

MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEXTUAL COHESION MECHANISMS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Joildy Gomes Brito¹

<https://orcid.org/0009-0002-3682-731X>

Wagner Rodrigues Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>

Mirella de Oliveira Freitas³

<https://orcid.org/0000-0001-8169-8292>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir os mecanismos de coesão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo abordados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas proposições de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa voltados para essa fase. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental qualiquantitativa, cujas análises se concentraram nas habilidades especificadas no documento normativo que contemplam explicitamente o conhecimento em foco, bem como na forma como os livros didáticos operam o ensino-aprendizagem do conteúdo, considerando as práticas de linguagem e os recursos e estratégias destacadas nas atividades sugeridas. A pesquisa aponta para a relevância de propostas didáticas contextualizadas e significativas, o que foi, em certa medida, evidenciado nas abordagens de dispositivos gramaticais em articulação com o desenvolvimento da competência textual-discursiva dos estudantes. Entretanto, também foram identificadas lacunas e desafios nas práticas pedagógicas indicadas nos livros didáticos, evidenciando, portanto, a importância de uma reflexão crítica contínua sobre os materiais didáticos e a formação de professores.

Palavras-chave: Coesão textual. Gramática. Livro didático. Linguística Textual.

Abstract:

This article aims to discuss the approach of textual cohesion mechanisms in the early years of Elementary Education. It is qualitative-quantitative documental research, with the analysis

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Mestrado em Educação, Palmas/Tocantins, Brasil.

² Universidade Federal do Tocantins (UFT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Doutorado em Linguística Aplicada, Palmas/Tocantins, Brasil.

³ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Uberlândia/Minas Gerais, Brasil.

documents being the guidelines National Common Curricular Base (BNCC) and a collection of Portuguese language textbooks aimed at this phase. The analyzed aspects focused on the skills specified in the normative document that explicitly encompass this knowledge, as well as on how the textbooks operate the teaching-learning of the content, considering the language practices and the resources and strategies highlighted in the suggested activities. The research points to the relevance of contextualized and meaningful didactic proposals, which were to some extent evidenced in the approaches to grammatical devices in conjunction with the development of students' textual-discursive competence. However, gaps and challenges were also identified in the pedagogical practices indicated in the textbooks, highlighting, therefore, the importance of continuous critical reflection on teaching materials and teacher training.

Keywords: Textual cohesion. Grammar. Textbook. Text Linguistics.

INTRODUÇÃO

Desde a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os livros didáticos e outros materiais educativos para a educação básica têm buscado se alinhar às diretrizes e competências estabelecidas no documento (Brasil, 2018). No caso particular do ensino de língua portuguesa (LP) como língua materna, orienta-se para atividades didáticas que assumam a perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), ou seja, com centralidade no texto, considerando a língua em ação, em contextos de interação social entre sujeitos, segundo finalidades comunicativas e parâmetros socioculturais (Bakhtin, 2018; Magalhães; Cristovão, 2018; Cadilhe; Garcia-Reis, 2017; Bronckart, 2006; Brasil, 2018).

Entretanto, estudos recentes ainda lançam críticas à qualidade dos materiais didáticos disponibilizados para as redes de ensino, bem como sinalizam importantes desafios na implementação de conteúdos e práticas propostos pela BNCC, componentes estes que podem se distanciar das condições reais de um grande número de escolas brasileiras. Particularmente no que diz respeito às obras voltadas ao ensino-aprendizagem da LP, estudos reiteram lacunas didático-metodológicas e de conteúdos que, em muitos casos, pouco contribuem para o “exercício fluente, adequado e relevante da linguagem” em sua diversidade (Antunes, 2003, p. 35). As reflexões sobre essas questões passam por diversas instâncias sociopolíticas e educacionais, dentre as quais, as políticas públicas e suas deliberações, a formação docente, a escolha e o uso do livro didático (Buin; Ramos; Silva, 2021; Cagliari, 2022; Silva; Brito; Ferreira, 2022; Araújo; Saraiva; Sousa Filho, 2021; Mello; Abreu, 2023; Freitas; Silva; Cerqueira, 2023, para citar alguns). À vista disso, discutir tais assuntos é relevante para se compreender como o ensino da LP tem sido desenvolvido nas escolas; especialmente quando se trata de ensinar e aprender a língua com vistas ao aprimoramento da competência textual-discursiva dos estudantes.

No que diz respeito às práticas de leitura e escrita, estas demandam dos estudantes um esforço constante em diferentes etapas do processo de escolarização. Massini-Cagliari (2001), em trabalho em que analisa textos de alunos alfabetizando, conclui que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF-AI), escrever pode ser ainda mais desafiador se a atividade for informada por métodos de alfabetização focalizados no ensino da escrita separadamente das práticas sociais de interação.

As reflexões da autora consideraram os textos das cartilhas de alfabetização, materiais educacionais que, com uma estrutura fixa e sequencial de abordagem, bem como atividades baseadas na repetição, tiveram sua função e importância ao longo de um dado período da história. Entretanto, tais materiais foram substituídos pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, que têm, na atualidade, um lugar de relevância nas escolas, especialmente em uma época de implementação de políticas públicas que visam garantir que todos os estudantes da Educação Básica em unidades públicas tenham acesso a materiais didáticos de qualidade. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma das principais ações que atendem a esse fim, em consonância com as diretrizes da BNCC.

Considerando o contexto delineado, este estudo tem por objetivo discutir a abordagem escolar dos mecanismos de coesão textual nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF-AI). Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de procedimento documental (Gil, 2002).

A relevância da discussão reside no fato de que, embora exista um número expressivo de trabalhos dedicados à análise do LD de Língua Portuguesa, há uma carência de investigações focalizadas em aspectos específicos da língua no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do EF. Especialmente no que diz respeito aos elementos de coesão, os estudos acabam se centrando no Ensino Médio ou nos anos finais do EF, estudos estes de que são exemplos os trabalhos de Meira (2023), Sousa e Magalhães Neto (2021) e Carmo (2019).

Embora a coesão textual extrapole a materialidade do texto e também se construa nas multilinguagens (Cavalcante; Custódio Filho, 2010), o recorte de análise recai no texto verbal, constituído apenas de elementos escritos ou acrescido de imagens estáticas. Esse recorte foi motivado pela centralidade que tais formas textuais têm na escola e pelo fato de que, se estas são inimagináveis sem a gramática, é bastante significativo um trabalho pedagógico que vá além das normas e descrições gramaticais, que considere as práticas de linguagem e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguístico-textuais.

Este artigo está organizado em quatro principais seções, além desta introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira seção, abordamos a complexidade do texto como unidade comunicativa e multissemiótica, especialmente no contexto contemporâneo marcado pela interação digital nativa, que convoca a se repensar a coesão textual. Em uma subseção a ela relacionada, apresentamos e caracterizamos os mecanismos de coesão como elementos que contribuem para a compreensão e fluidez do texto. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teórico-conceituais de Koch (2003a; 2003b; 2003c), que tratam, especificamente, do texto verbal. Já na segunda seção, delineamos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa desenvolvida. Na terceira, discorreremos sobre a abordagem da coesão textual segundo proposto na BNCC (Brasil, 2018), em que esse conteúdo é decomposto explicitamente em diversas habilidades relacionadas ao componente LP. Por fim, na quarta seção, buscamos identificar e analisar propostas de atividades nos LDP, a partir dos manuais do professor, considerando o referencial normativo.

MECANISMOS DE COESÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O texto é uma unidade comunicativa e de interação que extrapola a modalidade verbal. Deve ser compreendido como uma unidade multissemiótica, que combina diferentes modos de expressão, interagentes entre si (Cavalcante; Custódio Filho, 2010). Por isso, especialmente nos tempos atuais, quando interagimos com mais intensidade e frequência com o discurso digital nativo — marcado pela riqueza da multimodalidade e pela deslinearização —, torna-se ainda mais complexo e desafiador conceituar esse objeto, definir-lhe parâmetros de textualidade ou mesmo analisá-lo (Giering; Pinto, 2021).

A construção de sentidos para um texto implica a mobilização de conhecimentos que vão sendo recuperados e reconstruídos nos momentos de interação, segundo as relações estabelecidas entre os interlocutores. Ranieri (2015, p. 1277), em estudo sobre referenciação em textos multimodais, fala que o texto deve ser compreendido como “uma construção que cada sujeito faz a partir da relação que se estabelece entre o enunciador, o sentido, a referência e o interlocutor num dado contexto sociocognitivo-cultural. Por isso, a unidade textual está atrelada a uma enunciação discursiva”. Ou seja, a produção dos sentidos se dá a partir da atuação conjunta de uma série de elementos que participam do processo, sendo o linguístico apenas um deles.

Tais definições levam à necessidade de se repensar o processo de estabelecimento da coesão textual. À vista dos textos não verbais e multimodais e do próprio processo de (re)construção de sentidos — apoiado em conhecimentos anteriores e em contextos situados —, não se pode pensar o estabelecimento da coesão como se dando restritamente no nível linguístico. Custódio Filho (2011, p. 225) afirma ser também a linguagem visual “uma materialidade que contribui para as etapas de elaboração da referência”, ou seja, para a retomada de elementos de um texto. Logo, como um dos mecanismos de coesão, a referenciação pode envolver a ativação de outras semioses para a construção dos significados, como gestos, movimentos corporais, expressões faciais, entonação de voz, imagens, entre outros recursos não verbais. Ou seja, nas práticas de linguagem, elementos não verbais trabalham em conjunto com a linguagem verbal, para estabelecer pontos de referência e promover a construção de sentidos (Ranieri, 2015, p. 1281).

Essas são algumas das problematizações que têm sido trazidas ao campo de estudos da Linguística Textual (LT) nos últimos anos, como efeito da inclusão do plano discursivo na teorização da área (Cavalcanti; Custódio Filho, 2010). Sendo ressignificações tão pertinentes quanto necessárias, também influenciaram as abordagens neste trabalho, especialmente na abordagem de gêneros apoiados na combinação entre linguagem verbal e não verbal, como observado em quadrinhos, receitas, contos e outros textos do universo infanto-juvenil que vimos compor os LD analisados.

Assim, sem recairmos em reducionismo conceitual, reafirmamos nosso recorte centrado sobremaneira no texto verbal e em um de seus fatores de textualidade, a coesão. Esta, juntamente com a coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, integrou os parâmetros definidos por Beaugrande e Dressler (1981), precursores da LT, para se rotular um texto como uma unidade comunicativa significativa.

A coesão diz respeito ao modo como os componentes de um texto e as partes deste se conectam e se relacionam entre si, garantindo a fluidez e a compreensão do texto como um todo.

Constitui-se de uma relação semântica, assinalada por mecanismos que tecem as relações de sentido (Koch, 2003a) e que podem variar em conformidade com o gênero textual/discursivo, segundo as particularidades deste.

A despeito de suas diferentes manifestações, no âmbito da LT, a coesão é vista como uma das propriedades indispensáveis para se garantir a compreensão de textos (Antunes, 2005; Koch, 2003a). Nos textos verbais, de modo mais específico, consiste nos elementos linguísticos responsáveis por conexões entre partes textuais e pela articulação das orações ou períodos gramaticais.

Para fins deste trabalho e sem nos delongarmos em densas abordagens do tema, recobramos os estudos de Koch (2003a; 2003c), que assumimos como aporte principal das análises a que procedemos. A autora considera duas grandes modalidades de coesão: remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e sequencial (sequenciação), cada uma delas manifestas por recursos e estratégias distintos, dos quais trataremos na seção seguinte.

REFERENCIAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO

A coesão referencial ou por remissão realiza-se por meio de recursos gramaticais e lexicais (Quadro 1), ligados ou não a um grupo nominal. A recuperação dos referentes pode se dar ‘para trás’ ou ‘para frente’ no texto, ou seja, por anáfora ou catáfora, respectivamente, conforme ilustram os exemplos no quadro.

Já no que diz respeito à coesão lexical, Gonçalves (2000, p. 61) a define como um efeito ativado pela seleção e uso “de um item vocabular para se referir a algum elemento do texto com o qual tenha alguma relação de sentido”. Diferentemente dos itens gramaticais, que compõem um sistema fechado, o léxico é “um grupo aberto, uma gama enorme de possibilidades”, nas palavras do autor. Além disso, os itens lexicais não são, em si mesmos, elementos de coesão; ganham esse atributo dentro da dinâmica textual.

Quadro 1 – Coesão referencial

Remissão ou Referenciação				
Operação efetuada	Um componente da superfície do texto (re)ativa ou sinaliza outro(s) elemento(s) do universo textual.			
Recursos lexicais	Nominalizações, grupos nominais definidos (introduzidos por artigo definido ou demonstrativos), sinônimos ou quase sinônimos, hiperônimos ou indicadores de classe.			
Formas gramaticais	Artigos, pronomes, numerais, advérbios pronominais, expressões adverbiais (como ‘acima’, ‘abaixo’, ‘a seguir’, ‘assim’, ‘desse modo’ etc.), pró-formas verbais (acompanhadas de ‘o mesmo’, ‘o’, ‘isto’, ‘assim’ etc.), elipse.			
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Por anáfora / anafórica</th> <th>Por catáfora / catafórica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A forma referencial recupera referente(s) já mencionados no texto; ‘para trás’: O homem subiu correndo. Ele parou diante de uma porta.</td> <td>A forma referencial recupera elementos que ainda serão mencionados posteriormente; ‘para frente’: Ele era bom, o meu marido.</td> </tr> </tbody> </table>	Por anáfora / anafórica	Por catáfora / catafórica	A forma referencial recupera referente(s) já mencionados no texto; ‘para trás’: O homem subiu correndo. Ele parou diante de uma porta.
Por anáfora / anafórica	Por catáfora / catafórica			
A forma referencial recupera referente(s) já mencionados no texto; ‘para trás’: O homem subiu correndo. Ele parou diante de uma porta.	A forma referencial recupera elementos que ainda serão mencionados posteriormente; ‘para frente’: Ele era bom, o meu marido .			

Fonte: Os autores, adaptado de Koch, (2003a; 2003c).

Entretanto, há ocorrências outras em que os referentes a serem (re)ativados podem não estar expressos no texto, sendo recuperados pela temática ou por concordância associativa (Koch, 2003b). Isso significa que ‘pistas’ na superfície textual encaminham para a construção de inferências. Por exemplo, em ‘**O evento anual de tecnologia** atraiu milhares de visitantes. **As palestras** foram enriquecedoras, e **os expositores** trouxeram inovações incríveis.’, embora os termos destacados certamente não sejam sinônimos, a associação semântica entre eles pode ser estabelecida com certa tranquilidade, caso o interlocutor compartilhe do mesmo conhecimento sobre o tema e a dinâmica que eventos dessa natureza envolvem. Assim, poderá associar que, em eventos dessa natureza, palestras e exposições de produtos da área são as formas comumente empregadas para compartilhamento de conhecimentos e divulgação de produtos.

O estabelecimento de elos coesivos nessa circunstância faz-se possível porque, segundo Koch (2003b), embora sendo construída a partir de elementos linguísticos, a referência é, na verdade, uma atividade discursiva. Não se trata meramente de uma nomeação ou substituição; tampouco de uma representação de referentes do mundo. Para a autora,

a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como **objetos-de-discurso** e não como **objetos-do-mundo** (Koch, 2003b, p. 79; destaques do original).

A referência passa, sim, por um processo de interpretação mediado pelo elemento linguístico, mas não se esgota nele. Se a concepção que assumimos é de língua não como código, o processo vai além da elaboração formal do texto. Conforme Bagno (2014, p. 22), “**a língua é um fato/fenômeno de natureza sociocognitiva**, ou seja, ela existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é dele” (destaque do original).

Ainda no que diz respeito à referência, conforme Quadro 1, Koch (2003c) fala em sinalização no texto pelos processos referenciais. Esta consiste no que seria “dêixis textual”, isto é, o uso de elementos para organizar o texto e orientar o processamento textual, chamando a atenção do interlocutor para a “navegação do conteúdo” no corpo do texto. A autora exemplifica: “As evidências **abaixo**”; “Como foi mencionado **acima**”; “**Mais adiante**”; “**a seguir**”, “**respectivamente**”, entre outras possibilidades (Koch, 2003c, p. 48).

Por sua vez, a coesão sequencial está diretamente associada à relação de interdependência que existe entre as partes de um texto. Segundo Koch (2003a; 2003c), trata-se de “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos de um texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (Koch, 2003a, p. 53). Pode acontecer por recorrência (parafrástica) ou por progressão temática (frástica), conforme resume o Quadro 2.

Quadro 2 – Coesão sequencial

Sequenciação				
Operação efetuada	Procedimentos linguísticos inter-relacionam segmentos do texto semântica e/ou pragmaticamente, à medida que também fazem o texto progredir.			
Recorrência (parafrástica)	Por reiteração, repetição de termos, estruturas (paralelismo sintático), conteúdos semânticos (paráfrase), recursos fonológicos, tempo e aspecto verbal.			
Progressão temática (frástica)	Justaposição sem conectores	Na forma de organização do texto, segundo se articulam a informação conhecida (tema) e a informação nova (rema): manutenção temática pelo uso de termos de mesmo campo léxico ou por progressão temática (rema que passa a ser tema, derivação do tema, rema subdivido).		
	Justaposição com conectores	Marcam relações entre porções maiores ou menores do texto: demarcam ou sumarizam pares ou sequências textuais ('por consequência', 'em virtude do exposto', 'em síntese' etc.); marcam situação ou ordenação no tempo-espço ('muitos anos depois'; 'mais além'; 'primeiramente... finalmente' etc.); e como marcadores conversacionais, que indicam introdução, mudança ou quebra de tópico ('a propósito', 'por falar nisso', 'voltando ao assunto' etc.).		
	Conexão	Relações lógico-semânticas	Relações de sequência: condicionalidade, causalidade, mediação, disjunção, temporalidade, conformidade, modo.	
		Relações discursivas-argumentativas	Orientam a argumentação: somam argumentos, introduzem exemplificação ou justificativa, estabelecem relações de oposição ou contrajunção, disjunção argumentativa, comprovação, conclusão, comparação, generalização/extensão, contraste, correção/redefinição.	

Fonte: Os autores, adaptado de Koch, (2003a; 2003c).

Destacamos que a coesão parafrástica é uma estratégia bastante utilizada quando se pretende intensificar uma ideia presente no corpo do texto. Quanto à coesão frástica por justaposição sem conectores, a relação semântica se estabelece pela proximidade frástica e pela continuidade temática percebida pelo contexto. Nas relações de tipo lógico, os conectores estabelecem uma associação — em princípio, clara — entre o conteúdo das orações por eles interligados. Já no que diz respeito às relações discursivas ou argumentativas, os conectores são denominados encadeadores ou operadores de discurso, uma vez que se trata de mecanismos que, ao fazerem progredir as ideias, também orientam a argumentação, buscando (re)direcionar o posicionamento do interlocutor.

Enfim, o assunto acerca da coesão é bastante amplo. Mas nosso propósito nesta seção foi apontar conceitos basilares sobre o tema e mostrar que se trata de um mecanismo que pode auxiliar o interlocutor, contribuindo para que siga mais facilmente o desenvolvimento das ideias do texto.

No que diz respeito ao nosso foco de investigação, sabemos que o desenvolvimento da competência de escrita/oralidade coesa é um processo gradual e contínuo ao longo da vida escolar.

Durante esse percurso, a expectativa é de que as crianças adquiram habilidades e estratégias para produzir textos cada vez mais complexos e bem estruturados. Os anos iniciais do EF são a etapa de introdução à abordagem sistemática desse conhecimento.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

À vista dos aspectos já apresentados, levantamos as seguintes questões: Como os mecanismos de coesão textual são considerados nas habilidades da BNCC vinculadas ao EF-AI? Como estas são contempladas nos LDP direcionados a essa etapa? Quais práticas de linguagem, tipos de coesão e elementos gramaticais tais obras tendem a priorizar?

Para responder a essas inquietações, realizamos uma pesquisa quali quantitativa de procedimento documental (Gil, 2002). Os objetos de estudo foram: (1) a BNCC, como documento normativo que define aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da educação básica no Brasil; (2) livros didáticos da coleção ‘A Conquista: Língua Portuguesa — Ensino Fundamental – Anos Iniciais’, autoria de Isabella Pessôa de Melo Carpaneda, editora FTD S.A., recomendada pelo PNLD 2023 e disponibilizada para avaliação por parte das instituições escolares.

Definimos tais obras, primeiramente, por terem sido adotadas por pelo menos uma das escolas municipais de Palmas, onde a primeira autora do texto atuou como estagiária. Além disso, nelas se afirma explicitamente que os pressupostos teóricos e metodológicos se alinham à BNCC, à Política Nacional de Alfabetização (PNA), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Carpaneda, 2021, v. 1, p. XIV), o que nos despertou o interesse de pesquisa. Ademais, é um material que se encontra inteiramente acessível no *site* da editora⁴.

Na coleção, os objetos de conhecimento estão organizados ao longo de oito unidades temáticas, cada uma constituída de dois capítulos. Estes subdividem-se em seções, centradas em uma ou mais atividades específicas, associadas a uma ou mais habilidades da BNCC. Para a análise proposta, utilizamos os volumes do manual do professor, por oferecerem orientações acerca da abordagem dos conteúdos de LP em sala de aula, bem como discorrem sobre o alinhamento da obra e das atividades com as diretrizes educacionais brasileiras. Assim, cada seção registra as habilidades que as atividades propostas pretendem contemplar.

No que diz respeito ao processo investigativo, partimos da leitura e análise da BNCC, com foco nos anos iniciais do EF. Num primeiro momento, identificamos as habilidades especificamente relacionadas à coesão textual, as quais explicitam contemplar aspectos linguísticos sob essa perspectiva.

Em seguida, analisamos os livros didáticos predefinidos, buscando identificar como os mecanismos de coesão textual são abordados ao longo dos volumes, a partir das habilidades associadas às propostas de atividades. Num primeiro momento, utilizamos ferramenta de busca simples em textos digitais (Ctrl + F), procurando identificar, nos manuais do professor, as habilidades da BNCC previamente identificadas. Em seguida, examinamos cada uma das questões

⁴ Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/anos-iniciais/objeto-1/a-conquista/lingua-portuguesa/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

voltadas a cumprir essas habilidades, buscando divisar quais práticas de linguagem e recursos coesivos se destacaram nos enfoques didáticos.

Seguem, pois, os resultados dessas análises, apresentados e discutidos nas seções a seguir.

MECANISMOS DE COESÃO NA BNCC

A BNCC é o documento normativo que define direitos e objetivos de aprendizagem para cada um dos componentes curriculares da Educação Básica. Desde a sua formulação, tem sido a referência para a elaboração dos currículos escolares e de avaliações sistêmicas, bem como para a produção de materiais didáticos e a formação de professores.

No que diz respeito à LP, como já o dissemos, as diretrizes se afirmam alinhadas à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (Bakhtin, 2003; Bronckart, 2006; 1999), propondo um trabalho pedagógico que possa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Ou seja, mais do que saber sobre, do que memorizar nomenclaturas e conceitos, os estudantes precisam, de fato, compreendê-los, apropriar-se deles e mobilizá-los devidamente em suas experiências de vida que envolvam as práticas de linguagem.

Para cada um dos componentes curriculares, a BNCC (Brasil, 2018) define e descreve competências e habilidades específicas, que se esperam orientadoras do desenvolvimento dos estudantes em cada área do conhecimento. Enquanto as competências são objetivos de aprendizagem mais amplos, que englobam uma série de dimensões (conhecimentos, atitudes e valores, por exemplo) (Brasil, 2018, p. 8), as habilidades são as práticas cognitivas e socioemocionais especificamente definidas e delimitadas; compõem as competências. No documento, detalham desempenhos esperados dos estudantes quanto à aquisição e/ou construção de determinados conhecimentos específicos para cada componente curricular e etapa de ensino.

A identificação das habilidades é feita por um código alfanumérico (cf. quadro a seguir). Os pares de elementos indicam, nesta ordem: a etapa escolar a que se aplicam as aprendizagens a serem asseguradas (no caso em análise, Ensino Fundamental); o(s) ano(s) escolar(es) em que se espera que as habilidades sejam desenvolvidas; o componente curricular a que se refere a habilidade (aqui, Língua Portuguesa); e, por fim, a posição da habilidade na numeração sequencial de cada ano ou bloco de anos (Brasil, 2018, p. 29-31).

No Quadro 3, listamos 7 habilidades que explicitam uma abordagem mais direta dos mecanismos de coesão no EF-AI. Esse conjunto se distribui por três dos quatro eixos de ensino da LP, excluindo-se, portanto, a oralidade. Também, contempla todos os campos de atuação social previstos como contextos das abordagens nos anos iniciais; dentre os citados no quadro, só não foi nomeado com especificidade o campo da vida pública.

Quadro 3 – Habilidades que contemplam explicitamente a coesão textual

Código da habilidade	Processos cognitivos e objetos do conhecimento mobilizados	Campo de atuação	Eixo de integração
EF02LP17	Identificar e reproduzir , em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo ('antes', 'depois', 'ontem', 'hoje', 'amanhã', 'outro dia', 'antigamente', 'há muito tempo' etc.), e o nível de informatividade necessário.	Vida cotidiana	Análise linguística/semiótica
EF35LP06	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	Todos	Leitura/escuta
EF35LP08	Utilizar , ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	Todos	Produção de textos
EF35LP14	Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.	Todos	Análise linguística/semiótica
EF05LP07	Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.	Todos	Análise linguística/semiótica
EF05LP27	Utilizar , ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.	Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica
EF35LP25	Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.	Artístico-literário	Produção de textos

Fonte: Os autores, a partir de Brasil (2018, p. 94-135).

Chamamos a atenção para os verbos em negrito nos textos das habilidades: remetem ao exercício efetivo da linguagem, ao indicarem que os estudantes devem ser capazes de se apropriar dos conhecimentos teórico-conceituais sobre os elementos linguísticos que promovem a coesão

nos textos verbais. Não basta, portanto, que conheçam tais elementos; importa que saibam ‘o que fazer’ com eles e ‘como fazê-lo’ nas diversas instâncias sociais de que participam.

Uma vez que vemos delineada essa perspectiva, interessante observarmos que a análise linguística/semiótica parece ser o eixo que se mostra mais propenso a garantir o trabalho com mecanismos de coesão, já que quatro das habilidades estão relacionadas a ele. Esse fato convoca o professor a uma abordagem do objeto de conhecimento gramatical que escape do foco em uma metalinguagem muitas vezes esvaziada de significação para o estudante.

Certamente, outras habilidades constantes no documento **pressupõem** uma abordagem que, de algum modo, envolve a leitura e/ou construção de textos coesos. É o caso, por exemplo, da habilidade de usar devidamente os sinais de pontuação na elaboração de textos escritos; ou de se trabalharem elementos relacionados à fala, como a entonação de voz. A ocorrência desses recursos pode assinalar a justaposição de enunciados logicamente interligados. Entretanto, como já dito, visamos às habilidades em que os aspectos linguísticos estivessem explicitamente apresentados como mecanismos de coesão.

Particularmente no que diz respeito ao eixo da oralidade, pareceu-nos que as habilidades atreladas a ele tenderam a deixar como pressuposta a necessidade de construções faladas que também sejam coesas. Assim, a nosso ver, conferiram um certo apagamento a um trabalho pedagógico sistematizado que busque aprimorar a habilidade de comunicação/interação oral dos estudantes. As habilidades a seguir ilustram essa questão.

Quadro 4 – Habilidades que deixam subentendida a abordagem da coesão nos textos orais

Código da habilidade	Processos cognitivos e objetos do conhecimento mobilizados	Campo de atuação	Eixo de integração
EF03LP22	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	Vida pública	Oralidade
EF35LP19	Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade

Fonte: Autoria própria, a partir de Brasil (2018, p. 94-135).

A produção de um telejornal, considerada na habilidade EF03LP22, certamente exige que se considere uma série de elementos linguísticos e textuais, como a justaposição das falas, encadeadas por ritmo e entonação de voz, bem como substituições lexicais e pronominais, dentre outras formas de articulação das informações. Entretanto, tal produção também requer que se pense, por exemplo, nos aspectos relacionados a conteúdo e variedade de língua, os quais também constituem a organização da fala. A habilidade não explícita, portanto, o trabalho voltado ao emprego de recursos coesivos.

O mesmo vemos acontecer em EF35LP19, que orienta para o desenvolvimento da habilidade de recuperação de ideias dentro de um contexto de fala. As relações estabelecidas por intermédio do modo de organização do discurso, das referências e sequenciamentos favorecem o encadeamento das informações e tornam possível tal recuperação. Entretanto, novamente, tais objetos não são explicitados como foco da abordagem pedagógica.

Esse mapeamento nos fornece a base para a investigação subsequente, sobre como esses mecanismos são tratados nos livros didáticos da coleção ‘A Conquista: Língua Portuguesa’.

ABORDAGEM DA COESÃO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

O mapeamento do trabalho pedagógico direcionado à coesão textual nos cinco volumes da coleção para os anos iniciais do EF envolveu, primeiramente, a identificação e localização das sete habilidades destacadas da BNCC (Brasil, 2018), para conhecermos a frequência com que cada uma delas foi contemplada nos livros (Tabela 1).

Tabela 1: Mapeamento das habilidades nos LDPs

Eixo de ensino	Habilidades	Número de ocorrências por volume					Total de ocorrências
		1	2	3	4	5	
Análise linguística/semiótica	EF02LP17		1				1
	EF35LP14			3	4	5	12
	EF05LP07					4	4
	EF05LP27					5	5
Produção de textos	EF35LP08			3	4	4	11
	EF35LP25			1	2	1	4
Leitura	EF35LP06			8	3	6	17
Número de ocorrências por volume / Total		0	1	15	13	25	54

Fonte: Os autores.

Os dados apresentados na tabela indicam que a coleção busca, de alguma forma, garantir a abordagem didática da coesão textual nos anos iniciais do EF, o que acontece mais incisivamente do 3º ao 5º ano, como encaminham as habilidades. É possível que as razões para isso sejam pedagógicas e desenvolvimentais, já que, nos dois primeiros anos, o foco principal está na compreensão e apropriação dos princípios que regem o sistema notacional alfabético. Por isso, os volumes 1 e 2 da coleção compõem-se de atividades mais voltadas às relações entre grafemas e fonemas, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, escrita de frases, entre outros objetos de conhecimento que atendem ao ciclo de alfabetização (Soares, 2003).

Entretanto, tal como também proposto pela BNCC (Brasil, 2018) para esta etapa escolar, o livro do 2º ano sugere uma abordagem inicial dos elementos de coesão. A habilidade EF02LP17 é

mencionada nas orientações para o professor, que deve conduzir os estudantes para o uso de marcadores temporais em textos narrativos, conforme mostra o Exemplo 1.

Exemplo 1:

Instigue os alunos a relatarem suas experiências pessoais. [...] Faça a mediação da atividade de expressão oral, auxiliando os alunos a usarem palavras e expressões que marquem a passagem do tempo, como **antigamente**, **faz muito tempo**, **hoje**, **ontem** e **depois**. (Livro 2, p. 172; destaques do original.)

O excerto faz referência a um relato oral a ser construído pelos estudantes, o que se alinha com o que é proposto em EF02LP17: “Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo [...], e o nível de informatividade necessário” (Brasil, 2018, p. 105). Embora esta seja uma habilidade relacionada ao eixo Análise Linguística na BNCC, parece-nos mais próxima do desenvolvimento da competência comunicativa oral (eixo da oralidade). Esse foi, de fato, o propósito da atividade no livro, por meio de uma abordagem prática e positiva que pode tornar o aprendizado mais significativo e facilitar a internalização dos conhecimentos.

Oportuno observarmos que, afora essa ocorrência no livro do 2º ano com enfoque na oralidade, nos demais volumes, as atividades relativas explicitamente aos mecanismos de coesão centraram-se em textos verbais escritos ou multimodais, com a cooperação de imagens estáticas para a construção de sentidos. De certo modo, isso parece refletir o que mencionamos na seção anterior a respeito de um apagamento da necessidade de coesão também nos textos orais.

Entre as sete habilidades identificadas na coleção didática em análise, a Tabela 1 mostra que três delas se destacam pelo maior número de ocorrências. Dados os limites deste texto e o fato de que cada uma é representativa de um eixo de ensino, concentramos nossa análise nessas habilidades, visando entender como elas mobilizam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes por meio das atividades propostas nas obras didáticas.

Como os dados indicam, há prevalência de abordagens relativas à leitura, com mais seções que remetem à habilidade EF35LP06. Esta define que o estudante, ao final do 5º ano, deve conseguir relacionar partes de um texto, identificando as referências estabelecidas por recursos lexicais e gramaticais. Como mostramos no Exemplo 2, as atividades contemplam esses aspectos sem, entretanto, usar de metalinguagem.

Exemplo 2:

AS PALAVRAS NO DICIONÁRIO

1. Leia algumas informações sobre o leão.

A **Rei da selva**
Assim se diz sobre o leão, pois seu único predador é o ser humano. Este animal simboliza bravura e nobreza para várias civilizações. Seu título de rei também tem a ver com sua aparência, linda e majestosa.

Leia: as características que você não esperava sobre o rei da selva. Green Me, 8 set. 2017. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/informacoes/animais/5822-leao-caracteristicas-rei-da-selva>. Acesso em: 29 maio 2021.

B **Rei da selva**
Assim se diz sobre o leão, pois o único predador do leão é o ser humano. O leão simboliza bravura e nobreza para várias civilizações. O título de rei do leão também tem a ver com a aparência, linda e majestosa, do leão.

a) Qual dos textos tem a leitura mais agradável? Por quê?
b) A que se referem as palavras destacadas no texto A? Espere-se que os alunos conclua(m) que se referem à palavra leão.

2. Os ratos são capazes de roer quase todos os tipos de alimentos e de objetos.
a) Leia e descubra por que eles têm essa habilidade.

Os ratos pertencem ao grupo de mamíferos chamado roedores. Eles/Estes animais vivem por todo o mundo [...] Em geral os ratos não são vistos porque se escondem em pequenos espaços.
Os ratos se parecem com os camundongos, mas são maiores. Um rato costuma ter de 18 a 25 centímetros de comprimento, sem contar a cauda. A pelagem dos ratos pode ser cinza, branca, preta ou marrom. Os ratos têm dentes afiados, que usam para defender-se de pássaros, cobras e outros inimigos.

Rato. Escola Britannica. Disponível em: <https://escola.britannica.com/bratop/rato/482233>. Acesso em: 29 maio 2021. Adaptado para fins didáticos.

b) Agora, leia este verbete de dicionário.

Rato sm. [Zootologia] 1. Mamífero roedor maior que o camundongo e menor que a ratazana, que vive escondido em casas e prédios [...]
2. (Rico) dessa espécie — A ratazana é um rato. [...]

Rato. Em: Gerardo Mattos. Dicionário Júnior da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2010. p. 629.

O dicionário pode ser útil para buscar palavras com significados semelhantes aos das que queremos substituir em um texto, evitando repetições, ou seja, é muito útil para procurar **sinônimos**.

• Sublinhe no verbete o significado com que a palavra **rato** foi usada no texto do item a.
• Circule no verbete as palavras que podem ser usadas para substituir a palavra **rato** no texto do item a.

c) Reescreva o primeiro parágrafo e as duas primeiras frases do segundo parágrafo do texto do item a sem repetir o nome do animal.

Os ratos pertencem ao grupo de mamíferos chamado roedores. Eles/Estes animais vivem por todo o mundo [...] Em geral esses roedores(omitir a palavra) não são vistos porque se escondem em pequenos espaços.
Eles se parecem com os camundongos, mas são maiores. Um exemplar da espécie costuma ter de 18 a 25 centímetros de comprimento, sem contar a cauda.

d) Em sua opinião, qual texto é o mais agradável de ler, o do item a ou o do item c? Marque o quadrinho. Depois, explique.
É provável que os alunos conclua(m) que o mais agradável é o texto que evita as repetições, ou seja, o texto da resposta do item c.

Leitura e interpretação. Texto A – Uso de substituições pronominais. Texto B – Repetição do substantivo.

Leitura – Texto com repetições de palavras.

Verbetes sobre rato.

Compreensão do significado de rato e reconhecendo sinônimos.

Atividade de reescrita, com substituição pronominal ou lexical.

Reflexão sobre qual dos textos tem leitura mais agradável, se o original ou o reescrito.

Fonte: Adaptado do volume 3, p. 134-135.

Visando, pois, ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, na seção que trazemos neste exemplo, as atividades buscam despertar a percepção do leitor quanto à função dos recursos coesivos. Evidenciam que os elementos de referenciação deixam a leitura mais agradável, evitando repetições desnecessárias, além de contribuírem para a manutenção temática e a construção de sentidos. Portanto, recursos relevantes a serem considerados na produção textual e recuperados nos momentos de leitura.

Tais como essas, ao longo da coleção, identificamos uma série de atividades do tipo epilinguísticas, ou seja, correspondentes a uma “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (Franchi, 1991, p.36). Isso pode ser um ganho no processo de aprendizagem, uma vez que, segundo Garcia e Sisle (2020), se as atividades metalinguísticas predominam, há um grande risco de que sejam orientadas apenas para conteúdos avaliativos escolares, sem realmente contribuírem para a melhoria das práticas de leitura e escrita em diversas situações interacionais.

O segundo maior número de ocorrências foi de EF35LP14, relacionada ao eixo análise linguística/semiótica, particularmente aos aspectos morfológicos da língua. Tal habilidade visa desenvolver estratégias e conhecimentos que permitam ao estudante reconhecer, analisar e empregar adequadamente pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recursos de coesão (Brasil, 2018, p. 119).

O Exemplo 3 apresenta uma seção do livro do 5º ano, a qual, além de contemplar outras habilidades relacionadas a leitura, compreensão e localização de informações explícitas no texto,

leva os estudantes a identificarem usos dos pronomes, a entenderem a função que exercem e, depois, a aplicarem esses conhecimentos em um texto.

Exemplo 3:

Leitura e compreensão de elementos cinésicos na imagem, para associar com uso adequado de pronome.

Nossa Língua PRONOMES DEMONSTRATIVOS E POSSESSIVOS

1. Marque a ilustração que combina com a frase a seguir de O rei careca.

REI (entrando, apressado) – Meu Deus! Será que meus cabelos estão caindo? (Preocupado, faz o gesto de segurar alguma coisa na cabeça.) – Mas o que é isto? Um cabelo solto em minha cabeça! Será que eles estão caindo? Será que vou ficar careca? [...]

2. Sublinhe na frase destacada a palavra que deixa claro qual imagem combina com o trecho. *Espera-se que os alunos sublinhem a palavra isto.*

3. Explique para os colegas por que você sublinhou essa palavra. *Espera-se que os alunos expliquem que sublinharam essa palavra porque ela evidencia que o rei está segurando está próximo dele (o fio de cabelo).*

2. Leia a tirinha.

Leitura e compreensão de texto multimodal, em que são usados pronomes demonstrativos.

3. Complete as tirinhas com os pronomes demonstrativos adequados.

Os pronomes demonstrativos podem indicar a posição no tempo e no espaço dos seres e objetos em relação à pessoa que fala.

Pronomes demonstrativos		
indicam o que	está perto da pessoa que fala: 1ª pessoa	está longe das pessoas da conversa
masculino	este/estes	aquele/aqueles
feminino	esta/estas	aquela/aquelas
invariável	isto	aquilo

Na tirinha, há os pronomes demonstrativos *esta*, *aquela* e *essa*. Eles indicam:

- quantidade.
- posição dos seres e objetos.

Consolidação do conhecimento construído acerca da função dos pronomes demonstrativos nos textos.

Os pronomes demonstrativos.

Leitura e compreensão de texto multimodal, em que são usados pronomes demonstrativos.

Fonte: Adaptado do volume 5, p. 266-267.

Nesse exemplo, as atividades ampliam a prática de leitura e o entendimento acerca da referenciação, ao explorarem situações em que o referente não está na materialidade do texto verbal. As imagens fornecem um contexto imediato que apoia a referenciação e que, por isso, precisa ser considerado pelo leitor. Este deve relacionar os elementos linguísticos aos visuais, atentando-se para gestos e expressões corporais.

Relevante destacarmos a primeira atividade, que induz os estudantes a refletirem sobre seu próprio entendimento e a identificarem possíveis erros ou mal-entendidos, encorajando reflexão, argumentação e autocorreção. Inicialmente, pede-se que sublinhem, em uma frase destacada, a palavra que indica claramente qual das imagens apresentadas combina com o fragmento de texto em questão — ao que se espera que sublinhem o pronome ‘isto’. Em seguida, solicita-se aos estudantes que, oralmente, expliquem a outro colega o motivo pelo qual fizeram tal escolha, o que os leva a desenvolver a capacidade de justificar tomadas de decisão com base em evidências textuais.

Por sua vez, EF35LP08, a terceira habilidade de maior recorrência nas obras, tem como objeto de conhecimento o estabelecimento de relações de referenciação e sequenciação na produção de textos. A seção apresentada no Exemplo 4 ilustra uma das propostas para esse fim: a elaboração escrita de uma receita de *slime* personalizada, a que devem ser agregadas fotos ilustrativas, capturadas durante o exercício prático de produção dessa substância pelos estudantes. Os textos produzidos pela turma deverão compor um livro a ser compartilhado com outros estudantes.

Exemplo 4:

Indicação de vídeo tutorial sobre como fazer *slime*, o qual embasará a produção escrita de uma receita.

PRODUÇÃO DE ESCRITA RECEITA DE SLIME

Veja orientações e encaminhamentos na seção Roteiro de aula. Você e os colegas vão assistir a um vídeo que ensina a fazer *slime*. Depois, o professor vai organizar a turma em trios para que escrevam a receita de *slime*, acrescentando um ingrediente novo. As receitas serão reunidas no livro *As mais incríveis receitas de slime*, que será doado para uma turma de 5ª ano à escolha de vocês.

- 1 Acessem o vídeo que ensina a fazer *slime*, disponível em: <https://youtu.be/1CnK21iOTvk> (acesso em: 15 jun. 2021).
 - Enquanto assistem ao vídeo, prestem atenção aos ingredientes e às instruções.
- 2 Escolham um ingrediente novo e diferente que poderiam adicionar à receita apresentada no vídeo. Pode ser, por exemplo, lantejoulas, miçangas, pompons, bolinhas coloridas, olhos de monstro, areia etc.

Orientação para escolha de ingredientes especiais para decorar a *slime*.



Direcionamentos para a estruturação do texto.

- 3 Planejem o texto. Lembrem-se de que a receita deve conter:
 - título, ingredientes e modo de fazer;
 - palavras como **mexa**, **misture**, **coloque**, para indicar as ações que devem ser realizadas;
 - palavras e expressões como **depois**, **antes**, para marcar a sequência de ações.

4 Em uma folha avulsa, anotem os ingredientes e as quantidades necessárias para fazer a *slime*.

5 Decidam quem será o escriba do trio e escrevam primeiro o rascunho.

6 Preparem a *slime* usando também o novo ingrediente escolhido.

- Tirem fotos que auxiliem na compreensão de cada passo do preparo da receita e mostrem o resultado da *slime*.

7 Combinem quem do trio ficará encarregado de passar a receita a limpo e onde incluirão as fotos.

8 Com o professor, reúnam as receitas, façam a capa e montem o livro de receitas de *slimes* para doar para a turma escolhida.

REFLETIR E AVALIAR

Preencha a avaliação da página 297 para analisar o processo e o resultado da receita.

Orientação para tomada de notas e uso de rascunho.

Preparação da receita para fotos ilustrativas.

Produção final e montagem de livro de receitas.



Fonte: Adaptado do volume 4, p. 216-217.

Particularmente no terceiro tópico da atividade, os estudantes são orientados a utilizar sequenciadores temporais (‘depois’, ‘antes’), relevantes para assinalar e conduzir a sequência de ações, bem como para estabelecer a relação lógica entre as partes do texto. Vemos como bastante positivo o fato de a proposta de elaboração textual dar o direcionamento necessário para todo o processo que ela envolve, de modo que os elementos coesivos são pensados num contexto maior e mais complexo. Os estudantes são chamados a compreender a importância desses aspectos em uma receita, como promotores da organização e clarificação das etapas de preparo. Entretanto, ao mesmo tempo, também precisam compreender a insuficiência de pensarem somente nos elementos coesivos, haja vista terem que considerar o planejamento da produção como um todo, a escrita de, no mínimo, uma versão prévia do texto, e, também, as implicações de um texto multissemiótico, com captura e seleção de imagens segundo propósitos claros.

Particularmente, o uso de imagens no gênero em questão requer que sejam produzidas com vistas a tornar a experiência mais envolvente e acessível (para o autor-aprendiz, no caso, mas principalmente para o leitor e executor da receita). São, pois, fundamentais para a compreensão, realização, inspiração e motivação. Ou seja, não são meramente complementares ao texto verbal.

Lamentamos, entretanto, que a autoavaliação a ser preenchida pelos estudantes ao final de todo o processo (Exemplo 5) não tenha dado relevância a nenhum desses elementos pertinentes às práticas intencionais e contextualizadas de linguagem, tampouco ao ensino-aprendizagem de LP; principalmente no que diz respeito à consolidação da aprendizagem sobre os sequenciadores temporais, que se espera empregados nas produções.

Exemplo 5:

UNIDADE 6 **Experiências na cozinha**

Data: ___ / ___ / ___

Meu aprendizado			
Assistir ao vídeo com as instruções da receita ajudou o trio na produção do texto escrito?			
Listamos todos os ingredientes da receita e adicionamos um ingrediente novo?			
Dividimos a receita de maneira adequada, para facilitar a identificação dos ingredientes e do passo a passo?			
Usamos palavras que indicam ações a serem realizadas?			
Todos participaram e contribuíram para a montagem e a edição do livro da turma?			

Fonte: Adaptado do volume 4, p. 297.

Ampliando mais uma vez o olhar investigativo para todo o conjunto de atividades analisadas, identificamos que 80% delas centraram-se na referenciação. Maior atenção recaiu sobre as formas gramaticais (66% desse conjunto), com destaque para a abordagem de pronomes pessoais. Embora isso indique uma ênfase no ensino de determinados elementos gramaticais como principais promotores da coesão textual (em detrimento das formas lexicais e da coesão sequencial por justaposição), vemos que o trabalho se associa ao propósito de influenciar a forma como os estudantes compreendem e utilizam os mecanismos de coesão nas práticas de linguagem. Esses índices, combinados com um certo equilíbrio que há na mobilização dos três eixos de ensino já discutidos, mostram que o objetivo é que os estudantes não só (re)conheçam pronomes, conjunções, advérbios; ou que não só consigam justapor orações ou conectá-las explicitamente; mas que também participem de atividades significativas de leitura e escrita, de modo que integrem a gramática a práticas de letramentos que lhes façam sentido.

Entretanto, também chamamos a atenção para algumas inconsistências que identificamos nas abordagens. Em algumas seções dos materiais, as habilidades são listadas, mas os processos cognitivos previstos não são, de fato, sistematicamente trabalhados nas questões propostas. Por exemplo, em uma dada seção do livro do 5º ano (p. 289), a única atividade que a compõe (com alternativas ‘a’, ‘b’ e ‘c’) toma como base um panfleto de divulgação de um espetáculo circense (Exemplo 6). As habilidades a ela associadas contemplam a recuperação de relações entre partes de um texto, identificando-se substituições lexicais ou pronominais que contribuam para a continuidade do texto (EF35LP06); identificação e uso de pronomes como recurso coesivo anafórico (EF35LP14) e a utilização, na produção de textos, de recursos de coesão e articuladores das relações de sentido (EF05LP27, habilidade, inclusive, relacionada ao campo das práticas de estudo e pesquisa, que não é o caso em questão⁵).

⁵ Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 128), as práticas de estudo e pesquisa abrangem linguagens e práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, contribuindo para a promoção da aprendizagem dentro e fora da escola. Compõem-se de gêneros como “enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia” e de dicionário.

Exemplo 6:

VAMOS RECORDAR? AVALIAR E AVANÇAR

1 Leia o anúncio de um espetáculo.

a) Copie do anúncio um advérbio e uma locução adverbial. Depois, escreva a que verbos esses termos se referem.

- Advérbio: respeitosamente/sim → apresenta/tem
- Locução adverbial: com solidariedade → participe

b) Encontre e circule no anúncio as seguintes palavras de acordo com a legenda.

Antônimo de **mau**. Antônimo de **mal**.

c) Copie do anúncio um pronome:

- de tratamento senhor • possessivo sua

Fonte: Adaptado do volume 5, p. 289.

Entretanto, como é possível ver, a atividade restringe-se a pedir aos estudantes que retirem/copiem do anúncio um advérbio, uma locução adverbial, um pronome de tratamento e um pronome possessivo; e que, no anúncio, encontrem e circulem os antônimos de ‘mal’ e ‘mau’. Ou seja, uma vez que os estudantes são solicitados a identificar elementos gramaticais isoladamente, sem compreender o papel deles no estabelecimento da coesão, nenhuma dessas solicitações contempla por completo as habilidades a elas relacionadas, o que se destaca no que diz respeito à produção textual.

Percebemos ocorrências como essa em outros momentos das obras, que podem ter implicações importantes na aprendizagem. A mera listagem de habilidades sem correspondência prática nas atividades cria a falsa impressão de que todas estão sendo abordadas, quando, na realidade, pode não haver um trabalho efetivo e sistemático para desenvolvê-las. Isso pode resultar em aprendizagens incompletas e superficiais, ainda centradas em um conhecimento gramatical que não se consolida nos textos elaborados ou lidos/escutados pelos estudantes.

Diante das análises realizadas, reconhecemos tanto os progressos alcançados como também os desafios a serem vencidos. As evidências reforçam ser essencial uma reflexão crítica contínua acerca dos materiais didáticos disponibilizados, com o objetivo de assegurar que eles atendam

efetivamente às necessidades e complexidades da língua(gem) em uso real. Mas também nos lembra da necessidade de uma formação inicial e continuada de professores que lhes capacite a mediar o processo educativo com vistas a contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a abordagem dos mecanismos de coesão textual em livros didáticos do EF-AI, tomando como referência as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). Destacamos que a abordagem sistemática desse conhecimento desde as primeiras etapas escolares é essencial para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para produzir textos cada vez mais complexos e bem estruturados, bem como para a leitura e escuta proficientes.

A análise revelou que, embora os livros didáticos foquem nas formas gramaticais de referenciação, eles também desenvolvem um trabalho com os mecanismos de coesão textual que vai além do mero conhecimento teórico dos elementos linguísticos. A abordagem pedagógica busca fazer com que os estudantes compreendam as funções e os significados desses recursos nas práticas de linguagem em diferentes contextos sociais, incentivando-os a utilizá-los ativamente.

Apesar dos avanços proporcionados por essa perspectiva didática no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, identificamos desafios na abordagem pedagógica dos mecanismos de coesão textual. Os dados sugerem que é necessário garantir que as atividades propostas nos materiais didáticos estejam efetivamente alinhadas com as habilidades e competências previstas para serem desenvolvidas.

A análise da coleção de livros que nos serviu de documentos não é representativa em termos quantitativos. Entretanto, ela oferece *insights* valiosos sobre como os mecanismos de coesão textual são abordados nos primeiros anos do EF. A partir das observações realizadas, é possível inferir que, para aprimorar o ensino-aprendizagem desse objeto de ensino, são fundamentais práticas didáticas que valorizem a aplicação contextualizada e significativa dos recursos coesivos. Além disso, é essencial contar com professores, provavelmente licenciados no Curso de Pedagogia, que possam mediar produtivamente o processo de aprendizagem, promovendo um ensino mais integrado das habilidades textuais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

ARAÚJO, Marcos André Franco de; SARAIVA, Éderson; SOUSA FILHO, Silval Martins de. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática *versus* gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 268–281, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kWLW48R7pSpKCbFshsTsFgF/?lang=pt#> . Acesso em: 29 maio 2024.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: *Longman*, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Portuguesa: Guia Digital PNLD 2023 - Objeto 1 - Obras Didáticas**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, março de 2006, p. 1-30. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. (Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BUIN, Edilaine; RAMOS, Norma Suely Campos; SILVA, Wagner Rodrigues. **Escrita na alfabetização**. Teresina: EdUESPI, 2021. Disponível em:

<https://dx.doi.org/10.36970/eduespi/2021314>. Acesso em: 29 maio 2024.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/43775009/Concep%C3%A7%C3%A3o_discursiva_de_linguagem_e_ensino_e_forma%C3%A7%C3%A3o_docente. Acesso em: 29 ago. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras. In: FARIA, Evangelina.; SILVA, Wagner R. (org.). **Alfabetizações**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 16-42.

CARMO, Bougleux Bonjardim da Silva. O ensino da coesão sequencial e dos marcadores discursivos nos manuais didáticos do ensino médio. **Revista Pindorama**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 51–71, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/659>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de M. **A conquista: língua portuguesa: 1º ao 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. São Paulo: FTD, 2021.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTODIO FILHO, Valdinar. Revisitando o Estatuto do Texto. **Revista do GELNE**, Teresina, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010_art_mmcavalcante.pdf. Acesso em: 31 maio 2024.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8896/1/2011_tese_vcfilho.pdf. Acesso em: 31 maio 2024.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4199956/mod_label/intro/FRANCHI_Criatividade_e_Gramatica_1992.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

FREITAS, Amanda Krüger Cardoso de; SILVA, Leosmar Aparecido da; CERQUEIRA, Mirian Santos de. O fenômeno da oposição em cláusulas coordenadas e subordinadas no ensino de português. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 203-222, maio 2023. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2600>. Acesso em: 29 maio 2024.

GARCIA, Mariana Guerato; SISLA, Heloísa Chalmers. Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 25, e204904, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4904/3098>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GIERING, Maria Eduarda; PINTO, Rosalice. O discurso digital nativo e a noção de textualidade: novos desafios para a Linguística Textual. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 30-47, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35655>. Acesso em: 30 maio 2024.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Luiz Carlos. **A coesão lexical**. 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AA9P8C/1/ppgestudoslinguisticos_luizcarlosgoncalves_dissertacaomestrado.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

KOCH, Ingedore G.V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003c.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. O Interacionismo Sociodiscursivo. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 21-50. Disponível em: https://www.academia.edu/43775588/Sequ%C3%Aancias_e_projetos_did%C3%A1ticos_no_Pa

cto Nacional pela Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o na Idade Certa uma leitura. Acesso em: 29 ago. 2024.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEIRA, Maria Eduarda do Nascimento. **Por um ensino produtivo da coesão textual: uma análise em livros didáticos**. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/20679>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MELLO, Adriene de; ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilar do. Contribuições da BNCC para os livros didáticos de português a abordagem gramatical dos “substantivos”. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 196-223, set.-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2023.80144>. Acesso em: 29 maio 2024.

RANIERI, Thaís Ludmila da Silva. Referenciando semioses não verbais: breves reflexões. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 44, v. 3, p. 1276-1286, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1055/636/2953>. Acesso em: 31 maio 2024.

SILVA Wagner R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. In: SILVA, Wagner R. (org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 111-162.

SILVA, Wagner R.; BRITO, Katia C. C. F.; FERREIRA, Valdirene. Formação inicial de pedagogas como professoras de Língua Portuguesa. **Revista Raído**, Dourados, v. 16, n. 40, p. 100-134, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v16i40.16378>. Acesso em: 29 maio 2024.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, [S. l.], v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivenca_o_alfabetizacao. Acesso em: 8 jun. 2024.

SOUSA, Elenilza Maria de Araújo; MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. A coesão no livro didático em contextos da BNCC. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-13, e-17844, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17844/209209215460>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Recebido em: 29 de junho de 2024

Aprovado em: 13 de setembro de 2024