

ESTUDO SOBRE AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS: (DES)CONSTRUINDO SENTIDOS

Salete Valer (IFSC)¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo trazer estudos sobre o processo de referenciação e da progressão referencial, buscando elucidar como esses itens, em sua dimensão linguístico-sistêmica, contribuem para a construção de sentido na leitura, bem como apresentar algumas informações sobre o livro didático e seu impacto na realidade educacional. O referencial teórico toma por base Antunes (2003, 2007, 2009), Koch (2004, 2005, 2009) e Marcuschi (2005, 2008). A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e descritiva. Os dados analisados estão inseridos na sequência *compreensão e interpretação textuais* no livro didático *Português: Linguagens*. 5ª. série de Cereja & Magalhães (2006), os quais são analisados qualitativamente. Os resultados indicam que, no decorrer do livro didático, as sequências didáticas destinadas à compreensão da leitura, em nenhum momento, explanam sobre como esses itens se organizam para a construção do sentido no texto. Isso significa dizer que há uma lacuna no material didático analisado, haja vista se constituir uma ferramenta essencial para o ensino da leitura no processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVES: Referenciação. Elementos sistêmico-linguísticos. Livro didático

ABSTRACT: The main objective of this work is to gather studies about the process of referentiation and referential progression, with the aim of elucidating how these items, in their systemic-linguistic dimension, contribute to the making of meaning in reading, as well as presenting some information about textbooks and their impact on education. The Referential theory is based on Antunes (2003, 2007, 2009), Koch (2004, 2005, 2009) and Marcuschi (2005, 2008). The research is characterized as bibliographic and descriptive. The data analyzed are inserted in the sequence, comprehension and interpretation of Portuguese language textbooks: *Linguagens*. 5th grade, by Cereja & Magalhães (2006) which are analyzed qualitatively. The results indicate that, throughout the textbook, the didactic sequences aimed at reading comprehension do not, at any moment, explain about how these items are organized to make meaning in the text. This means the didactic material analyzed is lacking the construction of an essential tool for learning reading in the formal scholarly setting.

KEYWORDS: Referentiation. Systemic-linguistics. Textbooks.

1 Introdução

¹ Doutora em Linguística pela UFSC. Professora de Língua Portuguesa no IFSC.

Os estudos desenvolvidos em diversas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, refletidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna deve basear-se em três eixos norteadores: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Embora essas três instâncias estejam apontadas separadamente, a última não pode estar dissociada das duas primeiras, como apontam os PCNs (1997, p. 31):

Ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Em se tratando de leitura, os direcionamentos curriculares esclarecem que a reflexão sobre a língua é fundamental para a desenvoltura na leitura pelo aprendiz:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos (PCNs, 1997, p.54).

Entendemos, assim, que a habilidade de leitura e de produção textual está ancorada, entre outros aspectos, no domínio do uso dos diversos elementos linguístico-sistêmicos que materializam o texto.

Como fundantes da dimensão linguística, podemos apontar, entre outros, os seguintes aspectos: a) a referenciação, compreendida pelas características das expressões nominais com as quais o objeto/referente do mundo extratextual é trazido para o texto para que sobre esse referente ocorra a predicação; b) a progressão temática, entendida como a forma de retomada desse referente no decorrer do texto para a construção de sentido do texto; c) a presença de referentes

exofóricos; d) as diversas funções dos articuladores textuais e e) o mapeamento de diferentes vozes presentes no discurso. Esses são alguns, entre os vários aspectos da materialidade linguístico-sistêmica que são fundamentais no processo de construção de sentido na leitura.

A partir dessas colocações, neste artigo nos limitaremos a: a) trazer estudos sobre o processo de referenciação e da progressão referencial, buscando elucidar como esses itens, em sua dimensão linguístico-sistêmica, contribuem para a construção de sentido na leitura; b) apresentar algumas informações sobre o livro didático e seu impacto na realidade educacional e c) discutir como a dimensão linguístico-sistêmica do estudo da leitura está implicada na sequência *compreensão e interpretação textuais* no livro didático *Português: Linguagens*. 5ª série de Cereja & Magalhães (2006).

Para tal, expomos na introdução, a disposição dos PCNs sobre os aspectos da dimensão linguística envolvidos no processo de leitura, objetivos e a metodologia do artigo. Na seção dois, fazemos a revisão teórica dos estudos sobre a referenciação e progressão referencial com base em Antunes (2003, 2007, 2009); Koch (2004, 2005, 2009); Marcuschi (2005, 2008). Na seção três, iniciamos a Metodologia com algumas informações sobre: a) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - (2009) no qual está inserido o Plano Nacional do Livro Didático – PNDL- e b) o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF- (2005, 2007). Seguimos com a exposição de dados mais relevantes do livro didático de Cereja & Magalhães (2006) e, na sequência, veiculamos a análise e as discussões pertinentes. Posteriormente, na seção quatro, fazemos as considerações finais.

2 Referencial teórico

A língua é uma atividade funcional, um fenômeno social e, dessa forma, uma prática de atuação interativa valorada pela cultura, pela história, por sistemas e por instituições. Isso tudo porque *linguagem*, *língua* e *cultura* são realidades indissociáveis. Assim, podemos entender que a língua não existe em função de si mesma enquanto uma estrutura ou um sistema imanente, mas que a língua é essencialmente prática social. “A linguagem é, geral e especificamente, regulada e

moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas”. (ANTUNES, 2009, p. 36).

Sob essa perspectiva, entendemos que a dimensão linguística da leitura corresponde à materialidade do texto, ou seja, refere-se aos elementos léxico-gramaticais utilizados para materializar no texto os referentes recortados do mundo extramental. Neste trabalho, para a compreensão da dimensão linguística da leitura, nos limitamos a mapear o processo de referenciação e progressão referencial na construção da textualidade, com base em Antunes (2003, 2007, 2009), Koch (2004, 2005, 2009) e Marcuschi (2005, 2008).

A forma de referenciar os objetos do mundo pode ocorrer, de acordo com Marcuschi (2008, p. 139), com base em duas visões teóricas distintas: a) objeto-do-mundo: representação extensional do referente extramental dado *a priori*; assim, nessa visão, o conhecimento é entendido como um processo intrasubjetivo (sujeito-objeto) e b) objeto-de-discurso: designação, representação e sugestão - visão construtivista, praxiológica, ou seja, o conhecimento se dá pela interação contínua entre: cognição (sócio-situada), práxis (experiências socialmente estruturadas) e linguagem (vista como discurso - valorada e filtrada pelo outro - alteridade). Nessa concepção, o conhecimento é entendido como um processo intersubjetivo.

Nessa nova concepção (MONDADA, 2005), o termo *referência* é substituído por *referenciação*, tendo em vista que a *referência* não é mais entendida como um fenômeno eminentemente linguístico, mas sim, um fenômeno que está intrinsecamente relacionado à cognição e aos usos sociais da linguagem. Em outras palavras, é o processo relativo às atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação que passam a ser objeto de análise. Isso significa dizer que são essas atividades languageiras que constroem mundos textuais cujos objetivos não são retratar exatamente os objetos do mundo, mas sim, objetos-de-discurso constituídos pelas práticas sociais.

Nessa perspectiva, Miranda da Cruz (2005, p. 305), também argumenta que o foco das atenções sobre a referenciação desloca-se da *referência* propriamente dita, e passa para o processo de *referenciação*, o que implica pensar em

diferentes aspectos constitutivos da significação: condições históricas, culturais; aspectos discursivos, pragmáticos, cognitivos e interativos. Assim, os processos de referenciação, como as denominações ou as categorizações, ao contrário de representarem uma estabilização direta com o mundo, se caracterizam como processos que se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas.

Assim, a referenciação inicia-se pela discretização, momento em que destacamos, em meio a tantos outros, o objeto sobre o qual queremos discursivizar. No processo de discursivização, o objeto-de-discurso constrói-se progressivamente, através da inserção de novos aspectos e propriedades, ou pela supressão de aspectos já existentes, a tal ponto de ele poder se associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, podendo vir, em muitos casos, a se constituir em novos objetos. (KOCH, 2004, 2005, 2009)

De acordo com Koch (2004, p.62), o objeto-de-discurso pode ser referenciado por meio de três estratégias: a) a construção ou ativação de um objeto, através da expressão linguística que o representa, é posta em foco na memória de trabalho preenchendo um nóculo cognitivo na rede conceitual no modelo de mundo textual; b) a reconstrução ou reativação de um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzida na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco, ou seja, saliente e c) a deslocalização ocorre quando o objeto em foco é colocado de lado, tendo em vista, a introdução de um novo objeto-de-discurso na memória operacional. Essa ocorrência pode causar ambiguidade no discurso, caso a reativação não especifique qual dos dois objetos-de-discurso está sendo referido.

Ainda segundo essa autora, o processamento da compreensão da leitura revela-se bastante complexo, tendo em vista que os nósculos cognitivos já existentes podem sofrer constantes modificações “pelo acréscimo sucessivo e intermitente de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente”. (KOCH, 2004, p. 63)

A referenciação é o processo pelo qual determinado objeto/referente do mundo extramental é introduzido/ativado e nominalizado no modelo textual. Koch (2004, p.64) com base em Pince (1981), propõe que um referente ao ser introduzido/ativado pode contar ou não com

algum tipo de âncora. A inexistência de uma âncora no co-texto ou no contexto implica a ativação de um objeto-de-discurso totalmente novo no texto, que demandará a constituição de um endereço cognitivo na memória do interlocutor e, ao ser ativado por uma expressão referencial, promove uma categorização desse referente.

A ativação ancorada ocorre quando um objeto-de-discurso, ao ser introduzido no texto, consegue estabelecer uma relação de associação e ou inferenciação com elementos existentes no co-texto (no texto) ou no contexto (fora do texto) sociocognitivo. A autora propõe que essa ativação ocorra através de a) anáforas associativas; b) anáforas indiretas e c) nominalizações. As anáforas associativas são as que promovem relações metonímicas com sentido de ingrediência, tal como ocorre quando relacionamos as expressões referenciais² como *as páginas, os capítulos* ao nome *livro*. Anáforas indiretas caracterizam uma relação indireta que se estabelece de forma inferencial, tomando dados do co-texto, tal como as expressões referenciais *as pichações* e *as gangues*, nas quais a relação de sentido depende do conhecimento compartilhado entre os interlocutores como vemos no exemplo (1) de Koch (2004, p.65):

- (1) Há alguns anos, *as pichações* que passaram a borrar casas [...], conforme a reportagem, *as gangues* reúnem-se semanalmente com hora e local marcados. [...].

A construção de sentidos deste texto por meio da leitura requer que o leitor, pela experiência de mundo, consiga relacionar essas duas expressões, ou seja, se o leitor participar de um entorno social em que pichadores de prédios agem em grupos denominados *gangues*, quer essa participação implique vivência direta, quer implique inserção em um contexto cultural mais amplo de que tais grupos sejam parte.

As expressões referenciais denominadas *nominalizações* não ativam um referente específico, mas sim, referentes textuais abstratos como *estado, fatos, eventos, atividades* etc (2). São assim, “rotulações, resultantes de encapsulamentos operados sobre predicados antecedente

² Usaremos aqui “expressão referencial” (emprestada dos estudos gerativistas) para formas nominais que tenham como núcleo um nome (substantivo), mesmo que tais formas sejam constituídas apenas pelo próprio núcleo, como veremos logo a seguir. Outra forma de referir é por pronomes ou nomes próprios.

ou subseqüentes, ou seja, sobre processos e seus actantes, os quais, passam a ser representados como objeto-acontecimento na memória discursiva dos interlocutores”. (KOCH, 2004, p.66).

- (2) Depois de longas horas de debate, os congressistas conseguiram chegar a *uma decisão*: adiar, por algum tempo, a reforma, até que se conseguisse algum consenso quanto aos aspectos mais relevantes.

A expressão referencial *uma decisão* está ativando não um referente específico, mas sim o evento de *adiar a reforma*.

Como vimos acima, o processo de referenciação ocorre quando trazemos para dentro do texto um referente do mundo e o nominalizamos. Essa nominalização pode ser construída de várias formas, uma delas é a expressão referencial composta somente com um núcleo nominal, como na sentença em (3):

- (3) [[*Gatos*] são mansos]

Em (3), a expressão referencial *gatos* é formada apenas pelo núcleo nominal *gatos*, ativando nessa construção um sentido de generalização. Por outro lado, uma expressão referencial pode ser bastante complexa, como mostra a sentença em (4):

- (4) [[[[[Os] meus] dois] mais] lindos] [*gatos* [brancos [de Angola [que ganhei da Maria]]]]] são mansos.

Na sentença em (4), a expressão referencial [*Os meus dois mais lindos gatos siameses brancos de Angola que ganhei da Maria*] tem como núcleo o nome *gatos*. Esse núcleo nominal tem, tanto a sua esquerda quanto a sua direita, itens pertencentes a diversas classes gramaticais³. Ao

³ Marchesan & Valer (2006), como base em estudos inseridos na Teoria Gerativa, definem os constituintes que podem cercar um núcleo nominal. Os que estão à esquerda são: a) Pré-Determinantes: são os elementos que estão à esquerda do determinante, propriamente dito, denominados de quantificadores, como por exemplo: algum, algum de, todo (s), qualquer, entre outros; b) Determinante: formado por artigos definidos (o, a, os e variações), indefinidos (um, uma e variações), adjetivos demonstrativos (este, isto, aquele e variações), itens interrogativos (que, qual e variações) e c) Pós-determinantes: englobam os constituintes que se localizam após o determinante. Esses

tomarmos o nome *gatos* e os itens gramaticais a sua esquerda, podemos verificar as seguintes classes gramaticais: artigo definido [*os*], pronome possessivo [*meus*], numeral [*dois*], advérbio de intensidade [*mais*], adjetivo [*lindo*]. Os constituintes que antecedem o núcleo nominal determinam o nome, por isso, são denominadas de determinantes do nome. Além dos determinantes, há classes de palavras que seguem o núcleo nominal, cuja função semântica é a de especificá-lo. Essa função pode ser exercida por constituintes como adjetivos [*brancos*], sintagmas preposicionados [*de Angola*], sentenças relativas definidas ou reduzidas [*que ganhei da Maria*⁴].

Como podemos observar nas discussões acima, um referente no mundo quando trazido para o texto, é ativado por uma expressão referencial normalmente formada por diversos itens gramaticais. Dessa forma, são as diferentes possibilidades de combinação desses itens que permitem que diferentes sentidos sejam construídos no processo de referenciação, manutenção e progressão referencial.

A referenciação ou as referências textuais são construídas no processo discursivo, sendo que muitos referentes são objetos-de-discursos construídos no modelo textual. Em termos gerais, segundo Marcuschi (2008, p.109), a progressão discursiva sobre um referente pode ser construída através de *formas remissivas*, ou seja, processo pelo qual uma forma remete a outra, papel esse cumprido pela anáfora. As *formas remissivas referenciais* se materializam por meio de uma expressão referencial propriamente dita, ou seja, “são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. [...] Em semântica, diríamos que se trata de itens lexicais plenos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 109). Essas *formas remissivas* podem representar os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses. Esses constituintes, por sua natureza formal, promovem a ativação de novos referentes no processo de discursivização. Em outras

constituintes podem ser os possessivos (meu, teu, seu e variações) ou numerais (dois, três, quatro etc). Ressaltamos que nessa visão teórica, mesmo que o núcleo nominal apareça sozinho (núcleo solto), subentende-se que ele esteja determinado por um elemento apagado na superfície. Os constituintes que podem aparecer ao lado direito de um núcleo nominal são: a) adjetivos; b) sintagma preposicionado; c) sentença relativa.

⁴ Para melhor compreensão sobre tipos e características das sentenças relativas ver: Valer (2008, 2009a, 2009b) e Marchesan (2008).

palavras, cada expressão referencial evoca e especifica um referente próprio representado no texto, por isso, nessas circunstâncias a relação referencial entre a anáfora e a âncora não é aleatória, mas sim, fundamentada cognitivamente e discursivamente por algum tipo de associação ou outro aspecto.

As *formas remissivas não referenciais*, por sua vez, são materializadas por constituintes que não apresentam com núcleo um nome, ou seja, não são expressões referenciais. Para o autor,

trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente). Eles podem de maneira mais clara correferir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação, etc. Essas formas podem ser presas como no caso dos artigos, ou então livres como no caso dos pronomes pessoais. (MARCUSCHI, 2008, p. 109).

Os constituintes que assumem essa função são os artigos, pronomes adjetivos, numerais, pronomes pessoais, pronomes substantivos, advérbios pronominais, pró-formas verbais etc. Esses constituintes, geralmente, apresentam características morfossintáticas e semânticas semelhantes ao do referente, permitindo apenas a sua reativação. Retomam, assim, referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de co-referência entre o elemento anafórico e seu antecedente, ou seja, há uma identidade referencial entre a anáfora e seu referente.

Em síntese, um referente ativado no modelo textual, no decorrer da progressão referencial pode ser recuperado por expressões referenciais ou por outro tipo de constituinte. Quando um referente é recuperado por formas remissivas referenciais, entende-se que ocorra a ativação de um novo referente, em consequência, dá-se sua (re)categorização. Por outro lado, quando a retomada ocorrer por formas remissivas não referenciais, não há ativação de novo referente, mas apenas sua reativação, mantendo assim, a mesma categorização.

Mostramos, aqui, que, no momento em que recortamos do mundo extramental um objeto e passamos a discursivizar sobre esse objeto, tal objeto deixa de ser um objeto do mundo, propriamente dito, e passa a ser um objeto-de-discurso, ou seja, construído no decorrer da discursivização. Esse processo de construção do objeto-de-discurso ocorre necessariamente através de determinados elementos sistêmico-linguísticos, entre os quais estão determinantes,

nomes, expressões adjetivas e formas pronominais. Isso implica dizer que a compreensão leitora está, dessa forma, diretamente relacionada à habilidade de o leitor compreender como esses elementos linguísticos se relacionam entre si para a construção da configuração dos referentes ativados e reativados na progressão textual.

No processo de discursivização, os determinantes assumem a função de indicar a definitude, indefinitude ou generalização de uma expressão referencial, restringindo, assim, seu uso a contextos semânticos específicos, como, por exemplo, apresentar e retomar determinado referente. Em se tratando de elementos linguísticos definidores, eles também informam sobre gênero, número e pessoa de referente do mundo em processo de discursivização. Dessa forma, todos os tipos de determinantes juntamente com o núcleo nominal são fundamentais para materializar, no texto, a (re) categorização do objeto-de-discurso.

Além disso, as expressões adjetivas presentes no texto, assumem, por sua vez, a função principal de promover a (re)configuração do referente. Em outras palavras, podem, no processo de discursivização, promover deslocamentos na sua configuração inicial, de tal forma, que, dependendo da quantidade e da qualidade das adjetivações (e predicções), certo objeto-de-discurso pode transformar-se em novo objeto, ou seja, em um novo referente.

Dessa forma, a construção dos sentidos da leitura depende da habilidade de o leitor compreender como os elementos linguísticos se organizam para referenciar determinado objeto do mundo extramental que está sendo materializado no texto. Mais do que isso, a compreensão leitora está intrinsecamente relacionada ao entendimento de como tal referente pode ser recuperado no processo de discursivização, ou seja, quais são os recursos linguísticos utilizados para manutenção ou transformação do sentido do referente originalmente apresentado no discurso.

As discussões teóricas acima apontam para a relevância da dimensão linguística, mais especificamente, o aspecto da referenciação no processo de construção de sentido na leitura. Em outras palavras, a compreensão desses elementos e de suas funções na construção do texto é fundamental para a qualificação de um bom leitor. Como a aprendizagem da leitura ocorre sistematicamente no processo de ensino e aprendizagem em instituições de ensino, sendo, o livro

didático o instrumento *a priori* mais utilizado pelos professores em sala de aula, olharemos, a partir de agora, para alguns aspectos de um livro didático e nele observaremos como as questões relativas à dimensão linguística acima apresentadas são nele tratadas.

3 Metodologia

Esta pesquisa se fundamenta como bibliográfica (revisão teórica (cf. seção anterior)) e descrita; os dados para análise são extraídos de material didático e serão abordados de forma qualitativa. Dessa forma, nesta seção, apresentamos algumas informações sobre PNDL, cujo objetivo é apresentar como ocorre o processo de avaliação e disponibilização do livro didático para as escolas, e, paralelamente, com base INAF (2005; 2007), traremos informações que elucidam ser o livro didático, o único instrumento de leitura em muitas famílias brasileiras. Posteriormente, tendo em mente esses dados, faremos uma análise de alguns aspectos de um livro didático tendo como foco as atividades voltadas para a compreensão da leitura, com um recorte sobre o processo de referenciação e sobre as categorias léxico-gramaticais implicadas nesse processo.

3.1 O livro didático no processo de ensino e aprendizagem na escola

Os dados atuais trazidos pelo INAF (2005, 2007) apontam fatos relevantes sobre a importância do livro didático para a formação leitora do brasileiro, como veremos logo a seguir. Iniciamos com algumas informações sobre a elaboração e distribuição do livro didático e, na seqüência, voltamos a esses a eles.

O governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Seu objetivo é prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

Nesse processo de seleção, a análise das obras didáticas, apresentadas pelos autores cadastrados, deve se enquadrar nas exigências técnicas e físicas do edital, e a seleção inicia por uma triagem realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. (PNLD, 2009)

Após a seleção dos livros didáticos pelo PNLD, os livros são disponibilizados e, com base no guia do livro didático, diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas em cada unidade de ensino. Essa escolha é realizada com base no conhecimento e entendimento desses profissionais em relação ao objetivo e ao conteúdo do livro didático. De acordo com o FNDE (2009), cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia que serão estudadas durante o ano letivo, porém o livro deve ser devolvido à escola no final do ano letivo.

Após compreendermos os passos anteriores à chegada do livro didático às mãos do aluno, vejamos, com base em algumas colocações trazidas pelo INAF, a importância desse material para a sua formação leitora. A finalidade do INAF é oferecer informação qualificada para que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas, para informar-se e seguir aprendendo ao longo da vida. Com base nos resultados do teste de leitura, o INAF classifica a população estudada em quatro níveis: a) Analfabeto – Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases; b) Alfabetizado Nível Rudimentar – Consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita; c) Alfabetizado Nível Básico – Consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência e d) Alfabetizado Nível Pleno – Consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

De acordo com o INAF (2005, p. 11), embora a escolaridade tenha aumentado nos últimos anos, observa-se que o nível de ensino diminuiu, ou seja, entre 2001 e 2005 aumentou o nível educacional da população, mas os resultados em termos de aprendizagem ainda são muito limitados. Quando se analisa a evolução das médias de acerto no teste nesses anos, observa-se que só entre pessoas com menos de três anos de estudo houve melhora. Nos demais grupos, as médias pioraram.

O INAF (2005, p.17) busca verificar as práticas de leitura e escrita não só dos entrevistados, mas, também das pessoas do meio onde vivem para investigar quais aspectos podem estar relacionados às diferenças nas habilidades de leitura da população. Os resultados indicaram que os maiores responsáveis pela inserção do entrevistado no mundo da leitura são as mães ou responsáveis do sexo feminino (41%), algum professor ou professora (33%), pai ou responsável do sexo masculino (31%), algum amigo ou amiga (11%), algum outro parente (10%), padre/ pastor ou algum líder religioso (06%), algum colega ou superior no trabalho (04%), outra pessoa (04%), ninguém (14%). Esse resultado revela que o hábito de leitura se inicia com os pais em casa, provavelmente em fase pré-escolar, ou no processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, na escola.

Outro fator revelado pela pesquisa são os livros disponíveis na casa dos brasileiros: bíblia, livros sagrados ou religiosos (89%), livros escolares (84%), dicionário (75%), livros infantis (65%), livros de receitas de cozinha (63%), guias, listas e catálogos (53%), livros de literatura/ romances (46%), enciclopédia (40%). Os dados acima são surpreendentes ao revelar que na grande maioria das casas dos brasileiros, os únicos livros encontrados são livros religiosos, livros didáticos e o dicionário, revelando hábitos limitados de leitura.

Esses dados revelam a importância que o livro didático assume na vida de muitos brasileiros. Evidenciam, também que o livro didático, em muitos casos, é o único recurso usado nas aulas de Língua Portuguesa em muitas escolas, e conseqüentemente, um dos poucos recursos com os quais a criança conta em casa para leitura e pesquisa. Isso implica dizer que o livro didático deve ser um instrumento de qualidade na formação do leitor e do produtor de textos, objetivo maior da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essas informações

traduzem um aumento na responsabilidade da escola e dos professores sobre a escolha do livro didático a ser usado pelo aluno no decorrer de cada ano letivo.

Nessa perspectiva, passamos a observar o livro didático de Cereja e Magalhães (2006) no que diz respeito às atividades relacionadas ao aprendizado de leitura, cujo foco será o tratamento dado aos itens léxico-gramaticais que, por estarem implicados na referenciação, são fundamentais na construção dos sentidos do texto.

3.2 Análise e discussões sobre as atividades de *compreensão e interpretação textuais* do livro didático de Cereja e Magalhães (2006)

O livro didático *Português – Linguagens* de Cereja & Magalhães (2006⁵), publicado pela editora Saraiva é organizado em quatro unidades, tendo em cada uma das unidades um tema gerador. Cada unidade é subdividida em três capítulos que, em termos gerais, abarcam seções como a) Gênero de discurso para leitura; b) Estudo do texto: (i) Compreensão e interpretação; (ii) A linguagem do texto; (iii) Trocando idéias; c) Produção do texto; d) Para escrever com expressividade e, e) A língua em foco.

A distribuição das sequências didáticas⁶ acima revela que, sempre após a apresentação do gênero de discurso para a leitura estão as atividades de *compreensão e interpretação* de texto. Ao analisarmos essa seção, cujos comandos visam à construção de sentido da leitura, observamos nela quantidade reduzida de elementos relativos à dimensão linguística, tal como discutimos acima, causando assim, sério prejuízo na formação do leitor pelo desvaforecimento de entendimento do sentido do texto.

Como discutimos acima, é relevante que questões direcionadas ao processo de compreensão do texto sejam embasadas também em atividades que focalizam os itens léxico-gramaticais implicados na referenciação. Em outras palavras, uma articulação entre essas

⁵ Escolhemos este livro didático para análise tendo em vista ser o livro selecionado pela escola pública estadual onde exercemos nossa atividade de docência no semestre 2009-1.

⁶ Usamos aqui o termo ‘sequência didática’ para designar cada seção dentro de cada unidade do livro, cuja finalidade é propor atividades diferentes ao leitor.

abordagens tem como finalidade mostrar que expressões nominais e pronominais evocam o mundo extramental para dentro do texto, construindo objetos-de-discurso e predicando sobre o mundo. O leitor compreende do que trata um texto, sob vários aspectos, ou seja, entende o que do mundo está sendo referenciado e que predicacões são registradas sobre esses recortes.

Tomemos, para fins de explicitação do aspecto linguístico em discussão no livro didático, o relato sob título *O rei dos cacos*⁷ (Unid. 2, Cap. 2, p.86). No primeiro parágrafo do relato, o autor apresenta a narradora, relatando seu cotidiano juntamente com o irmão mais velho, os pais e avó, que vivem em uma fazenda. No segundo parágrafo, após indicar que as duas crianças passam muito tempo no córrego, ocorre a ativação de forma não ancora do referente *uns pedaços de vidros* sobre o qual se dará a progressão temática no texto. Vejamos:

1. [...] É que lá no fundo, brilhando, sempre tem **uns pedaços de vidro**. Minha mãe diz, e
2. minha avó concorda com ela, que o nome certo é **louça**, e **louça antiga**, mas nós já estamos
3. acostumados, meu irmão e eu, a dizer que são **cacos de vidro**. **Eles** são grandes, pequenos,
4. Quebrados, redondos, compridos, grossos, finos, de todo jeito. Às vezes ^{ec}são coloridos, às
5. vezes ^{ec}são brancos. Quando ^{ec}são brancos, nós jogamos^{ec} fora. Que graça tem guardar **um**
6. **caco de vidro branco**? **Os**^{ec} mais bonitos são **os**^{ec} que têm umas florzinhas ou umas
7. listrinhas. Minha mãe diz, e minha avó concorda com ela, que ^{ec} são pedaços de aparelhos de
8. jantar, **tudo** louça antiga, dos antigos donos da fazenda, **tudo** do tempo dos escravos. [...]
9. No córrego, procurando **os cacos de vidro**, não tenho medo de nada. Nem de fazer as
10. apostas que fazemos todos os dias: quem é que vai achar **o** mais bonito, **o** mais colorido, **o**
11. maior, **o** mais antigo. Meu irmão, que é maior do que eu, sempre diz que achou **o** mais
12. bonito, **o** mais colorido, **o** mais antigo. Para saber quem achou **o** maior, medimos **os cacos**.
13. E às vezes eu acho ^{ec}
14. No fim do dia, quando chega a hora de ir para dentro de casa, passamos, antes, numa
15. casinha onde moram todos **os cacos**. [...] e guardamos em mesinhas feitas com pedacinhos
16. de outras tábuas e tijolos, **os cacos** do dia. Quase todos **ec** estão lá. Falta **um só**, pequeno,
17. branco, com listas cor-de-rosa que meu irmão insiste em dizer que são de outra cor. **Esse** ele
18. guarda separado.[...] Meu irmão diz que foi ele quem achou **o caco de vidro que é**
19. **guardado separado**. Mas é mentira dele, [...] Mas meu irmão é maior do que eu, foi lá e
20. tirou^{ec}. E guardou^{ec} junto com as coisas só dele, E pôs nome **nele: o rei dos cacos**.
(CEREJA & MAGALHÃES (2006, p .86).

Ao lermos o relato acima, entendemos claramente que o tema principal gira em torno do que está sendo apresentado já no título, ou seja, *cacos*. Já por esse nome, podemos fazer certa

⁷ In: Ricardo Ramos e outros. *Irmão mais velho, irmão mais novo*. São Paulo: Atua. 1992, p. 74-7.

⁸ Vamos usar aqui *ec* (empty category) que seguindo a literatura indica uma categoria vazia, ou seja, uma elipse.

inferência tendo em vista que é conhecimento partilhado que *cacos* remetem, dentre outros referentes, a vidros, louças etc. Assim, as perguntas voltadas à compreensão deveriam direcionar o leitor a perceber como o referente enunciado no título vai se construindo em objeto-de-discurso, ganhando novos contornos na interação com o leitor (KOCH, 2004, 2005), embora outras questões possam ampliar tal compreensão.

Ao contrário do esperado, esta sequência didática destinada à compreensão do texto é iniciada informando ao leitor que o texto trata do dia-a-dia de dois irmãos, embora o título esteja indicando que o texto irá tratar *cacos*, ou melhor, do *rei dos cacos*. Vejamos as questões:

- 1) Esse texto narra o dia-a-dia de dois irmãos que vivem em uma fazenda. a) quem faz a narração? b) Como é a fazenda?
- 2) Os pais contam para os filhos como era a fazenda antigamente. a) desde quando a fazenda existe? b) O que a fazenda conserva desse tempo? .
- 3) Os irmãos moram com a mãe, o pai e a avó. a) com quem eles convivem mais? Justifique sua resposta; b) Na sua opinião, por que a mãe e a avó não gostam muito que as crianças andem no córrego?; c) De acordo com o texto, o pai está sempre ausente? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 4) A narradora fala do relacionamento dela com o irmão. a) Como é o relacionamento entre eles?; b) O que ela busca no irmão ao se agarrar nele quando passa pelo porão da casa?; c) Por que, na sua opinião, a menina, embora tenha achado o rei dos cacos, permite que o irmão fique com ele?
- 5) O rei dos cacos não fica com os outros, guardado na casinha, mas numa caixa, junto com outras coisas do irmão. a) Por que, na sua opinião, o garoto guarda o rei dos cacos dentro de duas caixas?; b) As coisas guardadas nessa caixa têm algum valor material? c) Apesar disso, por que, na sua opinião, a irmã não pode tocar em nada, quando ele mostra a ela o conteúdo da caixa?
- 6) O maior sonho na vida da menina é achar a outra metade do rei dos cacos. Na sua opinião, por que ela acha que esse é também o maior sonho do irmão?
- 7) Quais dos ternos que seguem indicam características da relação entre os irmãos? Respeito, falsidade, cumplicidade, orgulho, companheirismo, afeto, inveja, camaradagem. (CEREJA & MAGALHÃES (2006, p. 87-88)

Se observarmos atentamente nenhuma questão constituinte dessa sequência está tratando efetivamente do referente apontado no título do relato. Os autores só o mencionam na questão (5) e o fazem de forma a dissipá-lo em meio a tantos outros objetos ativados no decorrer do texto.

Encontramos outra indicação desse referente na sequência *A linguagem do texto* (p.89), em uma questão em que os autores apontam que, nas histórias, há trechos descritos que procuram retratar pessoas, paisagens e objetos. Após essa informação há a pergunta: *Como a narradora descreve a) os cacos de vidros que ela e o irmão achavam no córrego; b) o tanque onde ela e o irmão guardavam os cacos do dia e c) o rei dos cacos*. Como vemos, não há, nessa questão, nenhum apontamento sobre a função desses adjetivos em relação ao nome; os autores fazem apenas uma pergunta sobre a função dos trechos descritos e indicam como possível resposta a possibilidade de o leitor ver os objetos.

Como discutimos acima, a dimensão linguística não pode estar ausente no processo de construção de sentido na leitura. Para que o leitor, e, especialmente, um leitor ainda não proficiente, como é o caso de alunos de quinta série, possa compreender como o sentido do texto é construído, faz-se necessário certo conhecimento de como os elementos sistêmico-linguísticos se relacionam entre si para que ocorra determinado efeito de sentido.

Simplificamos a exposição do relato para fins explanatório. Assim, na linha (1) [...] *lá no fundo, brilhando, sempre tem [uns pedaços de vidro]* o novo referente é ativado de forma não ancorada com uma expressão referencial formada com um nome complexo (nome que seleciona um sintagma preposicionado como complemento), sendo esse nome determinado por um artigo indefinido. Esse artigo tem a função de introduzir um novo referente no texto, além de formar o sentido de generalização em muitas expressões referenciais como na linha (5) *Que graça tem guardar [um caco de vidro branco]*?

Notemos como se dá a progressão referencial de *uns pedaços de vidro* no texto. Logo abaixo na linha (2), é ativado, de forma ancorada, o referente *louça* e logo a seguir, na mesma linha, essa expressão referencial é acrescida com o adjetivo *antiga*. Já na linha (3), novamente de forma ancorada, surge o referente *cacos de vidros*, sendo que essa expressão referencial complexa e a anterior *louça antiga* apresentam um sentido de generalização, pela ausência de itens determinantes.

Na linha (4) o referente ancorado *cacos de vidro* é reativado na mesma linha pelo pronome pessoal reto *eles* que mantém, nesse caso, as mesmas características morfossintáticas do

referente retomado. Esse pronome pessoal é predicado com os adjetivos *grandes, pequenos, quebrados, redondos, compridos, grossos, finos, de todo jeito*. Na Linha (5) esse referente aparece de forma elipsada, mas ainda sendo predicado pelos adjetivos *coloridos, brancos*. Na linha (6), esse referente é reativado por uma expressão referencial complexa formada pelo artigo definido plural *os*, pelo intensificador *mais* e pelo adjetivo *bonito*, estando o núcleo nominal na forma de elipse. Toda essa expressão referencial é predicada por uma nova expressão referencial complexa *os_{ec} que têm umas florzinhas ou umas listrinhas* em que o núcleo nominal está elipsado, mas especificado com uma sentença relativa.

Na linha (7) temos uma elipse do referente que novamente é predicado com outra expressão referencial complexa *pedaços de aparelhos de jantar*. Após esse referente ter sido construído, através de várias formas predicativas, seu sentido de generalização é reforçado pela expressão referencial determinada pelo pronome indefinido *tudo* seguido pelo núcleo nominal *louça* acrescido pelo adjetivo *antiga* e pelo sintagma preposicionado *dos antigos donos da fazenda*. O referente até aqui construído pelas diversas determinações e predicções é ativado por uma nova expressão referencial indefinida *tudo do tempo dos escravos* ampliando sua especificação.

Na linha (9), ocorre a ativação de *os cacos de vidro* e, nas próximas linhas (10-13), ocorre uma definição da expressão referencial, cujo núcleo está elipsado, mas especificado por diferentes expressões adjetivas como [...] *achar o_{ec} mais bonito, o_{ec} mais colorido, o_{ec} maior, o_{ec} mais antigo*. [...] *achou o_{ec} mais bonito, o_{ec} mais colorido, o_{ec} mais antigo. Para saber quem achou o_{ec} maior, medimos os cacos. E às vezes eu acho_{ec}*.

Na linha (14), o determinante *todos* fornece o sentido de generalização para a expressão nominal *todos os cacos*. Porém, na linha (16), o artigo definido *o* e o sintagma preposicionado *do dia* especificam o referente em ativação. Ainda nessa mesma linha, advérbio de intensidade na função sintática de pré-determinante *quase* modifica o sentido da expressão nominal, agora com elipse do núcleo nominal, recém-apresentada *quase todos_{ec} estão lá*. Ainda na linha (16) ocorre a ativação de referente ancorado materializado por um numeral *falta um só* acrescido pelas expressões adjetivais *pequeno, branco, com listas cor-de-rosa que meu irmão insiste em dizer que são de outra cor*. Esse referente é retomado pelo pronome substantivo *esse ele guarda separado*. Na linha (19), ocorre a ativação do referente *o caco de vidro que é guardado separado* e, na linha (20), há [...] *E pôs nome nele: o rei dos cacos* [...]. Percebemos que é somente nesse momento que o referente enunciado no título é ativado no discurso, sendo construído como objeto-de-discurso no decorrer da progressão textual. Em outras palavras, um determinado caco se

constitui como rei por possuir certas especificidades que o diferenciam, e, portanto, o tornam único, em relação aos demais cacos apresentados ao leitor no decorrer do texto. Vemos claramente aqui que a constituição do objeto-de-discurso é materializada por elementos linguísticos com função de determinar e, especialmente, com função de especificar tal referente.

Como podemos observar no decorrer do livro didático, as seqüências didáticas destinadas à compreensão da leitura, em nenhum momento, explanam sobre como esses itens se organizam para a construção do sentido no texto. Assinalamos, ao invés disso, que os itens léxico-gramaticais implicados no processo de referenciação recebem tratamento isolado⁹, assemelhando-se, nesse sentido, à forma como as abordagens clássicas da gramática normativa tratam da apresentação e explanação desses elementos linguísticos.

Embora de forma superficial, essa questão pode ser elucidada no livro didático em análise, quando os autores explanam que “o adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, indicando seu tamanho, cor, tipo, beleza, defeitos, qualidades, enfim, as características do substantivo”. Apontam sua classificação (simples, compostos, pátrios ou gentílicos) e mostram que um adjetivo pode ser formado por uma locução adjetiva. Notamos que esse elemento léxico-gramatical é apresentado ao leitor a partir de diversos pequenos textos como história em quadrinho, pintura, anúncio publicitário etc. As atividades de aprendizado desse item lexical consistem em solicitar ao aluno que *responda* a simples perguntas ou *destaque* em cada um dos referidos textos os adjetivos presentes, que, nesses textos, estão efetivamente modificando os substantivos em expressões referenciais completas, o que nem sempre pode ocorrer em textos reais como apresentamos acima.

Nessa mesma linha de explanação encontramos os pronomes, que segundo esses autores, são palavras que “substituem ou acompanham um nome”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 185). Apresentam sua classificação e os exemplificam através de um número reduzido de pequenos textos, e mais frequentemente, com base em frases soltas. As atividades de aprendizagem para a fixação desse conteúdo também se dão por meio de perguntas e ou por

⁹ Esses elementos estão apresentados na seção *Língua em foco* na seguinte distribuição: o substantivo (unidade 2- capítulo 1); o adjetivo (unidade 2- capítulo 2); flexão dos substantivos e dos adjetivos – gênero e número (unidade 2- capítulo 3); flexão dos substantivos e dos adjetivos- grau; artigo (unidade 3- capítulo 1); o artigo (unidade 3- capítulo 2); o numeral (unidade 3- capítulo 3); o pronome (unidade 4- capítulo 1); o verbo (unidade 3- capítulo 2 e 3).

reescritura de frases com comandos do tipo “reescreva as frases a seguir, substituindo por pronomes oblíquos as palavras destacadas”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 195). Encontramos, aqui, atividades de ensino desse elemento linguístico que, novamente, se afastam do seu uso em textos reais, ou seja, é comum, em textos reais, que os pronomes retomem referentes já enunciados em linhas anteriores, havendo, muitas vezes, ativação de outros referentes nesse meio. Essa situação faz com que o leitor ainda não proficiente em leitura tenha dificuldade em relacionar o pronome ao referente correto já apresentado no texto, causando, assim, ambiguidades e, conseqüentemente, dificuldade na formação do sentido no texto. Além disso, pode ocorrer também, como vimos acima, que referentes estejam materializados com formas remissivas não referenciais; por essa razão, afirmar que pronomes estejam sempre retomando ou substituindo um nome pode dificultar a compreensão das possíveis reais funções desses elementos.

Outro fator relevante é que, nem sempre, um pronome retoma ou substitui um nome enunciado no discurso, mas refere a objetos ditos exofóricos, ou seja, que estão fora do texto. Nessa situação específica, o leitor necessita de uma habilidade cognitiva maior para construir o sentido na leitura, tendo em vista que ele precisa relacionar elementos linguísticos presentes no texto aos referentes que estão marcados na situação de enunciação.

Não vamos destacar aqui a forma utilizada pelos autores para explanar todos os itens léxico-gramaticais envolvidos no processo de referenciação e da progressão textual. Ressaltamos, porém, que o mesmo procedimento perpassa todas as diferentes seções nas quais eles estão expostos. Em outras palavras, os autores apresentam em cada capítulo um desses itens linguísticos e o fazem através de textos simplificados e ou atividades que remetem a funções também demasiadamente simplificadas assumidas por esses elementos. Essa metodologia que toma por base tratamentos avulsos e normativos para a explanação da função desses elementos linguísticos causa um prejuízo para a formação do leitor e do produtor de textos, tendo em vista que, quando esses elementos linguísticos aparecem em textos reais de comunicação, seu uso se torna efetivamente mais complexo, como demonstramos na análise do texto acima.

Em síntese, importa apontar que, ao apresentar os diversos elementos linguísticos envolvidos na referenciação e recuperação de referentes de forma separada em diversos capítulos do livro didático, ao invés de abordá-los como implicados na tessitura textual, o autor perde a oportunidade de mostrar ao aluno o papel das categorias nominais e pronominais na construção dos sentidos do texto em textos reais utilizados para diversos tipos de interação.

4 Considerações Finais

Buscamos, neste artigo, discutir a dimensão linguística implicada na construção de sentido da leitura, com recorte para o aspecto da referenciação. Apontamos que, para que o leitor se torne proficiente em leitura, faz-se necessário que ele tenha consciência do processo como determinado objeto do mundo extratextual é trazido para dentro do texto e, no processo de discursivização, torna-se objeto-de-discurso. Assim, para que o leitor tome consciência do processo de referenciação, ele necessita compreender como os elementos linguísticos (diversos tipos de determinantes, formas nominais, formas pronominais e expressões adjetivais) podem se organizar para a construção de sentidos no texto.

Após a explanação do processo de referenciar e recuperar referentes no texto, com base no PNLD e no INAF, trazemos informações sobre a seleção do livro didático pelo MEC e como ocorre sua distribuição nas escolas; mostramos também que para muitas pessoas esse livro é a única fonte de leitura e pesquisa, tendo em vista ser o único livro que têm em casa.

Nessa perspectiva, a fim de observar como os autores organizam a sequência didática destinada à compreensão e interpretação dos textos, tendo em mente que todo texto tem por meta apresentar um objeto do mundo e predicar sobre esse objeto, analisamos um texto e os comandos inseridos em uma dessas seções. Essa análise revelou que a) os elementos linguísticos implicados no processo de referenciação e da progressão referencial são apresentados ao leitor em seções separadas; b) a apresentação do conteúdo e as atividades de aprendizado desses elementos linguístico-sistêmicos são elaboradas sobre textos simplificados ou muitas vezes sobre sentenças soltas e c) a sequência didática destinada à compreensão e interpretação dos diversos

gêneros de discursos (contos, história em quadrinhos, relatos, notícias etc) destinados à leitura não apresenta questões sobre o processo de referenciação e progressão textual do objeto do mundo sobre o qual o autor está discursivizando.

Em suma, enfatizamos que, ao escolher a metodologia de apresentar os elementos sistêmico-linguísticos envolvidos no processo de referenciação e recuperação de referentes de forma separada, e não na tessitura do texto, os autores estão perdendo a oportunidade de contribuir efetivamente para que o leitor se torne verdadeiramente proficiente em leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. *INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL- INAF-*. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. 2005. Acesso em: 1 out. 2009.

BRASIL. *INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL- INAF-*. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. 2007. Acesso em: 1 out. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª A 4ª SÉRIES: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2009.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO –FNDE-.
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). 2009. Disponível em:
<www.fnde.gov.br/home/index.jsp?> Acesso em: 1 out. 2009.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens*. 5ª. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-51.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-31.

MARCHESAN, A.C. *As relativas livres em português brasileiro e os requerimentos de compatibilidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis. 2008.

_____; VALER, S. A Estrutura dos Sintagmas Nominais na fase de aquisição da linguagem – uma análise de corpus. *ANAIS do Sétimo ENAL (Encontro Nacional sobre a Aquisição da Linguagem)*. 2006. p.125-126. PUC. Porto Alegre –RS.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53- 101.

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

MIRANDA DA CRUZ, F. A construção da referência em uma situação interlocutiva entre sujeitos afásicos e não afásicos. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 293-315.

VALER, S. *As sentenças relativas com núcleo nominal nos dados de fala (projeto VARSUL) de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 2008.

VALER, S. *As sentenças relativas com núcleo nominal: aspectos semânticos*. Letra Magna. Ano 05 n.10 - 1º Semestre de 2009a. Disponível em: <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

VALER, S. Aspectos formais e semânticos das sentenças relativas. Letra Magna. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009b. Disponível em: <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 5 mar. 2010.