da coleção didática “Tecendo linguagens”, componente curricular de língua portuguesa.

## **2 LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A Linguística Textual ou Linguística de Texto, doravante LT, surgiu na década de 1960 na Europa e, é um ramo da Linguística que tem como objeto de estudo a organização das formas linguísticas, ou seja, as palavras organizadas sintaticamente dentro do texto, cujo interesse recai em compreender a linguagem dentro de uma situação concreta de comunicação e não em frases isoladas, dentro de um enunciado como um todo, observando os elementos que compõem a enunciação e como se realiza a produção textual do sentido (como esses sentidos são produzidos, recebidos), as operações cognitivas (os processos inferenciais, as escolhas lexicais que produzem determinada interpretação), a diferença entre gêneros textuais/discursivos e o funcionamento da língua em contextos de uso.

Koch (2010) afirma que a LT toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, pois o homem se comunica por meio de textos e existem vários fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior dele e este é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem. Logo, compreendemos que a Linguística Textual, ao ir além dos limites da frase, concebe a linguagem como interação.

Nesse viés, esse ramo da Linguística, epistemologicamente, possui uma diversidade de concepções sobre seu objeto de análise, o texto. A título de ilustração Koch (2001a,) menciona, o texto como frase complexa (fundamentação gramatical), como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa), como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista). A LT, ao lidar com processos de produção e recepção de textos, possui elementos essenciais que são: o enunciador (que pode ser um falante/autor), o texto e o coenunciador (um ouvinte/leitor). Além disso, a questão da

textualidade também é elemento central para esse ramo da Linguística e diz respeito à característica da língua de se organizar dentro de um texto, dentro de uma unidade de forma e de sentido.

Em síntese, a LT ativa o funcionamento da linguagem, pois conforme Antunes (2009), a proposta fundamental da Linguística de Texto consiste em ampliar o seu objeto de investigação (o texto) com o objetivo de apreender a linguagem em sua totalidade, ou seja, em sua dimensão de sistema em potencial e de sistema em uso. Para a autora, a linguagem em dimensão de uso, em funcionamento, ocorre simplesmente sob a forma da textualidade, o que evidencia o caráter de relevância do texto e de suas propriedades. Dada a importância do texto para a LT, na próxima seção, abordaremos sobre essa materialidade linguística e os fatores de textualidade.

### 3 O TEXTO E OS FATORES DE TEXTUALIDADE

Se na fase inicial da LT denominada de análise transfrástica<sup>2</sup>, as análises eram limitadas ao nível frasal para descrever os fenômenos sintático-semânticos nos enunciados ou sequência de enunciados, com as teorias do texto a partir das décadas de 80 e 90 houve um avanço teórico, já que o texto passou a ser estudado numa concepção sociocognitiva e interacional, o que implica o uso da língua na interação social e num determinado contexto. Assim, estuda-se o texto como uma realidade linguística.

Sob esse prisma, a LT passa a dar importância aos fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística. Consoante Da Rocha e Silva (2017), estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas.

São vários os aspectos multiculturais que configuram um texto, visto que o falante aciona uma complexa rede de fatores ao produzi-lo. Por isso, Da Rocha e Silva (2017) acrescentam que as questões sociais, cognitivas e interacionais fazem com que os estudos da LT transformem o texto em um canal estruturado da seguinte forma: processo/ ação/ interação.

O texto possui um todo semântico mediado por critérios de textualidade que funcionam como base constituinte desse complexo significativo e que de acordo com Beaugrande e Dressler (1981) são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, os quais remetem ao trabalho com a materialização do texto e suas relações cotextuais e contextuais. Esses sete critérios correspondem a organização global do texto. De modo que, o texto se articula em três aspectos conforme Marcuschi (2008): 1. Aspectos linguísticos (o ato de fala verbalmente produzido); 2. Aspectos sociais; 3. Aspectos cognitivos (conhecimentos investidos), esta é a articulação multinível do texto.

Marcuschi (2008) define os critérios gerais da textualidade da seguinte forma:

1. os três grandes pilares da textualidade são um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). O interesse do autor concentra-se no texto enquanto processo (um acontecimento) e não um produto acabado;

<sup>2</sup> Consultar: KOCH, I. G.V. **Introdução à linguística textual**-trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015a.

2. há dois lados a observar: a) o acesso cognitivo pelo aspecto mais precisamente linguístico representado pelos critérios da cotextualidade (o intratexto), que exige por sua vez e de modo particular os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidos no sistema, assim como, sua operacionalidade e b) o acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico), exigindo mais especificamente conhecimentos de mundo e outros (socio interativos);

3. os critérios de textualização dispostos em dois conjuntos: cotextualidade (coesão e coerência); contextualidade (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade), são imbricados.

Marcuschi (2008), frisa que não se pode imaginar o texto como se tivesse um dentro (cotextualidade) e um fora (contextualidade), dado que, estes dois aspectos não se manifestam nessa perspectiva de observação. Cabe salientar que os sete critérios de textualidade não são princípios de formação textual, mas são critérios de acesso à produção de sentido e que todos os critérios são importantes e estão imbricados, apesar de muitas vezes a coesão e a coerência serem tomadas como fatores necessários para que um texto seja considerado texto, como propõem Halliday e Hasan.

Neste artigo, verticalizaremos o estudo em um dos conjuntos, o da cotextualidade, especificando o processo de referenciação construído por meio da coesão textual que será categoria analítica do nosso *corpus*, mas sem desconsiderar o contexto, pois a referenciação é um processo linguístico-discursivo extremamente relevante para reflexão do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e construção da textualidade, o qual será aprofundado no documento da BNCC e sua orientação prescritiva para os livros didáticos de português.

### 3.1 O processo de referenciação

O processo que se refere às diversas maneiras de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é denominado de referenciação. Para Koch (2015a), a referenciação constitui uma atividade discursiva de (re)construção de objetos-de-discurso, pressuposição que implica uma visão não referencial da língua e da linguagem, pois há uma instabilidade nas relações entre as palavras e as coisas.

Conforme Koch e Elias (2015b, p.132, grifo das autoras), “quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina **progressão referencial**.” Em síntese, Koch (2015a) defende que a referenciação e a progressão referencial constituem-se na construção e reconstrução de objetos de discurso. De modo que, nessa perspectiva de referenciação, o objeto de discurso vai sendo construído durante a enunciação, num movimento sociocognitivo de ativação de conhecimento prévios, levando em conta o contexto nos fenômenos referenciais.

Cabe frisar que a passagem da concepção da referência para a da referenciação ocorre em 1994, com a tese de Lorenza Mondada e com a de Denis Apothéloz em 1995, na qual a perspectiva da referenciação passou a compreender a referência como resultado de um processo dinâmico no qual estão imbricados os propósitos comunicativos dos interlocutores. A referência, por conseguinte, não pode ser vista como uma relação de correspondência entre as palavras e os objetos do mundo e sim

como as operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve. Logo, referir é dar nome as coisas e está nos objetos do mundo, enquanto que a referenciação além de recuperar referentes, está presente no objeto-de-discurso. Além disso, Mondada e Dubois (2003) propõem a terminologia de substituição dos termos **referente** e **referência** por **objetos-de-discurso** e **referenciação**. Silva (2013) salienta que a proposta de substituir a noção de referência pela noção de referenciação emana do fato de que tanto a referenciação quanto a progressão referencial fazem parte da construção e reconstrução de objetos-de-discurso, isto é, os referentes de que se fala não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo, uma vez que são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a percepção de mundo de cada um, das crenças e das atitudes, além dos propósitos comunicativos.

Desse modo, Cavalcante (2015) cita que Mondada inaugura a visão dinâmica de referente como objeto de discurso, considerando que o referente não mais corresponde nem às coisas reais do mundo que ele representa, nem às relações entre expressões referenciais manifestadas no cotexto, do modo como se fazia nas análises de coesão referencial. Logo, consoante Koch e Marcuschi (1998), 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.

Ferreira (2019) elucida que a referência, compreendida como processo de referenciação, não se executa com o simples uso de expressões referenciais, ela vai além disso, visto que o referente se materializa a partir de um conjunto de ações, do modo como os interlocutores organizam suas ações e como constroem sentidos no evento comunicativo. Assim, durante a referenciação, as categorias discursivas e cognitivas mudam, alteram e evoluem de acordo com as intenções dos interlocutores, pois são resultados dos processos de negociação entre os falantes e podem ser modificados a cada nova interação.

Consoante Ferreira (2019), o processo de referenciação consta de três categorias gerais: introdução referencial, anáfora e dêixis. A introdução referencial ocorre quando for introduzido o referente pela primeira vez no texto. Já a anáfora, segundo Ferreira (2019), é uma expressão referencial a qual possui a função de dar continuidade a uma referência ao longo do texto, de modo que é o recurso responsável pela coesão textual. Portanto, o termo anáfora é utilizado para denominar expressões que, no texto, reportam-se a outras expressões, enunciados, conteúdos que podem ser retomados ou não.

Santos e Cavalcante (2014) advogam a necessidade de incluir na definição de anáfora um traço co-textual, pois é uma maneira mais plausível de dar aos anafóricos uma identidade própria. Além disso, uma característica própria às anáforas é ter alguma âncora no cotexto que lhes sirva de gatilho. A âncora permite o encadeamento, a continuidade da referência. No que concerne aos tipos, a anáfora pode ser direta, ou correferencial, indireta e encapsuladora.

Segundo Koch e Elias (2015b), as anáforas diretas, ou correferenciais, são aquelas que retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Ou seja, anáforas diretas são aquelas que retomam os mesmos referentes já introduzidos no texto por outras expressões referenciais, temos assim,

uma manutenção dos referentes. Geralmente ocorrem por meio de expressões nominais, pronomes e nomes próprios.

De acordo com Koch e Elias (2015b), a anáfora indireta é aquela em que ocorre uma estratégia de ativação de referentes novos, e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita. Isto é, as anáforas indiretas não necessariamente retomam um referente já introduzido no texto, elas podem introduzir o referente no texto como se ele já fosse conhecido, ou seja, apresenta um referente novo ancorado no contexto.

Conforme Koch (2001b), as anáforas indiretas são responsáveis pelos dois fatores básicos de progressão textual: a introdução de novos referentes, ou seja, a inserção de referentes na estrutura de referencialização mental, o que vai ocasionar uma ampliação do modelo textual, pela criação de um novo nóculo informacional; e a retomada ou reativação, responsável pela continuidade referencial, ou seja, a remissão constante aos mesmos domínios de referência, garantindo a prossequência do quadro referencial global.

No que diz respeito às anáforas encapsuladoras, são as expressões referenciais que retomam resumindo porções maiores do texto, frases, parágrafos, com possíveis acréscimos contextuais, isto é, inclui outros conhecimentos sobre o que está sendo referido.

No que concerne à dêixis<sup>3</sup>, Benveniste (apud Pires; Werner, 2006) mantém a terminologia de Jakobson e denomina os dêiticos por indicadores da subjetividade ou índices da enunciação ou do discurso. Isto é, a dêixis é um elo entre o enunciado e a enunciação. Geralmente é estudada dentro do quadro dos processos referenciais em comparação à introdução referencial e à anáfora. Ela ora introduz, ora retoma a referência.

Cabe salientar ainda, em nossa reflexão, o tópico de progressão referencial, visto que corresponde a uma estratégia de continuidade do texto. Koch e Marcuschi (1998) afirmam que a progressão referencial se refere à introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada de referentes textuais, ou seja, estratégias de designação de referentes. Convém lembrar de que o processo de referenciação discursiva realiza-se por meio de uma variada gama de estratégias de designação de referentes que providenciam a "evolução da referência" no próprio texto.

Koch e Elias (2015b) nos dizem que para garantir a unidade de um texto é necessário um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: a retroação e a progressão, pois na escrita de um texto realizamos retomadas, remissões a referentes anteriormente introduzidos ou podemos acrescentar informações novas sobre os referentes. Assim, a retomada do referente pode ser realizada de forma retrospectiva ou anaforicamente, como abordado anteriormente sobre anáfora, e de forma prospectiva ou cataforicamente.

Em suma, propondo uma inter-relação entre referenciação, referência e referente, concordamos com as considerações de Cavalcante (2013, p. 98):

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento sobre esse tópico, consultar a dissertação de mestrado intitulada "A caracterização dos tipos de dêixis como processos referenciais", de Mayara Arruda Martins (2019).

[...] o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais. [...] Então, podemos dizer que referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais. (apud Doria; Carvalho, 2016, p. 49).

Logo, compreendemos que as escolhas das estratégias referenciais não são aleatórias. Santos e Cavalcante (2014) ressaltam que sobre essas estratégias incide a intencionalidade, o gênero discursivo em questão, o suporte no qual o texto circula, a sequência textual predominante, além de outros aspectos não apenas linguísticos, mas condicionados pelo caráter sociocognitivo da linguagem e dos textos.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa e à temática da referenciação, consoante Ferreira (2019), na escola, alguns professores trabalham a referenciação em atividades de produção textual, muitas vezes, com o foco sobre as expressões referenciais de substituição, repetição e elipse, pela facilidade de ensinar esse conteúdo. Diante disso, os educadores tentam evitar a repetição insistente de determinada expressão referencial, não levando em consideração que o referente é responsável pela coerência do texto.

Convém lembrar que os processos de referenciação possuem funções discursivas, de organização da tessitura textual, de articulação de sub (tópicos) do texto, de tecer a referência, de recategorizar referentes (transformar os objetos-de-discurso) na construção argumentativa, entre outros. Logo, a referenciação é um processo cognitivo-discursivo de construção de sentido, no ensino de produção textual. Para Cavalcante (2009), os referentes e o modo como se fabricam e como evoluem no discurso não podem ser caracterizados levando em consideração somente as expressões referenciais e sim todo um conjunto de indícios que o texto fornece e articula para que a coerência seja reelaborada por cada leitor, à sua maneira. Assim, muitos fatores participam da instauração de um referente no discurso, bem como da sua evolução ao longo do texto.

## **4 ENTRE O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO: A BNCC**

A seguir, tratamos na subseção 4.1 acerca do dispositivo legal BNCC (Brasil, 2018) evidenciando os fundamentos teóricos norteadores do documento para o ensino de língua portuguesa, a correlação do documento com a LT e a explicitação dos eixos, competências e habilidades da BNCC para língua portuguesa no ensino fundamental II.

### **4.1 A BNCC: eixos, competências e habilidades de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II**

Consoante Azevedo e Damaceno (2017), nos últimos dez anos de políticas educacionais e com o fortalecimento das Avaliações Nacionais da Educação Básica no Brasil, as práticas docentes ganharam novas configurações e os seus discursos também, visto que o esforço para conseguir alinhamento às demandas governamentais provocou mudanças relativas ao que ensinar e a como ensinar nos



anos do Ensino Fundamental e Médio. Como exemplo, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular, que é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7, grifo do autor).

A BNCC constitui-se, portanto, num dispositivo legal que visa orientar todas as etapas da educação básica brasileira, mas cabe destacar, como nos lembra Romano (2022), que a Base não é currículo, é um conjunto de saberes com o objetivo de nortear a construção destes em todos os sistemas de ensino do Brasil.

A primeira versão da Base começou a ser produzida a partir da convocação de especialistas, professores e assessores, em julho de 2015. Entre outubro do mesmo ano e março de 2016, houve uma consulta pública dessa versão no site do Ministério da Educação (MEC). A terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017, tendo sido aprovada em novembro do mesmo ano e, homologada em dezembro pelo MEC.

Segundo Araújo e Parente (2021, p.11):

a base foi prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, e sua necessidade foi reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Posteriormente, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituiu metas para a melhoria da Educação Básica, dentre as quais quatro tratavam sobre a BNCC.

A BNCC não se trata de um documento de conteúdo necessariamente novo, visto que esse dispositivo legal é resultado de um percurso trilhado em diversos documentos anteriores, e no qual o PNE (Brasil, 2014), documento que contém as diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação, sinalizou para a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum. Logo, a BNCC, ao prever o ensino do texto para o componente de língua portuguesa, reforça as postulações já estabelecidas nos PCNs de língua portuguesa.

Na escola, o currículo, as metodologias e os objetivos são orientados pelos documentos oficiais. Os discursos oficiais organizam o que fazer, como fazer, onde e por quê. Nesse panorama, segundo Azevedo e Damasceno (2017), os documentos oficiais passam a ser percebidos como uma ação do Estado e tomados como um elemento que integra a política educacional do país.

Com relação aos fundamentos teóricos norteadores da BNCC, no texto direcionado à área de linguagens, observa-se nos primeiros parágrafos, a perspectiva de linguagem assumida pelo documento:

**Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (Brasil, 1998, p. 20 apud Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

A perspectiva de linguagem assumida pela Base segue a mesma orientadora do PCN: a linguagem como forma de interação e que tem como principal representante o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Souza e Baptista (2018) lembram que tal construto é o principal orientador dos livros didáticos, dos documentos oficiais e do ensino de língua materna no Brasil há alguns anos, já que para Bakhtin a língua é uma realidade viva e não pode ser dissociada de seu conteúdo ideológico.

Entender a linguagem como interação social, dialógica é um aspecto positivo e relevante do documento norteador da BNCC, pois tal posição assumida toma o texto como unidade de trabalho. Contudo, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino, pois é da concepção adotada que emerge a seleção, a metodologia e o trabalho com textos em sala de aula.

Vale salientar a presença da LT na BNCC, pois o documento prescrito propõe um ensino de Língua Portuguesa (LP) baseado na concepção interacional de linguagem e centrado no texto, pois por meio dele é possível trabalhar todos os eixos da esfera linguística. Tal aspecto é evidenciado na Base:

**Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção** e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Percebe-se que o texto deverá ser tratado, na abordagem de ensino, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva. Observa-se também, que a Base propõe para o ensino da LP o texto e assume os pressupostos da teoria da enunciação. O dispositivo legal considera a relevância dos gêneros textuais/discursivos para o desenvolvimento das práticas de linguagem, pois os textos são realizados em gêneros diversos, o que pode ser evidenciado nos trechos destacados do documento:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, **o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais** de atividade/comunicação/uso da linguagem. [...] (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

É perceptível que os pressupostos da BNCC sobre o ensino de língua portuguesa fundamentado na concepção interacional de linguagem e centrado no texto dialogam com a perspectiva da LT, aspecto que também é evidenciado na prática de linguagem com o eixo de “análise linguística/semiótica”, que propõe análise e avaliação do processo de leitura e produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), observando a situação de produção, os efeitos de sentidos. Cabe frisar que o conceito central desse trabalho está exatamente ancorado na interface entre a LT, a referência e a BNCC.

Geraldi (2015) alude que os princípios fundamentais incorporados pela BNCC e sua opção metodológica pelas práticas de linguagem, seguindo o princípio de que o processo todo segue o caminho do uso-reflexão-uso (orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa) e que conhecimentos de descrições da língua apenas fazem sentido se necessários a essa reflexão, e se permitem um salto nas

capacidades de mobilizar recursos expressivos, revelam o grande avanço na área dos estudos da linguagem na escola. A Base, após definir a concepção de linguagem que assume, descreve os eixos de aprendizagem destinados ao ensino de língua portuguesa e posteriormente, um quadro especificando habilidades e competências a serem trabalhadas em cada ano do ensino fundamental II. Os quatro eixos temáticos principais denominados de práticas de linguagem são divididos em: Oralidade, Leitura, Produção de textos e Análise linguística/semiótica. Cada eixo é organizado em um quadro delimitado por conteúdos curriculares e aptidões.

As competências dizem respeito à mobilização de saberes e estão diretamente ligadas com a noção de habilidade. Podemos compreender que as habilidades correspondem a um saber fazer, são as capacidades que o indivíduo desenvolve para se tornar competente em alguma coisa. As habilidades na BNCC “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (Brasil, 2018, p. 29). Nesse viés, o documento declara:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. (Brasil, 2018, p. 28, grifo do autor).

Convém lembrar que o desenvolvimento das habilidades não ocorre de modo descontextualizado e sim relacionado com os gêneros textuais/discursivos em cada campo de atuação. No que concerne aos campos de atuação na Base, estes são as áreas de uso da linguagem na vida cotidiana e possuem a mesma relevância que os eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo de todo ensino fundamental. Esses campos se dividem em cinco: 1. **Campo de atuação na vida cotidiana** (específico das séries iniciais); 2. **Campo artístico/literário** (trabalha com a criação e fruição de obras literárias); 3. **Campo de estudo e pesquisa** (estuda os gêneros expositivos e argumentativos); 4. **Campo de atuação na vida pública** (trabalha cidadania e coletividade por meio de textos que abordam sobre direito e deveres); 5. **Campo jornalístico midiático** (específico das séries finais).

As competências na BNCC no Ensino Fundamental (anos finais e iniciais) estão divididas em competências específicas por área e competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História). Além do que, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico.

No tocante ao código alfanumérico, em cada habilidade da BNCC para o ensino fundamental, segue a estrutura, conforme o exemplo:

Quadro 01- habilidade **EF67LP36** para o 6º ano

**(EF67LP36)** Utilizar, ao produzir texto, recursos de **coesão referencial** (léxica e pronominal) e **sequencial** e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

Fonte: Brasil (2018, p. 175), grifo nosso.

**EF:** o primeiro par de letras indica a etapa de ensino; **67:** o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) ou bloco de anos a que se refere a habilidade; **LP:** o segundo par de letras se refere ao componente curricular (Língua Portuguesa- LP, Arte- AR, etc); **36:** o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos.

Além da habilidade **EF67LP36**, nosso trabalho também abrange análise da habilidade EF89LP29, cuja descrição segue no quadro abaixo:

Quadro 02- habilidade **EF89LP29** para o 9º ano

**(EF89LP29)** Utilizar e perceber mecanismos de **progressão temática**, tais como **retomadas anafóricas** (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), **catáforas** (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), **uso de organizadores textuais, de coesivos** etc., e **analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase** utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

Fonte: Brasil (2018, p. 185), grifo nosso.

A BNCC, assim como a Linguística de Texto, aborda o texto na perspectiva interacional, dessa forma, é importante evidenciarmos em quais das prescrições propostas nas habilidades podemos constatar orientações para o desenvolvimento dos fatores de textualidade, especificamente os voltados para o processo de referenciação, foco dos nossos estudos. Na próxima seção, explicitamos o percurso metodológico utilizado em nosso trabalho.

## 5 METODOLOGIA

Nosso estudo utiliza uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de natureza descritiva e exploratória. Duarte *et. al* (2009) ressaltam que os conjuntos de dados quantitativos (quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas) e qualitativos (que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema) não se opõem, ao contrário, complementam-se, visto que a realidade que eles abrangem interage dinamicamente, surgindo assim, a abordagem quantitativo-qualitativa ou quali-quantitativa.

No que tange à pesquisa descritiva, Duarte *et. al* (2009) consideram que esse tipo de pesquisa tem como objetivo descrever um fato ou fenômeno e um levantamento das características. Geralmente, utiliza os procedimentos de coleta de dados documental ou bibliográfico. Nesse panorama, o presente estudo utiliza o documento prescritivo da BNCC que já é conhecido e analisado por outros pesquisadores como por exemplo, Sousa e Magalhães Neto (2021), porém em outro viés, nossa proposta envolve descrição e categorização das habilidades da BNCC com a especificação do tema referenciação e inclui análise das estratégias de textualização da referenciação presente em duas habilidades da BNCC mobilizadas em duas atividades, uma no livro do 6º ano e outra no livro do 9º ano, da coleção didática selecionada para o estudo.

Já a pesquisa exploratória, conforme Duarte *et. al* (2009), visa realizar uma investigação mais ampla para esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à

formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores tendo o objetivo de proporcionar visão geral quando o tema escolhido é pouco explorado. Geralmente esse tipo de pesquisa utiliza o procedimento de levantamento de dados. Nesse sentido, ressaltamos que utilizamos esse tipo de pesquisa para realizar uma quantificação das habilidades da BNCC com especificação dos descritores referência ou processos referenciais, algo ainda pouco explorado nos estudos sobre referência, bem como realiza uma interface com o tema da referência, da LT e BNCC para uma investigação mais aprofundada da temática.

A presente pesquisa usa como fonte de dados o levantamento bibliográfico e documental, sendo o *corpus* composto pelo documento prescritivo da BNCC (Brasil, 2018) e por dois livros didáticos (6º e 9º ano) da coleção didática “Tecendo linguagens”, componente curricular de língua portuguesa, do PNLD (2020). A seleção de dois livros dessa coleção se deu baseada em dois critérios: por ter sido uma das coleções mais adquiridas entre as seis escolhidas pelo PNLD (2020) e pelo fato de os LDs do 6º e 9º ano representarem o início e o fim do ciclo do ensino fundamental II.

Nossas análises constam de três etapas: I) identificação e categorização das habilidades com relação à especificação da referência ou processos referenciais na BNCC; II) seleção de duas habilidades da BNCC sobre processos referenciais que são desenvolvidas no Livro didático do 6º e do 9º ano da coleção “Tecendo linguagens” junto a um gênero textual/discursivo; III) análise de duas atividades, uma no livro didático do 6º e outra no livro do 9º, que representem a metodologia mais recorrente entre as atividades que indicam o desenvolvimento das duas habilidades da BNCC selecionadas que tratam sobre referência.

## 6 ANÁLISES

As análises serão realizadas em três etapas, já descritas na metodologia. Nelas, adotaremos inicialmente o processo descritivo do documento utilizado como *corpus* e, em seguida, serão demonstrados os exemplos que tomaremos como base para a compreensão da problemática sobre a orientação prescritiva da BNCC e a aplicabilidade em livros didáticos de LP de um dos princípios mais importantes para a construção e o entendimento do texto de acordo com a LT que é o processo de referência.

### 6.1 Etapa 1: identificação e categorização das habilidades com relação à especificação da referência ou processos referenciais na BNCC

No que tange à primeira etapa de identificação e categorização das habilidades com relação à especificação da referência ou processos referenciais na BNCC, podemos observar os seguintes dados nos quadros 3 e 4 que seguem:

Quadro 03- Síntese das habilidades previstas na BNCC para Língua Portuguesa (6º ano) relacionadas à referência ou a processos referenciais

HABILIDADES DA BNCC	DESCRIÇÃO EM RESUMO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	CAMPO DE ATUAÇÃO
(EF69LP18)	coesão, coerência e progressão temática	eixo: Análise linguística/semiótica	Jornalístico/midiático
(EF69LP43)	paráfrase	eixo: Análise linguística/semiótica	Práticas de estudo e pesquisa
(EF67LP22)	paráfrase	eixo: Produção de textos	Práticas de estudo e pesquisa
(EF67LP25)	organização tópica, paráfrase, coesão e progressão temática	eixo: Análise linguística/semiótica	Práticas de estudo e pesquisa
(EF06LP12)	coesão referencial	eixo: Análise linguística/semiótica	Todos <sup>4</sup>
(EF67LP36)	coesão referencial e sequencial	eixo: Análise linguística/semiótica	Todos

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Em seguida, apresentamos no quadro 04, a síntese das habilidades do componente de Língua Portuguesa da BNCC que são previstas para o 9º ano relacionadas à referenciação ou processos referenciais:

Quadro 04- Síntese das habilidades previstas na BNCC para Língua Portuguesa (9º ano) relacionadas à referenciação ou a processos referenciais

HABILIDADES DA BNCC	DESCRIÇÃO EM RESUMO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	CAMPO DE ATUAÇÃO
(EF89LP05)	paráfrase	eixo: Leitura	Jornalístico/midiático
(EF89LP09)	progressão temática	eixo: Produção de textos	Jornalístico/midiático
(EF89LP29)	progressão temática, retomada anafórica, catáfora, reformulação, paráfrase	eixo: Análise linguística/semiótica	Jornalístico/midiático
(EF89LP32)	referências, alusões, retomadas	eixo: Leitura	Artístico/literário
(EF09LP11)	coesão sequencial	eixo: Análise linguística/semiótica	Todos <sup>5</sup>

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Após uma análise de identificação, constatamos que em nenhuma das seis habilidades de LP para o 6º ano e das 5 habilidades para o 9º ano, há a menção à palavra “referenciação” nos descritores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, contudo há a presença de algumas habilidades que, de modo indireto, mencionam processos que podem ser ligados à referenciação como: paráfrases, progressão temática, organização tópica, coesão e coerência. A título de ilustração, podemos mencionar algumas dessas habilidades relacionadas aos processos de referenciação

<sup>4</sup> Campo artístico/literário, Campo de estudo e pesquisa, Campo de atuação na vida pública, Campo jornalístico midiático.

presentes no documento:

- (EF67LP36)- coesão referencial e sequencial (Brasil, 2018, p. 175), e (EF69LP43)- Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e **paráfrase** –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor [...] (Brasil, 2018, p. 155, grifo nosso) para o 6º ano;
- (EF89LP29)- progressão temática (retomadas anafóricas, catáfora), uso de organizadores textuais, de coesivos e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase) (Brasil, 2018, p. 185), para o 9º ano.

Há de considerar, ainda, o enfoque dado pela BNCC às habilidades que abordam o recurso da coesão, uma vez que são prescritas 4 habilidades com esse recurso para o 6º ano, dentre as seis habilidades identificadas no documento com a especificação referencial ou processos referenciais enquanto que para o 9º ano a Base privilegia o recurso da progressão temática. Isso nos leva a inferir que, possivelmente, a Base trata a temática da referencialização de modo indireto através dos processos referenciais, privilegiando mais a progressão textual advinda da coesão, já que a referencialização é um processo textual-discursivo que possibilita um nó, uma amarração das ideias dentro de uma unidade de sentido, além de assegurar a progressão textual, coesão, coerência e de contribuir para o desenvolvimento da argumentação nos textos. A propriedade da coesão também é mencionada pela Base no Eixo de Produção de Textos, pois no item construção da textualidade, os recursos coesivos estão presentes:

Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições **e usando adequadamente elementos coesivos** que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. (Brasil, 2018, p. 77, grifo nosso).

Nessa ótica, Paula e Arantes (2016) destacam a relevância do processo de referencialização quando se leva em conta o conceito de coesão textual, principalmente, no que se refere ao processo de progressão textual nas produções textuais escritas.

## **6.2 Etapa 2: seleção de duas habilidades da BNCC sobre processos referenciais que são desenvolvidas nos Livros didáticos do 6º e do 9º ano da coleção “Tecendo linguagens” junto a um gênero textual/discursivo**

No que tange a segunda etapa de seleção de duas habilidades da BNCC que abordem processos referenciais junto a um gênero textual/discursivo nos livros do 6º e 9º ano foram selecionados:

<sup>5</sup> Campo artístico/literário, Campo de estudo e pesquisa, Campo de atuação na vida pública, Campo jornalístico midiático.

- livro do 6º ano: habilidade EF67LP36 utilizada no gênero textual/discursivo Carta;
- livro do 9º ano: habilidade EF89LP29 utilizada no gênero textual/discursivo Carta Aberta.

A seleção da habilidade EF67LP36 se deu pelo fato da relevância da estratégia de coesão textual dentro do processo de referenciação, pois garante a retomada ou sequência do texto e pela primazia dessa habilidade na prescrição da BNCC para o livro do 6º ano. No que concerne à habilidade EF89LP29, o critério de elegibilidade levou em consideração que a retomada anafórica é estratégia de progressão discursiva que retoma ou realiza remissões no prosseguimento do discurso e que, para Koch e Marcuschi (1998), opera transformações no objeto-de-discurso designado e não é apenas operação de simples designação referencial em que se dá uma retomada. Logo, julgamos como uma estratégia pertinente para aprendizagem do aluno, pois permite a reflexão sobre a progressão textual e a retomada de termos precedentes no texto.

### **6.3 Etapa 3: análise das atividades no livro didático do 6º e do 9º da coleção Tecendo Linguagens**

Inicialmente, antes de tratarmos sobre as análises das atividades nos LDs do 6º e 9º ano, cabe a ressalva de uma breve síntese sobre a coleção didática selecionada nesse trabalho. A Coleção “Tecendo Linguagens”, componente curricular de Língua Portuguesa destinada ao Ensino Fundamental II, do PNL D (2020) é de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018) e contém quatro volumes. Cada volume é dividido em quatro unidades, cada uma com dois capítulos, totalizando, assim, oito capítulos em cada volume. As unidades são organizadas de acordo com uma temática central que faz a tessitura entre capítulos e seções.

Convém frisar que o manual do professor é dividido em duas partes. Encontram-se na primeira parte após a saudação e explicitação da obra, orientações para o professor acerca da coleção. A segunda parte trata dos fundamentos teóricos e metodológicos, da organização da obra, dos textos complementares e das competências e habilidades da BNCC que podem ser trabalhadas a partir de cada conteúdo proposto.

A organização da obra segue a perspectiva do agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Além disso, há forte vinculação à perspectiva bakhtiniana, pois a **língua** é entendida como fato social. Em correlação com esta concepção de língua, a visão maior de **linguagem** adotada na área vincula-se à ideia de discurso, prática não neutra, histórica e social que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa.

#### **6.3.1 Análise da atividade (01) do Livro do 6º ano da coleção Tecendo Linguagens**

Quadro 05- Habilidade da BNCC presente no livro do 6º ano e descrição do contexto do gênero textual/discursivo que mobiliza essa habilidade

<b>LIVRO DO 6º ANO</b>
------------------------



**HABILIDADE DA BNCC EM SÍNTESE- (EF67LP36) coesão referencial** (léxica e pronominal) e **sequencial**.

**Gênero:** carta (p. 108-113)

**Capítulo:** 4- Nossos relacionamentos

**Unidade:** 2- Ser e conviver

**Contexto do gênero:** carta que aborda sobre uma briga entre a mãe Eugênia e a filha Carol, na qual a mãe pede desculpas por ter invadido o espaço da filha (quarto bagunçado) e ter lido uma página do seu diário que estava sobre a mesa.

Fonte: Elaboração da autora (2023)

A habilidade **EF67LP36** remete a todos os campos de atuação da Base pertence ao eixo de Análise linguística/ semiótica e trata de uma habilidade a ser desenvolvida no 6º e 7º anos, por isso, vemos os números 6 e 7 no código da Base.

Quanto à aplicação da referida habilidade nas 09 atividades presentes no gênero carta, identificamos a recorrência de atividades classificatórias para identificação de pronomes e referentes. Segue síntese dos dados encontrados no quadro 06:

Quadro 06- Síntese da metodologia predominante nas questões com a habilidade EF67LP36, no livro do 6º ano

LIVRO DO 6º ANO					
HABILIDADE	GÊNERO (S)	CONTEÚDO (S)	APARATO DIDÁTICO	Nº DE QUESTÕES	METODOLOGIA DE ENSINO PREDOMINANTE NAS QUESTÕES
(EF67LP36) <b>coesão referencial</b> (léxica e pronominal) e <b>sequencial</b>	Gênero principal (carta), gêneros incluídos (poema, tirinha).	Pronome pessoal e de tratamento, pronome possessivo, pronome demonstrativo	Boxes sínteses-explicativos sobre pronome pessoal e de tratamento, pronome possessivo e pronome demonstrativo	Total de 9, sendo 7 questões sobre pronome pessoal e de tratamento, 1 questão sobre pronome possessivo e 1 questão sobre pronome demonstrativo	Identificação do pronome, atividade classificatória com utilização apenas de trechos da carta, poema e tirinha.

Fonte: Elaboração da autora (2023)

A título de ilustração, podemos mencionar a questão 1 (Oliveira; Araújo, 2018, p. 108) sobre pronomes de tratamento e pessoal no gênero carta (printada na imagem 01), no qual temos palavras sublinhadas na carta para o aluno relacioná-las ao nome a que se referem no texto, ou seja, é solicitado apenas identificação do pronome com o referente. Logo, nessa atividade, no que diz respeito à função anafórica do pronome, não há reflexão sobre como ocorre o processo de retomada de termos introduzidos anteriormente no texto, nem sobre a função desempenhada pelo pronome como elemento coesivo para articular orações, evitando a repetição desnecessária de palavras, como podemos observar na questão abaixo:

Imagem 01- questão 1 (carta)

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Habilidades**  
(EF06LP12) e (EF67LP36)

**Atividade**

1. Conduza os alunos nessa atividade, levando-os a perceber os nomes a que os pronomes fazem referência.

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Pronomes**

**Pronomes pessoal e de tratamento**

1. Releia a carta da mãe de Carol, observando as palavras destacadas. Elas estão se referindo a nomes. Mas a que nomes? Relacione a palavra sublinhada ao nome a que ela se refere no texto.

a) De quem era a briga?  
b) No texto, você está no lugar de que palavra?  
c) A palavra *comigo* se refere à mãe ou a Carol?  
d) Pedir desculpas a quem?  
e) Incomoda a quem?  
f) Quem promete?  
g) De quem era o quarto?  
h) Mãe de quem?  
i) Adora a quem?

Minha filha querida,

Fiquei muito chateada com a nossa briga. Gosto muito de você. Então fiquei muito triste porque voce não quis falar comigo. Depois, no que aconteceu eu queria lhe pedir desculpas. Disse coisas horríveis para você, minha filha. E que acabou ficando nervosa. Mas você tem razão, Carol; o seu quarto é o seu espaço e deve ser só jety que você quer. Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque me incomoda. Quanto às suas coisas, eu prometo que nunca mais vou mexer em nada. Ah, a me-agradou por acaso, nem li nada, foi só uma curiosidade, de mãe que se preocupa com a filha. Não sabia que você ia ficar com tanta raiva. Mas prometo, de verdade, que nunca mais vou abrir sua agenda. Me desculpe por ter invadido o seu espaço. Vamos fazer as pazes.

Do seu mãe que muito adora você.

Eugênia

STANISIERE, Inês.  
A agenda de Carol.  
Belo Horizonte:  
Leitura, 2007.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 108).

Santos (2015) lembra de que o processo de referenciação é muito mais do que encontrar onde está o referente textual, o que não significa dizer que identificar o referente não seja útil, mas vale a pena ir além. Observa-se ainda, que todas as palavras destacadas na carta fazem, de alguma forma, remissão a outro elemento do texto, constituindo mecanismos de coesão referencial.

Propor uma atividade com utilização dos pronomes apenas para relacioná-los a um nome, amplia muito pouco as reflexões sobre a língua como processo de interação e não contribui para que o aluno perceba os efeitos de sentido criados no texto (a carta) a partir das escolhas da estratégia de referenciação pelo recurso coesivo dos pronomes. Santos (2015) aborda que, de modo geral, os manuais didáticos apresentam a coesão referencial como uma busca de referentes no texto, na qual às vezes aparecem até setas, mostrando a direção, por exemplo, do substantivo ao qual determinado pronome se refere, algo que é perceptível na questão 01.

Segundo Custódio Filho (2021), o trabalho de fabricação dos sentidos que passa pela referenciação não pode se limitar ao mapeamento de um único referente, visto que qualquer entidade construída em um texto se estabelece mediante a relação com outras entidades. Além disso, conforme Koch (2010), o referente representado por um

nome ou sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto vai sendo desenvolvido, ou seja, o referente é algo que se (re)constrói textualmente. Portanto, na atividade, há pouco aprofundamento sobre as funções de introdução (feita pelo sintagma nominal) e retomada (feita pelo pronome) não proporcionando ao aluno entendimento sobre estas dentro do texto.

Logo, temos efetivação parcial da habilidade **EF67LP36** na questão 1 e nas demais, pois relacionar a pessoa do verbo ao pronome pessoal, relacionar o pronome a um referente, identificar pronomes em trecho de carta e tirinha sem a reflexão sobre a função anafórica dos pronomes e os aspectos coesivos dos pronomes no texto, como por exemplo, a progressão referencial (que segundo Koch e Elias (2015b) consiste nas retomadas ou remissões a um mesmo referente e que podem ocorrer por formas de valor pronominal, como os pronomes pessoais de 3º pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos), visto que proporciona pouco entendimento para a aluno sobre coesão referencial e sequencial nos textos.

É válido salientar que a carta proposta para as questões apresenta muitas anáforas diretas, pois o referente “briga entre mãe e filha” vai sendo retomado à medida que o texto progride, visto que, segundo Koch e Elias (2015b), as anáforas diretas são aquelas que retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Além da reflexão dos pronomes no processo de coesão, as atividades permitem discussão também sobre os processos referenciais anafóricos e catafóricos.

Para Ferreira (2019), a referenciação merece mais ênfase nas atividades de produção textual na escola, dado que é responsável pelo encadeamento das ideias, pela coerência, pela coesão, bem como pelo dinamismo de interpretação, já que o produtor do texto não faz a opção por este ou por aquele referente de maneira aleatória, ele precisa de conhecimento para fazer uma seleção adequada, o que reforça a importância de se trabalhar a referenciação. Dado que a referenciação é um dos grandes processos básicos da linguagem e do processo linguageiro, não pode ser limitado a atividades de identificação de pronomes e referentes, além das anáforas pronominais existem outros processos referenciais para serem trabalhados nos textos, como por exemplo, os advérbios e força argumentativa, efeitos de sentidos criados pela substituição de sinônimos, entre outros.

### 6.3.2 Análise da atividade (03) do Livro do 9º ano da coleção Tecendo Linguagens

Quadro 07- Habilidade da BNCC presente no livro do 9º ano e descrição do contexto do gênero textual/discursivo que mobiliza essa habilidade

#### LIVRO DO 9º ANO

**HABILIDADE DA BNCC EM SÍNTESE-** (EF89LP29)- progressão temática (retomada anafórica, catáfora), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos.

**Gênero:** carta aberta (p. 145-146)

**Capítulo:** 5- As várias faces da violência

**Unidade:** 3- Face a face

**Contexto do gênero:** carta aberta de quatro empresários, publicada no jornal “O Globo” em 14 de maio de 2017, na qual os mesmos solicitam providências ao presidente Michel Temer para reduzir a violência no Rio de Janeiro. A publicação coincidiu com matérias do mesmo jornal apontando que a violência pode ter sido responsável pela queda do número de turistas no estado, no verão de 2017.

Fonte: Elaboração da autora (2023)

A habilidade **EF89LP29** encontra-se no campo Jornalístico/midiático da Base, no eixo Análise linguística/ semiótica e trata de uma habilidade a ser desenvolvida no 8º e 9º anos, por isso, vemos os números 8 e 9 no código da BNCC.

Quanto à aplicação da referida habilidade nas 03 questões presentes no gênero carta aberta, identificamos a recorrência de questões que apenas identificam e classificam pronomes. Segue síntese dos dados encontrados no quadro 08:

Quadro 08- Síntese da metodologia predominante nas questões com a habilidade EF89LP29, no livro do 9º ano

LIVRO DO 9º ANO				
GÊNERO (S)	CONTEÚDO (S)	APARATO DIDÁTICO	Nº DE QUESTÕES	METODOLOGIA DE ENSINO PREDOMINANTE NAS QUESTÕES
Carta aberta	Interpretação de texto, pronome demonstrativo e pronome pessoal funcionando como anafórico e catafórico em trecho da carta aberta.	Não há.	Total de 3, sendo 1 questão para completar um quadro sobre a composição da carta aberta, 1 questão interpretativa a partir do título da carta aberta, 1 questão para identificar as funções de dois pronomes e classificar os dois mecanismos de progressão temática.	Utilização do gênero carta aberta para interpretação de texto e identificação de pronomes, atividade classificatória com utilização apenas de trechos da carta aberta.

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Na questão 3 (Oliveira; Araújo, 2018, p. 146) sobre carta aberta (printada nas imagens 02 e 03), notamos uma atividade classificatória, pois é utilizado apenas um trecho da carta aberta para que o aluno responda qual a função do pronome demonstrativo *esta* e do pronome pessoal *e/les*, bem como para inferência do aluno sobre a classificação desses dois tipos de pronome para a progressão temática da carta aberta. Não temos reflexão sobre catáfora e a função de retomada anafórica do pronome para construção da progressão referencial e da coesão, como podemos observar ademais:

### Imagem 02- carta aberta



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 143).

### Imagem 03- questão 3 (trecho da carta aberta)

**3. Retome com os alunos os pronomes relativos, demonstrativos e nomes correlativos. Esclareça o conceito de anáfora e catáfora. Informe-os que esse movimento de progressão temática garante a coesão e a coerência do texto; sem isso faltaria textualidade à carta aberta.**

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

divulgação internacional.

**3. Agora, releia o trecho a seguir:**

**Esta** é uma mensagem de cariocas de nascimento e de coração em defesa da urgência e da continuidade do apoio federal à segurança do Rio de Janeiro. Sabemos que o seu Governo tem muitos problemas a resolver, entre **eles** o desemprego e a retomada do crescimento sustentável.

a) Qual é a função do pronome demonstrativo *esta*? *Remeter adiante a palavra mensagem.*

b) Qual é a função do pronome pessoal *eles*? *Retomar a expressão muitos problemas.*

c) Como se classificam os dois mecanismos de progressão temática identificados?  
*O que se refere ao pronome esta é classificado como catáfora, o relacionado a eles é anáfora.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 146)

Cabe lembrar que, para Koch (2010), os pronomes pessoais de 3º pessoa (ele, ela, eles, elas) fornecem ao leitor-ouvinte instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. Quando



anafóricos, têm por tarefa sinalizar que as indicações referenciais das predicções acerca do pronome devem ser colocadas em relação com as indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente.

Afirmar na resposta da questão 3c) que o pronome pessoal “eles” é uma anáfora, um mecanismo de progressão temática sem a discussão sobre essa estratégia e suas funções de retomada, proporciona o ensino-aprendizagem do aluno sobre esse recurso de modo parcial, uma vez que, de acordo com Paula e Arantes (2016), podemos dizer que compete 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.

Também não há nenhum aparato didático na questão 3 que aborde a progressão temática pelo recurso da catáfora e da anáfora. Logo, fica evidente nas orientações para o professor sobre a condução da questão 3 que o mesmo precisa retomar com os alunos os assuntos de pronomes, anáfora e catáfora:

3. Retome com os alunos os pronomes relativos, demonstrativos e nomes correferentes. Esclareça o conceito de anáfora e catáfora. Informe-os que esse movimento de progressão temática garante a coesão e a coerência do texto; sem isso faltaria textualidade à carta aberta. (Oliveira e Araújo, 2018, p. 146).

Isso nos leva a crer que, possivelmente, na questão 3, os alunos necessitam ativar conhecimentos prévios anteriores sobre catáforas e anáforas e que é prescrito na habilidade **EF89LP29** utilização de retomada por anáfora e catáfora. Além disso, “Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos [...]” (Brasil, 2018, p. 139). Desse modo, espera-se que nas séries anteriores, os alunos tenham estudado sobre o recurso da anáfora e catáfora.

Contudo, em um outro capítulo que não envolve a habilidade **EF89LP29**, o capítulo 1, da unidade 1, temos duas atividades com trechos de conto para reflexão da anáfora e um boxe síntese sobre esse recurso no qual a considera como figura de linguagem caracterizada pela repetição de uma mesma palavra, ou várias, sucessivamente, no começo de orações, períodos ou versos.

Vale ressaltar, conforme Koch (2015a), que a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal consiste não em localizar um segmento linguístico antecedente ou um objeto específico no mundo e sim em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva. E que o uso de anáforas na progressão textual é um recurso importante para a construção e reconstrução dos objetos de discurso.

Cabe mencionar nessa discussão que não temos a indicação da coesão referencial que poderia ser realizada nessa atividade, já que, de acordo com Koch (2010, n. p) a coesão referencial é “aquela no qual um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Convém enfatizar ainda que, na carta aberta proposta nas 03 questões no livro do 9º ano, há muitos elementos de coesão sequencial, por exemplo, no trecho “**Mais** turistas se traduzem em **mais** escolas, **mais** empregos, **mais** recursos para a saúde, melhores serviços à população.” (grifo nosso), há utilização da estratégia de repetição e que contribui para a sequenciação do texto, visto que, conforme Koch e Elias (2015 b), a repetição é uma das formas de progressão textual

e também um poderoso recurso retórico, pois a repetição produz nos textos não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos, como ocorre na carta aberta.

Seria interessante ainda propor em uma das questões uma reflexão sobre como mecanismos de coesão sequencial estruturam o texto e por que estruturam o texto e de que modo contribuem para orientação argumentativa dos enunciados e para construção interativa do sentido, pois o gênero carta aberta permite esse olhar reflexivo. Santos e Cavalcante (2014) enfatizam que, se concebemos o texto como processo e enfatizamos a importância da referenciação na construção de sentido, necessitamos analisar os exemplos observando esse processo sociocognitivo e interacional, complexo e abrangente.

É possível observar que há pouco aprofundamento das estratégias de referenciação mobilizadas na habilidade **EF89LP29**, na questão 3 e nas atividades anteriores, revelando possivelmente que o livro didático da coleção em estudo não condiz com as prescrições da BNCC sobre o tema.

Conforme Custódio Filho (2021), o reconhecimento do papel da referenciação no ensino proporciona uma boa oportunidade para refletir sobre a presença das estratégias de textualização nas práticas pedagógicas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Sousa e Magalhães Neto (2021), a BNCC, ao ser homologada, provocou mudanças no modo de pensar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Tais mudanças estão presentes nos manuais didáticos e são direcionadas para as competências e atribuições do ensino de língua portuguesa, pois a BNCC propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de modo a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual em várias mídias e semioses. Dessa forma, a BNCC reforça a importância dos estudos da LT para um ensino de língua portuguesa baseado na interação entre os sujeitos e na construção de sentidos do texto através de várias formas de textualização, sendo o processo de referenciação uma dessas estratégias.

Diante do exposto, e dado que o estudo dos processos de referenciação representa uma temática de extrema importância na tessitura textual, pois exercem funções textuais e discursivas que contribuem para organização, construção de argumentações, coesão, coerência, progressão textual e introdução de novos referentes e recategorização dos mesmos no texto, buscamos nesse estudo investigar o tratamento dado pela BNCC ao processo de referenciação, bem como analisar duas habilidades prescritas em atividades em dois livros didáticos de português da coleção “Tecendo linguagens-manual do professor” que tratam sobre processos referenciais.

Para alcançar nosso objetivo de pesquisa, inicialmente, identificamos e categorizamos as habilidades da BNCC que remetem à referenciação ou aos processos referenciais, constatando um número de 6 habilidades prescritas para o livro do 6º ano e 5 habilidades destinadas ao 9º ano, das quais a BNCC possui enfoque para o recurso da coesão textual no livro do 6º ano e da progressão temática para o livro do 9º ano. Em seguida, selecionamos as habilidades **EF67LP36** e **EF89LP29**, bem como os gêneros textuais/discursivos carta e carta aberta para análise posterior

da aplicação dessas habilidades em atividades no livro do 6º ano e do 9º ano, observando o padrão recorrente na metodologia dessas atividades e explicitando-o em duas análises, uma em cada livro.

Por último, na análise, discutimos a aplicação pedagógica da referenciação em duas atividades, uma no livro do 6º ano e outra no livro do 9º ano, considerando as prescrições das habilidades da BNCC **EF67LP36** (coesão referencial e sequencial) e **EF89LP29** (progressão temática por retomada de anáforas, catáforas, usos de coesivos e mecanismos de reformulação e paráfrase) junto aos gêneros textuais/discursivos carta e carta aberta. Constatamos que nos dois livros objetos de nossa análise não há um trabalho discursivo para além do aspecto classificatório dos processos de referenciação desenvolvidos com as habilidades de coesão e de retomada por recursos de anáfora e catáfora, ou seja, não estão em consonância com as prescrições da BNCC, pois prevalecem nos livros atividades classificatórias para o foco de identificação de pronomes e referentes, o que confirmou nossa hipótese inicial. Santos e Cavalcante (2014) explanam que costuma-se dar muita ênfase à identificação dos referentes, ao invés de se analisar o papel textual-discursivo de construção de sentido dos textos.

Convém frisar que nas atividades também não foram abordados os recursos de progressão textual, das anáforas diretas, do pronome demonstrativo com função de anáfora encapsuladora presentes no gênero carta e da coesão referencial, coesão sequencial para progressão do texto pelos recursos da repetição, paráfrase e reformulação presentes na carta aberta, já que, tanto as questões das atividades presentes no livro do 6º ano bem como no livro do 9º ano, utilizaram apenas trechos dos gêneros para abordar o assunto de pronomes.

Constatamos também que nas habilidades prescritas pelo dispositivo legal da BNCC não existe menção à palavra “referenciação” nos descritores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, mas há a presença de algumas habilidades que, de modo indireto, mencionam processos que podem ser ligados à referenciação.

Não tivemos a pretensão de esgotar o tema e sim de ampliar as discussões teóricas existentes, bem como questionar como os livros didáticos de língua portuguesa do 6º e 9º da coleção didática foco de nosso estudo tratam a temática da referenciação no texto a partir do documento prescritivo da BNCC, pois conforme Silva (2013) a abordagem dos fenômenos referenciais deve ser priorizada no ensino de língua materna, uma vez que esse conteúdo pode ter uma aplicação direta ao ensino de compreensão e de produção textual por haver uma estreita relação entre a referenciação e os outros recursos de organização da textualidade e das articulações interdiscursivas para a configuração geral dos sentidos.

Mesmo que o livro didático não represente um manual de única referência para o ensino, acreditamos que o estudo pautado no processo de referenciação nos livros didáticos possa contribuir para se alcançar um dos propósitos principais do ensino de língua portuguesa previstos na BNCC que é proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos através das práticas de leitura, oralidade e produção textual ancorados em diversos gêneros textuais/discursivos.

## REFERÊNCIAS



ANTUNES, I. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 62–71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARAÚJO, S. S.; PARENTE, L. O. S. S. A presença do texto em sala de aula: uma análise da BNCC na perspectiva da Linguística Textual. **Revista Entre Parênteses**, Alfenas (MG), v. 10, n. 01, p. 01-22, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entreparenteses/article/download/1279/1165/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 83-92, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em; 01 mai. 2023.

BEAUGRANDE, R-A. & DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. Longman: Nova York, 1981.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. **ReVEL**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 367-380, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51372/1/2015\\_art\\_mmcavalcante.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51372/1/2015_art_mmcavalcante.pdf). Acesso em: 01 jun. 2023.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação e uso. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26454/1/2009\\_eve\\_mmcavalcante.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26454/1/2009_eve_mmcavalcante.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

CUSTÓDIO FILHO, V. Contribuições da referenciação para o ensino: aprendizagem de língua portuguesa, com ênfase na natureza argumentativa da linguagem. **Percursos linguísticos**, Vitória (ES), v. 11, n. 29, p. 203-222, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/36829/24414>. Acesso em: 17 abr. 2023.

DA ROCHA, M. S.; SILVA, M. M. de P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 26–44, 2017. DOI: 10.13102/cl.v18i2.1866. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1866/pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

DORIA, S. F.; CARVALHO, J. R. Linguística de texto: a coesão referencial. *In*: GOMES, C. M; VIANNA, B (Orgs). **Ensino de língua e literatura: multimodalidade e hipertextos**. Aracajú: Criação, 2016, p. 39-57. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/profletras-ebook.pdf#page=39>. Acesso em: 17 abr. 2023.

DUARTE, E. N; RAMALHO, F. A; AUTRAN, M. M. M; PAIVA, E. B; ARAÚJO, M. B. S. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ADOTADAS NAS PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PREMIADAS NA UFPB: EM FOCO A SÉRIE "INICIADOS". **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 14, n. 27, p. 170-190, mai. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/147/14712837011.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FERREIRA, M. A. P. Produção textual: um olhar atento à referenciação. **Verbum**, v. 8, n. 1, p. 241-246, abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/download/41163/28244/120586>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GONÇALO, F.; COLAMARCO, M. A abordagem da referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. *In*: SANTOS, L. W (Org). **Referenciação e ensino: análise de livros didáticos**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013, p. 35- 79. Disponível em: <https://doceru.com/doc/851n1xe>. Acesso em: 09 mai. 2023.

KOCH, I. G.V. **Introdução à linguística textual**-trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, I. G. V. A Coesão Referencial. *In*: KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010, [n.p]. Disponível em: [https://www.academia.edu/17922558/A\\_Coes%C3%A3o\\_textual](https://www.academia.edu/17922558/A_Coes%C3%A3o_textual). Acesso em: 18 abr. 2023.

KOCH, I. G. V. LINGÜÍSTICA TEXTUAL: QUO VADIS?. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 11-23, 2001a.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/zwtg8H43ZSVZQDNp58y4BNd/?lang=pt&format=html>.

Acesso em: 23 mar. 2023.

KOCH, I. G. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas (SP), v. 41, p. 75–89, 2001b. DOI: 10.20396/cel.v41i0.8637002. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637002> . Acesso em: 23 mar. 2023.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 169-190, 1998. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43402/28869>. Acesso em: 23. mar 2023.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M; RODRIGUES, B; CIULLA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano**. 5. ed. Barueri (SP): IBEP, 2018.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5. ed. Barueri (SP): IBEP, 2018.

PAULA, O de; ARANTES, E. O processo de referenciação em livros didáticos do Ensino Médio. **Revista Investigações**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 90-121, julho/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/2347/8293>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PIRES, V. L.; WERNER, K. C. G. A DÊIXIS NA TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE BENVENISTE. **Letras**, [S. l.], n. 33, p. 145–160, 2006. DOI:

10.5902/2176148511926. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11926>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ROMANO, A. C. **O Indígena na Constituição Federal, na BNCC e no Livro Didático de Português**: uma análise no Interacionismo Sociodiscursivo. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba-São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/4189020635379441.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SANTOS, L. W. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, [S.l.], v.13, n. 25, p. 01-08, 2015. Disponível em:  
<http://www.revel.inf.br/files/725acb4415e9ddbde01a657826817ec3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M. Referenciação: continuum anáfora-dêixis. **Intersecções**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 224-246, maio/2014. Disponível em:  
<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1179/1062>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SILVA, F. G. Um olhar sobre as estratégias de referenciação nos manuais didáticos do Ensino Médio. In: SANTOS, L. W (Org). **Referenciação e ensino**: análise de livros didáticos. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013, p. 80-119. Disponível em: <https://doceru.com/doc/851n1xe>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SOUSA, E. M. A; MAGALHÃES NETO, P. R. A coesão no livro didático em contextos da BNCC. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/download/17844/209209215460/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, D. F. S. de; BAPTISTA, F. B. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TENSÕES E DIVERGÊNCIAS. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S.l.], n. 17, p. 176-185, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623>. Acesso em: 14 jun. 2023.