

A COESÃO NO LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTOS DA BNCC

COHESION IN THE TEXTBOOK IN BNCC CONTEXTS

Elenilza Maria de Araújo Sousa*

Pedro Rodrigues Magalhães Neto**

RESUMO: Este artigo analisa a coesão como prática de linguagem no livro didático proposto para o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, localizando a habilidade (EF09LP11) referente ao uso de recurso de coesão sequencial como efeitos de sentidos em contextos da Base Nacional Comum Curricular. Para o desenvolvimento do presente estudo, foi realizada uma pesquisa documental de natureza qualitativa em dois livros didáticos, ancorada em leituras de autores como: Marcuschi (2005, 2010), Koch (2002, 2007), Halliday e Hasan (1973), entre outros. A pesquisa apontou que os livros didáticos analisados propõem atividades, em sua grande maioria, com abordagem dos conectivos desconectados do que propõe a BNCC. Isso direciona o ensino de Língua Materna para a fragmentação com uso de uma linguagem distante dos contextos sociais de circulação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Habilidades. Contextos.

ABSTRACT: This article analyzes cohesion as a language practice in the textbook proposed for working with Portuguese language teaching in the 9th grade of elementary school, locating the skill (EF09LP11) referring to the use of sequential cohesion resources as effects of meanings in contexts of Common National Curriculum Base. For the development of this study, a qualitative documentary research was carried out in two textbooks, anchored in readings by authors such as: Marcuschi (2005, 2010), Koch (2002, 2007), Halliday and Hasan (1973), among others. The research pointed out that the analyzed textbooks propose activities, in their great majority, with approach of the disconnected connectors of what they propose to the BNCC. What can be reflected in a mother tongue teaching for fragmentation using language that is distant from the social contexts of circulation of individuals.

KEYWORDS: Teaching. Skills. Contexts.

* Mestranda em Linguística; Universidade Federal do Piauí. E-mail: elenilza10@hotmail.com.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: pedrormneto@bol.com.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017. Por ser um documento norteador, logo que foi aprovada, iniciou um processo de modificação nos currículos da Educação Básica brasileira. Com isso, os livros didáticos, que participaram do processo de seleção, precisaram se adequar às competências e habilidades desse documento. Ademais, todos os percursos de planejamento e produção da Base foram ancorados pela prescrição da Lei 9493/96 (Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional), constituição de 1988 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Este estudo tem como pretensão analisar se o tratamento dado à coesão pelos livros didáticos usados no 9º ano do Ensino Fundamental abarca as habilidades propostas pela BNCC. Para fundamentar tal proposta, foi necessário situar a seguinte questão: A coesão trabalhada nos livros didáticos “Tecendo linguagens; “Singular e Plural”, ambos selecionados para participar do processo de escolha do livro didático do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Esperantina-PI, abrangem as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular?

A pesquisa evocou também as questões: Como as atividades propostas pelos livros didáticos, no que tange ao estudo da coesão, podem desenvolver as práticas de escrita dos estudantes? De que modo as atividades propostas nos livros analisados trabalham os elementos sequenciais no contexto? As propostas das atividades nos livros didáticos, relacionadas à coesão textual, instigam os alunos a usarem esses recursos em atividades de produção textual?

Para encontrar respostas a tais questionamentos, realizou-se uma pesquisa documental em dois livros didáticos. Um dos livros intitulado “Tecendo linguagens”, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018), adotado por ter sido escolhido para as turmas de 9º ano, no processo de votação organizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Esperantina-PI, para ser utilizado no Ensino Fundamental a partir do ano de 2020. Essa adoção faz parte das exigências do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), cujo programa que tem como função avaliar e disponibilizar materiais didáticos para as escolas públicas. O processo de seleção do livro didático no município supracitado, foi permeado por um método cuja seleção deu-se de maneira democrática em que professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental se fizeram presentes com o objetivo de participarem da votação.

É importante esclarecer que um dos critérios de escolha do livro didático era verificar se os conteúdos propostos no livro didático “Tecendo linguagens” seriam compatíveis com as habilidades e as competências propostas pela BNCC, além do mais, os professores que fizeram parte da seleção do livro, tinham que realizar uma análise reflexiva e verificar se as práticas de linguagem proporcionavam à formação integral do indivíduo, já que esse fato é de grande importância para alunos de educação básica.

Outro livro que fez parte desta pesquisa é “Singular e plural” de autoria de Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2018), que também fez parte da escolha do livro, mas no processo

de classificação proposto pela votação, ocupou o segundo lugar, ficando, portanto, preterido das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental do município.

No ano de 2020, o livro “Tecendo Linguagens” foi distribuído para as escolas Municipais de Esperantina-PI. Ao verificar que o livro oferece, em alguns momentos, atividades de linguagem que interagem com a vivência dos alunos, restringe o trabalho com elementos de coesão, seguindo uma variedade da língua, a culta, decidiu-se realizar este estudo comparando o livro que foi adotado com aquele que ficou em segunda posição na votação. Espera-se, com esta pesquisa, incentivar alunos e professores a buscarem outras fontes de conhecimentos que abordem, com maiores detalhes, o tema desenvolvido neste estudo. Além disso, pretende-se incentivar o surgimento de novas pesquisas que investiguem outros componentes curriculares oriundos da BNCC do 9º ano do Ensino Fundamental.

Atraiu-se, teoricamente, a fontes de informações para a pesquisa proposta por meio dos estudos de Koch (2002, 2007), Marcuschi (2005, 2010), Halliday e Hasan (1973), além de outros que forneceram teorias importantes para sustentação deste estudo.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao ser homologada, adentra no ensino com pretensões de desenvolver novas formas de ver o ensino como algo que busca outros construtos de linguagens em contextos digitais, situando o estudante em ambientes de leituras heterogêneos. A partir desse documento, pode-se perceber que há uma área de conhecimento, Linguagens, que infere quatro componentes curriculares, sendo que um deles é referente ao ensino de Língua Portuguesa. Cada área de conhecimento apresenta suas competências específicas. No caso de Língua Portuguesa para os anos finais, estão listadas as dez competências, sendo que a primeira reflete que é preciso “[...] compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BNCC, 2017, p. 87). Nesse contexto, há a necessidade de situar o aluno no percurso social, cultural e político que se vivencia a cada dia. Logo, a língua funciona como ferramenta de uso nas interações comunicativas e consolida as habilidades direcionadas às diferentes instâncias de linguagens presentes em espaços intra e extraescolares.

Apesar disso, em outros pontos da BNCC, Geraldí (2015, p. 388) alerta que

relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante.

Alguns gêneros proferidos para o trabalho com a escrita nas aulas Língua Portuguesa estão descontextualizados do processo sociocultural dos alunos, como por exemplo, produção de resumo científico que requer uma habilidade intelectual bastante avançada por parte de indivíduos egressos na educação básica.

Em sua estrutura, a BNCC aponta habilidades que precisam ser construídas de acordo com a especificidade da proposta apresentada pelo componente curricular Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, cada habilidade é marcada por um código alfanumérico que define a proposta específica do conteúdo exposto no documento como, por exemplo,

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (BNCC, 2017, p. 141).

A proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental delinea-se por quatro eixos temáticos, a saber: Oralidade, Leitura, Produção de texto e Análise linguística/semiótica, sendo que cada eixo é organizado em um quadro delimitado por conteúdos curriculares e aptidões. No tocante à presente pesquisa, a prática de linguagem “Coesão” está inserida no eixo temático “Análise linguística/semiótica”, razões que levam à pesquisadora, daqui para frente, inferir comentários acerca desse objeto de conhecimento, situando-o ao eixo indicado.

Por conseguinte, não se pretende emitir informações mais esclarecedoras a outros anos dessa etapa da educação básica. Assim, as habilidades selecionadas pela BNCC incluem os conhecimentos fundamentais para que o aluno consiga ter, como foco, a apropriação do sistema linguístico que estrutura o português brasileiro (BNCC, 2017).

COESÃO TEXTUAL

Entende-se por coesão textual, um conjunto de construção textual, responsável pelo aspecto superficial do texto, isso se dá por meio de marcas estruturais de linguagens. Complementando esta perspectiva, um texto é coeso quando os elementos, nele envolvidos, são capazes de articular os enunciados. Em consonância, a coesão é, então, uma forma de inter-relação entre os elementos superficiais na estrutura do texto, a maneira como eles interagem, o modo como os enunciados, até mesmo, partes deles combinam-se para certificar um seguimento proposicional (KOCH; TRAVAGLIA, 2007).

O fenômeno da coesão tem sido objeto de estudo por parte de vários pesquisadores, objetivando desvendar a função dos elementos linguísticos dentro do texto. Halliday e Hasan

(1973) definem coesão textual como um conceito semântico que se dá através das relações existentes de significado dentro da linguagem e que é definida como um texto.

Nesse sentido, percebe-se que a coesão pode estabelecer uma relação de sentido no texto, porque forma um elo coesivo com o que está dentro dele (endofórico) e para fora (exofórico). Nessa acepção, depreende que a coesão pode estabelecer uma relação de sentido, dado que forma um elo de natureza semântico-pragmática e gramatical.

Guimarães (2002) sintetiza a coesão endofórica como elementos que estabelecem uma ligação com outros elementos gramaticais situados no texto, já a coesão exofórica é identificada extra textualmente, mediante o contexto situacional.

Vejam-se alguns exemplos citados por Koch (2002):

1. Você não se arrependerá de ter lido este anúncio (coesão exofórica).
2. Paulo e José são excelentes advogados. Eles se formaram na academia do Lago do São Francisco (coesão endofórica).

Como se pode ver no exemplo 1, o pronome destacado **você** aponta para um referente que está fora do texto que, nesse caso, recorre ao contexto para identificar quem é o referente extratextual. No exemplo 2, destaca-se o pronome **eles** que retoma os nomes **Paulo e José** que estão expressos, ou seja, estão indicados no excerto, de forma textual.

Beaugrande e Dressler (1981), por seu turno, defendem a coesão em conformidade com os componentes da superfície textual – isto é, palavras e sentenças que completam o texto e são ligadas por uma estrutura gramatical de dependência de sequência linear. Assim, pode-se dizer que a coesão tem a função de ligar cadeias coesivas formando uma dependência entre tais elementos numa sucessão contínua, responsável, desse modo, por um fator fundamental, a textualidade. Costa Val (2006) explica a textualidade como sendo um conjunto de características capazes de marcar um texto como tal, não apenas um amontoados de frases desconectadas umas das outras.

Aponta-se que, para ser alcançada, a coesão necessita da ligação de mecanismos que funcionem como elementos que dão sustentabilidade e sequência às informações para fundamentação do discurso no ambiente textual. Esses elementos mantêm uma função crucial para reforçar e construir sequencialidade textual.

Como observado, os elementos de coesão devem ser compreendidos como “[...] aqueles que dão conta da estruturação da sequência do texto”. Não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de “[...] uma espécie de semântica de sintaxe textual” (MARCUSCHI, 1995, p. 18), ou seja, os elementos formais de uma língua concretizam-se através dos mecanismos linguísticos, uma interação de sentido no espaço textual.

Tal premissa está ancorada nas percepções de Halliday e Hasan (1973), que argumentam que a coesão no texto é uma condição necessária, porém não é suficiente para produzir um texto. Com isso, sugere-se que há textos com inexistência de recursos coesivos, contudo, o sentido é processado a nível contextual, assim como há textos amparados de mecanismos de coesão, com ideias isoladas, sem condições necessárias para formação textual (MARCUSCHI, 2005).

Vale lembrar que para haver funcionamento das cadeias coesivas, muitas vezes é preciso que o contexto lhes dê sustentação. Assim, facilitará a formação de um sentido no texto. Em reforço, Jubran (2005) arrola a ocorrência de casos em que a fonte do segmento textual não aparece de forma explícita, mas é inferida anteriormente ou pontuada intuitivamente, sem que haja, nesse sentido, remissão a elementos de referência previamente.

Abaurre, Pontara e Fadel (2004) comparam a função dos elementos de coesão no texto à construção de uma casa, em que relembra serem as paredes essenciais para a sustentação dos vários espaços habitacionais dela e, do seu telhado. No texto, informações e argumentos equivaleriam aos tijolos, que, dispostos lado a lado, permitem que as paredes de uma casa sejam erguidas.

Nessa perspectiva e de forma analógica, percebe-se que, assim como a casa, acontece também com o texto, pois, na construção da casa se colocar apenas os tijolos, um ao lado do outro, não se concretizará uma construção. Já no texto, precisa-se juntar os elementos referenciais, no caso dos pronomes, sinônimos, artigos, repetição léxica, além de outros elementos sequenciais, como conjunções e preposições, em agrupamentos para que se estabeleçam uma ligação entre eles, assim como a argamassa que será usada para unir os tijolos da construção.

Em outras palavras, o conceito de coesão textual remete a uma universidade de recursos sequenciais que asseguram, e tornam possível uma ligação linguística de sentido entre os elementos que ocorrem na construção do texto (KOCH, 2002).

Pode-se concluir que a coesão se manifesta, por meio de certas categorias de palavras, de modo a provocar a conectividade e reforço informativo, para com isso, pôr em evidência a clareza nas sentenças formadoras do processo textual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente artigo estrutura-se por meio de uma pesquisa documental e gira em torno de uma análise de natureza qualitativa. A coesão, presente na BNCC, apresenta uma habilidade que deverá ser alcançada por alunos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, a proposta do documento para o livro didático, adotado pelas Secretarias Educacionais de cada município, assevera que no ato das práticas de linguagem destinadas ao estudo da coesão, é preciso que os discentes sejam capazes de depreender efeitos de sentidos relacionados ao uso de recurso de coesão sequencial (articuladores sequenciais) (BNCC, 2017). Assim, aponta-se

que a categoria de análise usada pela pesquisadora neste estudo, delimita-se através desse código alfanumérico, tendo como norte teórico metodológico as pesquisas de Koch (2002; 2010).

Já os dois livros didáticos, em análise, serão identificados através das codificações: LP1, Língua Portuguesa 1 (Tecendo linguagens); LP2, Língua Portuguesa 2 (Singular e plural).

O desafio dessa análise consistiu em delimitar as atividades propostas pelos dois livros inserindo-a com a recomendação exposta pela BNCC. Nesse intuito, ao folhear e fazer uma leitura detalhada da obra LP1, adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Esperantina-PI para os usos do corrente ano, a sensação que se teve foi a de que o livro enfatiza, principalmente, atividades de análise linguística do ponto de vista prescritivo. Dessa maneira, verificou-se que a maioria das atividades propostas marcam, principalmente, o uso de recursos gramaticais que enaltecem a norma culta.

No que se refere à prática de linguagem “Coesão” que focaliza à habilidade EF09LP11, constatou-se o uso desse recurso em apenas um capítulo do livro, ou seja, no sétimo capítulo referente à última unidade.

Esse critério de estrutura usado pelos autores do LP1 dificulta o processo de orientar os alunos quanto ao uso dos mecanismos de coesão em diferentes contextos, já que a coesão contribui para o amarramento das ideias, constrói a sequencialidade necessária para construção de informações que encandeiam e transformam os enunciados em textos. Assim, pelo fato desse conteúdo aparecer na última proposta do livro, repassa ideia de desacreditamento da capacidade intelectual dos alunos, assim como, desmotiva a prática dos elementos de coesão pelo desconhecimento deles em boa parte do ano letivo.

Quanto ao uso da coesão nas atividades propostas pelo LP1 de acordo com a habilidade EF09LP11, a unidade 4 conta com uma atividade proposta como “Reflexão sobre o uso da língua”. Essa atividade sinalizada apresenta três questões destinadas ao estudo dos elementos de coesão textual. Logo no início da atividade, as autoras propõem que “[...] mais que assimilar a classificação e o reconhecimento das orações, é necessário levar os alunos a reconhecer sua função e seu uso na construção da coesão textual” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 194).

Tal proposta dos autores, apresentada no manual do professor, foge à atividade exposta no livro didático, unidade 04, mantendo, desconexão com o uso enfatizado pela habilidade proposta pela prática de linguagem coesão textual. A BNCC menciona o uso de conectivos, advérbios, preposições, enfim, elementos que constroem uma segmentação no texto com propósitos de apresentar sequências informativas. É preciso que fique bem claro que esses elementos serão percebidos dentro de um texto para seu possível uso e construções textuais de autoria do aluno. Ademais, fica difícil o aluno emitir efeitos de sentidos permeados por recursos de coesão como prática de atividades, pois elas apresentam-se fragmentadas, tradicionais, descontextualizadas, como se pode verificar em questões como:

[...] Analise os termos destacados nos períodos a seguir, extraídos da reportagem “Professor usa *fake news* para ensinar ciência na escola”, e classifique-os de acordo com as seguintes funções sintáticas: sujeitos, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito e aposto. a) Alvo do debate ao redor do mundo por seu possível impacto da democracia, as *fake news*-notícias inventadas geralmente com o objetivo de viralizar na internet e influenciar consumidores e eleitores - têm sido usadas [...] (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 194).

Pelo enunciado em questão, é possível perceber a descontextualização da proposta apresentada. O enunciado da questão pede, apenas, que o aluno classifique a oração que está em destaque em cada item. Não há qualquer indício de uso dos elementos de coesão que propicie a sequencialização informativa de modo a favorecer efeitos de sentidos. Mesmo porque, esse tipo de método só é possível ser explorado dentro da superfície de um texto, porém, o que se nota é a exposição de informações sem nexos, retiradas de uma reportagem proposta no início do capítulo da unidade em estudo. Isso acontece em todos os itens propostos da primeira à terceira questão.

Evidentemente, para muitos, o texto não vai além de ser um conjunto de frases a serem submetidas aos mesmos princípios de dissecação e classificação aplicados a frases isoladas. O que é para ser uma gramática do texto vira uma gramática no texto. Infelizmente não se pode dizer que essa prática seja algo do passado; ela continua muito viva entre nós, [...] (COX, 2004, p. 04).

Essa é uma ideia bastante pertinente nesse contexto. Alguns livros didáticos expõem apenas uma parte do texto, ou seja, recortes, o que impede o aluno de ter acesso a completude de sua composição para que possa produzir reflexões acerca das várias manifestações de linguagens. Nessa discussão, profere-se que a reportagem, mencionada para análise dessa primeira questão, encontra-se no início do sétimo capítulo da quarta unidade. Trata-se de um texto curto que as autoras responsáveis pela produção do livro didático deveriam tê-lo reproduzido na questão em análise, de modo a proporcionar aos alunos a oportunidade de realização de uma exploração minuciosa dos mecanismos de coesão sequencial, refletindo o encadeamento que esses mecanismos proporcionam a quem lê.

Em outra questão do mesmo capítulo, as autoras reforçam a atenção dos alunos para a questão anterior e apresentam duas alternativas que direcionam para o processo de reprodução não reflexivo, nem criativo, como em:

Responda o que se pede: a) Localize e transcreva o núcleo de cada um dos termos destacados nos períodos da atividade 1. Resposta: a) notícias

b) estudantes/notícias c) desconfiados d) informações/fatos e) método
f) método (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 195).

As respostas dessa questão não dão espaço para que os alunos realizem qualquer tipo de exercício intelectual, até porque as respostas estão todas destacadas na questão anterior e o enunciado deixa bem claro o papel aluno como reprodutor de ideias, não há, portanto, menção a elementos responsáveis pela sequência textual. A fragmentação, assim como a vaguez nas questões, afasta os discentes de qualquer pretensão de contato com a habilidade EF09LP11. Assim, a proposta que o livro expõe no sétimo capítulo da quarta unidade encontra-se, em sua totalidade, ausente.

Considerando-se que um dos objetivos das atividades no livro “Tecendo linguagens” foi dar preferência ao ensino prescritivo, isso foi constatado de acordo com essa análise. Um ensino de gramática descontextualizada, disforme, gramática direcionada a uma metalinguagem, afastada dos usos reais de uma língua escrita ou oral em espaços sociais (ANTUNES, 2003).

Outro livro que faz parte dessa investigação, o LP2, apresenta o estudo da coesão nos capítulos 06, 07, 09 e 10. Pela proposta exposta, há uma preocupação maior das autoras dessas obras com capacitação dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental quanto ao uso dos recursos sequenciais de coesão, apesar de as atividades demonstrarem vagueza quanto à exploração desses recursos de coesão.

Balthasar e Goulart (2018) procuraram trabalhar com uma diversidade de textos curtos com propostas de usos de conjunções dentro de um texto. Apesar das autoras proporem atividades com usos de elementos de coesão, alguns pontos de cada um dos capítulos mencionados usam, por exemplo, os conectivos com exposição sem contexto, abrindo espaços, não para estudos da textualidade, mas para um direcionamento de um ensino prescritivo, com foco na gramática normativa fora do contexto. Nessa perspectiva de análise, verificou-se no capítulo 6, questões como: “Releia: Este relógio que eu vou desenhar em seu braço é especial. a) Quantas orações há neste período composto? Justifique. b) Qual é a oração principal e a subordinada” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 116) .

Infere-se que questões desse tipo não levam o aluno a um processo reflexivo quanto ao uso dos conectivos como emissor de efeitos de sentidos, haja vista que as autoras descontextualizaram as orações do texto base e propõem que se analise fora do contexto. Assim, percebe-se que tal oração está atrelada a uma tirinha da página anterior às questões. Entende-se, diante disso, que as autoras fizeram uma tentativa de reflexão na “letra a”, ao pedir que o aluno, ao responder a questão, elabore uma justificativa.

Em outro ponto do mesmo capítulo, o livro apresenta uma atividade voltada para o uso dos elementos responsáveis pela textualidades, assim, tem-se

Compare as expressões destacadas nas frases a seguir: Os monstros vão me pegar **assim que** eu botar os pés no chão. **Enquanto** os monstros o

devoram, você passa correndo. I Qual das expressões destacadas indica que os fatos ocorrem simultaneamente? E qual indica que um fato ocorre imediatamente após o outro? (OLIVEIRA; BALTHASAR, 2018, p. 120).

As expressões em análise foram retiradas de uma tirinha. Mesmo que a atividade apresente as expressões destacadas e uma identificação de ocorrências de fatos simultâneos ou um após o outro, não há espaço para o aluno recorrer a um aprofundamento de raciocínio, o que aponta para certa superficialidade para a abrangência da habilidade EF09LP11, proposta pela BNCC (2017).

Em outra parte, no capítulo 07, apresenta a seguinte proposta: “Como você avalia o texto lido? Ele trouxe a você ideias novas a respeito de ética? Se sim, quais?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 131).

Essa é uma das propostas apresentadas que faz parte de um texto que fala sobre ética. Nessa proposta, pode-se notar que não houve fragmentação do texto para que os alunos sejam levados a efetuarem uma resposta, pois a questão trabalha com a funcionalidade dos recursos sequenciais, além do mais, as ideias novas apresentadas no texto são sinalizadas por um conjunto de recursos que dão segmentos aos enunciados, com o intuito de possíveis efeitos de sentidos. Aqui, há um pressuposto de que abrange a habilidade presente no eixo “Análise linguística/semiótica” com adentramento à prática de linguagem “Coesão”.

Esse tipo de prática de linguagem, enfatizada pela Base Nacional Curricular, indica atos informativos, sucessivos com propósitos de proporcionar argumentos no percurso da construção textual. Enfatiza-se, então, que não há como se trabalhar a coesão, proposta pela BNCC, em frases soltas. Com isso, argumenta-se que, certamente, essa atividade, assinalada pelo capítulo 07, leva o aluno a refletir sobre a linguagem do texto e aprofundando sua informatividade.

Quanto ao capítulo 09, as autoras orientam no manual do professor que “ao longo de todo capítulo, as atividades de análise das conjunções e locuções conjuntivas que introduzem as atividades subordinadas adverbiais e das relações de sentidos que as expressam, em cada caso, favorecem o desenvolvimento da habilidade EF09LP11” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 165). Entende-se que esse tipo de orientação, também se aplica ao capítulo 10, isso porque, logo no início do capítulo, é possível se verificar a referida habilidade como mecanismo abrangência.

Como se pode observar pela proposta apresentada pelas autoras nos capítulos 09 e 10 que a habilidade marcada pela BNCC, referente aos elementos de coesão como recursos que enfatizam, além de outras competências, os efeitos de sentidos decorrentes da linguagem, se fazem presentes também em questões de classificação e identificação de conjunções, como por exemplo em uma questão como: “[...] Dentre as orações subordinadas adverbiais. Você já conheceu três tipos: as temporais, as condicionais e as proporcionais. Que outros tipos de oração subordinada adverbial existem?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 180).

Pelo que se pode constatar, esse tipo de atividade, ao contrário do que propõem as autoras, não trabalha as conjunções como elementos que dão segmentação às ideias formadoras do texto. Há um amontoado de questões que fragmentam o ensino de linguagem e apagam a funcionalidade das conjunções como recursos de coesão, fato observado nos dois últimos capítulos analisados.

Não é o objetivo desta pesquisa analisar outras competências da BNCC nos capítulos dos livros analisados, mesmo porque trata-se de uma pesquisa direcionada, especificamente, aos elementos de coesão referentes a uma prática de linguagem. Com isso, este estudo está direcionado à habilidade EF09LP11 já referida.

O livro didático não constitui um manual de única referência para o ensino, no entanto, os conteúdos propostos precisam preparar o aluno para aprender os diferentes tipos de linguagens presentes em vários espaços sociais formais e informais, mas também se faz necessário que o professor use outros recursos didáticos de modo a desenvolver as competências linguísticas essenciais para formação dos estudantes de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC, ao ser homologada, provocou mudanças no modo de pensar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Tais mudanças são voltadas para as competências e atribuições do ensino de língua portuguesa. Assim, essas modificações estão presentes nos manuais didáticos distribuídos pelas Secretarias Municipais de educação de muitos municípios brasileiros.

Durante a leitura e análise da competência referente à ação de linguagem “Coesão”, nos dois livros, documentos de investigação, foi possível se constatar que os exercícios propostos pelo LP1, além de se ater às questões restritas ao ensino de conteúdos gramaticais fragmentados, não instigam o público de 9º ano do Ensino Fundamental a refletir sobre a funcionalidade que os recursos de coesão textual provocam na superfície do texto. Por sua vez, as conjunções apresentadas não se inserem em práticas de construção textual, logo, focalizam a fragmentação do uso e, quando usadas em algumas atividades, estão externa ao texto, perpassando para a descontextualização desses elementos.

O LP2, usado como segundo recurso de análise desta pesquisa, indica uma quantidade maior de uso de recurso de coesão na construção das ideias. Apesar disso, algumas sugestões que tentam inferir o uso de mecanismos de coesão, fogem ao que propõem as autoras responsáveis pela organização da obra citada, enveredando para a tradicionalidade quanto ao uso de algumas conjunções. Porém, há proposições que direcionam a um desenvolvimento de um construto refelexivo intelectual dos estudantes do 9º ano. Logo, foi possível se perceber que, em um dos capítulos, os recursos de coesão foram abordados dentro de textos

com orientações que levam a efeitos de sentidos, o que contempla a habilidade EF09LP11, enfatizada pela BNCC (2017).

Entretanto, é preciso que os professores, especificamente os que trabalham com Língua Portuguesa, reflitam acerca de sua prática pedagógica. O livro didático, como se pode verificar por meio dessas análises, não constitui um manual que perceba, de forma segura, a contextualização do ensino de Língua Materna, seja para o crescimento intelectual dos alunos nos estudos ou espaço profissional sobre estudo da língua.

A busca incansável por outras fontes de informação, como pesquisas em livros, revistas, em suportes tecnológicos, se faz necessário. Nesse contexto, os alunos também precisam ser incentivados a fazer pesquisas para que alimentem suas curiosidades quanto à diversidade de funções da língua que permeiam o universo cultural presente nos ambientes sociais.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Luzia; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Língua, Leitura e Produção de Texto**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduzione alla linguistica testuale**. [Traduzione di Silvano Muscas]. Bologna: Il Mulino, 1981.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. Acesso em: 15 ago. 2020.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COX, Maria Inês Pagliarini. **Os tempos do texto na sala de aula**, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/>. Acesso em: 4 set. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/eleni/AppData/Local/Temp/587-1901-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, Rugaia. **Cohesion in Written English**. Tradução de Ingedore Koch. Londres: Logman, 1973.

JUBRAN, Clélia Spinardi. Especificidades da referenciação metadiscursiva. *In*: KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. A **Coesão textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: etividade de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Pedagogia da leitura**: movimento e história. São Paulo: Ática, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Contextualização e explicitude na fala e na escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**. 5. ed. Barueri-São Paulo: IBEP, 2018.

Recebido para publicação em: 20 abr. 2021.

Aceito para publicação em: 2 out. 2021.