

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
FACULDADE DE LETRAS / FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS / POSLIN**

Elisabeth Gonçalves de Souza

**A COESÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2010:
ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE BARBACENA**

Belo Horizonte
Junho de 2012

Elisabeth Gonçalves de Souza

A COESÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2010:

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELA REDE

PÚBLICA MUNICIPAL DE BARBACENA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do
Texto e do Discurso.

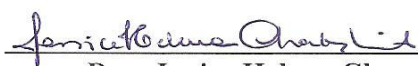
Linha de Pesquisa: Textualidade e
Textualização em Língua Portuguesa.

Orientadora: Dra. Janice Helena Chaves
Marinho.

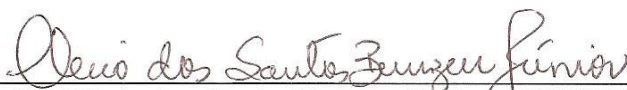
Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2012

Ficha Catalográfica

Tese intitulada *A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010: Análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena* defendida por ELISABETH GONÇALVES DE SOUZA em 26/06/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



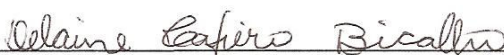
Dra. Janice Helena Chaves Marinho - UFMG
Orientadora



Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior - (UNIFESP)



Dra. Maria do Socorro Macedo - UFSJ



Dra. Delaine Cafiero Bicalho - UFMG



Dra. Glaucia Muniz Proença Lara - (UFMG)

Ao meu **pai**,
pelo que sou.... por ele e em função dele!!!

*A mim que desde a infância venho vindo
como se o meu destino
fosse o exato destino de uma estrela
apelam incríveis coisas:
pintar as unhas, descobrir a nuca,
piscar os olhos, beber.
Tomo o nome de Deus num vão.
Descobri que a seu tempo
vão me chorar e esquecer.
Vinte anos mais vinte é o que tenho,
mulher ocidental que se fosse homem
amaria chamar-se Eliud Jonathan.
Neste exato momento do dia vinte de julho
de mil novecentos e setenta e seis,
o céu é bruma, está frio, estou feia,
acabo de receber um beijo pelo correio.
Quarenta anos: não quero faca nem queijo. Quero a fome.*

Adélia Prado

Ao **Jô**, pelo que
estamos sendo...
Especialmente por estar ao meu lado
sempre e nunca me desacreditar!
À **Marlene**, por ser a primeira a me ensinar
a mover o tear!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A **Deus**, porque ainda que seja escura a noite, sempre amanhece!

À Professora **Janice Marinho**, agradeço imensamente pela orientação pontual, pela segurança transmitida, pelas discussões e, sobretudo, por tudo que me ensinou!

À minha família, **Lúcia, Rodrigo, Rafael, Michelle** e o pequeno príncipe **Victor Hugo**, pelos cuidados com a **Nina**, pelas idas e vindas na rodoviária e por estarem sempre em casa à minha espera!

À **Janaína e Helder**, por tornarem as viagens a Belo Horizonte, Petrópolis, Rio de Janeiro e terras estrangeiras mais alegres e pelos quatro anos de doutorado!

Ao **Gardênio**, grande príncipe, por me salvar nas intempéries do mundo digital! Todos os obrigados do mundo sempre serão pequenos diante da sua grandeza!!!

Às minhas orientandas, **Gianna, Juliana, Márcia**, que muito contribuíram para a coleta dos dados e para discussões sobre conhecimentos linguísticos. Em especial à **Naiara e Vanessa** pela ajuda fundamental no levantamento do *corpus*.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora **Delaine Cafiero**, pelas contribuições na leitura atenta do projeto inicial, pelas contribuições na qualificação, meu especial obrigada!

Ao professor doutor **Clécio Bunzen**, pela generosidade em me ceder textos importantes e pelas orientações na qualificação que contribuíram para refinar este trabalho.

À professora doutora **Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ)**, pelos tempos de mestrado em dose dupla e pelo muito que me ensinou sobre alfabetização e letramento.

À professora doutora **Gláucia Muniz Proença Lara**, por ter aceito o convite para participar da banca de defesa e sobretudo, pelas aulas da pós-graduação que tanto contribuíram para que eu compreendesse a Linguística.

Ao Professor Doutor **Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)** e à Professora Doutora **Janaína de Assis Rufino (UEMG)**, por aceitarem participar da banca final de defesa.

Ao professor **Toninho**, toda admiração pelas aulas marcantes. Sempre na memória.

À professora **Marta Aparecida de Lima Tarcísio**, diretora da Escola Municipal “José Moreira dos Santos”, por compreender e estar, de certa forma, à frente de seu tempo no que diz respeito à formação continuada de professores.

Aos secretários municipais de educação **José Francisco Vidigal Silveira** e à professora **Heloisa Pinto**, pela licença parcial concedida nos anos de 2008, 2009 e 2012, sobretudo, por compreenderem que a qualidade da educação está estritamente ligada à qualificação profissional.

Ao **Cláudio e Mauro**, caros amigos, com quem venho aprendendo sobre a academia.

À **Fátima**, pelas importantes discussões do texto de qualificação e pelo bom senso constante.

Aos amigos **Vanderlei e Lucimara**, eternos alunos-professores, por estarem por perto sempre, em especial nos momentos bons!!

Aos **meus alunos da Escola Municipal “José Moreira dos Santos”**, por todas as manhãs, em almas de crianças, me fazerem acreditar que tudo vale à pena.

Aos **meus alunos da UEMG**, pela renovação das esperanças na educação e por me fazerem experienciar a máxima do ensinar-aprendendo,

Aos funcionários da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UEMG, em especial ao **Eduardo Reis**, por ser sempre tão gentil e profissional.

Aos funcionários da **secretaria do Poslin**, pelo atendimento sempre pontual.

À **Fapemig-Uemg** pela bolsa de doutoramento concedida.

Alvará de demolição

O que precisa nascer
tem sua raiz em chão de casa velha.
À sua necessidade o piso cede,
estalam rachaduras nas paredes,
os caixões das janelas se desprendem.
O que precisa nascer aparece no sonho
buscando frinchas no teto,
réstias de luz e ar.
Sei muito bem do que esse sonho fala
E a quem pode me dar
Peço coragem.

Adélia Prado (2010)

RESUMO

De que forma os livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas escolas da Rede Pública Municipal de Barbacena (MG), para os alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, abordam a coesão textual? Este é o objetivo deste trabalho, descobrir, a partir da análise de 8 coleções de Língua Portuguesa, escolhidas pelos professores públicos municipais no Programa Nacional do Livro didático (PNLD) 2010, como a coesão textual vem sendo abordada tendo em vista a importância desse princípio de textualidade para a leitura e escrita de textos. O presente trabalho oferece contribuição para as pesquisas acerca do estudo da coesão textual que, conforme verificado em consultas ao Portal da Capes, ainda é muito incipiente e dialoga com as mais recentes diretrizes que orientam o ensino de língua portuguesa, quais sejam aquelas que apontam como objetivo principal contribuir para a formação de leitores e escritores competentes, numa perspectiva sócio-histórica que considera o aluno como sujeito do seu processo educativo. Partimos de uma abordagem histórica que resgata a trajetória do ensino de língua portuguesa no país e da análise das modificações do PNLD desde sua criação em 1994 até a edição de 2010. Tomamos como base teórica as discussões da Linguística Textual, em especial os trabalhos de Beaugrande & Dressler (1981, 1997), Costa Val (1991, 1999, 2004), Marcuschi (1983, 1998, 2008), Koch (1988, 1996, 2000, 2002), Apotheloz (1995, 2003), Milner (2003), Cafiero (2002), dentre outros. Buscamos, nesta tese, investigar “se” e “como” os livros didáticos analisados contribuem para que os alunos percebam a importância dos elementos coesivos para a construção da cadeia referencial do texto.

Palavras-chave: Língua Portuguesa - coesão textual – livro didático

ABSTRACT

How is the textual cohesion approached in the didactic books adopted for students from the 3rd to 5th grades by the Municipal Public Schools in Barbacena (MG)? The purpose of this work is to answer this question, aiming the importance of the principle of textuality to reading and writing, departing from the analysis of 8 Portuguese didactic book collections, chosen by the municipal public teachers from the *Programa Nacional do Livro didático (PNLD)* 2010 - National Didactic book Program -. This paper offers contribution to the researches on the study of textual cohesion which, as it could be verified in the *Capes* portal, is still very incipient and dialogues with the most recently guidelines that direct the Portuguese teaching, especially the ones which aim to contribute to the formation of competent readers and writers, in a social-historical perspective that considers the student as a subject of his /her education process. We departed from a historical approach which rescues the Portuguese teaching trajectory and the analysis of the PNLD modifications since its creation in 1994 until the 2010 edition. We took as a theoretical basis the discussions of Textual Linguistics, especially the works by Beaugrande & Dressler (1981, 1997), Costa Val (1991, 1999, 2004), Marcuschi (1983, 1998, 2008), Koch (1988, 1996, 2000, 2002), Apotheloz (1995, 2003), Milner (2003), Cafiero (2002). In this thesis we tried to investigate “if” and “how” the didactic books analyzed contribute to lead the students to notice the importance of the cohesive elements to build the referential chain of the text.

Keywords: Portuguese – textual cohesion – didactic book

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 -	Demonstrativo das pesquisas em conhecimentos linguísticos	25
Tabela 2 -	Demonstrativo das pesquisas sobre leitura	26
Tabela 3 -	Demonstrativo das pesquisas em produção textual	28
Tabela 4 -	Quantitativo de alunos por escola - 3º ao 5º anos	39
Tabela 5 -	Coleções escolhidas pelas escolas municipais de Barbacena.....	40
Tabela 6 -	Relação das coleções adotadas por escolas X número de alunos atendidos.....	41
Tabela 7 -	Relação entre coleção e número de alunos atendidos.....	42
Tabela 8 -	Formas de abreviatura e identificação das coleções.....	43
Tabela 9 -	Forma de organização das referências nas coleções	45
Tabela 10 -	Análise de língua de coleção.....	116
Tabela 11 -	Princípio organizador das coleções.....	163
Figura 1 -	Ficha de avaliação do PNLD 2001	98
Figura 2 -	Excerto da ficha de avaliação 2004.....	100
Figura 3 -	Excerto da Ficha de Avaliação de 2007	102
Figura 4 -	Excerto da ficha de avaliação 2010 - Eixo conhecimentos linguísticos	104
Figura 5 -	Excerto da ficha de avaliação 2010 - Eixo leitura.....	105
Figura 6 -	Excerto da ficha de avaliação 2010	106
Figura 7 -	Sumário da coleção AS	190
Figura 8 -	Atividade do 5º ano da coleção AN	206
Figura 9 -	Atividade do eixo da leitura - 4º ano	208
Figura 10 -	Atividade de pronome possessivo da coleção OF, 5ª ano	210
Figura 11 -	Atividade sobre pronomes coleção AS, 4º ano.....	212
Figura 12 -	Atividade do 5º ano coleção AS, eixo conhecimentos linguísticos.	215
Figura 13 -	Atividade de coesão textual da coleção AS, 5º ano	215

Figura 14-	Atividade de coesão textual da coleção AS, 5º ano	216
Figura 15-	Atividade sobre o uso do pronome na coleção AS	218
Figura 16 -	Atividade de substituição por sinônimos na coleção OF	221
Figura 17 -	Atividade da coleção AL, livro do 3º ano	223
Figura 18 -	Seção <i>Estudando o texto</i> , coleção OF, 3º ano	224
Figura 19 -	Atividade da coleção CR, livro do 3º ano	227
Figura 20 -	Atividade de <i>Estudo do texto</i> , coleção CR, 5º ano	228
Figura 21 -	Atividade sobre elipse	231
Figura 22 -	Atividade da coleção AJ, livro do 4º ano	234
Figura 23 -	Atividade da coleção AN, livro do 3º ano.....	235
Figura 24 -	Atividade da coleção AL, livro do 3º ano	237
Figura 25 -	Atividade da coleção AS, livro do 5º ano.....	240
Figura 26 -	Atividade da coleção IF, 5º ano	242
Figura 27 -	Conceito de conjunção na coleção IF, 5º ano	243
Figura 28 -	Atividade da coleção IF, livro do 5º ano	245
Figura 29 -	Atividade da coleção IF, livro do 5º ano	246
Figura 30 -	Atividade da coleção PP, livro do 5º ano.....	248
Quadro 1 -	Propriedade da coesão do texto, relações procedimentos e recursos	150
Quadro 2 -	Organização das seções	165
Quadro 3 -	Análise das referências utilizadas	178

SUMÁRIO

1	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA: QUESTÕES E PROCEDIMENTOS.....	23
1.1	Pesquisa sobre LDP: situando esta entre as demais	24
1.2	Discussões sobre LDP	29
1.3	O que nos move? - Questões da pesquisa	33
1.4	Moldando um caminho: formas de delimitação do <i>corpus</i>	35
1.5	Estabelecendo margens: a definição pelo objeto de análise.....	43
2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM O LDP.....	47
2.1	A Língua Portuguesa e sua transformação em idioma nacional	49
2.2	A disciplinarização da Língua Portuguesa e suas fundamentações teóricas.....	54
2.3	A transformação da escola e do ensino de língua na segunda república	59
2.4	O ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 1980: diálogos com a academia	65
2.4.1	A língua como atividade social: influências de Bakhtin	66
2.5	A transposição didática e o processo de didatização	72
2.6	Transposição didática e didatização: conceitos próximos, mas diferentes	76
3	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	79
3.1	Primeiras considerações	79
3.2	O LD e a implantação das políticas públicas de avaliação e distribuição	82
3.3	PNLD e ensino de Língua Portuguesa segundo as edições anteriores e os critérios de avaliação.....	94
3.3.1	Os critérios de avaliação de Língua Portuguesa de acordo com as fichas do guia.....	95
3.4	O PNLD de 2010	107
3.4.1	Os perfis das coleções aprovadas	111
4	LÍNGUÍSTICA TEXTUAL, CONCEITO DE TEXTO E PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE: DISCUSSÕES TEÓRICAS.....	118
4.1	Breve histórico e algumas considerações sobre LT	118
4.2	A evolução do conceito de texto	121
4.2.1	O texto além da frase	121
4.2.2	O texto como produto pronto e acabado	125
4.2.3	Texto como processo interativo	127
4.3	O conceito de texto por nós concebido	129
4.4	A entrada do texto na sala de aula	131
4.5	Princípios de textualidade	134

4.5.1	Os cinco princípios contextuais	137
4.6	A coesão textual: objeto de ensino presente nos LDP	141
4.6.1	A coesão textual: evolução do conceito	144
4.6.2	Coesão e suas relações com a coerência	156
5	PRIMEIRO MOMENTO DE ANÁLISE: O SOBREVOO.....	162
5.1	O projeto pedagógico: como se organizam as coleções	162
5.2	Manual do Professor e as bases teóricas das coleções: o que revozeiam os autores	169
5.3	Organização geral do MP	173
5.4	Mobilização do conceito de coesão nas coleções	177
6	ATERRISSAGEM - ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	183
6.1	Apresentação das coleções do <i>corpus</i>	185
6.1.1	Coleção <i>A escola é nossa</i> (AN)	185
6.1.2	Coleção <i>Aprendendo sempre</i> (AS)	187
6.1.3	Coleção <i>Projeto prosa</i> (PP)	191
6.1.4	Coleção <i>Aprender juntos</i> (AJ)	193
6.1.5	Coleção <i>De olho no futuro</i> (OF)	196
6.1.6	Coleção <i>Conhecer e crescer</i> (CR)	198
6.1.7	Coleção <i>A aventura da linguagem</i> (AL)	200
6.1.8	Coleção <i>Infância feliz</i> (IF)	202
6.2	Análise das atividades	204
6.2.1	Substituição pronominal	205
6.2.2	Substituição lexical	219
6.2.3	Substituição por caracterizador situacional	225
6.2.4	Substituição por elipse	230
6.2.5	A reiteração por repetição	233
6.2.6	Conexão por conjunção.....	238
6.3	Para encerrar as análises: uma síntese	250
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
	REFERÊNCIAS.....	259
	ANEXOS	277

APRESENTAÇÃO

As discussões em torno de uma educação ao acesso de todos e de qualidade não é recente no Brasil. Nos vinte primeiros anos do século passado, muitas foram as lutas para que se ampliasse a escola, até então restrita a uma minoria, e que se desenvolvesse nos recém criados grupos escolares¹ um ensino de qualidade. Nestes primeiros vinte anos, dois movimentos educacionais marcaram historicamente a educação brasileira: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

O primeiro deles propunha uma escola que atendesse a todos em idade escolar e objetivava muito mais formar um quadro de eleitores que um quadro de educandos. Transformar o quadro eleitoral do país era o grande intuito do entusiasmo pela educação. Aliado a esse movimento, porém com características distintas, surgiu o Otimismo pedagógico, que defendia uma reorganização da escola, desde seus métodos até a formação de seus professores. Discutia-se a qualidade da escola, um ensino que permitisse a plena participação social.

Todas essas discussões se seguiram pelo século XX, porém a escola só passou a ser espaço de todos no Brasil, no final dos anos 1980, após ditadura militar. A redemocratização permitiu também que, além de se consolidar uma escola para todos, que a qualidade do ensino também fosse considerada. Pensando num ensino que fosse eficiente, muitas foram as discussões de educadores. Era preciso superar um ensino mecanicista e impositivo. Tornava-se necessário pensar no ensino em que alunos fossem considerados como sujeitos ativos e sociais.

¹ Os primeiros grupos escolares foram criados no final do século XIX.

Assim, nestas três últimas décadas, ampliaram-se as discussões sobre o Ensino de forma geral, e o ensino de Língua Portuguesa, de forma particular.

Sendo o LD² um importante material da prática pedagógica, as discussões sobre esse material ganharam, nos últimos tempos, espaço importante no meio acadêmico, o que pode ser notado pelo aumento do número de pesquisas no campo da Didática de Línguas, da Educação e da própria Linguística. O desenvolvimento dos estudos linguísticos, sobretudo das teorias do texto e do discurso, inaugurou no espaço escolar reflexões sobre como ensinar a língua materna a todos os alunos, utilizando o texto como ponto de partida e de chegada, como travessia, tendo em vista que a interação humana acontece sob a forma de textos em suas diversas e diferentes linguagens.

Assim, a perspectiva de ensino, em especial de ensino de língua que emerge nos anos 1980/90 é aquela em que se considera o aluno como sujeito que participa do processo educativo e que, sobretudo, participa da sociedade. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar o contexto socio-histórico do aluno. Torna-se necessário pensar que o ensino de língua pode acontecer numa perspectiva multicultural.

As orientações oficiais (Diretrizes curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN) indicam para um ensino de Língua que assume a perspectiva acima descrita. Essa perspectiva não surgiu “de uma hora para outra, mas é fruto, por um lado dos grandes avanços das Ciências da Linguagem e das Ciências da

² Utilizamos, nesta tese, as siglas LD e LDP. A primeira faz referência aos livros didáticos de forma mais abrangente, a segunda é utilizada quando tratamos especificamente dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Aprendizagem, introduzidos nos currículos de formação profissional desde os anos 1960 (MENDES, 2005, p.1).

Como se pode observar, a perspectiva de ensino de língua visto como atividade social não chegou à escola “de uma hora para outra”. Muitos foram os anos (e muitos ainda o serão) para que a escola assumisse o ensino de língua como uma atividade socio-histórica. Muito demorou para que as discussões da esfera acadêmica chegassem efetivamente aos documentos oficiais e por conseguinte à esfera escolar.

Dentro dessa nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, destacamos nesta tese a noção de textualidade. O ensino de língua, nessa perspectiva, deve considerar o texto como um processo em construção, não como um produto pronto e acabado, ou seja, o sentido de um texto não é dado apenas pelo texto, mas depende do seu leitor. Cada leitor, a sua maneira, vai atribuir a um texto um determinado sentido, e este sentido está relacionado com as vivências e experiência desse leitor e ainda com a situação de produção em que o texto ocorre.

Assim, a produção de sentido do texto não está centrada nem no autor, nem no leitor, mas depende de ambos. Depende também de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, produzir o sentido a partir de um texto é uma tarefa complexa, que envolve uma série de saberes e uma série de princípios.

Pensar no texto para além de um amontoado de frases, que só faz sentido na situação de interação e que considera princípios específicos de textualidade, tem sido o grande desafio para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que o principal objetivo do ensino de língua materna é contribuir para a formação de leitores e escritores competentes.

Dessa forma, no trabalho com o texto, chamar a atenção para os princípios de textualidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP), é de fundamental importância, pois propicia aos alunos a compreensão global dos textos, não apenas de suas partes, o que coaduna com as propostas de ensino da Língua Materna emergentes no Brasil no início dos anos 1980 e consolidadas, de forma oficial, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990 (PCN, 1997)³.

Dentre os princípios de textualidade elegemos a coesão textual como objeto de estudo por ser este um princípio que vem gradativamente ocupando espaço enquanto objeto de ensino nos LDP. Até o Programa Nacional do Livro Didático de 2010 (PNLD/2010) a coesão e coerências textuais estavam sempre presentes como item de avaliação das fichas do Guia, nos eixos de conhecimentos linguísticos, produção de texto e leitura. No PNLD 2010, em sua ficha avaliativa, a coesão textual é tomada como conteúdo no eixo dos conhecimentos linguísticos, além de se fazer presente também nos eixos de leitura e produção textual.

Dessa forma, o presente estudo discute a forma como é abordada a coesão textual em oito coleções de livros didáticos do 3º ao 5º ano, adotadas pela Rede Pública Municipal de Barbacena. Buscamos analisar como os LD adotados pelas escolas públicas municipais desse município abordam a coesão textual: se lhe conferindo estatuto de objeto de ensino ou se discutindo a coesão nas atividades relacionadas a outros objetos de ensino.

Como nossa preocupação como educadores é pela defesa de um ensino de qualidade, que contribua para que os sujeitos sejam capazes de exercerem, sua cidadania e assim, participarem ativamente das questões sociais, buscamos, nesta

³ O Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos oficiais organizados em 1997 pelo Ministério da Educação com o intuito de reorientar o currículo do ensino fundamental no Brasil. Não configuram como currículo oficial, como diretrizes, apenas como parâmetros de orientação curricular.

tese, investigar como os LD do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental trabalham com a coesão textual.

A coesão textual, é um dos sete princípios de textualidade definidos por Beaugrande e Dressler (1981)⁴. De acordo com Costa Val (1999), os princípios de textualidade podem ser percebidos como algo que não está necessariamente na superfície textual, mas que faz parte do saber linguístico das pessoas. Saber este, que é ativado para que se construa o sentido dos textos e que envolve autor e leitor, ou seja, é um processo interativo que depende de seus interlocutores.

Acreditamos, a partir de nossa experiência profissional, que as atividades pedagógicas que discutem a coesão textual podem (e devem) ser apresentadas aos alunos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos alunos. Por esse motivo, detemos-nos nas coleções de LP do 3º ao 5º ano, etapa que sucede o ciclo inicial de alfabetização que, na versão do PNLD/ 2010⁵, engloba o 1º e 2º anos.

Desde os anos 1990/2000, influenciados pelo conceito de língua enquanto atividade social, muitos objetos de ensino passaram a ganhar espaço nos LD, como por exemplo, as questões que envolvem a linguagem oral e as variedades linguísticas. A respeito da coesão textual, observamos, em uma análise das fichas

⁴ Os sete princípios definidos por Beaugrande e Dressler (1981) são: coesão, coerência, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. De acordo com os referidos autores, a coesão e a coerência estão ligados à configuração linguística do texto, enquanto que os outros cinco princípios estão ligados à situação comunicativa.

⁵ O PNLD/2010 divide os cinco anos iniciais em duas etapas: a primeira refere-se aos dois primeiros anos, destinada à alfabetização linguística e alfabetização matemática, em que, de acordo com Guia/2010 “está em jogo, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada; já a segunda etapa, do 3º ao 5º ano, a qual nos dedicamos, dedica-se “a levar o aluno à consolidação do duplo processo de letramento e de alfabetização, ou seja, “é o período de consolidação do processo de alfabetização linguística” (BRASIL, 2009, p. 166-167). Como a referida etapa, do 3º ao 5º, é destinada aos processos de consolidação da alfabetização linguística, nos dedicaremos a ele tendo em vista que é nessa etapa que a criança consolida suas expectativas sobre a leitura e a escrita, tem maior contato com gêneros textuais e discursivos diferenciados e desenvolve maior compreensão sobre os processos de ler e escrever.

de avaliação do PNLD, das edições de 1994 a 2010, que, a cada edição, os aspectos que envolvem a coesão passaram, a cada novo PNLD, a ganhar mais espaço, até que em 2010 passaram ao status de conteúdo do eixo dos conhecimentos linguísticos. Assim, buscamos perceber como os LD vêm organizando as atividades direcionadas para o ensino de coesão textual e se a coesão têm espaço nos LD enquanto objeto de ensino.

Vale ressaltar que desde o início desta pesquisa apontamos que as coleções que comporiam o *corpus* seriam aquelas aprovadas no PNLD/2010, e escolhidas pelos professores da Rede Pública Municipal de Barbacena. Nossa intenção era a de realizar uma pesquisa localizada a partir de um campo específico: a rede pública municipal de Barbacena.

Essa delimitação se justifica pela nossa atuação profissional, tanto no âmbito da Rede Municipal, pois sou professora da referida rede há 15 anos, quanto no âmbito universitário: atuo na formação de professores para as séries iniciais numa universidade pública na cidade de Barbacena e a maioria dos professores formados por esta instituição acaba exercendo a docência na Rede Municipal.

A partir de nossa prática profissional, que vem, ao longo dos anos, nos apontando as grandes dificuldades que os alunos têm em organizar suas escritas, e em consonância com os resultados das avaliações sistêmicas que indicam a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, no que tange à leitura⁶ e à escrita e, tendo em vista que o LD é material de apoio muito utilizado por professores, fomos instigados a investigar a forma como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa abordam esse princípio de textualidade.

⁶ As avaliações sistêmicas nacionais (Simave, Prova Brasil) e internacionais (Pisa), avaliam principalmente as habilidades de leitura.

Não objetivamos, nesta tese, emitir juízos de valor acerca da avaliação do PNLD. Nosso intuito é propor uma reflexão que possa contribuir para que o Ensino de Língua Portuguesa cumpra seu objetivo de formar cidadãos capazes de fazer uso da língua na sociedade em que vivem e que dela participem efetivamente.

Neste sentido, organizamos nossa tese em seis capítulos. No primeiro Capítulo situamos nossa pesquisa entre as demais que investigam objetos de ensino de Língua Portuguesa. Buscamos apresentar neste capítulo um pequeno estado da arte das pesquisas que discutem a coesão textual nos diversos níveis de ensino. Apresentamos também, nesse capítulo, o *corpus*, ou seja, as coleções que analisamos e o porquê e o como elaboramos o recorte que elegemos.

No segundo capítulo traçamos um percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa. Nosso objetivo é apresentar como se consolidou a disciplina de Língua Portuguesa e suas diversas correntes teóricas, até chegarmos no conceito de ensino de língua enquanto atividade social. Discutimos também neste capítulo a transposição didática, ou seja, tentamos compreender como os saberes produzidos na esfera acadêmica se transformaram em saberes escolares e como se organizou esse processo de transposição, que mudanças foram necessárias para que um saber sábio⁷ se transformasse em um saber ensinado.

As questões que envolvem o LD são tratadas no terceiro capítulo. Nele apresentamos as modificações do Programa Nacional do Livro Didático desde sua gênese e as mudanças que foram ocorrendo a cada edição. Nos dedicamos especialmente a discutir a edição de 2010, tendo em vista que o *corpus* da pesquisa faz parte da referida edição.

⁷ Para Chevallard (1991), saber sábio é o saber produzido na esfera acadêmica e saber ensinado é o saber transposto para a esfera escolar.

A coesão textual é o tema central de nosso quarto capítulo. Nele tratamos da Linguística Textual e da evolução do conceito de coesão dentro dessa corrente da linguística até chegarmos aos princípios de textualidade. Nesse capítulo apresentamos os conceitos de texto e de coesão textual que nortearão esta tese, bem como definimos as categorias que serviram de base para a análise das atividades.

O quinto capítulo é dedicado a primeira parte das análises. Nele traçamos um sobrevôo das coleções, ou seja, realizamos uma análise ampla das coleções enfatizando, sobretudo, as bases teóricas que sustentam cada coleção no intuito de compreender qual a concepção de ensino de língua que norteia as coleções do *corpus*.

No último capítulo, nos dedicamos a uma análise mais pontual das atividades selecionadas. Buscamos investigar neste capítulo como a coesão textual é abordada, se como objeto de ensino ou se seu ensino faz parte da discussão de outro objeto.

1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA: QUESTÕES E PROCEDIMENTOS

Apresentamos neste capítulo, nossa proposta de trabalho, esboçando nossas questões e o percurso metodológico da pesquisa. São caracterizados, portanto, aspectos referentes às nossas indagações, a justificativa e os procedimentos utilizados para a seleção do *corpus* e, finalmente, a descrição dos métodos e das categorias de análise adotadas.

Antes, porém, de discutirmos os aspectos metodológicos da pesquisa, optamos por situá-la em relação à produção acadêmica sobre LDP, em especial no que se refere ao objeto de análise, a coesão textual, demonstrando como ainda são poucas as pesquisas com esse foco para os anos iniciais do Ensino Fundamental em especial para os cinco primeiros anos.

Os dados que compõem o que chamamos de “contexto de produção” e que ora apresentamos foram levantados no Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior). Para tanto, procedemos à leitura dos 297 resumos das teses e dissertações filtradas a partir da expressão “livro didático de Língua Portuguesa”. Ressaltamos que esse é um “breve estado da arte”, porque nos detivemos apenas às informações dadas pelo referido portal. Optamos por deter-nos a esses dados, porque o Portal Capes concentra boa parte das pesquisas brasileiras.

1.1 Pesquisa sobre LDP: situando esta entre as demais

As questões que envolvem a coesão não são restritas especificamente à leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos, mas ao contrário, se fazem presentes nos três eixos. Sendo assim, procuramos esboçar um quadro que refletisse a respeito das investigações em LDP a fim de investigar o quantitativo de pesquisas em análise linguística, produção de texto e leitura, especificamente aquelas que focam a coesão textual.

No sítio da Capes⁸, estão registradas 297 pesquisas que envolvem LDP⁹. Entre elas, encontramos 19 com temas referentes “ao ensino de gramática”, “ao trabalho com os conhecimentos linguísticos”; “ao trabalho com a análise linguística”, “ao trabalho com a reflexão linguística”, todas tendo como objeto de análise atividades em livros didáticos.

Não encontramos nenhum trabalho que apresentasse como foco principal¹⁰ o tema: mecanismos de coesão textual em LDP do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental - objeto de nossa pesquisa. A respeito da coesão textual, dois trabalhos foram identificados, mas ambos destinados à análise desse objeto de ensino em LD do ensino médio.

A TAB. 1 demonstra o estágio atual das pesquisas em conhecimentos linguísticos nos LD de acordo com o Portal Capes. Posteriormente, destacamos as pesquisas realizadas que abordam a coesão textual.

⁸ Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2011.

⁹ Encontra-se nos anexos dessa pesquisa esboço quantitativo completo organizado por temas, tendo como referência o Portal Capes.

¹⁰ É possível que alguns dos trabalhos analisados acima discutissem a questão da coesão textual, porém, não foi possível apreender, pela leitura do resumo, tal questão.

A TAB. 1 apresenta o quantitativo de pesquisas direcionadas para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, para os quatro anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Entre os 19 trabalhos encontrados, em um deles, não foi possível identificar a que ciclo/nível de ensino se destinava, tendo em vista que o resumo apontava apenas para uma coleção didática e não esclarecia para qual ciclo/nível de ensino se destinava.

TABELA 1
Demonstrativo das pesquisas em conhecimentos linguísticos

Pesquisas em conhecimentos e análise linguística, ensino de gramática etc.	n. de pesquisas	%
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental)	2	11,0%
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental)	12	62,5%
Ensino médio	4	21,0%
Ensino superior	-	
Não especificado	1	5,5%
Total	19	

Nota: Tendo em vista que o Portal Capes apresenta dados desde 1987, optamos por abordar nos casos em que for necessário as duas denominações para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Até 2005, a denominação era 1ª a 4ª séries. A partir de 2006, com a lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que implantou em todo país o Ensino Fundamental de nove anos, a denominação alterou-se para cinco anos iniciais, de acordo com a resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação, de 03 de agosto de 2005.

Entre as 12 pesquisas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, uma discute a respeito do discurso do professor sobre gramática e sua prática pedagógica em sala de aula. Portanto, considera o LD.

A partir da TAB. 01, podemos perceber que as pesquisas sobre os conhecimentos linguísticos concentram-se nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. As discussões sobre coesão textual no ensino médio e nos anos iniciais do fundamental se apresentam em pequeno número. Ao analisarmos de forma geral as pesquisas sobre conhecimentos linguísticos em LD registradas no Portal Capes, podemos perceber que esse assunto ainda é pouco explorado. Observando o esboço de todas as pesquisas registradas no Portal da CAPES

verificamos que as investigações sobre conhecimentos linguísticos representam apenas 6% do total dos trabalhos pesquisados.

A maioria das discussões que envolvem LDP direciona-se para os estudos dos gêneros discursivos e textuais, perfazendo um total de 62, que configuram 20,8% do total de pesquisas. Merecem destaque, ainda, as discussões sobre leitura e suas questões de interpretação e aprendizado num total de 32 ou 10,7%. As pesquisas sobre produção textual somam um total de 21, ou seja, 7%, e as investigações sobre linguagem oral e variação linguística representam 4%, 12 pesquisas.

Destacamos, na sequência, as investigações a respeito da leitura, questões de interpretação e ensino de leitura em LDP. Discutimos o quantitativo de pesquisas que envolvem diretamente a coesão textual. Buscamos nesse momento verificar quantas pesquisas discutem os recursos linguístico-textuais a partir dos recursos de coesão, ou seja, procuramos identificar, a partir do resumo, quantas pesquisas apontavam para o trabalho com os mecanismos de coesão, quais eram esses mecanismos e a que nível de ensino estavam direcionados.

TABELA 2
Demonstrativo das pesquisas sobre leitura

Pesquisas focadas em aquisição e ensino de leitura e interpretação textual	n. de pesquisas	%
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	07	21,5%
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	13	40,5%
Ensino médio	03	9,5%
Ensino superior (formação de professores)	03	9,5%
Não especificado	06	19%
Total	32	100%

Nota: “Não especificados” são os trabalhos em que não foi possível identificar a partir do resumo o nível ou ciclo

Entre os trabalhos pesquisados que discutiam especificamente questões sobre aquisição de leitura, ensino de leitura e questões de interpretação textual, não encontramos nenhuma pesquisa com foco específico na coesão textual. Porém, é possível que os trabalhos tenham abordado de alguma forma o uso dos mecanismos coesivos e sua relação com a leitura, mesmo que essas informações não estivessem explícitas.

Muitos foram os temas encontrados, com destaque para a investigação sobre as práticas de leitura em sala de aula a partir da realização de estudos etnográficos.

Como podemos visualizar na TAB. 2, a maioria das pesquisas encontra-se na segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Apesar de as pesquisas com foco em leitura se apresentarem em número maior em relação às pesquisas voltadas para os conhecimentos linguísticos, em ambos os casos as pesquisas direcionadas para a primeira etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º anos, ainda são em pequeno número.

Portanto, com base nos dados do Portal Capes, podemos inferir que as pesquisas que discutem a coesão textual em LDP direcionados para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental não são em número significativo, portanto, é relevante o que propomos nesta tese.

A seguir apresentamos a TAB. 3 com a produção científica relacionada à produção de texto. Assim como as pesquisas sobre o trabalho com os conhecimentos linguísticos e leitura, as pesquisas em produção de texto também estão direcionadas para os anos finais do Ensino Fundamental como observamos abaixo:

TABELA 3
Demonstrativo das pesquisas em produção textual

Pesquisas direcionadas para a produção de textos em LD	n. de pesquisas	%
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental)	04	19%
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental)	11	51%
Ensino médio	01	5%
Ensino superior	-	
Não especificado	02	10%
Outros temas	03	15%
Total	21	100%

Nota: Outros temas incluem três trabalhos que discutem os aspectos históricos da produção de textos a partir de manuais didáticos. Dois deles direcionados para manuais do século XVIII e XIX, e um analisa as propostas de produção de um livro do século XX.

Como explicitamos anteriormente, as pesquisas sobre produção de texto e sobre os demais eixos concentram-se nos anos finais do Ensino Fundamental. A grande maioria dessas pesquisas se dedica a analisar como os LDP abordam a produção textual. Em relação à coesão textual, encontramos um trabalho que discute o fenômeno da coesão e a coerência em LDP do 6º ao 9º ano. Porém, não foram encontradas pesquisas sobre o fenômeno da coesão ou dos seus mecanismos em LDP dos anos iniciais.

No caso específico da coesão textual e de seus mecanismos, apenas três trabalhos foram encontrados, dois direcionados para o ensino médio e um para os anos finais do Ensino Fundamental. No caso dos procedimentos de leitura, nenhum trabalho consta dos registros da Capes. Tais fatos indicam que o fenômeno da coesão textual e os seus mecanismos ainda são pouco explorados em LDP. Isso reforça a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que tratem desse tema.

Nossa pesquisa, cujo foco principal é investigar a abordagem da coesão textual em LDP, não visa à construção de juízos de valor, nem qualquer tipo de julgamento ou avaliação das obras analisadas e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2010). Considerando a importância do LD na esfera escolar e as políticas públicas que o envolvem, tentamos propor uma reflexão acerca de “se” e “como” o LDP vem trabalhando alguns objetos de ensino, no nosso caso, a coesão.

1.2 Discussões sobre LDP

O LDP é um recurso da materialidade escolar de grande importância para o professor, que muitas vezes tem no LD o único material escrito possível de ser utilizado por seus alunos. De acordo com Costa Val e Marcuschi,

os livros didáticos têm importante papel na escola, pois contribuem seja para a “delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos” (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005, p.08).

Objeto anteriormente desprezado pelas pesquisas acadêmicas, considerado produção menor enquanto produto cultural, o LD faz-se hoje elemento importante da prática educativa da escola contemporânea e tornou-se tema de fóruns, seminários e publicações específicas sobre sua constituição, circulação, avaliação e uso. De acordo com Bittencourt, “as discussões em torno do livro didático estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção” (BITTENCOURT, 2003, p. 119).

Como forma de garantir a qualidade dos livros utilizados pelos alunos, o governo brasileiro, ainda na década de 1980, criou o PNLD¹¹. Desde então, esse programa faz parte das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC). A partir de 1996, todos os livros adotados pelas escolas públicas deveriam passar por uma avaliação criteriosa para que chegassem às escolas, livros de qualidade. As obras avaliadas constam no Guia do PNLD, que apresenta um esboço geral de cada LD, no intuito de contribuir para o processo de escolha do LD pelo professor.

A cada edição do PNLD, percebemos inúmeras transformações em sua forma e conteúdo como, por exemplo, modificações nas resenhas e nas formas de classificações dos livros, uma tentativa de fornecer a alunos e professores materiais didáticos de qualidade, o que vem acontecendo gradativamente. Percebemos também, a partir da reformulação de algumas coleções avaliadas, as tentativas de adequação ao que é proposto pelo edital do programa.

O Guia do PNLD/2010, em sua ficha de avaliação, no item leitura, entre os aspectos que envolvem a coesão, diz respeito à exploração dos recursos linguísticos textuais específicos em diferentes gêneros (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos) (BRASIL, 2009, p. 344).

Acerca dos conhecimentos linguísticos, o guia/2010 aponta como item de avaliação os aspectos de coesão e coerência. Sobre a produção textual, a coesão encontra-se no item referente à construção da proficiência em escrita e avalia a construção da textualidade de acordo com a situação discursiva e o gênero trabalhado. Dessa forma, optamos por estabelecer três tabelas. A primeira, com as investigações a respeito dos conhecimentos linguísticos, análise linguística e ensino

¹¹ No capítulo 3 deste trabalho, apresentamos detalhadamente todo o histórico do PNLD.

de gramática, enfatizando os trabalhos com coesão. Uma segunda tabela representa as pesquisas sobre questões de leitura, interpretação e ensino da leitura em LDP, com enfoque também para os elementos coesivos. A terceira demonstra a produção acadêmica destinada à produção textual em LDP. Buscamos, assim, mapear a produção científica a respeito especificamente do ensino de coesão em LDP do 3º ao 5º ano.

Como vimos, as pesquisas de LDP que têm como foco os conhecimentos linguísticos, leitura e produção de texto, em especial aquelas que apresentam como tema a coesão textual, ainda são em pequeno número. É para esse aspecto, da baixa produção acadêmica direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que nossa pesquisa busca dar sua contribuição.

Ao investigarmos os mecanismos de coesão textual em livros didáticos dos anos iniciais, buscamos abrir as discussões tanto para as frentes de produção e avaliação (editoras, autores, MEC), no sentido de organizarem e avaliarem as obras considerando os princípios de textualidade, quanto para os professores, que são responsáveis pela escolha dos Livros Didáticos. O objetivo é despertarmos a atenção desses profissionais para que se atentem à forma como o LDP explora os princípios de textualidade, ou seja, se os LDP exploram esses princípios a partir de uma abordagem metodológica reflexiva ou se ainda se pautam numa abordagem tradicional de ensino.

Buscamos também perceber se as coleções escolhidas pelos professores dialogam com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de tratar o texto em sua totalidade e em sua textualidade, ou seja, considerando seus aspectos linguísticos e extralinguísticos, os interlocutores, as situações de produção e o

material linguístico propriamente dito, ou se ainda se pautam numa concepção transmissiva de ensino, tendo como foco a frase e não o texto.

Para realizarmos a pesquisa proposta, é necessária, inicialmente, uma análise geral das coleções, dos Manuais do Professor (MP) e do Guia do PNLD/2010. Nessa análise inicial, buscamos identificar como se organizam as coleções, as bases teóricas que a sustentam e são expressas no MP, e analisar o que expressa a resenha do guia, qual a avaliação, pontos fortes e/ou fracos de cada coleção.

Posteriormente, realizamos uma análise mais detalhada das seções e atividades voltadas para os mecanismos de coesão nas coleções que formam o *corpus* desta pesquisa. De acordo com Bräkling (2003),

Como ferramenta semiótica, por meio da qual sentidos e significações são produzidos e mobilizados no processo de constituição dos sujeitos, da língua e da linguagem, os LDs definem conteúdos efetivamente abordados, e, dessa forma, determinam as possibilidades de aprendizagem aos sujeitos no espaço social da sala de aula (BRÄKLING, 2003, p. 212).

Se é fato que as concepções de ensino da Língua Portuguesa estão mudando nos documentos oficiais e, por conseguinte, nos LDP e que estamos ampliando do estudo da frase para o estudo do texto, buscamos investigar como a coesão, vista como critério de textualidade, responsável pela unidade e continuidade do texto e pela produção de sentido, vem sendo abordada em LDP e como vem se processando a didatização¹² desse objeto de ensino. Sabemos que os conhecimentos produzidos na esfera acadêmica são reelaborados e transformados em objetos de ensino, ou seja, são didatizados para tornarem-se próprios dos ambientes escolares. A partir do exposto, buscamos perceber como as discussões

¹² Discutiremos, em capítulo específico, sobre o ensino de língua, a transposição didática e a didatização.

sobre coesão textual, advindas das pesquisas em linguística textual, vêm transformando-se em conteúdos escolares.

1.3 O que nos move? - Questões da pesquisa

Neste item nos dedicamos a esboçar as questões que orientam este trabalho. São nossas inquietações que nos fazem ir à busca do objeto de análise e tentar encontrar nele respostas para nossas indagações. Dessa forma, fazemos abaixo a exposição das questões da pesquisa no intuito também de marcar qual é nosso objetivo e, assim, não perder o foco da discussão.

Reconhecendo que o LD é um dos elementos responsáveis pela transposição didática, ou seja, pela reorganização dos saberes teóricos em saberes ensináveis, e reconhecendo a importância de trabalhos como os mecanismos de textualização que visam ao desenvolvimento da competência textual dos alunos, objetivamos investigar se os LDP estão tomando a coesão textual como objeto de ensino e de que maneira esse objeto está sendo didatizado.

Para guiar nossa análise, foram formuladas as seguintes questões?

1 - De que forma os LDP organizam o trabalho com coesão textual? As atividades direcionadas à coesão textual estão presentes em quais eixos, de leitura, produção textual e/ou conhecimentos linguísticos?

2 - Quais mecanismos de coesão os LDP estão abordando e sob qual enfoque metodológico? O enfoque adotado revela uma concepção de língua enquanto estrutura ou enquanto atividade social?

Como forma de responder às questões que se colocaram, buscamos o seguinte percurso:

- a) Investigar em que eixos estão presentes as atividades voltadas para a reflexão sobre os mecanismos de coesão textual, ou seja, se esses mecanismos são explorados no trabalho com a leitura e/ou com a produção de textos e/ou com os conhecimentos linguísticos ou se são trabalhados de forma desarticulada entre os eixos;
- b) Verificar que noções de coesão textual subjazem às atividades nos LDP;
- c) Identificar as atividades que abordam a coesão textual e verificar de que forma ela vem sendo trabalhada: indireta ou enquanto objeto de ensino.

Norteia o presente estudo, a hipótese de que os LDP destinados ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, do 3º ao 5º anos, têm considerado pouco as contribuições das teorias do texto, em especial, as discussões a respeito dos princípios de textualidade, apesar de o Guia do PNLD 2010 abordar a coesão como item avaliativo nos eixos de leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos.

Nossa hipótese toma como base os resultados das avaliações sistêmicas que apontam dificuldades consideráveis dos alunos em relação à escrita e à leitura, bem como o nosso exercício profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto docente desse nível de ensino, percebemos as dificuldades de leitura dos alunos, em especial, na relação entre os referentes no texto. A respeito da escrita, a maior dificuldade apresentada é em relação ao uso dos conectores e das expressões de ligação, o que torna o texto dos alunos, em muitas vezes, um amontoado de tópicos. Em contrapartida, observávamos que os LDP por nós utilizados não apresentavam atividades que pudessem contribuir para um ensino

mais efetivo da coesão textual e de seus mecanismos. Geralmente, as atividades presentes nos LDP que se relacionavam com os mecanismos da coesão eram incipientes e pouco exploravam os recursos da coesão.

1.4 Moldando um caminho: formas de delimitação do *corpus*

Desde a confecção do projeto definitivo de tese, tínhamos em mente o recorte a ser realizado em relação ao *corpus*. Nossos questionamentos se direcionavam para a abordagem da coesão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental adotados pelas escolas públicas municipais de Barbacena. Porém, temos clareza de que os resultados aqui obtidos podem ter um alcance para além do local, ou seja, para além da rede municipal de Barbacena, visto que algumas discussões aqui estabelecidas poderão servir de base para outras reflexões relacionadas ao processo de escolha, uso e avaliação dos LDP.

Além de proporcionar uma reflexão sobre a forma como o LDP vem abordando os mecanismos de coesão textual, nossa proposta é também suscitar discussões e reflexões não só acerca de objetos didáticos, mas também de práticas pedagógicas e da relação professor X LDP, principalmente no que diz respeito ao processo de escolha e seu uso em sala de aula.

Pesquisas focalizadas na rede municipal podem gerar resultados que podem vir a ser transformados em ações direcionadas à própria rede através do desenvolvimento de cursos de formação continuada. Esses resultados também servem como base para discussões curriculares dos cursos de formação inicial.

Além das possíveis contribuições que visamos oferecer aos estudos linguísticos, em especial na análise de alguns objetos de ensino (coesão textual), buscamos também, a partir do recorte do *corpus* aqui discutido - LDP adotados pelas escolas públicas municipais de Barbacena -, dar vozes aos professores que realizaram as escolhas.

Sabemos que o LDP, pensado enquanto um gênero do discurso, traz em si vozes diversas como as dos documentos oficiais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), PNLD, autores e editores. Consideramos que o professor, ao escolher determinada obra, toma para si as vozes constituintes daquele livro, e não de outro. Assim, ao realizar uma escolha, o professor ratifica os discursos que constituíram aquele livro e os revozeia.

Dessa forma, ao analisarmos um *corpus* composto por LDP escolhidos pelos professores e adotados pelas escolas públicas municipais, temos em mãos não apenas um objeto de análise, mas um discurso que se movimenta e que estabelece um diálogo com o pesquisador. Ainda que as vozes dos professores não tenham sido colhidas numa interação direta, por meio de entrevistas gravadas ou escritas, elas são aqui reconhecidas e interagem com o pesquisador, assim como as demais vozes que compõem o LDP, as vozes das instâncias oficiais, dos autores e dos editores.

Portanto, diferentemente de outras pesquisas que envolvem o LDP (MENDES, 2005; PEDROSA, 2009; PADILHA, 2005), não consideramos, para delimitação do *corpus*, a Base de Dados do PNLD/2010, pois desejamos realizar uma pesquisa com foco específico.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, buscamos as informações iniciais na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Barbacena, Minas Gerais, órgão responsável pela organização da educação municipal. A rede municipal de Barbacena é composta por 33 escolas municipais situadas tanto no perímetro urbano (16) quanto na zona rural (17). Entre elas, duas escolas, uma da zona rural e outra da zona urbana, atendem apenas aos anos finais do Ensino Fundamental. Outras três são escolas situadas na zona urbana que atendem à educação infantil. Do total geral de escolas, 28 atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), algumas incluindo também os anos finais. Como nossa pesquisa direcionasse para o 3º e 5º anos, formamos um universo de 28 escolas a serem pesquisadas.

Delimitadas as escolas, utilizamos o banco de dados da SME com o intuito de levantar informações referentes ao número de alunos por escola, que será demonstrado nas tabelas que se seguem. Para definir quantas e quais coleções adotadas, buscamos informações nos relatórios enviados à SME após as escolhas. De acordo com as orientações, expressas na carta circular 008/2009 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação (FNDE/MEC), encerrado o processo de escolha, o relatório final das obras escolhidas, obtido após lançamento no Siscort (Sistema de Reserva Técnica do Ministério da Educação), deveria ser amplamente divulgado para a comunidade escolar e posteriormente arquivado na escola. Esses dados também deveriam ser enviados para a SME juntamente com a ata da reunião do processo de escolha.

Ao analisar os relatórios disponibilizados para a secretaria, percebemos que duas escolas não haviam acessado o Siscort e, assim, não haviam realizado a escolha do LD. De acordo com as atas enviadas para a secretaria, os problemas no

processo de escolha tinham como causa: falhas técnicas, especificamente com a senha enviada. Após essa informação, o número de escolas pesquisadas caiu de 28 para 26 escolas.

Tendo em mãos os relatórios, demos início ao levantamento das informações referentes às coleções escolhidas em primeira e segunda opção para a disciplina de Língua Portuguesa nas 26 escolas que realizaram o processo de escolha do LDP.

Quanto às coleções do 1º e 2º anos, de acordo com o proposto no PNLD/2010, elas são escolhidas separadamente por fazerem parte do ciclo de alfabetização e letramento. Conforme esboçado na apresentação, o Guia do Livro Didático do PNLD/2010 traz separadamente as resenhas das coleções do 1º e 2º anos das resenhas de Língua Portuguesa.

De posse dos relatórios do PNLD/2010 enviados das escolas para a secretaria, levantamos quais coleções foram adotadas. Como a rede municipal de Barbacena possui escolas com número de alunos que variam muito, além de listar as coleções, buscamos agregar outras informações que pudessem tornar os dados mais claros como, por exemplo, o quantitativo de alunos de cada escola. Assim, foi possível estabelecermos uma relação entre cada coleção adotada e o número de alunos atendidos. Antes de levantar esses dados, tínhamos receio de que uma determinada coleção, apesar de ser uma das mais escolhidas, não atendesse a um número expressivo de alunos, dada a quantidade de estudantes por escolas.

Como forma de esclarecer nossos primeiros passos na pesquisa, descrevemos abaixo a relação de escolas e o respectivo número de alunos. As informações acerca do número de estudantes dizem respeito aos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

TABELA 4
Quantitativo de alunos por escola - 3º ao 5º anos

Escola	n. de alunos atendidos
Escola Municipal Benjamim Ferreira Guimarães*	15
Escola Municipal Queridinha Bias Fortes*	17
Escola Municipal Joaquim Augusto da Silva*	20
Escola Municipal Crispim Bias Fortes*	31
Escola Municipal Randolfo Teixeira*	33
Escola Municipal Walter Alfano*	34
Escola Municipal Visconde de Carandaí*	37
Escola Municipal Embaixatriz Corina Andrada*	40
Escola Municipal Jovelino Jacinto Furtado*	42
Escola Municipal Crispim de Paula Nésio*	43
Escola Municipal José Benedito Câmpara*	64
Escola Municipal Alberto Correa	65
Escola Municipal Coronel José Máximo*	65
Escola Municipal Inês Piacesi	70
Escola Municipal Matins Paulucci	104
Escola Municipal Tony Marcos	111
Escola Municipal Lyons	117
Escola Municipal Coronel Camilo Gomes de Araujo*	123
Escola Municipal Monsenhor Lopes*	131
Escola Municipal Higino José Ferreira*	142
Escola Municipal José Felipe Sad	148
Escola Municipal Oswaldo Fortini	152
Escola Municipal Padre Sinfrônio de Castro	159
Escola Municipal Embaixador Martim Francisco de Andrada	234
Escola Municipal Yayá Moreira	275
Escola Municipal José Moreira dos Santos	325
Total	2597

Fonte: BARBACENA, 2010.

Nota: *Escolas localizadas na zona rural do município de Barbacena

A TAB. 4 apresenta um dado interessante: a variação de alunos nas escolas municipais de Barbacena. As escolas com um número reduzido de alunos são aquelas que fazem parte da zona rural do município. Na grande maioria dessas escolas, as turmas são multisseriadas¹³, com exceção apenas para as escolas Coronel Camilo Gomes de Araújo, Coronel José Máximo e José Benedito Câmpara.

Organizados os dados relativos ao quantitativo de alunos atendidos pela rede municipal, passamos ao levantamento dos dados referentes às coleções adotadas.

¹³ Classes multisseriadas: organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente (MENESES; SANTOS, 2002). (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Classes multisseriadas" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>, visitado em 11/10/2011).

Das 24 coleções aprovadas pelo PNLD/2010, oito foram escolhidas pelos professores da rede municipal de Barbacena. Apresentamos abaixo a escolha de cada escola:

TABELA 5
Coleções escolhidas pelas escolas municipais de Barbacena

Escola	Coleção escolhida
E. M. Benjamim Ferreira Guimarães*	A escola é nossa
E. M. Coronel Camilo Gomes de Araujo*	A escola é nossa
E. M. Coronel José Máximo*	A escola é nossa
E. M. Crispim Bias Fortes*	A escola é nossa
E. M. Embaixatriz Corina Andrada*	A escola é nossa
E. M. Higino José Ferreira*	A escola é nossa
E. M. Joaquim Augusto da Silva*	A escola é nossa
E. M. José Benedito Câmpara*	A escola é nossa
E. M. Martins Paulucci	A escola é nossa
E. M. Monsenhor Lopes*	A escola é nossa
E. M. Queridinha Bias Fortes*	A escola é nossa
E. M. Randolpho Teixeira*	A escola é nossa
E. M. Walter Alfano*	A escola é nossa
E. M. Inês Piacesi	Aprendendo sempre
E. M. José Moreira dos Santos	Aprendendo sempre
E. M. Jovelino Jacinto Furtado*	Aprendendo sempre
E. M. José Felipe Sad	Aprender juntos
E. M. Padre Sinfrônio de Castro	Aprender juntos
E. M. Alberto Corrêa	Aventura da linguagem
E. M. Yayá Moreira	Conhecer e crescer
E. M. Crispim de Paula Nésio*	De olho no futuro
E. M. Embaixador Martim Francisco de Andrada	De olho no futuro
E. M. Visconde de Carandaí*	Infância feliz
E. M. Oswaldo Fortini	Projeto prosa
E. M. Lyons	Projeto prosa
E. M. Tony Marcos	Projeto prosa
Total de coleções adotadas	8

Fonte: Relatórios do PNLD – SME/Barbacena BARBACENA, 2010

Ao cruzarmos as informações da TAB. 4 e 5, temos um dado importante: a quase totalidade das escolas de zona rural optou pela coleção *A escola é nossa*. Nesse momento da tese, seria imprudente emitir qualquer análise a respeito dessa coleção, tendo em vista que os processos de análise ainda estão por vir. Porém,

esse é um dado que não pode ser desconsiderado na análise final e que abre espaço para outros questionamentos.

Vale enfatizar que o processo de escolha dos LDP na rede pública municipal de Barbacena não sofre interferência da SME. As escolas municipais têm autonomia para suas escolhas, apesar de discussões sobre uma escolha padronizada já terem permeado as conversas entre secretaria, professores e supervisores, o que não foi concretizado. Assim, podemos concluir que as coleções escolhidas refletem a vontade da maioria dos professores.

Apresentamos abaixo uma tabela que demonstra a quantidade de estudantes atendidos por coleção escolhida.

TABELA 6
Relação das coleções adotadas por escolas X número de alunos atendidos

Coleção	Editora	n. escolas por coleção	n. de alunos
A escola é nossa	Scipione	13	819
Aprendendo sempre	Ática	03	437
Projeto prosa	Saraiva	03	380
Aprender juntos	Edições SM	02	307
De olho no futuro	FTD	02	277
Conhecer e crescer	Escala Editora	01	275
Aventura da linguagem	Dimensão	01	65
Infância feliz	Escala Editora	01	37
Total	07	26	2597

Fonte: BARBACENA, 2010

Mais uma vez, ao analisarmos conjuntamente as tabelas, podemos observar como a coleção *A escola é nossa* é preponderante em relação às demais. Outro ponto que destacamos é que não houve uma supremacia das editoras. Das oito coleções adotadas, apenas duas são de uma mesma editora. Tal fato demonstra que há uma variedade de editoras atendendo a rede municipal. Esse fato pode ser reflexo de uma medida do Ministério da Educação, que proibiu às editoras o acesso livre às escolas para fazerem propagandas de suas obras. Algumas editoras ainda

fazem um processo de divulgação, mas esse processo está mais ligado à apresentação de uma coleção específica do que de todas as coleções que pertencem à editora. E essa divulgação não pode mais acontecer dentro das escolas. São realizadas em outros espaços, em eventos organizados na cidade de Barbacena, para os quais os professores são convidados.

Como forma de deixar os dados coletados ainda mais claros, no que diz respeito à abrangência das coleções, demonstramos abaixo a relação coleção X n. de alunos atendidos a partir de dados percentuais.

TABELA 7

Relação entre coleção e número de alunos atendidos

Coleção	Percentual
A escola é nossa	31,53%
Aprendendo sempre	16,82%
Projeto prosa	14,62%
Aprender juntos	11,82%
De olho no futuro	10,60%
Conhecer e crescer	10,58%
Aventura da linguagem	2,60%
Infância feliz	1,43%
Total	100%

Na análise da TAB. 7 e buscando informações nas tabelas anteriores, podemos observar que a coleção *A escola é nossa* é utilizada por mais de 30% dos alunos da rede municipal de Barbacena. Em segundo lugar aparece a coleção “Aprendendo sempre”, adotada por três escolas, duas delas com um número de alunos considerável, por se tratar de escola de zona urbana. Ainda assim, a coleção *A escola é nossa* é utilizada praticamente pelo dobro de alunos da segunda colocada.

Levantados os dados relativos às coleções, chegamos a um *corpus* final que é composto pelas oito coleções adotadas. Apresentamos abaixo a forma de identificação das tabelas no momento da análise.

TABELA 8
Formas de abreviatura e identificação das coleções

Coleção	Abreviatura	Número de identificação na análise
A escola é nossa	NA	Coleção 01
Aprendendo sempre	AS	Coleção02
Projeto prosa	PP	Coleção 03
Aprender juntos	AJ	Coleção 04
De olho no futuro	OF	Coleção 05
Conhecer e crescer	CR	Coleção 06
Aventura da linguagem	AL	Coleção 07
Infância feliz	IF	Coleção 08

Levantada a primeira parte do *corpus*, que refere-se às coleções a serem analisadas, passamos agora a delimitar o objeto de análise que diz respeito à forma como são explorados os mecanismos de coesão textual em LDP.

1.5 Estabelecendo margens: a definição pelo objeto de análise

Tendo em vista que esta pesquisa objetiva investigar se os LDP estão tomando a coesão textual como objeto de ensino e de que maneira esse objeto está sendo didatizado, tornou-se necessário estabelecer margens ainda mais estreitas na definição do nosso objeto de análise: as atividades que abordam, de alguma forma, a coesão textual.

Delimitadas as coleções dos LDP, observamos que ainda faltava estabelecer um recorte para, enfim, chegarmos ao que se configuraria como nosso objeto de análise. O quadro que se “pintou” no momento de organização do percurso de análise indicava dois caminhos distintos, paralelos e interdependentes.

O primeiro caminho indicava para uma análise mais geral das coleções. Nossa proposta dizia respeito a uma análise das oito coleções no sentido de apresentar como elas se organizam (se por temas, por projetos, por capítulos, por

projetos e temas etc.), se os eixos de ensino (leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos) estão organizados em seções próprias ou se existe uma organização diferenciada (as seções são conjuntas), se há uma articulação desses eixos ou se as coleções privilegiam um trabalho fragmentado entre os eixos. Observados esses detalhes, delineamos o projeto pedagógico de cada coleção.

Buscamos também, com a contribuição de informações advindas do Manual do Professor (MP), observar como se organizam as bases teóricas que sustentam as discussões dos autores, principalmente no que diz respeito aos mecanismos de coesão textual e à orientação metodológica das atividades. Quanto à orientação metodológica, buscamos observar se as coleções apresentavam uma abordagem de ensino de língua pautado na reflexão ou na transmissão. Foram consideradas também as resenhas do guia/2010 no intuito de estabelecer um diálogo acerca do que se pode apreender a partir das análises das coleções e do que está expresso na resenha. Porém, consideramos apenas os comentários do guia que tenham relevância sobre o ensino de coesão textual. Caso a resenha não apontasse ou seu comentário fosse superficial em relação ao ensino de coesão textual, ela não seria considerada para esta análise.

Para a análise do MP, optamos por estabelecer um quadro de referências, tendo em vista que buscamos investigar quais são as bases teóricas dos autores das coleções no que se refere à coesão textual. Assim, optamos pelo modelo da TAB. 9.

TABELA 09
Forma de organização das referências nas coleções

Coleção	Referência utilizada	Referência recomendada
Coleção 01		
Coleção 02		
Coleção 03		
Coleção 04		
Coleção 05		
Coleção 06		
Coleção 07		
Coleção 08		

Fonte: COSTA, 2010, p. 56.

Denominamos de referência utilizada àquelas que são as bases teóricas das discussões do MP. As referências recomendadas são as que servem como indicação de leitura dos autores das coleções para os professores. Caso haja citações específicas referentes à coesão, essas são discutidas no corpo da análise no capítulo 5.

No segundo momento, consideramos a amplitude do *corpus* (oito coleções=24 livros selecionados) e buscamos estratégias para a organização de nossa análise. Optamos por dividi-la em dois níveis.

No primeiro nível, que se configura como início da análise, realizamos o levantamento de todas as atividades que abordassem de alguma forma a coesão textual. Ainda nesse nível, classificamos quantitativamente as atividades pelo eixo em que se encontravam (leitura, produção textual, conhecimentos linguísticos).

No segundo nível, a partir das informações do primeiro e de uma análise cuidadosa e detalhada das atividades selecionadas, algumas categorias foram se desenhando. Isso nos levou a estabelecer uma classificação organizada da seguinte forma:

- a) Atividades que trabalham a coesão, mas não lhe dispensam um tratamento de objeto de ensino;

b) Atividades que abordam a coesão e lhe dispensam um tratamento de objeto de ensino.

Nas atividades relacionadas à categoria “a”, consideramos aquelas que exploram os recursos coesivos, mas que não consideram a coesão textual como objeto de ensino.

Na segunda categoria, estão elencadas as atividades que tratam especificamente a coesão como objeto de ensino. As informações resultantes das análises do segundo momento, níveis um e dois, serão discutidas no capítulo 5.

Encerrada a apresentação de nossa pesquisa, tratamos, nos próximos capítulos, das bases teóricas que orientam nossa análise.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM O LDP

O domínio de qualquer língua e, no nosso caso, o domínio da Língua Portuguesa está diretamente relacionado com a nossa capacidade comunicativa e consequentemente com nossa participação na sociedade. Porém, o fato de dominarmos a língua em nossas relações cotidianas não isenta a escola de ensiná-la. Mas, dessa afirmação, surge uma questão: por que ensinar Língua Portuguesa a brasileiros que têm essa língua como oficial? A resposta é simples: cabe à escola ampliar as possibilidades de letramento¹⁴ dos cidadãos, em especial daqueles que têm contato reduzido com materiais impressos e meios de comunicação em geral.

Nesse sentido, é função da escola promover a ampliação do grau de letramento dos sujeitos, contribuindo assim para que a participação social de todos seja garantida. Cabe à escola, “a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos” (BRASIL, 1997, p.16).

Compreendendo que o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para a formação de leitores eficientes e de cidadãos participativos, pretendemos, neste capítulo, discutir sobre a Língua Portuguesa, sua consolidação como idioma nacional e posteriormente a respeito do seu processo de disciplinarização. Para tanto, é necessário estabelecer suas características próprias e as do seu ensino, da transformação de um saber sábio em um ensinado (CHEVALARD 1991), e sobre o papel do livro didático como elemento que transpõe e consolida esses saberes.

¹⁴ Tomamos, nesta tese, o conceito de letramento defendido por Soares. Para Soares (1998), letramento é, o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.

Discutimos ainda as bases teóricas que orientaram o ensino de língua no Brasil desde a implantação oficial da disciplina de português, no século XIX, até as concepções atuais de ensino da língua.

2.1 A Língua Portuguesa e sua transformação em idioma nacional

A Língua Portuguesa aportou no Brasil em 1500, trazida pelos portugueses que aqui encontram uma grande variedade linguística, dada às diversas etnias existentes. Com a imposição do colonizador, de seus hábitos e seus costumes, também sua língua é imposta pela via da oficialização, ou seja, a Língua Portuguesa passa a ser a oficial da colônia. Porém, recorrendo a Michel De Certeau (1980) que, em seu livro *Invenções do cotidiano*, discute as categorias de tática e estratégia, nem tudo que é dado como oficial é efetivamente praticado conforme a letra da lei.

Mesmo sendo percebido como língua oficial, o português estava longe de ser a língua mais utilizada pela população do país. Os nativos e mesmo os brancos que aqui viviam faziam uso constante da língua geral, que tinha tronco único baseado no tupi, mas que recobria as outras línguas indígenas faladas no território brasileiro. Talvez fosse a língua geral, utilizada inclusive pelos jesuítas, uma forma de estabelecer um diálogo mais efetivo com os índios. A Língua Portuguesa era ensinada apenas como instrumento de alfabetização dos pequenos curumins e dos filhos dos colonos.

De acordo com Soares, “essa língua geral era utilizada pelos portugueses e pelos indígenas para a evangelização, para a catequese e para a comunicação

diária. Foram nela, também, que se nomearam a fauna, a flora, os acidentes geográficos, povoações” (SOARES, 1996, p. 157).

De acordo com Bunzen (2009), a educação jesuítica foi bastante intensa entre 1549 e 1570, uma vez que as ideias do padre Manuel da Nóbrega apostavam em um número maior de adeptos ao catolicismo. O período, conhecido também como período heróico (SAVIANI, 2005), tinha como base o ensino oral do português e objetivava a consolidação do ler, do escrever e do contar.

Porém, apesar de já coexistirem, num mesmo território, duas línguas, uma oficial e uma geral, ainda havia a prática de uma terceira língua, o latim, que era a língua que fundamentava os trabalhos dos jesuítas nos colégios destinados ao ensino secundário e superior¹⁵.

Dessa forma, os jesuítas consolidavam um modelo educacional europeu que privilegiava o ensino de latim como “um traço distintivo da elite” (RAZZINI, 2003, p. 3), tendo em vista que uma minoria, na quase totalidade pertencente à elite colonial, frequentava os colégios jesuítas e neles concluíam seus estudos. A grande maioria da população permanecia analfabeta ou tinha contato apenas com as primeiras letras, com a alfabetização, para realizarem a leitura do catecismo.

Com a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570, a educação jesuítica tomou como foco principal a educação da elite colonial, ou seja, dos brancos, filhos homens da elite que posteriormente fariam parte do quadro de padres da Companhia de Jesus ou se tornariam médicos nas universidades francesas. Havia ainda a possibilidade de esses representantes da elite tornarem-se advogados nas universidades portuguesas.

¹⁵ Os cursos superiores ofertados no Brasil no período colonial eram os de Teologia e Filosofia, direcionados para formarem os quadros da própria Companhia de Jesus.

Nesse período, após a morte do padre Manuel da Nóbrega, a Companhia de Jesus dá início a uma nova fase conhecida como *Ratio Studiorum*. O *Ratio* era um plano de estudos de caráter universalista e elitista, do qual se excluía os indígenas. A educação jesuítica, naquela fase, era organizada para educar apenas os filhos dos senhores, abandonando assim as ideias de Nóbrega e inaugurando um projeto de educação para a elite colonial (SAVIANI, 2005).

O currículo planejado a partir do *Ratio Studiorum* ou plano de estudos jesuíta enfatizava o estudo da gramática latina. Conforme Bunzen (2009), a *Ratio Studiorum* tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas a partir da leitura de textos clássicos como a obra de Virgílio, Catulo e Ovídio, diálogos de Luciano em grego (Bunzen, 2009, p.34). Permeavam as práticas de ensino jesuíta, os livros produzidos pela própria companhia como *Arte latina*, do padre Manuel Álvares. A Língua Portuguesa, tida como oficial, perdia espaço no ensino para as línguas latinas, o que significou considerável atraso na disciplinarização do português.

O quadro acima descrito, de ênfase ao estudo das línguas latinas, só alterou no Brasil com a expulsão dos jesuítas, por decreto do Marquês de Pombal, em 1759. No intuito de proteger a colônia da influência dos jesuítas e, por conseguinte, da influência católica, o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, expulsou de todas as colônias, ou seja, de todo domínio português, a ordem inaciana.

Dentre as diversas medidas tomadas pelo ministro, uma delas dizia respeito ao uso obrigatório da Língua Portuguesa no Brasil. Tal medida proibiu também o uso de outras línguas, indígenas ou latinas.

Porém, a proibição advinda do decreto de Pombal não significou o desaparecimento do latim dos “currículos” escolares. De acordo com Soares (2004), a reforma pombalina seguia o proposto pelo livro *O verdadeiro método de ensinar*, de Luiz Antônio Verney. Nesse livro, estava descrito um plano de estudos diferente do programa jesuíta e se defendia a alfabetização em Língua Portuguesa. Concluída a alfabetização, os alunos passariam aos estudos da gramática portuguesa e da gramática latina, que não perdeu o *status* de componente curricular. Assim, conforme Soares, (SOARES, 2004, p.161), “os estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos “disciplinas curriculares”: gramática e retórica”.

O ensino de Língua Portuguesa funcionou como instrumento para a aprendizagem do latim, ou seja, a aprendizagem de Língua Portuguesa, percebida como uma língua vulgar, funcionava como um apoio para o aprendizado da língua latina, considerada superior.

A reforma pombalina representou também, em termos educacionais, a inauguração do sistema público de ensino. Embora financiados pela coroa portuguesa, os jesuítas, pós-período heróico, incumbiam-se apenas do ensino da elite colonial, dentro dos moldes da escolástica tradicional. Como a reforma de Pombal tinha suas bases no Iluminismo, a expulsão da ordem e a substituição do sistema educacional jesuítico era evidente.

No lugar das escolas elementares e dos colégios, foram instituídas as “aulas régias”. Tal modelo baseava-se em aulas isoladas, tendo o termo “aulas” um significado mais apropriado para cadeira. Assim, cada professor era dono de sua “aula”, ou seja, de uma cadeira de conteúdo: gramática, retórica, poética. Essas

aulas eram ministradas nas casas dos professores, que eram obrigados a manter o espaço físico e os custos de sua formação. Sua remuneração, repassada três vezes ao ano, mal cobria os custos que os docentes tinham para ministrar as aulas (CARDOSO, 2005).

Como eram ministradas nas casas dos professores, as aulas na maioria das vezes funcionavam em lugares distantes, fato que dificultava a montagem do curso secundário pelos alunos, tendo em vista que não havia uma organização curricular padrão e os alunos eram os responsáveis por organizarem seus currículos. Essa organização dependia, contudo, das aulas régias oferecidas nas localidades próximas à moradia dos estudantes.

Os discentes chegavam ao nível secundário após aprenderem as primeiras letras. Como não havia registro formal da vida escolar dos alunos nas escolas de primeiras letras e mesmo porque muitos deles as aprendiam em casa com professores contratados pelas famílias ou mesmo com os próprios pais, a admissão ao secundário, nesse caso, a matrícula às aulas régias, acontecia mediante atestados dos mestres e exames de admissão. Assim, os alunos passavam das aulas elementares para as de gramática latina e da mesma forma para as de retórica e filosofia.

A partir da reforma do Marquês de Pombal, o ensino de Língua Portuguesa foi ocupando espaço, inicialmente de forma tímida e muito atrelado à tradição do ensino do latim, mas com enfoque na gramática do português (SOARES, 2002). Um dos fatores que contribuiu para que o latim perdesse espaço e posteriormente fosse excluído do currículo, como aconteceu no início do século XX, foram o surgimento de inúmeras gramáticas brasileiras no século XIX. Até o surgimento das gramáticas,

funcionavam como livros didáticos os compêndios aprovados pelo Estado, tendo em vista que o ensino, a partir da reforma, assumira caráter público. Conforme Bunzen,

Nas aulas régias de latim, por exemplo, os compêndios de Antônio Pereira, Novo Método de gramática latina, ou, de Antônio Felix Mendes, A arte da gramática latina são aconselhados. Surgem também as primeiras seletas de autores latinos e gregos que tinham como objetivo fazer uma seleção de trechos de determinada gradação, diferenciando-se da prática comum das escolas jesuítas da leitura direta dos clássicos (BUNZEN, 2009, p. 37).

Percebemos no período pombalino uma tentativa de transformar a prática pedagógica via livros escolares. Porém, o alto custo dos livros e a proibição da produção de impressos no período colonial dificultam o acesso por parte dos alunos. Apenas os professores possuíam os exemplares. Em algumas aulas os trechos dos livros eram ditados aos alunos, em outras, cabia aos alunos apenas ouvir o relato do professor.

A proibição de impressos na colônia significa um atraso nas práticas escolares e, por conseguinte, nas práticas de letramento, tendo em vista que o contato com uma diversidade de materiais impressos contribui para o desenvolvimento das práticas de leitura. Outro ponto a destacar acerca dessa proibição é a adoção exclusiva de manuais estrangeiros. Como não podia produzir impressos no Brasil, só restava importar as obras, em especial de Portugal ou da França, o que também dificultou a produção de um pensamento pedagógico brasileiro, ou seja, de obras produzidas aqui que representassem de fato nossas peculiaridades.

A partir do exposto, ainda que com alguns entraves, sobretudo aqueles relativos à produção didática, a escola brasileira assumiu gradativamente a Língua Portuguesa como disciplina curricular, o que se efetivou no final do século XIX.

Naquele período, já era permitida a produção de materiais didáticos próprios para o ensino de língua. Tal medida, a nosso ver, tinham como meta contribuir para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, que naquele momento começava a se consolidar.

2.2 A disciplinarização da Língua Portuguesa e suas fundamentações teóricas

Antes de discutirmos sobre a consolidação da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos escolares brasileiros, achamos necessário esboçar uma breve discussão sobre o conceito de disciplina, dadas as diferentes facetas que o termo pode assumir.

Até o início do século XX, de acordo com Chervel,

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o final do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX [...] (CHERVEL, 1990, p. 178).

Vale enfatizar, de acordo com Soares (1998), que uma disciplina escolar, pensada enquanto conteúdo de ensino, abriga em sua evolução diferentes perspectivas. Essas perspectivas refletem a ordem social, política, cultural e aquelas inerentes à própria evolução da área de conhecimentos sobre a língua, ou seja, da própria ciência. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma disciplina escolar conta com fatores diversos tanto internos, relativos ao próprio desenvolvimento dos

conhecimentos em determinada área, quanto externos, como o cenário sociopolítico e cultural no qual se desenvolve a disciplina.

Compreendemos o termo disciplina enquanto conteúdos de ensino, não enquanto repressão, e influenciado por fatores de ordens diversas tanto culturais quanto da evolução da área de conhecimento à qual está relacionada. No sentido de conteúdos de ensino, percebemos que a Língua Portuguesa aparece como componente curricular no século XVIII, na Reforma Pombalina. Porém, como já apontado, o ensino de Língua Portuguesa apresentava um caráter instrumental para servir de base para o aprendizado da língua latina, tendo em vista que a Língua Portuguesa era considerada uma língua vulgar, menor em comparação com a língua latina.

Esse quadro, da disciplina de Língua Portuguesa como instrumental vigorou até a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O Colégio Pedro II era um estabelecimento de ensino público, porém destinado a uma elite política e econômica, tendo em vista que apenas os representantes dessa classe conseguiam chegar ao ensino secundário.

Fundado após a Independência do Brasil, em 1837, o Colégio Pedro II tinha como objetivo servir de modelo para os demais colégios das províncias. Assim, tanto o currículo adotado, como as disciplinas ministradas pelo Pedro II e seus materiais didáticos tornaram-se referência nacional ou, mais que isso, o meio de padronização do ensino e do controle estatal.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no colégio Pedro II, esse foi incluído em seu currículo sob a forma das disciplinas de retórica e poética e, em 1838, a Gramática Nacional passou a ser objeto de ensino. Assim, verificamos que,

a partir de 1838, o ensino de Língua Portuguesa assumiu *status* de disciplina ao tornar-se objeto de instrução oficial a partir de um colégio modelo controlado pelo Estado. De acordo com Mendes,

Quando a língua é erigida como disciplina de ensino, não somente questões linguísticas que se vão considerar: ela se coloca também como controle político, na medida em que a escola é mais um aparelho político ideológico. Veremos que todo o percurso da disciplina de Língua Portuguesa aqui no Brasil testemunha isso, pois não haverá alteração na situação sócio-político-econômica e cultural que não seja, de alguma forma, refletida nessa disciplina e, conseqüentemente, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (MENDES, 2005, p.10).

A inserção da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos do Colégio Pedro II serve como uma tentativa de controle político-ideológico do Estado a partir do momento em que suas definições curriculares serviam de modelo, de padronização para o restante do país e eram a base dos exames preparatórios¹⁶ para o ingresso nos cursos superiores. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil imperial era um ensino padronizado, controlado pelo Estado e servia a uma minoria da população.

Em 1862, algumas reformas implementadas pelo Colégio Pedro II alteraram o ensino de Língua Portuguesa ao definirem que as disciplinas de retórica, poética e gramática deveriam agrupar-se e passaram a ser denominadas de “português” (PESSANHA *et al*, 2003). Inicialmente, essa disciplina atingia apenas o 1º ano do ensino secundário, mas, posteriormente, foi ampliada dada sua inclusão nos exames preparatórios. A criação da disciplina de português a partir da aglutinação de três

¹⁶ Os exames preparatórios eram avaliações realizadas pelas faculdades para o ingresso nos cursos superiores. A base desses exames eram os conteúdos ensinados pelo Colégio Pedro II. Tal fato contribuiu para que o currículo do Pedro II fosse adotado quase que oficialmente por todas as escolas de ensino secundário no país. Os alunos egressos do referido colégio estavam isentos dos exames preparatórios.

outras disciplinas fez com que surgisse também a figura do professor de português em 1871.

No que diz respeito aos materiais didáticos, a criação da “imprensa régia”, em 1808, facilitou a produção desses materiais na colônia, o que até então era proibido. Os livros utilizados por alunos e professores eram, em sua grande maioria, importados da Europa, não havia nenhum tipo de impressão no território brasileiro. Com a inserção da disciplina de português no currículo do Pedro II e, por conseguinte, nos demais colégios do Brasil, a produção de materiais didáticos específicos para essa disciplina também foi ampliada. De acordo com Soares, “testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica” (SOARES, 2004, p. 163).

Ainda de acordo com a mesma autora, os professores do Pedro II foram os autores dos principais manuais utilizados nas escolas como a *Gramática portuguesa*, de Júlio Ribeiro, professor de retórica do citado colégio, e a *Gramática portuguesa em três volumes*, de João Ribeiro. Este segundo manual perdurou no ensino brasileiro durante as primeiras décadas do século XX. A partir disso, percebemos que, além de uma padronização curricular, o Colégio Pedro II possibilitou também uma padronização de livros didáticos, exercendo assim um controle total e estatal sobre o que se lia e o que se ensinava nos anos finais do império e na primeira república.

Vale ressaltar que outros livros didáticos foram produzidos e amplamente utilizados nas escolas brasileiras no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Alguns deles, como a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de

Laet, também professores do Colégio Pedro II, permaneceram por mais de 70 anos em uso nas escolas. De acordo com Razzini (2000), o sucesso dessa obra se explica porque a *Antologia* surge com uma coletânea de autores bem diferentes das seletas anteriores: vai do contemporâneo ao clássico, isto é, do presente para o passado e em língua nacional, o que permite uma maior identificação dos leitores com a obra.

A partir da análise do texto de Razzini (2000) sobre a *Antologia nacional*, podemos compreender que ela se configurava como um material didático que demonstrava uma preocupação com a cultura nacional e, dessa forma, contribuía para a construção de uma identidade de nação. Essa identidade nacional era um dos discursos defendidos pelos republicanos. Após a Proclamação da República no Brasil, o grande lema republicano era o de se expandir a escola a todos os rincões, daí a construção dos grupos escolares, pensados, de acordo com Souza (1998), como “templos do saber”.

Os grupos escolares seriam o espaço adequado para a formação de um cidadão que valorizasse a família, a pátria e os símbolos nacionais. A escola era, então, um meio de se concretizar tal anseio. Nesse sentido, Razzini (2000) conclui que a grande aceitação da *Antologia nacional* reflete o quanto a obra se adequou aos interesses ideológicos do período. De acordo com Soares (2004), além desse, outros livros didáticos também tiveram destaque no cenário educacional brasileiro,

As de presença mais intensa e duradoura foram as gramáticas de Eduardo Carlos Pereira, Gramáticas Expositivas, de Antenor Nascentes, O idioma Nacional – Gramática para o Ginásio, e o Idioma Nacional – Gramática para o Colégio; ainda Gramática normativa da Língua Portuguesa de Francisco da Silveira Bueno, Português Prático de José Marques da Cruz e Gramática Metódica da Língua Portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida, que vigorou até início dos anos 60 (SOARES, 2004, p. 165-166).

Porém, a fusão das três disciplinas, a nova denominação e a produção de livros didáticos específicos não significaram o desaparecimento da retórica, da poética e da gramática. Retomando a discussão de que a escola, muitas vezes, atende ao domínio político-ideológico, a manutenção dessas disciplinas, ainda que aglutinadas em outra denominação, prestava-se à manutenção da tradição do ensino humanístico, que era de interesse da classe que frequentava a escola, ou seja, interessava à elite político-econômica.

Durante as primeiras quatro décadas do século XX, o ensino de Língua Portuguesa, concretizado pela disciplina de português, manteve então o ensino de gramática, poética e retórica. Esse quadro altera-se apenas nos anos de 1950, quando as oportunidades escolares ampliaram-se e, por conseguinte, a escola se transformou.

2.3 A transformação da escola e do ensino de língua na segunda república

Com o acesso das camadas menos privilegiadas à escola, o contexto escolar alterou-se e como consequência da diversidade social, outras variedades linguísticas, além da norma padrão culta, começaram a fazer parte desse contexto.

De acordo com Soares (1998), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve até 1960 atrelado a uma concepção de língua enquanto sistema, numa perspectiva saussureana.

A teoria de Saussure é marcada pela dicotomia língua/fala (*langue/parole*). Para o autor genebrino, a fala é um ato individual, é o uso da língua numa situação

de interação, uma ação motivada por interesses pessoais nem sempre explícitos, mas regulados pelas regras sociais advindas do contrato social estabelecido entre os interlocutores. Contudo, Saussure concentrou-se apenas no estudo da língua, não se dedicando aos estudos da fala e estabelecendo uma relação dicotômica entre elas. Para o autor:

A essa separação da fonação e da língua se oporão, talvez as transformações fonéticas, as alterações de sons que se produzem na fala, e que exercem influência tão profunda nos destinos da própria língua. Teremos, de fato, o direito de pretender que esta exista independente de tais fenômenos? Sim, pois eles não atingem mais a substância material das palavras. Se atacam a língua enquanto sistema de signos, fazem-no apenas indiretamente, pela mudança da interpretação que daí resulta; ora, esse fenômeno nada tem de fonético [...]. Pode ser interessante pesquisar as causas de tais mudanças e o estudo dos sons nos ajudará nisso; todavia, não é coisa essencial: para a ciência da língua bastará sempre comprovar as transformações de sons e calcular-lhe os efeitos. [...] O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação, e é psicofísica (SAUSSURE, 2006, p. 26-27).

Ensinar português, na perspectiva da língua enquanto sistema, era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico. Isso se dava através das repetições dos conceitos e até mesmo da leitura de textos com o objetivo de se buscar neles estruturas linguísticas para serem submetidas a análise gramatical. Vale ressaltar que o público que frequentava as escolas nessa época era elitizado, dado o difícil acesso à escolarização das classes menos favorecidas da população. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa visava ao conhecimento ou mesmo reconhecimento das normas e regras de um dialeto de prestígio.

O ensino de Língua Portuguesa nessa perspectiva tinha suas bases no estruturalismo e privilegiava os conteúdos gramaticais como um ensino que enfatizava a gramática teórico-prática direcionada ao bem falar e escrever. Ele

enfativava o uso de conceitos, classificações, para, sobretudo, fazer com que o aluno entendesse e seguisse as prescrições - em relação à concordância, regência, acentuação, pontuação, uso ortográfico etc.

No final dos anos 1960, o Brasil começou a passar por mudanças sociais. Dentre as muitas lutas empreendidas, a democratização da escola passou a ser um anseio da população e emergiu uma grande discussão acerca da ampliação das oportunidades escolares. Nesse contexto, a escola começa a ser percebida como um lugar de todos, não apenas de uma classe mais favorecida. A inserção de outras classes sociais no âmbito escolar trouxe consigo uma nova percepção de língua dada a diversidade de sujeitos oriundos de classes diversas que passaram a se fazer presentes nas escolas.

A escola que emergiu no contexto dos anos 1960 foi marcada pela mudança de perfil dos alunos. Porém, eles não foram os únicos a terem os perfis modificados. Também os professores que passaram a lecionar nessas escolas tiveram um perfil diferente dos docentes até então.

Com um número maior de alunos, tornou-se necessário recrutar mais professores. Porém, isso aconteceu de forma menos seletiva, apesar de os professores recrutados, na maioria, serem oriundos das recém criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SOARES, 2004).

Nesse novo contexto, como dissemos, alteraram-se os sujeitos escolares, professores e alunos. Porém, quanto ao enfoque do ensino de língua, ainda permaneceu nas gramáticas, não sofrendo modificações consideráveis. Mesmo as gramáticas sendo compostas por coletâneas de textos literários que servem apenas

de pretexto para o ensino das normas gramaticais, a Língua Portuguesa continua sendo ensinada a partir de um único modelo a ser seguido, a norma padrão.

Com as mudanças sociais e, conseqüentemente, a transformação do perfil de alunos e professores, também os materiais didáticos sofreram alterações para se adequarem a esse novo quadro. Os manuais didáticos, que até então eram compostos de dois livros - uma seleta de textos e uma gramática -, passaram a ser um só exemplar composto pela seleta e pela gramática e a conter também exercícios de interpretação de texto, de redação e de gramática.

Nesse novo formato, os livros didáticos substituíram a função do professor de organizar as atividades relativas aos textos. O livro didático passou então a propor os exercícios, inclusive sua correção. De acordo com Geraldi (1991), restou ao professor controlar o tempo do aluno em relação à execução das tarefas, comparar as respostas do aluno com as do “manual do professor” e marcar as provas.

Mesmo com a fusão dos livros de gramática e texto, percebemos que os manuais dos anos 1960 davam primazia aos estudos gramaticais em detrimento dos estudos de textos. Soares (2004) afirma que esse é um modelo adotado até os dias atuais em nossas escolas. A autora afirma ainda que tal primazia da gramática se justifica pela tradição do ensino gramatical jesuítico e pelo abandono do ensino de retórica e poética, deixando um vazio curricular que começa a ser preenchido pelas novas teorias de leitura e produção de textos (SOARES, 2004).

Passados os anos 1960, a escola se defrontou com um novo modelo de ensino de língua nos anos 1970. Esse modelo, influenciado pela teoria da comunicação, serviria de consolidação da política ideológica do governo militar implantado no Brasil em 1964.

No início da década de 1970, durante o período militar foi promulgada a Lei 5.692 de 1971, que reformulava os ensinos de 1º e 2º graus, atribuindo ao segundo um caráter profissionalizante. A promulgação da referida lei atendeu ao interesse imediato do governo: colocar a educação a serviço do desenvolvimento e da industrialização. Nesse contexto, a língua passou a ser percebida como instrumento para o desenvolvimento. O grande objetivo da escola era oferecer recursos humanos para a expansão industrial pretendida pelo governo.

Essa nova concepção de sociedade, marcada pelo autoritarismo do governo militar, significou também uma nova concepção de escola e de ensino de Língua Portuguesa baseada na teoria da comunicação. Alterou-se a nomenclatura da disciplina de Língua Portuguesa para comunicação e expressão. Nessa nova perspectiva, a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação. De acordo com Soares,

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua (SOARES, 1998, p. 55).

Sendo assim, o estruturalismo e a teoria da comunicação serviram de fundamento para a produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa de base utilitarista, ou seja, o objetivo era desenvolver e aperfeiçoar nos alunos os comportamentos de emissor e receptor de mensagens através da compreensão de códigos verbais e não-verbais (MENDES, 2005).

A conceituação de língua como instrumento de comunicação não priorizava o seu ensino enquanto sistema. Surgiu, no contexto escolar, o debate em torno da

questão “ensinar ou não ensinar gramática”. No nível fundamental, priorizou-se o ensino dos elementos do processo comunicativo. De certo modo, a teoria da comunicação passou a assumir o espaço antes dado à gramática.

Tal concepção transferiu-se rapidamente para a produção de livros didáticos, em especial para a leitura. Influenciados diretamente pela teoria da comunicação, os LDP tornam-se portadores, além dos textos literários, de textos de circulação social, em especial os representantes da mídia como as reportagens, publicidade, tirinhas, histórias em quadrinhos entre outros.

A concepção de linguagem como forma de comunicação focalizava nos LDP o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas, e ainda atividades que enfatizavam conceitos/exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor e o receptor: questões referentes à teoria da comunicação. Esse tipo de ensino, muito praticado no Brasil nos idos de 1970, ainda se faz presente em manuais escolares, apesar de inovações teóricas linguísticas e educacionais como prática acentuada nas escolas de Ensino Fundamental e médio, não considerando o vínculo entre as atividades de leitura e produção de textos.

Essa concepção de ensino de língua com base na teoria da comunicação em detrimento da língua como sistema perdurou no Brasil até a segunda metade dos anos 1980, quando um novo encaminhamento no quadro da reabertura política pós-governo militar apontou para uma nova concepção de sociedade. Naquele contexto, inovações teóricas começaram a despontar em específico no campo das ciências linguísticas e da psicologia da aprendizagem (SOARES, 1998). A língua passou a

ser vista enquanto atividade social, mediando os processos de interação. É sobre essa perspectiva que discutimos a seguir.

2.4 O ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 1980: diálogos com a academia

Como já apontamos anteriormente, o ensino de língua é condicionado por fatores internos e externos, ou seja, pelo contexto sociopolítico e pela evolução da própria língua. Assim como os anos 1970 foram marcados por um ensino de língua condicionado pelos objetivos de um governo autoritário, que buscava na educação a formação de recursos humanos para atender ao desenvolvimento industrial, o fim da Ditadura Militar possibilitou uma nova percepção de língua e consequentemente seu ensino se transformou.

Os primeiros anos da década de 1980 foram marcados por denúncias de vários setores da população, inclusive pelos próprios professores, de que a escola não conseguia ensinar. Essa ineficiência estava atrelada a um modelo de ensino tradicional (ANGELO, 2005) que não contribuía para o desenvolvimento dos alunos.

Esse discurso de uma escola ineficiente ia ao encontro do discurso de mudança geral (econômica, política, social), que marcou o período de redemocratização do Brasil. A abertura política e a redemocratização permitiram que teorias educacionais já discutidas e aplicadas em outros países pudessem circular no Brasil e embasar as pesquisas acadêmicas, em especial aquelas direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa. A nova “onda democrática” também possibilitou a volta ao país de alguns educadores como Paulo Freire, que retoma as

discussões sobre uma educação para todos, direcionada para a formação da cidadania. E foi o discurso de uma educação como formadora da cidadania que influenciou documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como um dos resultados do questionamento sobre a ineficiência da escola, a disciplina denominada comunicação e expressão nos anos 1970 retoma a denominação de português, através de uma resolução do Conselho Federal de Educação, ou seja, a partir de uma medida oficial. De acordo com Gatti Júnior,

a conceituação de língua como instrumento de comunicação e seu ensino fundamentado nessa concepção não teve sustentáculo no novo contexto político-ideológico. Ganham espaço os estudos no campo das Ciências Linguísticas e da Psicologia da Aprendizagem (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 71).

Como exposto por Gatti Júnior (2004), outras teorias sobre a língua(gem) emergiram e influenciaram diretamente o ensino. A língua até então pensada como sistema ou como instrumento de comunicação ganhou uma vertente social, baseada nos processos de interação. Surgiu, assim, uma nova concepção de língua, como aponta Soares “uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59). Essa concepção de língua descrita pela autora foi amplamente influenciada pelos estudos de Bakhtin, que atribuía à língua uma função social.

2.4.1 A língua como atividade social: influências de Bakhtin

Bakhtin, assim como Saussure, aponta que a língua é um fato social e está fundada nas necessidades de se comunicar. O distanciamento entre os estudos de Saussure e Bakhtin está no fato de que este definia a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando a fala e encerrando a dicotomia proposta por aquele. Para o filósofo russo, a linguagem não se divide em duas instâncias, língua e fala, mas é uma manifestação social baseada na interação verbal dos locutores.

Bakhtin coloca a enunciação como motor da língua, considerando-a como uma atividade, um processo criativo que se materializa nas enunciações. Ele aponta, sobretudo, para o caráter dialógico da língua, construída a partir da interação. Para Bakhtin, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Na perspectiva bakhtiniana, o Outro (o interlocutor) passa a representar um papel importante na constituição do significado. Brandão, em seu livro *Introdução à análise do discurso*, aponta que:

o percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo a ser expresso à objetivação externa - a enunciação - desse conteúdo é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, 2002, p. 10).

Ao atribuir à linguagem um caráter dialógico no qual toda palavra remete a um “já dito” e os enunciados derivam e fazem derivar novos enunciados, Bakhtin atribui uma dupla função à linguagem, transformando a língua em algo vivo, dinâmico.

Nesse sentido, a palavra torna-se signo ideológico, pois reflete os diferentes contextos dos quais emerge através da interação verbal dos sujeitos sociais. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam (CARDOSO, 1999).

Ainda a respeito do caráter ideológico dos signos, Bakhtin aponta:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações, e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem (BAKHTIN, 2004, p. 33).

A superação da dicotomia saussuerana pelos estudos de Bakhtin inaugurou uma nova instância na linguagem: o discurso, ponto de articulação dos processos ideológicos e linguísticos. A linguagem, percebida como discurso, ultrapassa as fronteiras da língua como signo neutro ou como suporte do pensamento e aponta para os processos de interação e constituição dos sujeitos, uma vez que reflete e refrata as relações sociais carregadas de seus sentidos subjetivos e ideológicos. O discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos e psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

Essa concepção passa a orientar um novo ensino de língua, baseado na interação dos sujeitos. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa, enquanto interação verbal, passa a perceber o texto e o discurso como elementos fundamentais.

Na perspectiva da língua como atividade social, a linguagem deve ser percebida como um trabalho coletivo, como:

um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 17).

A língua torna-se o espaço das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos produtores de discursos. Assim, produzir linguagem significa produzir discursos, significa dizer algo a alguém de determinada forma em determinado contexto histórico, fazer escolhas, ainda que inconscientes, organizadas em um determinado gênero específico para aquela ocasião.

Essa nova concepção de língua como atividade social vai influenciar significativamente a produção de documentos oficiais como os PCN na década de 1990 e orientar a avaliação de LDP através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, estabelece critérios de avaliação dos LD distribuídos para as escolas públicas brasileiras.

A influência dessa nova concepção de ensino que percebe a língua como atividade social pode ser observada no trecho que se segue, extraído dos PCN de Língua Portuguesa: “O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (BRASIL, 1997, p. 18).

Essa citação confirma como os documentos oficiais se apropriaram da concepção de língua enquanto interação social e dos gêneros enquanto objetos de ensino. São esses documentos também que reorientaram o currículo das escolas

brasileiras, bem como a avaliação do LD. Assim, podemos observar que as orientações expressas nos PCN contribuíram para que as escolas assumissem a concepção de língua enquanto atividade. Porém, as formas de se assumir tal concepção foram as mais diversas possíveis, devido a vários fatores, dentre eles problemas relativos à formação de professores e à demora dos LDP em assumirem de fato tal concepção de língua.

A partir da concepção de língua como interação verbal, o discurso e o texto passam a ser considerados elementos fundamentais da interação em detrimento das frases soltas e isoladas.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, tomando a língua na percepção discursiva, os “gêneros discursivos”, segundo os PCN (BRASIL, 1997), tornam-se “objetos de ensino” responsáveis pela articulação/progressão dos programas curriculares.

De acordo com Costa Val,

Não se pode mais pensar em certo e errado como valores absolutos, nem na fixidez ou na biunivocidade da relação entre significante (forma) e significado (conteúdo). Há de se considerar sempre, a relativa indeterminação dos subsistemas gramatical e semântico, a necessária determinação discursiva do sentido, a incompletude inerente à natureza do texto e a necessária ação do falante no processo de produção de sentido. Isso significa levar em conta, sempre, o trabalho linguístico do aluno enquanto sujeito da linguagem, o que deve definir maneiras diferentes de se conceber o objeto de ensino das aulas de Português, de se planejarem os cursos, de se optar por atividades e estratégias didáticas, de se definirem formas de avaliação e processos de aprendizagem (COSTA VAL, 1997, p. 17).

O ensino com base na perspectiva da língua concebida como interação verbal tende aos aspectos reflexivos (epilinguísticos) dos sujeitos-aprendizes em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e à construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado(s) “gêneros discursivo(s)”.

Considera-se ainda nessa perspectiva, o suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor).

Conforme Gatti Júnior (2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC e amplamente divulgados nas escolas brasileiras nos anos de 1997 e 1998 mantêm essa visão sobre o ensino de língua, deixando claro que é função da escola viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e oportunizar que os alunos utilizem esses textos com eficácia.

De acordo com Bunzen,

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoque as práticas de uso da língua(gem) e de reflexão sobre os seus usos. Ambas as políticas públicas apostam no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objeto de ensino (BUNZEN, 2009, p. 71).

Assim, as pesquisas acadêmicas influenciam os documentos oficiais e eles, por conseguinte, influenciam os LDP. Nesse sentido, os LDP que já tinham incorporado o texto como objeto de ensino da língua vão ampliar esse universo para a linguística textual, a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática e a análise do discurso (MENDES, 2005).

Podemos observar que o fato de os conhecimentos estarem difundidos e revozeados pela academia e inclusive assumidos pelas esferas oficiais não significa que eles sejam amplamente adotados nas salas de aula, mesmo porque os conhecimentos produzidos nas esferas acadêmicas passam por um processo de transformação e de didatização¹⁷ até chegarem aos alunos. Recorrendo mais uma

¹⁷ O processo de didatização é responsável pela transformação dos conhecimentos acadêmicos, ou seja, pela entrada dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico nas escolas.

vez a De Certeau (1980), os professores dispõem de táticas para lidarem com as estratégias elaboradas pelas instâncias oficiais.

Bunzen (2009), em pesquisa realizada sobre o uso do LDP em sala de aula, defende que os professores têm um projeto autoral próprio, diferente do projeto autoral dos autores do livro, ou seja, as propostas de ensino do LDP são transformadas pelos docentes na sala de aula, não são seguidas fielmente, mas são antes (re)lidas e reorganizadas pelos “novos” autores ou autores da aula¹⁸.

Assim também acontece com os conhecimentos produzidos nas esferas acadêmicas até chegarem à sala de aula. Na tentativa de compreender esse processo de mudança, de transformação, pelo qual passam as produções acadêmicas, discutimos a seguir a transposição didática e o processo de didatização. Nosso intuito é, a partir dessa discussão, buscar compreender como os LDP organizam o processo de transposição e a didatização da coesão textual.

2.5 A transposição didática e o processo de didatização

O termo transposição didática, segundo Chevallard (1991), foi empregado inicialmente por Verret (1975), em sua tese de doutoramento. Posteriormente, o próprio Chevallard desenvolveu o conceito de transposição ao analisar como os saberes matemáticos eram transpostos para a esfera escolar. O conceito de transposição didática faz parte de um modelo teórico proposto para a análise do sistema didático. De acordo com Chevallard,

¹⁸ Não consideraremos o projeto autoral do professor, pois não trataremos das formas de interação em sala de aula. Direcionamo-nos apenas para as atividades constantes nos LDP.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino é chamado de transposição didática¹⁹ (CHEVALLARD, 1991, p. 39, tradução nossa).

De acordo com Mendes (2005), os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente resumidos ou simplificados. Para isso, esses saberes precisam ser transpostos, para uma versão didática. Para Chevallard:

A transformação de um conteúdo de saber em uma versão didática desse objeto de saber pode denominar-se mais apropriadamente transposição didática *stricto sensu*”. Porém o estudo científico deste processo de transposição conta com a análise dessa passagem, ou seja, a análise dessa transformação implica a compreensão de um esquema, a saber: objeto de saber → objeto de ensinar → objeto de ensino. A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição²⁰ (CHEVALLARD, 1991, p. 47, tradução nossa)

Ainda de acordo com Chevallard (1991), a transposição didática acontece nos âmbitos internos e externos da escola. O externo é o espaço da passagem de um saber sábio a um saber ensinado. Já o interno diz respeito à forma como a escola se apropria desse saber e o transfere aos alunos, ou seja, compreende a passagem do saber ensinável em um saber efetivamente ensinado (AGRANIONIH, 2001).

Além dos âmbitos externos e internos da transposição didática, Petitjean (2008), a partir da obra de Chevallard (1991), designa também os atores da

¹⁹ Um contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sofre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado La transposicion didactica.

²⁰ La transformacion de um contenido de saber en una versão didactica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposição didactica *strictu sensu*”. Pero el estudio científico Del processo de transposicion, supone tener en cuenta La transposicion didática *sensu lato*, representada pelo esquema obeto de saber – objeto de enseñar – objeto de enseñanza en el que el primer eslabon marca el paso de lo implícito, de La pratica a La teoria, de lo preconstruido a lo construido.

transposição didática. De acordo com Petitjean, documentos oficiais, manuais escolares, professores e alunos são os atores que pensam e agem sobre os conteúdos a ensinar numa interação entre o sistema didático, o de ensino e o ambiente “social” da escola (PETITJEAN, 2008).

De acordo com o autor, os documentos oficiais são resultados das discussões de diferentes instâncias oficiais (Ministério da Educação, comissões, professores universitários) responsáveis pela organização de um “currículo formal”. Esses documentos podem ser representados pelas diretrizes de ensino e, no caso brasileiro, pelos PCN e outros documentos similares.

Como intermediários entre o currículo formal e os documentos organizado pelas instâncias oficiais encontram-se os manuais escolares. Eles elaboram saberes a ensinar de acordo com os programas oficiais, em função das prescrições e “em função do editor que, por si mesmo, constrói e interpreta as expectativas dos professores” (PETITJEAN, 2008, p. 88).

No Brasil, o edital do PNLD²¹ orienta a produção de manuais escolares desde 1996. Através dessa política pública, o currículo oficial é transposto para o LDP. Vale ressaltarmos que, como defendido por Petitjean(2008), os LDP já reelaboram os saberes sábios e os recontextualizam a partir de seus autores e editores, tendo em vista os sujeitos a que vão atender: alunos e professores.

Quando chega aos professores, através do LDP, o currículo oficial prescrito já sofreu alterações pela transposição didática. Mas o professor é o ator que transforma os saberes sábios, advindos dos currículos oficiais e transpostos para o LDP em saberes ensinados. Acontece então a transposição interna. Nesse

²¹ Embora PNLD existisse desde 1985, foi em 1996 que a aquisição de materiais didáticos adquiridos com verbas públicas para distribuição em território nacional passou a submeter-se a inscrição e critérios de avaliação definidos em um edital próprio.

momento, temos a transformação de um currículo oficial em real, pois os professores, a partir dos saberes construídos ao longo de sua vida²² e pelas interações de sala de aula, vão transformando esses saberes sábios em ensinados, o oficial em real.

Considerado como o último ator do processo de didatização, segundo Petitjean (2008), cabe também ao aluno um processo de reelaboração. De acordo com o autor, é útil avaliar os efeitos da transposição didática operada a partir das análises dos saberes aprendidos pelos alunos e como eles mostram tais saberes nos seus textos, ou seja, é preciso analisar como os alunos se apropriam dos saberes sábios transformados em saberes ensinados. Isso é possível através da análise dos textos produzidos por eles, das atividades realizadas e da forma como verbalizam sobre o que lhes é ensinado (PETITJEAN, 2008).

Concluimos então que os saberes escolares, antes de serem objeto escolar, foram objeto científico e que esses saberes percorrem um caminho de reelaboração até chegar à sala de aula e, efetivamente, ao aluno. Recorrendo a Geraldi (1991), é preciso salientar que a “ciência não deseja apenas ser mapa, mas quer ser mapa útil” (GERALDI, 1991, p.75/76). Nesse caso, a reelaboração do saber científico para tornar-se saber a ser ensinado é um dos caminhos da ciência. Compreender esse saber científico e transformá-lo em saber “ensinável” é tarefa da escola.

É fato que novas discussões e novas concepções sobre o Ensino da Língua Portuguesa divulgadas pela academia através da produção de pesquisas têm pairado sobre o ambiente escolar. Conforme Bunzen,

²² Segundo Tardif (2005), os saberes da experiência são aqueles que são construídos pelos docentes a partir do exercício da prática profissional. Sobre esse assunto ver TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os seus usos. Ambas as políticas públicas apostam no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objeto de ensino. Desta forma, elas reafirmam tendências anteriores ao documento oficial e já conhecidas no cenário acadêmico, tais como o texto como objeto de ensino e/ou a diversidade textual e linguística como destaque para o ensino da língua materna (BUNZEN, 2009, p. 72).

De acordo com o autor, os conhecimentos produzidos na esfera acadêmica balizam os documentos oficiais e, por conseguinte, as propostas curriculares e os livros didáticos. Nesse sentido, o LD assume um papel importante no processo de transposição e de didatização dos saberes, tendo em vista que, em muitas situações, o LDP prescreve inclusive a sequência dos conteúdos a serem estudados durante o ano letivo.

É necessário atentarmos para os conceitos de transposição didática e didatização, pois esses conceitos, mesmo tendo significações próximas, apresentam características específicas.

2.6 Transposição didática e didatização: conceitos próximos, mas diferentes

Os termos transposição didática e didatização são muitas vezes tratados como sinônimos. Porém, de acordo com Mendes (2005), a didatização é o “como” se faz a transposição didática, ou seja, o processo de didatização é a maneira de organizar os saberes de referência para que seja possível a compreensão do aluno. Assim, a didatização está relacionada com a organização dos exercícios e atividades, com a concretização de saberes de referência em saberes ensinados e aprendidos (MENDES, 2005).

Ainda de acordo com a autora,

no processo de didatização, está implicada ainda a questão da sistematização desses saberes. Tal sistematização não estaria necessariamente vinculada a uma ordem, “um passo a passo” ou ao relevo dado a esses saberes, mas sim a “uma organização do todo” que componha cada objeto, de forma que os saberes referentes a esses objetos possam vir a ser apreendidos e aprendidos de fato, mas considerando a dinâmica de cada sujeito aprendiz (MENDES, 2005, p. 22).

Como vimos, muitos são os atores envolvidos no processo de transposição: documentos oficiais, manuais escolares, alunos, professores. Nossa discussão, a partir de agora, focalizará um desses atores: os manuais escolares ou livros didáticos.

É no processo de concretização da transposição didática, na didatização, que o LDP desempenha seu papel, tendo em vista que ele materializa os saberes e os consolida enquanto objetos a serem efetivamente ensinados. Nesse sentido, o LDP ocupa papel fundamental na cristalização de alguns saberes, bem como na inovação e transformação deles. Para Mendes (2005), a disciplina escolar, a transposição didática, a didatização e o livro didático se relacionam tão fortemente que poderíamos dizer: eles se constituem no “coração” do currículo.

De acordo com Mendes (2005), reforçado por Petitjean (2008),

o livro escolar é considerado um ator da transposição didática e da didatização, pois ele materializa os objetos e opera na construção e cristalização mesma desses objetos a serem ensinados, para que passem a ser objetos realmente ensinados (MENDES, 2005, p. 22).

Partindo do pressuposto de que o LDP é um ator do processo de transposição didática e de didatização, nos dedicaremos a compreender um pouco mais sobre o LD e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem balizado por políticas públicas de distribuição e avaliação. Discutiremos então a constituição histórica do

LDP enquanto material escolar, as políticas públicas que organizam sua distribuição e avaliação, sobretudo o PNLD.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo discutimos o LDP, sua constituição como material escolar e sua transformação e consolidação enquanto política pública educacional. Nosso intuito é demonstrar como esse objeto gradativamente ocupou os espaços escolares e transformou-se em elemento importante para a prática pedagógica.

3.1 Primeiras considerações

De acordo com Chopin, “após terem sido negligenciados tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos prá cá” (CHOPIN, 2004, p. 549). E é nesse campo de estudo crescente que nossa pesquisa transita. Por esse fato, não poderíamos deixar de esboçar discussões sobre a constituição do LDP enquanto material escolar e suas contribuições no processo pedagógico da sala de aula.

Ainda de acordo com Chopin (1980), o livro didático apresenta muitas facetas e desperta interesses de áreas diversas como a economia, a pedagogia, a sociologia e, por transpor um sistema de valores, de ideologias e de culturas, o livro didático participa do processo de socialização ou doutrinação da geração mais jovem a que ele se destina. Para o autor, o livro didático representa uma síntese da sociedade que o produz.

Reforçando o caráter multifacetado do LD, Chopin (1980) o define como um objeto, suporte, refletor da sociedade, instrumento pedagógico e veículo. Na perspectiva do autor, ele é visto como um suporte, porque sua fabricação evolui de acordo com a modernização das técnicas, e, por conseguinte, evoluem também sua comercialização e distribuição. Essa condição de suporte é por ser o LD um depositário dos conhecimentos e das técnicas.

Para Chopin (1980), a característica de refletor da sociedade é porque o LD revela os principais aspectos do estado de conhecimento, dos estereótipos de uma época e de uma sociedade. E por trazer em seu bojo as estruturas, métodos e condições de ensino de uma determinada época, ele é considerado também um instrumento pedagógico. A condição de veículo deve-se à “sua participação no processo de socialização a partir dos sistemas de valores, de ideologias e de uma cultura” (CHOPIN, 1980, p. 3).

Como material pedagógico, o LD transformou-se em um dos recursos mais utilizados pelos docentes. Em muitos casos, ele se apresenta como o único apoio do professor em sala de aula. É esse material significativo da cultura escolar brasileira que determina quase unanimemente a organização do trabalho pedagógico. Não se pode menosprezar a força do LDP nas definições pedagógicas do cotidiano da escola. Muitas vezes, ele se torna o regulador de diversos aspectos da prática pedagógica, em especial quando determina os conteúdos, a ordem como eles devem ser ensinados, as atividades desenvolvidas, os textos a serem lidos e a forma de avaliar os exercícios propostos.

Em alguns casos, como o de certas comunidades carentes de materiais escritos, o LDP torna-se a única fonte de letramento por ser um dos principais

materiais escritos manuseados por crianças e até mesmo por professores. Daí, entendermos o LDP, em todos os seus processos (avaliação, escolha e utilização em sala de aula), como um relevante material a ser pesquisado. Outro aspecto que destaca sua importância é que ele também se concretiza como um elemento importante no desenvolvimento de políticas públicas para a educação, tendo em vista todo o trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação na implementação do PNLD, que desde 1996, realiza avaliações sistemáticas em LD de Língua Portuguesa, matemática, ciências, história, história regional, geografia, geografia regional e dicionário de Língua Portuguesa.

Outro ponto importante a ressaltarmos acerca do LDP é o seu caráter semiótico, pois ele traz no seu bojo uma diversidade de linguagens (verbal, matemática, imagética). Sendo assim, ele atrai para si o interesse de profissionais de áreas diversas (linguistas, designers, educadores), que buscam respostas para suas indagações sobre esse material.

Em pesquisas anteriores a respeito das percepções de professores sobre as concepções de alfabetização²³, notamos a importância do LDP como material norteador da prática docente. Em outra pesquisa²⁴ acerca do discurso docente, observamos como o LD orienta as práticas docentes.

Diante disso, percebemos um movimento interdisciplinar nas pesquisas em educação com o intuito de aproximar áreas do conhecimento até então distantes. Exemplo disso é a aproximação entre estudos linguísticos e educação que em prol

²³ Pesquisa realizada entre 2004-2005 que resultou na dissertação de mestrado “Alfabetização Concepções e Métodos: Percepções das docentes cursistas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

²⁴ Discurso de professoras sobre alfabetização: Polifonia e contradição, pesquisa realizada em 2009 com professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Barbacena.

da melhoria da qualidade do ensino se unem na tentativa dos pesquisadores de entender qual o papel do LD em sala de aula.

Para compreendermos como o LD, e no caso específico deste trabalho o LDP, vem ocupando espaço nas pesquisas acadêmicas e tornando-se objeto constituinte da cultura escolar, optamos por um retrospecto histórico, cujo objetivo é perceber sua construção e as transformações que o permeiam. É o que tratamos a seguir.

3.2 O LD e a implantação das políticas públicas de avaliação e distribuição

As transformações sociais iniciadas na segunda metade do século XIX consolidaram o processo de escolarização, transformando a escola no principal espaço educativo. Esse processo acarretou mudanças culturais importantes como, por exemplo, o repensar dos espaços com a criação dos grupos escolares entendidos como “uma busca para dotar a instituição escolar de um lugar próprio, na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da igreja e da rua e, por conseguinte, das culturas e das sensibilidades que por aí circulam” (FARIA FILHO, 2000, p. 112).

Acompanhando as mudanças citadas, a materialidade escolar passa a ocupar lugar privilegiado na sociedade. Nesse contexto, se consolida o uso do LDP, sobretudo a partir da implantação do método simultâneo²⁵, que solicitava a produção

²⁵ O método simultâneo preconizava o ensino de vários alunos simultaneamente por um mesmo docente. Esse método veio substituir gradativamente o ensino individual e o ensino mútuo, adotados no período imperial. No ensino individual, os alunos eram atendidos um a um. Já no ensino mútuo,

de outros materiais como o quadro negro e os cadernos, que substituíram gradativamente a lousa de pedra.

De acordo com Galvão,

Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos a Constituição do Império (e a lei de 1827 prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. É só a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir no País, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização (GALVÃO, 2002, p. 348).

A consolidação do LD no Brasil se amparou, como nas sociedades europeias, num modelo iluminista, em que o livro era definitivamente o portador da ciência, portanto, da verdade, confirmando a ideologia republicana importada dos ideais da Revolução Francesa com bases no positivismo de Augusto Comte.

As primeiras edições adotadas pelas escolas brasileiras após a República eram de autores estrangeiros. Isso porque, apesar de a Imprensa Nacional ter se instalada em 1810, o incipiente investimento na educação elementar durante os primeiros anos do Império fez com que a produção editorial para a escola primária fosse insignificante. Esse quadro altera-se apenas nos anos iniciais do século XX, com uma expansão considerável, sobretudo, da Livraria Francisco Alves.

Com a utilização individual do LD e com a crescente expansão editorial, tornou-se necessária uma organização das formas de adoção e distribuição dos LD, que durante a República eram especificamente destinados ao ensino da leitura e escrita. Nos primeiros anos do governo republicano, a escolha e a distribuição

eles eram orientados por monitores escolhidos pelo professor para repassar os conhecimentos. O Método Simultâneo começou a ser adotado no período republicano, sobretudo, a partir da implantação dos grupos escolares.

desses materiais ficavam sob a responsabilidade da Comissão de Instrução Pública. Apenas em 1929, foi criado o primeiro órgão específico, o Instituto Nacional do Livro Didático (INL), contribuindo para maior legitimação do livro didático nacional e consequentemente auxiliando no aumento de sua produção.

A primeira política de legislação, controle de obras produzidas e circulação específica são datadas de 1938²⁶. No que se refere ao processo de escolha do LD pelos professores, a primeira referência que encontramos é o Decreto Lei n. 8.460 de 26 de dezembro de 1945. Em 1966, durante o governo militar, o acordo MEC/USAID²⁷ viabiliza recurso financeiro suficiente para garantir a produção e a distribuição de LD por aproximadamente três anos. Esse acordo favoreceu também os estados que, durante alguns anos, não necessitaram investir nas políticas de LD, ficando o governo federal responsável pelos gastos. Os estados voltam a contribuir com os investimentos em 1971, quando terminou o acordo entre Brasil e Estados Unidos.

Em 1976, devido à escassez de recursos financeiros, grande parcela das escolas públicas municipais foi excluída do programa de produção e distribuição de LD. Em relação à participação do professor no processo de escolha dos livros, a discussão foi retomada a partir de 1983, quando foi instituído um grupo de trabalho para o exame dos problemas relativos aos materiais distribuídos. Discutiu-se também a questão da inserção no programa de avaliação e distribuição de LD das demais séries do Ensino Fundamental, ampliando-o.

²⁶ Informações do site do Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2009

²⁷ Fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Acordo realizado entre os dois países com o objetivo de aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro principalmente através de reformas dos ensino de 1º e 2º graus.

Em meio às mudanças do cenário político e social brasileiro, advindas da reabertura política, foi criado, em 1985, o PNLD. O documento trouxe inovações como a escolha dos livros pela comunidade escolar e com ampla participação do professor; a reutilização dos livros, implicando o desaparecimento do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas; a oferta para os alunos das primeiras e segundas séries e o fim da participação financeira dos estados.

A discussão sobre a produção, distribuição e avaliação dos LD sempre foi tema presente nos debates educacionais durante o século XX. Porém, a partir da década de 1980, começam a emergir as políticas mais concretas. O surgimento de políticas educacionais específicas fez com que o acesso fosse ampliado, tornando-se necessário o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de avaliação e de escolha dos materiais distribuídos.

A intervenção do MEC na qualidade dos LD só aconteceu a partir de 1990. Inicialmente, a participação mais direta do ministério consolidou-se a partir do Plano Decenal de Educação para Todos, que previa um aprimoramento da distribuição desses materiais, bem como a capacitação docente para os processos de escolha. Em 1993, dentro de uma política pela qualidade dos LD, o MEC nomeou uma comissão de especialistas responsáveis por avaliar os livros solicitados pelas escolas e estabelecer critérios de avaliação para novas aquisições. Os resultados do trabalho dessa comissão apontaram algumas inadequações editoriais, conceituais e metodológicas e estabeleceram requisitos mínimos que deveriam constar em um manual escolar de boa qualidade.

Os dados dessa primeira avaliação constam em uma publicação do Ministério da Educação/Fundação Nacional do Estudante (MEC/FAE). O texto de apresentação dessa publicação explica que foi constituído um grupo de trabalho “com a finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógicos-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 1993, p. 9).

Para a realização dessa, foram apontados os dez títulos mais solicitados pelos professores em 1991 e em cada área do conhecimento, representando cerca de 94% das aquisições feitas pelo MEC. Os primeiros critérios de avaliação dizem respeito “aos aspectos da produção física do livro, aos aspectos relativos à formulação metodológica, à atualização e acerto da informação científica, concebidos num projeto gráfico que incorpore as diversas linguagens da era da imagem, em que vivemos” (BRASIL, 1994, p. 11). A definição desses critérios fez com que a publicação se transformasse no primeiro modelo do que, nas edições posteriores, viria a ser o Guia do LD.

No que diz respeito aos critérios de avaliação de Língua Portuguesa, esses apontam para a necessidade da integração dos eixos de leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos, afirmando que “um bom livro didático deve estabelecer relações constantes entre as áreas” (BRASIL, 1993, p. 11). Outro ponto a ressaltarmos é o enfoque teórico assumido pela publicação, em relação à língua portuguesa. Antes de esboçarem os critérios propriamente ditos, o manual traz um texto de Leonor Scliar-Cabral sobre as contribuições da psicolinguística para a formulação da política nacional dos materiais didáticos.

Assim, a referida publicação assume e, de certa forma, transpõe para os LD as discussões sobre ensino de língua materna emergentes desde a década de 1980, defendendo a função social do texto, o estudo dos gêneros e da língua em situações de uso. Essas novas discussões consideram também as experiências que os alunos possuem antes de chegar à escola e a capacidade que eles têm de construir seu próprio conhecimento e não mais apenas adquiri-lo. Nesse sentido, já podemos perceber que os referenciais e os saberes produzidos na esfera acadêmica começam a ser transpostos para os LD. Como discutido na seção 2 desta pesquisa, a academia começa a dialogar mais de perto com a esfera da produção e da avaliação dos LDP.

No que diz respeito às obras analisadas pelo MEC, observaram-se vários problemas como, por exemplo, em relação à leitura, quando a maioria não explorava a ativação de conhecimentos prévios, não contribuía para a percepção da estrutura do texto e não explorava as inferências e as extrapolações. As críticas tecidas ao tratamento dado à produção de texto direcionavam para o não atendimento das funções linguísticas reais, tendo em vista que os LD exploravam apenas o uso escolar da escrita. Acerca dos conhecimentos linguísticos, as críticas repousam sobre o uso excessivo de atividades de classificação e identificação, pautadas na gramática tradicional, que não considera a análise e reflexão sobre a língua em uso (BRASIL, 1993, p. 7).

Como exposto anteriormente, a publicação do MEC com a definição de critérios para a avaliação de LD configurou-se como a gênese das avaliações posteriores. As repercussões do trabalho dessa comissão ou grupo de trabalho só se consolidaram em 1996, quando o ministério instituiu a análise e avaliação

pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Assim, a partir de 1997, comissões de avaliação dos LD passaram a classificar as obras num Guia dos Livros Didáticos, que faz parte da política do PNLD e funciona como instrumento de auxílio aos professores nos processos de escolha dos LD. O guia é composto atualmente por resenhas dos LD aprovados pela comissão de avaliação do MEC.

Em um primeiro momento, 1996, os LD avaliados foram distribuídos em quatro categorias: “excluídos”, “não recomendados”, “recomendados com ressalva”, “recomendados”. No PNLD de 1997 foram avaliados 466 livros didáticos das áreas de Língua Portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais. Desses, 63 foram recomendados, 42 recomendados com ressalvas, 281 não recomendados e 80 excluídos. O resultado dessa avaliação culminou com a primeira edição do Guia do PNLD. Esse guia, além dos princípios e critérios de avaliação, continha também as resenhas das obras recomendadas ao professor. Nessa edição do PNLD, o professor poderia escolher um título de cada área do conhecimento e, assim como no PNLD de 1998, foi permitido ao professor optar por um livro não recomendado.

No PNLD de 1998, foi introduzida outra categoria que recomendava alguns livros com “distinção”. Nessa edição foram avaliados 454 livros de 1ª a 4ª série das áreas de alfabetização, Língua Portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais. Desses, 19 foram classificados na nova categoria, ou seja, “recomendados com distinção”, 47 foram recomendados, 101 recomendados com ressalvas, 211 não recomendados e 76 excluídos. A diferença da edição de 1998 para a de 1997 era que, além de um livro por conteúdo, os professores poderiam escolher um livro

específico para a alfabetização. Na edição de 1998 também era permitido ao professor escolher um LD não recomendado.

A partir da edição de 1999²⁸, a categoria “não recomendados” foi eliminada. No PNLD/2001, dos 569 livros avaliados, 35 foram recomendados com distinção, 76 foram recomendados, 210 recomendados com ressalvas e 248 excluídos. Com a extinção da categoria “não recomendados”, os professores só poderiam escolher os LD com a indicação do MEC.

Nas três primeiras edições do PNLD (1997, 1998, 2001), as avaliações eram de responsabilidade de uma comissão formada por profissionais das universidades e professores de escolas de 1º grau (denominação dada até 1996). De acordo com o Guia do PNLD 1998,

essa avaliação feita por professores e especialistas que atuam nas quatro áreas do conhecimento básico, tanto na universidade quanto na escola de 1º grau, foi baseada não só na experiência docente e no conhecimento especializado das equipes mas, principalmente, num conjunto de princípios e critérios cuidadosamente estabelecidos (BRASIL, 1997, p. 9).

A partir do PNLD/2004, a avaliação dos LD inscritos ficou a cargo das universidades públicas. Quatro universidades participaram dessa edição, cada uma responsável por uma área do conhecimento. A área de alfabetização e Língua Portuguesa ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a área de ciências foi avaliada por profissionais da Universidade de São Paulo (USP), as áreas de história e geografia foram avaliadas pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) e a área de Matemática sob a responsabilidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPe).

²⁸ Depois de 1999, as edições do PNLD passaram a ser a cada três anos, assim, a edição subsequente aconteceu em 2001.

Em 2004, o PNLD apresentou mudanças significativas, fruto do amadurecimento do próprio programa. Uma delas, citada anteriormente, é o intervalo entre as edições, que passou a ser de três anos. Outra mudança refere-se à avaliação de coleções, pois até então eram avaliados títulos isolados. A partir de 2004, as avaliações seriam realizadas em coleções para o conjunto das quatro séries. De acordo com o guia de 2004,

o objetivo dessa modificação foi oferecer ao professor um material cujo conteúdo e metodologia fossem articulados entre si, nas várias séries ou ciclos. A exceção nesse caso fica por conta dos livros de alfabetização e das obras de destinação regionais, para as áreas de Geografia e História (BRASIL, 2003, p. 12).

A avaliação dos LD por coleções visava a oferecer aos professores LD com conteúdos e metodologias articulados entre si. Isso facilitava tanto o processo de escolha, pois a análise era realizada em relação a uma coleção e não a livros isolados, quanto a prática pedagógica, pois os professores seguiriam por três anos consecutivos uma mesma coleção e bases teórico-metodológicas. Nas edições anteriores, com a escolha de um livro para cada série, aliar as discussões teórico-metodológicas ao preconizado pela proposta pedagógica das escolas era possível, mas requeria dos docentes um trabalho de análise mais demorado.

Nas edições anteriores do PNLD, a escolha por séries dificultava um trabalho articulado, tendo em vista que títulos adotados para uma série poderiam ser metodologicamente, e em relação aos conteúdos, muito diferentes dos títulos das séries seguintes, ou até mesmo se basearem em abordagens metodológicas contraditórias, o que contribuía pouco para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Na edição de 2004, foram avaliados 260 títulos, dos quais 12 coleções foram recomendadas com distinção; 60, recomendadas; 112, recomendadas com ressalvas e 76 foram excluídas. Além da avaliação de coleções dos LD para as quatro primeiras séries, foram avaliados também dicionários que posteriormente foram enviados para os alunos de 1ª série de todo o país.

As três últimas edições do PNLD (2004, 2007 e 2010) foram marcadas por mudanças que refletem o processo de amadurecimento do programa como a adequação ao contexto socio-histórico imediato. Algumas mudanças adotadas pelo programa a partir de 2004 já foram mencionadas. Nos deteremos agora às duas últimas edições (2007 e 2010), que apresentam alterações significativas no que se refere à organização do guia, bem como aos princípios e critérios de avaliação estabelecidos.

Em 2007, a escolha continuou sendo realizada por coleção, com a novidade de um Guia Especial para os LD de Alfabetização. Esse guia, organizado por blocos, dava ao professor uma visão específica das coleções, em especial de seu encaminhamento metodológico. De acordo com Costa Val,

os guias de alfabetização e Língua Portuguesa introduziram uma inovação na apresentação das obras aprovadas que foi mantida no guia 2008²⁹. Trata-se da classificação das obras conforme sua organização e o tratamento metodológico que dão aos objetos de ensino (COSTA VAL, 2009, p. 19)

A classificação por abordagem metodológica foi organizada a partir de quatro tendências identificadas nas obras avaliadas, sendo elas: vivência, construção/reflexão, transmissão e uso situado. Vale ressaltar que uma mesma obra

²⁹ Guia de Livros Didáticos destinado de 5ª a 8ª séries, ou do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

pode apresentar duas ou mais das tendências listadas acima, porém, uma delas se faz sempre mais preponderante em relação às demais.

Outro ponto a destacar, no que tange às mudanças de 2007, diz respeito às menções dos LD. A partir dessa edição, os títulos avaliados passam a ser classificados em “aprovados” ou “excluídos”. As menções “recomendados com ressalvas”, “recomendados” e “recomendados com distinção” deixam de fazer parte do guia. As informações referentes à qualidade das obras, bem como sua orientação metodológica e eventuais ressalvas ou lacunas vêm expressas no corpo da resenha. Assim, em 2007, foram avaliadas 303 obras, sendo 240 aprovadas e 63 excluídas.

Com a mudança do Ensino Fundamental, que passou de oito para nove anos, o PNLD necessitou ajustar-se no que se refere à nomenclatura (séries iniciais do Ensino Fundamental) bem como à extensão, que resultou em um ano a mais dedicado especialmente para a alfabetização. Assim, as quatro primeiras séries passavam a ser as “cinco primeiras séries” e, nesse sentido, as obras destinadas à alfabetização deveriam atender às novas especificidades, ou seja, à crianças de seis anos de idade.

As mudanças ocorridas pela extensão do Ensino Fundamental e a opção pela divisão em etapas dos cinco primeiros anos³⁰ fizeram com que o guia de 2010 assumisse nova organização, ou seja, dividiu os livros a serem escolhidos também em duas etapas: uma para o ciclo inicial de alfabetização com duração de dois anos, abrangendo o primeiro e segundos anos, e a segunda etapa abrangendo os três anos posteriores. Dessa forma, no processo de escolha do LDP, os professores

³⁰ A primeira etapa corresponde aos dois primeiros anos e a segunda, aos três anos posteriores, totalizando os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

optavam por uma coleção de alfabetização para o primeiro ciclo e uma de Língua Portuguesa para o segundo ciclo, totalizando cinco livros.

De acordo com o guia, edição de 2010, na primeira etapa:

O que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com os objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema de escrita; dos algarismos e da notação matemática [...] Já a segunda etapa - que no âmbito do PNLD, estende-se do terceiro ao quinto ano - trata-se de levar o aluno à consolidação desse duplo processo de letramento e alfabetização. Do ponto de vista dos eixos orientadores do processo de reorganização do Ensino Fundamental, esses três anos têm sido entendidos como o período de consolidação do processo de alfabetização linguística e matemática da criança (BRASIL, 2009, p. 16-17).

O guia do PNLD/2010, assim como o de 2007, apresenta as resenhas sem emitir juízos de valor ou classificação explícita. Cumpre-nos ressaltar que até então os guias classificavam as obras por estrelas. O número máximo de estrelas eram três, o que significava que o livro que apresentasse essa menção era “mais bem avaliado” ou “melhor” em relação àqueles que recebessem duas ou uma estrela. Outra menção que até 2007 aparecia nos livros era o termo “recomendados com distinção”, que representava uma obra também muito bem avaliada.

Atualmente é a resenha avaliativa das coleções que orienta os professores para o processo de escolha. Porém, não mais existem as menções ou marcações com símbolos que indiquem que um LD é melhor ou pior em relação a outro. Ao nosso ver, as resenhas vêm, a cada edição, tentando estabelecer um diálogo mais efetivo com os professores que escolhem as obras. Nas primeiras edições, as resenhas apresentavam um texto mais técnico, com algumas informações que dificultavam a leitura dos docentes. Na edição de 2010, a resenha é mais objetiva, com linguagem mais acessível. Porém, para nós, as resenhas de 2010 deixam a

desejar, tratando algumas informações de forma bastante ampla, como é o caso dos conhecimentos linguísticos. Algumas resenhas apresentam a listagem detalhada de conteúdos relacionados aos conhecimentos linguísticos e na sequência, fazem algumas colocações sobre a organização e a orientação metodológica desses conteúdos na coleção analisada, porém o fazem de forma breve. Para nós, o guia de 2007 era melhor organizado, tanto na estruturação em seções quanto no detalhamento das resenhas, e contribuía mais para que o professor pudesse desenvolver um olhar crítico sobre as obras.

Na edição de 2010, 232 coleções referentes à Língua Portuguesa, matemática, ciências, história e geografia foram submetidas à avaliação. Dessas, 154 foram aprovadas e 78 excluídas³¹. Foram avaliados ainda LD de história e geografia regionais que perfazem um total de 129 títulos, 72 de história, com 64 aprovados e oito excluídos, e 57 de geografia, 31 aprovados e 26 excluídos.

3.3 PNLD e ensino de Língua Portuguesa segundo as edições anteriores e os critérios de avaliação

Expostas as questões mais gerais acerca do PNLD, nos detemos agora a investigar nas edições do PNLD entre 1996 a 2010 os critérios de avaliação para a área de Língua Portuguesa. Nosso intuito é perceber como esses critérios vêm se apropriando dos referenciais das teorias do texto, em especial, como as fichas de avaliação abordam a coesão.

³¹ Não constam nos guias de matemática e ciências o número de coleções excluídas, apenas o número de coleções aprovadas.

3.3.1 Os critérios de avaliação de Língua

Portuguesa de acordo com as fichas do guia

Os critérios de avaliação das obras inscritas no PNLD vêm expressos no Guia do LDP, em alguns momentos de forma descritiva, como em 1996, ou em forma da ficha que os avaliadores utilizam para realizar a avaliação, como nas edições de 2001 em diante.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, o Guia do PNLD de 1996, ano em que o MEC iniciou as avaliações dos livros enviados para as escolas, apresenta os critérios gerais de análise, ou seja, os critérios eliminatórios comuns para todas as áreas. Ele aponta que os LDP

não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; não podem ser desatualizados, nem induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais (BRASIL, 1997, p. 13).

São apresentados também, como critérios classificatórios comuns, os aspectos gráfico-editoriais, os referentes ao livro do professor e o manual do professor ou orientação ao professor (dependendo da nomenclatura utilizada pela obra). Esses critérios eram direcionados para a forma de organização do material de uso exclusivo dos docentes.

Os critérios que nortearam a avaliação dos LDP apareciam divididos em dois blocos: a) Relativo à natureza dos textos; b) Relativo ao trabalho com os textos. No primeiro eram avaliadas questões referentes à natureza dos textos, ou seja, variedade linguística, presença de textos autênticos e originais, a preferência de textos na íntegra ao invés de fragmentos. No segundo item avaliava-se a orientação

dada ao trabalho com o texto nos eixos de leitura, produção e conhecimentos linguísticos.

A respeito do trabalho com a leitura, a orientação era que se abordassem os aspectos textuais e discursivos e a reconstrução do sentido do texto pelo aluno. Os critérios relativos ao trabalho com a produção textual apontavam para o uso social da escrita, abordando o processo e as condições de produção dos textos bem como a adequação aos gêneros. Em relação ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, os critérios apontavam que eles teriam peso menor na proposta do LDP e quando trabalhados, deveriam enfatizar a língua em uso e a construção de conceitos gramaticais em detrimento das atividades de memorização e identificação. Não havia, de forma explícita, referências ao trabalho com a coesão textual, mesmo porque os critérios eram abrangentes, descritivos e não organizados em fichas, como nas edições atuais.

A edição do PNLD de 1998 mantém, em relação aos critérios de avaliação, o mesmo formato de 1996. A única alteração na edição de 1996 refere-se à listagem de coleções não recomendadas, que consta no final do guia. Acompanha essa listagem uma resenha de que as obras constantes no catálogo necessitam de especial cuidado e atenção dos professores para a sua utilização em sala de aula.

Em 2001, ampliam-se os critérios eliminatórios. É acrescentado o item referente ao “prejuízo à construção da cidadania”, que diz respeito a veicular preconceito de origem, cor, tradição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação e fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público” (BRASIL, 2000, p. 5). Os aspectos classificatórios comuns permaneceram os mesmos das edições anteriores.

Em relação aos critérios avaliativos de Língua Portuguesa, eles agregam um item referente ao trabalho com a oralidade que não se fazia presente nas edições anteriores. Os itens relativos à natureza do material textual e ao trabalho com o texto permanecem praticamente os mesmos, tornando-se apenas mais descritivos.

No guia de 2001, a ficha de avaliação utilizada pelos pareceristas aparece pela primeira vez. A publicação da ficha tinha o objetivo de apresentar ao professor, à sociedade e às editoras como era realizada a avaliação das obras contidas no guia. Assim, o professor e os demais interessados poderiam observar quais aspectos eram considerados no momento da avaliação das obras.

Seleção de Textos				
Tipologia:				
- diversidade de gênero				
- diversidade de tipos de texto				
- diversidade de variedades e registros lingüísticos				
- diversidade nos suportes originais				
- presença significativa de textos literários				
Temática:				
- diversidade				
- heterogeneidade				
- diversidade de contexto cultural				
- favorecimento da interdisciplinaridade				
Autoria:				
- diversidade (época, região, nacionalidade)				
- representatividade				
- presença de tradição oral				
Textualidade:				
- predominância de textos autênticos				
- presença de textos integrais				
- recortes com unidade de sentido				
- indicação de cortes, supressões, adaptações etc.				
- créditos completos dos textos selecionados				
Extensão:				
- presença de textos de maior extensão				
- presença significativa de textos complementares				
- presença significativa de textos suplementares				
Atividades de estudo de textos				
Colaboração para a (re)construção de sentidos pelo aluno:				
- explicitação de objetivos e coerência entre estes e a atividade				
- exploração de conhecimentos prévios				
- exploração de processos coesivos				
- exploração pertinente de intertextualidade				
- exploração de procedimentos estéticos				
- exploração adequada de registros e variedades				
- pertinência e uso da ilustração				
- variedade na formulação dos exercícios				
- clareza e correção na formulação dos exercícios				
- clareza e correção dos conceitos mobilizados na atividade				
- gradação de complexidade				
- presença de atividades de leitura oral e silenciosa				
- atividades com outros livros e outros portadores de texto				
- incentivo para a leitura de outros materiais				
Avaliação:				
- explicitação de critérios e procedimentos				

FIGURA1 – Ficha de avaliação do PNLD
 Fonte: BRASIL, 2000

Encontramos nas, “atividades de estudo do texto”, no item sobre produção de sentido a “exploração dos processos coesivos”. Nessa ficha o critério relativo à exploração dos processos coesivos aparece de forma ampla, principalmente se comparado com as fichas de avaliação dos PNLD subsequentes. Percebemos, de forma geral, que os critérios avaliativos da ficha de 2001 são bastante amplos. Este fato pode se justificar por ser esta a primeira ficha avaliativa com critérios definidos.

Observamos também que, nos demais eixos, de produção textual e conhecimentos linguísticos, não aparece nenhuma referência aos processos coesivos. Nessa ficha, a coesão textual estava restrita ao eixo da leitura, ainda não sendo percebida como um mecanismo que está ligado aos processos de desenvolvimento da proficiência da leitura e da escrita. A partir da ficha de 2001, o espaço destinado à coesão vai se alargando, principalmente com a difusão e apreensão das teorias dos textos seguidas das teorias do discurso. Com o passar do tempo, a cada edição do PNLD podemos notar que as discussões que envolvem o texto e o discurso vão sendo incorporadas, ainda que gradativamente, nos itens de avaliação.

Na edição de 2004, permanecem os critérios eliminatórios comuns da edição de 2001. No que se refere a Língua Portuguesa, o Guia inclui critérios específicos para a alfabetização e mantém o mesmo padrão avaliativo do Guia anterior.

Consta também no Guia de 2004, a ficha de avaliação. Essa ficha apresenta algumas alterações, se comparadas à ficha avaliativa de 2001. Os itens são mais detalhados, mais descritivos e em maior número.

A respeito da coesão textual, aparece na ficha de 2004, no item referente à reconstrução de sentido do texto pelo aluno, em relação à exploração dos recursos linguísticos, os processos coesivos.

Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno	Sim	Não
Exploração de estratégias de leitura diversificadas a serem realizadas pelo aluno:		
a) ativação de conhecimentos prévios sobre os temas		
b) antecipação, predição, levantamento de hipóteses		
c) checagem de hipóteses		
d) localização e/ou cópia de informações		
e) comparação de informações		
f) generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc. após análise de informações pertinentes)		
g) produção de inferências		
Exploração contextualizada do vocabulário		
Exploração dos recursos linguísticos, quanto a:		
a) processos coesivos		
b) processos estéticos e literários do texto (linguagem conotativa, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas etc.)		
c) dialetos e registros		
d) tipos de texto		
e) gêneros		
Exploração pertinente de intertextualidade:		
a) no nível temático		
b) no nível interdiscursivo		
Correção dos conceitos mobilizados		
Discussão crítica de posições preconceituosas		

FIGURA 2 - Excerto da ficha de avaliação 2004
Fonte: BRASIL, 2003, p. 61.

O desenvolvimento dos tópicos, nessa ficha mais descritivos, é, a nosso ver, uma forma de chamar a atenção para aspectos específicos que refletem principalmente a influência das teorias do texto. No item referente à exploração dos recursos linguísticos aparecem os processos coesivos como um subitem. Ao analisarmos os demais subitens, observamos que esses processos estéticos e literários do texto, dialetos e registros, tipos de texto e gêneros estão estritamente ligados aos processos coesivos.

Citamos como exemplo da relação gênero/mecanismos coesivos o caso da canção e/ou da poesia. Nesse gênero, as repetições não são consideradas como um defeito do texto, principalmente em comparação a gêneros como a resenha, ou seja, o gênero canção e/ou poesia trata a repetição como um estilo. Assim, as relações variam de acordo com a situação de interação e com o gênero em questão.

O detalhamento da ficha avaliativa também é uma forma de esclarecer aos professores e sociedade em geral quais os itens avaliados em um LDP. Uma avaliação realizada a partir de itens e critérios mais detalhados pode significar uma avaliação mais rigorosa e mais transparente.

É perceptível, ao analisarmos as fichas do PNLD, como os critérios avaliativos tornaram-se, a cada edição, mais detalhados e descritivos. Observamos também que as fichas vão se organizando, influenciadas pela concepção de língua enquanto atividade social. Essa influência pode estar ligada à participação de professores ligados a grupos de pesquisa que tinham como bases teóricas os estudos do texto e do discurso com base sociointeracionista. Destacamos a participação de professores que fazem parte do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que agrega professores da faculdade de educação e da faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nas duas últimas edições, ou seja, 2007 e 2010, novos itens foram agregados à ficha com o objetivo de tornar a avaliação cada vez mais explicativa e assim contribuir com o trabalho dos avaliadores do PNLD. No que se refere à coesão textual, no guia de 2007, há na ficha de avaliação, no eixo leitura, uma referência à observação dos processos coesivos ao tratar da exploração da textualidade, em

especial quando a “exploração dos recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a processos coesivos” (BRASIL, 2006, p. 282).

Observamos que na ficha de 2007, os critérios de avaliação são praticamente os mesmos de 2004, sendo apenas mais detalhados, por exemplo, no item referente à exploração dos recursos linguísticos. Na ficha de 2004, o subitem “e” registra apenas “gêneros”. Na ficha de 2007, o mesmo subitem vem descrito da seguinte forma: “exploração dos recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a gêneros” (BRASIL, 2006). A nosso ver, os itens avaliativos continuam sob influência das teorias do texto, assim como em 2004.

Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura e compreensão de textos escritos
Leitura como uma situação efetiva de interlocução
Recuperação do contexto de produção do texto (no LA ou no MP)
Definição, para o aluno, das finalidades das atividades de leitura
Exploração das estratégias de leitura diversificadas
Na perspectiva da decodificação
Atividades que favoreçam o desenvolvimento da fluência (leitura global de segmentos do texto, ritmo de leitura etc.)
Localização e/ou reprodução de informações
Na perspectiva da compreensão
Ativação de conhecimentos de mundo
Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos
Checagem de hipóteses
Comparação de informações
Generalização (conclusões sobre fato, fenômeno, situação, problema etc., após análise de informações pertinentes)
Compreensão global do texto (questões sobre título, partes, parágrafos, resumo etc.)
Exploração contextualizada do vocabulário (compreensão local)
Exploração de implícitos
Exploração da textualidade
Exploração dos recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a processos coesivos
Exploração dos recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a processos estéticos e literários do texto (linguagem conotativa, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas etc.)
Exploração dos recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a dialetos e registros
Exploração dos recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a tipos de textos
Exploração dos recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a gêneros
Exploração de aspectos discursivos
Exploração de intertextualidade temática
Exploração das marcas explícitas de intertextualidade (paráfrase, paródia, alusão, remissão, citação etc.)
Solicitação de apreciações estéticas e/ou afetivas
Solicitação de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos
Discussão crítica de posições preconceituosas
Indicação de possibilidades de exploração interdisciplinar dos temas
Exploração das imagens como elemento constitutivo dos sentidos
Correção dos conceitos mobilizados

FIGURA 3 - Excerto da Ficha de Avaliação de 2007
Fonte: BRASIL, 2006, p. 235

O guia do LDP na edição de 2010 apresenta também uma ficha avaliativa bem detalhada. Porém, antes de expor a ficha, o guia traz uma discussão sobre a mudança do Ensino Fundamental para nove anos. Assim, ele situa o professor quanto às mudanças e o momento de escolha, referente à divisão em etapas ou ciclos, e a utilização de coleções específicas para cada etapa/ciclo, ou seja, a escolha de duas coleções, uma referente ao ciclo de alfabetização, 1º e 2º anos, e outra para os três anos subsequentes.

Essa divisão em ciclos exige uma atenção especial dos docentes quanto à orientação metodológica das coleções escolhidas em uma mesma escola para que não aconteça uma ruptura entre a proposta da coleção do ciclo de alfabetização e a da coleção de LP.

Observamos na ficha de 2010 que os “aspectos da coesão e coerência” aparecem pela primeira vez como conteúdos referentes ao item dos conhecimentos linguísticos. Notamos também que os aspectos ligados à coesão se fazem presentes nos eixos de produção textual e leitura, ou seja, a coesão e seus mecanismos são abordados, nesse guia, nos três eixos.

18. QUE CONTEÚDOS SÃO ABORDADOS?	COL.
a) Diferenças e semelhanças entre fala e escrita como modalidades da língua?	
b) Relações fono-ortográficas?	
c) Marcas de segmentação do texto (pontuação e paragrafação)?	
d) Classes de palavra?	
e) Estrutura morfológica da palavra?	
f) Relações morfosintáticas?	
g) Relações semânticas (léxico e/ou vocabulário)?	
h) Aspectos da coesão e da coerência textuais?	
i) Aspectos do discurso?	
j) Variação linguística?	
Resposta à pergunta 18 com exemplos:	

19. OS CONTEÚDOS GRAMATICAIS SELECIONADOS SÃO PERTINENTES PARA ESTE NÍVEL DE ESCOLARIDADE?	COL.
Resposta à pergunta 19 com exemplos:	

FIGURA 4 - Excerto da ficha de avaliação 2010 - Eixo conhecimentos linguísticos
Fonte: BRASIL, 2009, p. 241

Ao denominar os “aspectos da coesão e coerência textuais” como conteúdos relativos ao eixo dos conhecimentos linguísticos, a ficha do PNLD os concede *status* de objetos de ensino, ou seja, de conteúdo ensinável. Dessa forma, nos parece que a coesão é tomada como algo a ser sistematicamente ensinado como as relações morfo-sintáticas, por exemplo.

No eixo de leitura, a coesão é mencionada quando se trata dos recursos linguístico-textuais, na avaliação das atividades de leitura que colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno. Solicita-se aos avaliadores verificarem se a exploração dos recursos linguístico-textuais específicos dos diferentes gêneros (recursos de conexão, coesão verbal e nominal e recursos sintáticos) estão presentes nas obras avaliadas.

De acordo com a ficha, podemos observar que além das teorias do texto, as do discurso começam a se fazer presentes nos itens de avaliação. Sabemos que a coesão textual está ligada tanto aos processos linguísticos, que são recuperáveis na superfície do texto, quanto a questões que envolvem a situação de produção, o conhecimento de mundo do interlocutor e o sentido que se pode produzir a partir do texto na situação de interação, ou seja, a questões discursivas.

9. AS ATIVIDADES DE LEITURA COLABORAM EFETIVAMENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA DO ALUNO?	COL.
a) Trabalham as diferentes estratégias cognitivas do processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, predição de conteúdos, localização/reprodução de informações explícitas, inferência, etc.)?	
b) Estimulam e orientam a leitura silenciosa com compreensão?	
c) Estimulam e orientam a leitura oral fluente?	
d) Exploram aspectos discursivos [interdiscursividade, intertextualidade, marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?	
e) Exploram os recursos linguístico-textuais específicos dos diferentes gêneros (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos)?	
f) Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos?	
Resposta à pergunta 9 com exemplos:	

FIGURA 5: Excerto da ficha de avaliação 2010 - Eixo leitura
Fonte: BRASIL, 2009, p. 244

No item de produção de texto, é solicitado aos pareceristas que observem se as atividades que contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita “apresentam, discutem e orientam a construção da textualidade de acordo com a situação discursiva e o gênero trabalhado (coerência, recursos linguísticos adequados à construção da coesão, inclusive seleção vocabular e recursos morfossintático)”. Como dissemos, no PNLD/2010, podemos notar a

influência das teorias do texto e do discurso, o que pode ser observado na descrição do item referente à produção textual.

Essa influência se deve ao fato de que os estudos em LT e Discurso têm mostrado cada vez mais que conteúdos devem ser ensinados na escola para que se possam desenvolver as habilidades de leitura, escrita e uso da língua pelos alunos.

Produção de texto

10. AS ATIVIDADES COLABORAM EFETIVAMENTE PARA A FORMAÇÃO DO PRODUTOR DE TEXTOS?	COL.
a) Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal, etc.)?	
b) Tratam a escrita como processo de interlocução, levando o aluno a compreender que se trata de um diálogo leitor-texto-autor (isto é, considerando o perfil do leitor previsto, os objetivos do autor, o lugar de cada um na interlocução)?	
c) Situam a prática de escrita em seu universo de uso social?	
d) Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social)?	
e) Orientam para a produção do gênero adequado à situação?	
f) Definem objetivos plausíveis para a escrita proposta?	
g) Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
h) Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	
Resposta à pergunta 10 com exemplos:	

11. AS ATIVIDADES CONTRIBUEM EFETIVAMENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA EM ESCRITA?	COL.
a) Apresentam subsídios para a construção temática (seleção, organização e articulação dos conteúdos)?	
b) Apresentam, discutem e orientam a construção da textualidade de acordo com a situação discursiva e o gênero trabalhado (coerência, recursos linguísticos adequados à construção da coesão, inclusive seleção vocabular e recursos morfossintáticos)?	
c) Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?	
d) Orientam a organização geral do texto de acordo com o gênero (a "forma composicional")?	
e) Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	
Resposta à pergunta 11 com exemplos:	

FIGURA 6: Excerto da ficha de avaliação 2010 - Eixo da produção textual
Fonte: BRASIL, 2009, p. 246

A partir do exposto, podemos observar que os recursos e aspectos da coesão se fazem presentes nos três eixos, ou seja, leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos e que no eixo de conhecimentos linguísticos é tratado como um objeto de ensino.

Nesta seção, optamos por fazer uma descrição das modificações dos critérios avaliativos do PNLD e das fichas avaliativas contidas nos guias. Na próxima, passaremos a discutir especificamente a edição do PNLD/2010, tendo em vista essa edição compõem *corpus* deste trabalho.

3.4 O PNLD de 2010

Nesta seção discutimos especificamente sobre o PNLD/2010. Porém, em alguns momentos serão necessárias comparações com edições anteriores do programa no intuito de verificarmos possíveis alterações. Optamos por fazer essas comparações a partir do PNLD/2007, por ser a edição imediatamente anterior à de 2010 e por apresentar modificações significativas na organização do guia.

O programa do livro didático de 2010 teve seu processo iniciado com a publicação, em 2007, do edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção das obras didáticas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Esse documento definiu os princípios e critérios gerais e específicos para inscrição e avaliação das coleções.

O PNLD/2010 selecionou obras das disciplinas de Língua Portuguesa, matemática, ciências, história e geografia - estas, inclusive, com obras específicas

de caráter regional - que compuseram o Guia dos Livros Didáticos, a serem utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º anos. Das 43 coleções de Língua Portuguesa inscritas, 24 foram aprovadas e constam no Guia do Livro Didático através de resenhas que expressam uma visão geral da obra e visam contribuir para o processo de escolha dos professores. O guia de 2010 foi dividido em dois blocos: o primeiro com as resenhas das obras de Alfabetização e Letramento e o segundo com as resenhas de Língua Portuguesa, diferentemente do PNLD/2007 que editou manuais distintos.

Os critérios de avaliação e os princípios gerais e específicos de cada área, que definem as obras aprovadas e excluídas vêm expressos inicialmente no edital de inscrição confeccionado e divulgado pelo MEC.

No que tange aos livros de Língua Portuguesa, o edital do PNLD/2010 define como princípios gerais para o ensino da disciplina:

- 1 – desenvolvimento da linguagem oral e da apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas básicas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formas de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar.
- 2 – pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto:
 - o domínio da escrita alfabética e a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de textos representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas da atividade social;
 - a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
 - o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
 - o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
 - as práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem (BRASIL, 2009, p. 02).

Assim como no edital do PNLD/2007, o PNLD/2010 aponta para a prioridade das atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de produção e compreensão oral em situações contextualizadas. Em relação aos conhecimentos linguísticos, esses devem ser ensinados em condições sociais efetivas de uso da língua, descartando-se as situações criadas artificialmente. O edital aponta também a necessidade de as atividades de ensino-aprendizagem direcionadas para os conhecimentos linguísticos estarem relacionadas com a leitura e a produção escrita.

De acordo com o edital, um dos princípios gerais é que:

Os volumes dirigidos ao terceiro, quarto e quinto anos constituam-se como propostas de consolidação e aprofundamento dos processos de letramento, de alfabetização e de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos níveis gradativamente superiores de proficiência oral e escrita pressupostos em cada um desses anos de escolarização (BRASIL, 2007, p. 51)

Quanto aos critérios de avaliação, são organizados com vistas a auxiliar, a partir da qualidade das obras, o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. A esse respeito, são definidos três critérios gerais:

- coerência e adequação metodológica da proposta pedagógica e das atividades que a consubstanciem;
- correção dos conceitos e informações básicas mobilizados em explanações, atividades e exercícios;
- contribuição específica à construção escolar das condições necessárias ao convívio democrático com a diversidade humana e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p.51).

Apontados os critérios gerais, o edital delinea os parâmetros de avaliação relativos a diversos componentes. Quanto aos conhecimentos linguísticos, ele descreve ques devem ser trabalhados com o “objetivo de levar os alunos a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua

e linguagem” (BRASIL, 2007, p. 56). Dessa forma, são descritos os conteúdos e atividades que devem ser trabalhados a fim de que se cumpra o objetivo de propiciarem atividades de reflexão sobre a língua:

- justificar-se pela contribuição que possam dar à leitura, à produção de textos e à linguagem oral, especialmente os relativos ao ensino de gramática;
- estar relacionados com as situações de uso;
- considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros e textos;
- abordar os conhecimentos relativos às convenções da escrita, como a pontuação e a paragrafação, articulando-as com a produção de textos;
- contemplar o ensino-aprendizagem das regularidades ortográficas e também as principais irregularidades;
- estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (BRASIL, 2007, p. 56).

Ao explicitar os princípios gerais e critérios de avaliação, o edital sugere uma concepção de língua como aquela que favorece o acesso às práticas sociais de escrita, que contribua para efetivar a alfabetização e o letramento dos alunos e seja, portanto, promotora de cidadania (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p.147).

Dessa forma, pretende-se certa uniformização das obras com vistas a garantir a melhoria no processo de ensino. A crítica a essa uniformização, de acordo com Guimarães, “parte da limitação em se pensar novos modelos ou formatos de LDP uma vez que se percebe uma tentativa de formatação a partir dos critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD” (GUIMARÃES, 2009, p. 32). Para nós, as tentativas de flexibilização como a descrição das obras segundo seus critérios de organização e sua opção didático-metodológica têm sido feitas especialmente nas edições do PNLD de 2007 e 2010.

3.4.1 Os perfis das coleções aprovadas

Das 43 coleções submetidas ao processo de avaliação do PNLD/2010 para o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, 19 coleções foram excluídas e 24 aprovadas. Comparando-se com os PNLD anteriores, o número de coleções aprovadas foi reduzido.

Esse fato, de acordo com o Guia do Livro Didático, já era esperado tendo em vista as mudanças nas políticas públicas para o Ensino Fundamental, sobretudo a extensão desse nível de ensino para nove anos. Outra mudança diz respeito à divisão no processo de escolha dos livros de Alfabetização Linguística e Letramento e Língua Portuguesa.

Diferentemente do PNLD/2007, em que se escolhia um livro de alfabetização e um livro de Língua Portuguesa para a 1ª série e uma coleção para os anos subsequentes, em 2010 escolhia-se uma coleção de Alfabetização Linguística e Letramento para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e outra coleção de Língua Portuguesa para os três anos subsequentes³².

Dessa forma, as coleções de Alfabetização Linguística e Letramento podem, ou não, ter continuidade para os três anos finais, assim como as coleção de Língua Portuguesa podem, ou não, ter livros correspondentes para os dois anos iniciais destinados aos anos iniciais (1º e 2º).

³² O mesmo processo ocorre com os livros de Matemática: Alfabetização Matemática para os dois primeiros anos e Matemática para os três anos finais. Já as outras áreas do conhecimento tem coleções a partir do segundo ano, e no caso de Geografia e História, ainda há livros com assuntos regionais.

Os LDP indicados para os três anos finais do segundo segmento passaram a ter como objetivo “contribuir significativamente para a consolidação do processo de alfabetização e do letramento, favorecendo o desenvolvimento do aluno rumo ao domínio dos usos da escrita e da oralidade e, ao mesmo tempo, propiciando-lhe oportunidades de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2009 p.176). Diante dessas mudanças, coleções que não estavam adequadas ao objetivo descrito acima foram excluídas.

Outro fato também destacado pelo Guia é o número significativo de coleções que se submeteram à análise pela primeira vez e que foram aprovadas. Isso indica uma renovação na produção editorial. Ainda, de acordo com o documento oficial, essas alterações, como o número maior de coleções excluídas e a renovação na produção editorial, estão ligadas à incorporação da nova concepção de língua enquanto atividade social no ensino de Português pelas obras aprovadas, consolidando-se o que já havia sido exposto pelos PCN e também pelos critérios de avaliação do PNLD.

Assim sendo, as coleções aprovadas no PNLD/2010 vêm incorporando mais efetivamente o exposto pelos PCNs de Língua Portuguesa a partir de um quadro teórico e metodológico que tem como princípio os estudos linguísticos de base enunciativa e sociointeracionista que redimensionaram a concepção de língua, de gênero textual e de texto. Nesta perspectiva a língua deixa de ser percebida como algo pronto e acabado e passa a ser entendida como uma atividade histórica, social e situada, onde os envolvidos se constroem e reconstroem permanentemente num processo de interação.

Em decorrência dessa concepção de língua(gem), o ensino de Língua Portuguesa assume uma nova postura, e o aluno, até então visto como parte inerte, paciente, do processo de aprendizagem, ao qual só caberia receber o conteúdo pronto e acabado, passa a ser sujeito de sua aprendizagem, num processo de interação com os diversos atores da cena pedagógica. Para Costa Val:

A concepção de que o conhecimento é (re) construído pelo aluno, com a decisiva mediação dos professores, dos materiais didáticos e do ambiente escolar, vem referida e mesmo explicitada pelos manuais de boa parte das coleções, mesmo em materiais que não se declaram construtivistas. (BRASIL, 2009,p. 177)

Ainda que as coleções de Alfabetização Linguística e Letramento e as coleções de Língua Portuguesa sejam escolhidas separadamente, o Guia ressalta que os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental formam um “segmento integrado”. Nesse caso, há um indicativo do Guia aos professores para que considerassem, ao escolher as obras, propostas compatíveis não só entre si, mas que dialogassem também com o projeto pedagógico da escola.

De acordo com o Guia/2010, as coleções aprovadas no PNLD/2010 apresentam, em maior ou menor grau, “requisitos indispensáveis para o contato e o convívio do aluno com o que a cultura da escrita pode propiciar de interessante para crianças dos primeiros anos de escolarização”. Do ponto de vista da coletânea textual, estes são diversificados nos aspectos das linguagens, dos temas explorados, da extensão, da tipologia, dos gêneros, da autoria.

Ainda de acordo com o Guia/2010, a literatura infantil aparece timidamente, ponto já criticado no PNLD/2007. Ainda assim, numa avaliação geral, os livros aprovados propiciam uma inserção das crianças na cultura escrita, tendo o professor o papel de inserir novos materiais, de acordo com a defasagem apresentada nos

livros. Outro ponto a destacar é o fato de os livros ampliarem a possibilidade de leitura dos alunos ao trazerem indicações de outros textos complementares como jornais, revistas, obras literárias.

Quanto ao universo cultural dos textos, esse é criticado pelo Guia/2010, por favorecer pouco a compreensão crítica, seja da produção cultural, seja da realidade social, ao privilegiarem textos que não exploram a vida do morador do campo, detendo-se em textos de caráter mais urbano, direcionado para as grandes e médias cidades. Há um indicativo de uma hegemonia cultural e ideológica predominante nas coletâneas. Mais uma vez, fica a cargo do professor, e por conseguinte da escola, inserir textos que retratem a outra face, a rural, propor um debate acerca dos modos culturais da vida no campo, bem como lançar a discussão acerca do privilégio dado pelos livros didáticos à vertente urbana.

Sobre as atividades de leitura nos livros didáticos aprovados, o Guia/2010 aponta que estes tendem a desenvolver nos alunos as capacidades de proficiência em leitura. Essas atividades não estão como outrora, ligadas apenas a conteúdos gramaticais ou tópicos curriculares. Elas buscam ampliar o conhecimento do aluno fazendo com que ele estabeleça relações entre textos, faça inferências e localize informações. Essas atividades ressaltam ainda o modo de ler de cada gênero trabalhado.

A respeito da produção de textos, conforme o Guia/2010, em todos os livros aprovados, as atividades direcionadas para a produção textual contribuem para o desenvolvimento da proficiência em escrita. Os livros buscam, de modo geral, articular a produção textual à leitura. As orientações para a produção de textos

direcionam para uma abordagem discursiva ao considerar suas funções sociais, delimitar as condições de produção e definir o interlocutor do texto.

As atividades de linguagem oral ainda são pouco desenvolvidas nas coleções aprovadas. De acordo com o Guia/2010, parte das coleções não chegam a apresentar uma proposta didático-pedagógica específica para a oralidade. Ainda assim, de alguma forma, as atividades que envolvem a oralidade se fazem presentes nas coleções, mas necessitam de mais atenção por parte do professor. A gradativa inserção e ampliação da linguagem oral nos LDP vêm demonstrando que este vêm sofrendo transformações no decorrer das edições.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, estes são abordados nas coleções do PNLD/2010 a partir de três modelos distintos:

- 1) articulados às atividades de leitura e produção de textos;
- 2) articulados à leitura mas autônomos quanto à produção de texto, isto é, a sequência dos conteúdos não segue a demanda de estudo de produção textual mas são, sempre que oportuno, retomados alguns conteúdos já estudados em função da leitura e da produção escrita;
- 3) desarticulados da leitura e da produção de texto, ou seja, os conhecimentos linguísticos são abordados autonomamente e tendem para uma sequência de conteúdos adotada pela gramática tradicional.

Marinho (2009), em uma análise geral das coleções inscritas no PNLD/2010, no intuito de investigar a abordagem dada aos conhecimentos linguísticos nas obras avaliadas pelo PNLD/2010, evidencia que a grande maioria das coleções do PNLD/2010 propõe a abordagem dos conhecimentos linguísticos de forma

relacionada ao trabalho com textos, ou seja, de forma articulada ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos.

TABELA 10
Análise de Língua nas Coleções

Análise de Língua na coleção	Nº	%
Articulada à leitura e à produção de textos	8	33 %
Autônoma, mas articulada à leitura e à produção de textos	13	54 %
Autônoma e desarticulada da leitura e da produção de textos	3	13 %
Total	24	100

Fonte: MARINHO, 2009, p. 4.

De acordo com a tabela 10, podemos observar que boa parte das coleções aprovadas, cerca de 30%, propõe um trabalho articulado entre os eixos. Porém, mais da metade dessas coleções ainda propõe um trabalho autônomo, especialmente em relação ao eixo dos conhecimentos linguísticos. Nessas coleções, a análise de língua parte de textos que são selecionados justamente porque apresentam o aspecto linguístico que é estudado. Estão presentes nessas coleções, por exemplo, atividades que propõem ao aluno a observação e a análise do objeto estudado para depois explicitarem o conceito ou a regra pertinente a esse objeto ou conduzirem o estudante a construir o conceito ou a regra pertinentes (MARINHO, 2009, p. 5).

As coleções que propõem um trabalho com os conhecimentos linguísticos articulado às atividades de leitura e produção de texto fazem um movimento diferente daquelas que são autônomas, mas articuladas aos demais eixos. Nas coleções em que o trabalho com os conhecimentos linguísticos é totalmente articulado, o ensino de gramática parte dos textos lidos nas unidades e a seleção textual não depende do aspecto linguístico que se deseja ensinar.

Apresentadas as discussões teóricas sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a constituição do LDP e as políticas públicas que o norteiam, passamos, a seguir, a discutir especificamente sobre a coesão textual.

4 LÍNGUÍSTICA TEXTUAL, CONCEITO DE TEXTO E PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE: DISCUSSÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, discutimos sobre a linguística textual (LT). Nosso objetivo é traçar um percurso histórico desse campo da linguística, apresentar a evolução do conceito de texto e discutir os princípios de textualidade, sobretudo, a coesão textual. Para tanto, tomamos como base Koch (1988, 1989, 1997; 2000; 2002; 2003; 2004, 2006), Fávero e Koch (1988), Bentes (2001), Marcuschi (1983; 1996; 1998; 2008), Costa Val (1991, 1999, 2004), Cafiero (2002), Antunes (2005, 2009), Beaugrande & Dressler (1981), Beaugrande (1997), Halliday & Hasan (1976), Apotheloz (1995, 2003), Milner (2003), dentre outros teóricos que se dedicam ao desenvolvimento da LT.

4.1 Breve histórico e algumas considerações sobre LT

Conforme Koch (2004), a LT é um ramo da linguística que toma o texto como objeto de estudo. Seu surgimento é decorrente das lacunas deixadas pelos estudos da dimensão transfrástica do enunciado, as quais permitiram o desenvolvimento de uma nova abordagem no campo da linguística. Linguistas americanos, alemães, franceses, ingleses, holandeses dentre outros constataram que a linguística da frase era insuficiente para dar conta de certos fenômenos linguísticos de natureza mais abrangente, como os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre os enunciados e sequências de enunciados. Havia uma demanda que exigia uma

linguística mais voltada para os mecanismos da organização textual responsáveis pela construção do sentido.

De acordo com Bentes (2001) o termo “linguística do texto” foi empregado inicialmente por Harald Weirich (1966), autor alemão que postulava que toda linguística deveria ser uma linguística de texto. Porém, não podemos atribuir exclusivamente aos alemães as primeiras discussões sobre a LT e nem à sua evolução, uma cronologia específica, tendo em vista o seu desenvolvimento em países e continentes diferentes.

As discussões sobre a LT foram abordadas, por exemplo, por linguistas americanos, em especial Harris, que apontavam problemas no nível transfrástico e na relação entre a cultura e a língua. Os estudos desenvolvidos por Harris foram, posteriormente, refinados pelo também americano Pike.

De acordo com Paveau e Sarfati (2006), os alemães Petöf Lang e Weinrich dominavam igualmente uma tradição de linguística textual (*textlinguistik*) com uma orientação gramatical (*textgrammatik*). Foram os alemães que difundiram as discussões sobre LT em grande parte do território europeu nos anos de 1970, até então dominado pelo modelo saussureano.

Outro teórico responsável pela difusão dos estudos sobre a LT é o holandês Teun Van Dijk. Seus trabalhos se desenvolveram a partir da orientação alemã. Porém, com uma abordagem mais cognitiva na medida em que ele refletiu sobre as capacidades que os sujeitos têm de reconhecer textos aceitáveis e bem formados sobre o plano de sua organização formal. A gramática do texto de Van Dijk repousa sobre dois postulados essenciais analogia entre frase e texto e a existência de uma gramática textual gerativa (PAVEAU; SARFATI, 2006).

Nos estudos sobre LT destacam-se também Haliday e Hasan. Para eles, o texto é “um todo unificado”, objeto de análise de seus estudos, “já que seu trabalho concerne à continuidade do discurso, por meio do inventário e da classificação das expressões relacionais. O discurso é, para eles, uma unidade semântica e não uma unidade gramatical” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 193).

Assim, podemos perceber que o desenvolvimento da LT não se deu de forma homogênea e nem pode ser atribuído a um país ou mesmo continente. Segundo Marcuschi, “o seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países dentro e fora da Europa Continental, simultaneamente e com propostas teóricas diversas” (MARCUSCHI, 1998, p. 43).

A LT surgiu a partir da tentativa de se preencherem as lacunas das gramáticas da frase, sobretudo, no que se referia a correferência, pronomilização, seleção dos artigos (definidos ou indefinidos), ordem das palavras no enunciado, relação tópico-comentário, relações entre sentenças ligadas por conjunções e concordância dos tempos verbais (FÁVERO; KOCH, 1988).

De acordo com Marcuschi (1983), mesmo sendo influenciada por correntes teóricas diversas em espaços geográficos diferentes, é possível distinguir três momentos tipológicos que abrangeram a evolução da LT. São eles: a análise transfrástica; a construção das gramáticas do texto e a elaboração de uma teoria do texto. Cada um desses momentos corresponde a um conceito específico de texto. E é sobre a evolução do conceito de texto, aproximadamente um período de três décadas (1970 a 1990), que discutimos na próxima seção.

4.2 A evolução do conceito de texto

Sendo o texto o objeto de estudo da LT, ela abrigou, em sua evolução, concepções variadas de texto. Conforme Koch (2002), esse conceito depende das concepções que se tenha de língua. Assim, as concepções de língua e de texto estão intrinsecamente ligadas. A seguir, apresentaremos as várias concepções de texto dentro da LT.

4.2.1 O texto além da frase

Para Marcuschi (1983) e para Costa Val (1999), a LT se organizou em momentos tipológicos. Para esses autores, cada momento tipológico corresponde a um conceito específico de texto, uma evolução da análise transfrástica até as teorias do texto.

O primeiro momento tipológico e, por conseguinte, o primeiro conceito de texto na LT, de acordo com Costa Val (1999) e Bentes (2001), refere-se à análise transfrástica, discussão direcionada para a passagem da gramática da frase para a gramática do texto com o foco de análise direcionado para as relações interfrásticas. Nessa análise o interesse se volta para os estudos da correferência, do emprego do artigo e da correlação entre os tempos e modos verbais, que são identificados como elementos de coesão textual. Constatamos, a partir das discussões propostas nesse primeiro momento, que existem regras sintáticas que ultrapassam o limite da frase,

isto é, que é necessário considerar a relação entre enunciados e, assim, assumir o texto como objeto de estudo.

De acordo com Bentes (2001) na frase “Pedro foi ao cinema. Ele não gostou do filme”, o pronome “ele” funciona como um correferente para o substantivo próprio Pedro. Nesse exemplo, o referente aparece na sequência anterior. Porém, em outras situações ou textos, o referente poderia ser dado na sequência de outro parágrafo e assim, a referenciação só seria percebida ao analisar-se o texto como um todo. Esse mecanismo é chamado por Koch (1989) de coesão referencial, ou seja, aquele em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual.

A partir do exposto, notamos que a análise das frases isoladas não dava conta de explicar os demais fenômenos que ocorriam ao se analisar o texto como um todo. É o caso da coesão referencial, que pode acontecer em parágrafos distintos.

Além das questões sintáticas, as relações semânticas entre os enunciados não expressas por marcas linguísticas de superfície também passaram a ser analisadas mais detidamente. Para Costa Val (1999), os procedimentos de textualização regulariam as relações possíveis entre os enunciados e permitiriam aos falantes gerar e reconhecer estruturas textuais subjacentes como, por exemplo, a “conexão de pressupostos”.

De acordo com Bentes (2001), na análise transfrástica, parte-se da frase para o texto. Ao estudarem as relações que se estabeleciam entre a frase e os textos, alguns teóricos perceberam que certos fenômenos não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas ou pelas teorias semânticas. Exemplo disso é o fenômeno da

correferenciação, que só pode ser explicado no interior do texto. A análise transfrástica desenvolvida a partir dos anos 1970, enquanto linha de pesquisa, também se interessou por estudar outros fenômenos “transfrásticos” como a pronominalização, a seleção de artigos, a concordância dos tempos verbais dentre outros (BENTES, 2001).

Nos primeiros momentos, na década de 1970, a concepção de texto que norteou os estudos da LT foi aquela que em que o texto era visto como algo que ultrapassava os limites da frase, que apresentava uma coesão, uma estrutura e uma intencionalidade.

De acordo com Medeiros (2007), a análise e a descrição individual de cada frase já não davam conta do processo de entendimento, compreensão e explicação da linguagem, visto que era preciso considerar a sequência de orações como elemento capaz de formar um todo coeso e significativo. Nesse sentido, o texto era visto então como uma unidade linguística mais elevada, capaz de ser segmentada, possibilitando a análise de unidades menores (MEDEIROS, 2007).

Durante o mesmo período, década de 1970, orientado pela LT e pela virada pragmática³³, o ensino de Língua Portuguesa passou a orientar-se pelo texto, ou seja, a história do texto na sala de aula começou a ser escrita durante esse período³⁴. Em artigo publicado sobre a entrada do texto na sala de aula, Pagliarini Cox defende que é nos anos de 1970 que o texto “começa a avultar como unidade,

³³ Sobre esse assunto ver Koch (2004)

³⁴ Isso não significa efetivamente que o texto passou a ser objeto de ensino de LP. Essa entrada do texto na sala de aula significa que se começou a pensar sobre a mudança do ensino de LP. Porém, o texto vai efetivamente tornar-se objeto de ensino e frequentar mais efetivamente a sala de aula no final da década de 1980 e início da de 1990. A sua consolidação como objeto de ensino vai acontecer após a publicação dos PCN.

por excelência, para nuclear o ensino de língua materna” (PAGLIARINI COX, 2004, p. 4).

Tendo em vista que a interação entre as pessoas cotidianamente se realiza em forma de textos, não de frases isoladas, a inserção do texto na sala de aula³⁵ significou a entrada, em ambiente escolar, das práticas sociais e das atividades comunicativas que aconteciam fora da escola, ou seja, a entrada do texto na sala de aula trazia em si a proposta da entrada da vida cotidiana e de suas práticas num ambiente, até então, livre de tais influências.

Inicialmente, a entrada do texto na sala de aula, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, recebeu contribuições dos estudos de Halliday e Hasan no que se refere à definição do conceito de textualidade. Esses autores definem o texto a partir do conceito de textura, ou seja, o texto é uma unidade global de sentidos e não um amontoado de frases aleatórias. Para eles, todo texto apresenta uma textura, a qual distingue um texto de um não texto (HALLIDAY; HASAN, 1976). O aspecto responsável por essa textura é a coesão, que faz do texto um todo de significação. Para esses autores, o conceito de textura é totalmente adequado para expressar a propriedade de ser texto (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 2).

Além da coesão, Halliday e Hasan postularam outro elemento importante para a tessitura do texto: o contexto de situação. Para eles, as características situacionais de um texto constituem-se em elemento importante para a produção de sentido.

³⁵ A esse respeito ver GERALDI, João Wanderley et al. orgs.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. Neste livro o autor aborda aspectos pedagógicos e sociais do Português a partir da experiência em sala de aula. O livro é direcionado para estudiosos e principalmente para professores pois trata das questões do ensino de Língua Portuguesa. Ele discute as práticas de ensino de leitura e produção de texto em sala da aula, considerando o texto como unidade de ensino.

Porém, conforme Pagliarini Cox (2004), se no plano teórico o texto é abordado em sua dupla função, uma linguística e outra extralinguística, no plano prático, ou seja, na sala de aula, a face que discute o contexto é praticamente desconsiderada. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o conceito de texto que perdurou nos anos 1970 era aquele que tinha o texto como unidade de significação, independente do contexto, ou seja, o texto era percebido como um produto pronto e acabado.

4.2.2 O texto como produto pronto e acabado

No desenvolvimento de pesquisas ligadas a análises transfrásticas, os estudiosos se depararam com outro fenômeno. Como explicar a relação entre sequências em que os conectores não estão presentes, como no exemplo: “Não saí ontem: chovia.” Nesse caso, a construção do sentido global da sequência seria de responsabilidade do leitor/ouvinte. Caberia ao leitor, a partir de seu conhecimento intuitivo, estabelecer mentalmente as relações argumentativas adequadas entre os enunciados. De acordo com Bentes (2001):

O fato de ter sido necessário considerar, na construção do sentido global do enunciado, o conhecimento intuitivo do falante acerca das relações a serem estabelecidas entre as sentenças, e o fato de nem todo texto apresentar o fenômeno da co-referenciação, constituíram-se fortes motivos para a construção de uma outra linha de pesquisa, que não considerasse o texto apenas como uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem. Passou-se, então, ao objetivo de elaborar gramáticas textuais (BENTES, 2001, p. 249).

Nos anos 1970, conforme Costa Val (1999) e Bentes (2001), a prioridade na LT passou a ser a construção de gramáticas do texto e a coesão era objeto

privilegiado de estudo, ou seja, a ênfase era as marcas linguísticas da superfície do texto. Nessa perspectiva, de acordo com Marcuschi (1998), tentou-se construir o texto como objeto da linguística.

Assim, com a própria evolução dos estudos da LT, o segundo momento tipológico diz respeito à construção das gramáticas do texto, com o intuito de se construírem regras gramaticais que dessem conta de todo e qualquer texto. Esses estudos inspiraram-se no modelo *chomskiano*, porém de forma mais ampla, pois se evoluiu do conceito de competência linguística para o de competência textual. Conforme Costa Val, “a tarefa da gramática seria descrever e explicar a competência textual, estabelecendo os princípios constitutivos do texto, explicando os princípios de sua delimitação e completude, determinando uma tipologia de textos” (COSTA VAL, 1999, p. 3).

Nessa perspectiva, o texto era percebido como uma estrutura pronta e acabada, em que o produto realizado pelo autor precisava ser decodificado pelo leitor. E a leitura era considerada como uma atividade que exigia foco para reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto. Dessa forma, a leitura estava relacionada com o conhecimento do código para compreender o dito. Estava associada à busca de informações específicas dentro de um texto e não se considerava o contexto de produção textual, nem a interação autor/leitor.

Inicialmente esse conceito de texto foi orientado pelos trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981). De acordo com Costa Val (1999), os autores, a partir da consideração de que o texto é uma ocorrência comunicativa, postularam sete princípios constitutivos da textualidade. Esses princípios, primeiramente denominados pelos autores de critérios de textualidade, são a coesão, a coerência,

a intencionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a aceitabilidade e a situacionalidade. Esses critérios foram tomados como elementos básicos que um texto deveria ter, ou seja, inicialmente serviram para diferenciar um bom texto de um texto não tão bom. Foram tomados como regras que os textos têm ou não têm.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), os critérios de textualidade definem e criam a comunicação verbal e a ausência desses critérios pode trazer problemas para a comunicação. Em livro lançado em 1997, Beaugrande retoma a discussão sobre a textualidade e reforça que os critérios de textualidade não são características do texto em si, nem servem para classificar um texto e um não texto e não são propriedades inerentes ao texto enquanto artefato linguístico. A abordagem defendida pelo autor, nessa obra, é a de que o texto é um processo - o que indica um novo conceito de texto - e sua interpretação depende também da situação de interlocução.

4.2.3 Texto como processo interativo

O terceiro momento tipológico da LT, conforme Costa Val (1999), refere-se à construção de teorias do texto em que o enfoque pragmático ganhou *status* privilegiado. De acordo com Bentes (2001), a investigação da LT se estendeu do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos.

As condições de produção de um texto passaram a ser consideradas como elementos importantes para sua realização efetiva em contextos sociais. O texto deixou de ser visto pelos teóricos da LT como um produto acabado e passou a ser

compreendido como um processo, resultado de operações comunicativas em situações sociocomunicativas.

Orientada por uma nova concepção de língua, vista como lugar de interação, a concepção de texto também evoluiu de produto pronto e acabado para processo, unidade em construção. O texto passou a ser considerado como o próprio lugar da interação. Assim, a compreensão de um texto deixou de ser entendida como simples captação de uma mensagem resultante da codificação de um emissor (KOCH, 2002).

Nessa concepção, o sentido de um texto era construído na interação entre texto/leitor. Assim, o texto, passou a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. De acordo com Koch (2000), o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação durante situações concretas de interação social. Emergiu, então, o conceito de texto baseado na perspectiva sociocognitiva e interacional.

De acordo com Costa Val (1999), essa perspectiva pode ser percebida nos estudos de Van Dijk (1992) e Mondada (1995). Esses autores apontam para questões ligadas ao processamento textual com foco nos processos de coesão, efetivadas consoante a concepção de referenciação e a reflexão a respeito do sujeito social.

Nesse sentido, a participação dos interlocutores e as condições de produção do texto seriam fatores fundamentais para a produção de sentido a partir dos textos, ou seja, o sentido de um texto não seria dado pelo texto, mas dependeria do momento de “acontecimento” de uso da língua.

4.3 O conceito de texto por nós concebido

Autores como Koch (1988, 1989, 1998, 2000, 2002, 2003, 2004, 2006, 2009), Travaglia (2003; 2009) Fávero (1988), Marcuschi (1983; 1996; 1998; 2000; 2002; 2003; 2008), dentre outros conceberam o conceito de texto como um todo significativo, considerando-o em seus aspectos socio-históricos e culturais, isto é, em suas condições de produção, e ainda os processos sintáticos e semânticos que nele se estabelecem, além de observarem as estruturas linguísticas que o compõem.

Para Marcuschi,

A língua não funciona em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas, palavras ou frases soltas, mas, sim, em unidades de sentido dominadas no texto, realizadas em sua inserção contextual. Certamente, quando se estuda o texto não se pode ignorar o funcionamento do sistema linguístico com sua fonologia, morfologia e sintaxe, mas, neste caso, se está apenas dando uma razão para determinado uso da língua, com vistas a seu funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

Partindo do princípio de que a comunicação humana se realiza em forma de textos e não em unidades isoladas e descontextualizadas, nós também nessa pesquisa, adotamos o conceito de texto como processo interativo. Coadunamos com o conceito de texto proposto por Costa Val (2004). Para a autora, “pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (COSTA VAL, 2004, p. 01).

Nesse sentido, texto para nós é toda produção comunicativa, é então “tudo que possa fazer sentido”. O que vai determinar o sentido do texto não é ele em si,

mas um conjunto de fatores: o texto, a situação de interlocução e seus respectivos interlocutores com suas diferentes vivências.

O conceito de texto por nós adotado envolve ações linguísticas, cognitivas e sociais. Não é um artefato com fim em si mesmo, mas um processo, continuamente em construção. É a convergência das ações linguísticas, cognitivas e sociais que colaborarão para a construção do sentido a partir dos textos.

Ao tomarmos o texto como um processo interativo para o qual convergem diferentes ações, consideramos também que um mesmo texto pode ter sentidos diferentes para interlocutores diversificados, pode ser textualizado diferentemente, dependendo de quem o lê e da situação de produção desse texto. Assim, o sentido de um texto não está nele mesmo, pronto e acabado, mas depende do saber linguístico e dos conhecimentos de mundo dos interlocutores. Costa Val defende que as “as pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre (COSTA VAL, 2004, p. 3).

A concepção de texto que concebemos neste trabalho é aquela que o trata como um processo interativo cujo sentido vai depender dos seus interlocutores e da situação comunicativa em que se realiza. Essa concepção está intrinsecamente ligada às práticas sociais dos indivíduos. Porém, ainda que as situações comunicativas façam parte do cotidiano das pessoas, cabe à escola, a partir de uma prática pedagógica dialógica, contribuir para que os alunos utilizem a língua com eficiência, como instrumento de cidadania. De acordo com os PCN, o texto atualmente é concebido nas práticas escolares como “unidade de ensino” (BRASIL,

1997, p. 35). Porém, nem sempre foi dessa forma. Sobre a “entrada do texto na sala de aula” e sua transformação em unidade de ensino, tratamos na próxima seção.

4.4 A entrada do texto na sala de aula

Como dito anteriormente³⁶, a entrada do texto na sala de aula começou a ser escrita nos anos 1970. Porém, para muitos professores, naquele contexto, o texto não passava de um amontoado de frases que poderiam ser submetidas a processos de classificação. Nesse sentido, o texto era concebido como uma unidade significativa por si só, não dependendo do seu contexto para fazer sentido.

Na década de 1980, a concepção de texto como unidade de significação que desconsiderava o contexto, perdeu sua hegemonia no espaço escolar. Marcuschi (1998) aponta que, no final da década de 1980, a noção de textualidade passou a ser considerada. Orientam essas discussões os estudos de Beaugrande e Dressler (1981; 1997).

O trabalho com textos na sala de aula, influenciado pela concepção de texto como interação social, que tomou força entre os anos 1990 e 2000, possibilita ensinar aos alunos a perceberem que há várias possibilidades de significação, que o sentido de um texto não é dado *a priori*, mas construído pela interação autor/texto/leitor e que vários elementos, como os linguísticos (cotextuais) e as condições de produção (contextuais), devem ser considerados.

Nessa perspectiva, considerando o texto como unidade através da qual o ensino se operacionaliza e como processo de interação entre sujeitos, nas décadas

³⁶ Ver página 129 deste trabalho.

de 1990 e 2000, o texto passou a ser concebido como unidade de ensino que se materializa através dos gêneros (textuais e/ou discursivos). O estudo dos gêneros foi orientado principalmente pelas discussões de Bakhtin. Assim, nesse mesmo período, os gêneros discursivos e textuais começam a configurar-se como objetos de ensino.

Conforme Pagliarini Cox,

a eleição dos gêneros discursivos como conteúdo curricular principal da disciplina de Língua Portuguesa representa uma sistematização do trabalho com o texto na sala de aula de modo a conjurar os perigos da falta de direção. Quer dizer, o postulado do gênero como conteúdo reduz o risco do texto ser tratado de modo causuístico (PAGLIARINI COX, 2004, p. 10).

A escola que se abriu para as práticas sociais cotidianas, ainda nas décadas de 1970 e 1980, baseou o ensino de língua considerando os alunos como sujeitos históricos e sociais e a instituição escolar como uma sociedade à parte, ou seja, a escola como extensão da sociedade. Portanto, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos deveriam considerar os contextos e os usos dessas práticas. Assim, tarefa da escola seria contribuir para que os alunos usassem a linguagem em instâncias privadas e públicas de forma autônoma e eficiente, tendo em vista a plena participação social.

Cabe, então, aos educadores, proporcionar aos alunos um ensino de língua eficiente, uma “educação linguística” (ANTUNES, 2009, p. 40). Para tanto, é necessário o desenvolvimento de pesquisas, propondo reflexões acerca do ensino de LP, pois é função da escola contribuir para que os educandos se tornem usuários eficientes da língua e exerçam efetivamente sua cidadania.

Nas três últimas décadas, percebemos que, influenciado pelas teorias do texto, o ensino de Língua Portuguesa tem se pautado no ensino dos gêneros, ou

seja, os gêneros se consolidaram enquanto objetos de ensino. Assim, nós professores temos enfatizado o “para quem” os alunos escrevem e em qual situação comunicativa, ou seja, enfatizamos a necessidade de se explicitar as condições de produção e quem é efetivamente o interlocutor para quem ela se dirige. Porém, além da escolha do gênero e de sua estruturação, é fundamental considerar a seleção dos recursos linguísticos. O “como” se escreve ou lê tem ficado em segundo plano, ou seja, o trabalho com os recursos linguísticos presentes no texto têm sido pouco focalizado. Nesse sentido, ao trabalharmos com a coesão textual, que é um recurso linguístico importante para a produção de sentidos, buscamos focalizar “o como” no processo de leitura e produção textual, a maneira como podemos lançar mão desses recursos linguísticos para que a interação ocorra com eficiência.

Conforme Beaugrande e Dressler (1981), a coesão é um recurso centrado no texto. Porém, outros estudos de Beaugrande (1997) já apontam para a evolução do próprio conceito de coesão, considerando não apenas os aspectos linguísticos do texto, mas também os extralinguísticos. Assim, a coesão pode ser vista como um processo de construção entre os interlocutores. Costa Val (1999) aponta, com base em Beaugrande e Dressler (1981, 1997), alguns princípios que os interlocutores aplicam aos textos que produzem e leem para que eles façam sentido na situação de interlocução.

4.5 Princípios de textualid

Antes de apresentarmos os princípios de textualidade, definidos por Beaugrande e Dressler (1981), Beaugrande (1997), e rediscutidos por Marcuschi

(2008) e Costa Val (1991, 1999, 2004), reforçamos aqui o que compreendemos por textualidade.

De acordo com Costa Val, textualidade pode ser definida como:

um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de *textualizar* essas produções. Explicando melhor: não vamos entender a textualidade como algo que está nos textos, mas como um componente do saber linguístico das pessoas (COSTA VAL, 1999, p. 3).

Assim, a textualidade envolve a construção dos textos, tarefa do autor, e os conhecimentos de mundo do interlocutor. Remete a um processo de co-construção do sentido que envolve os interlocutores. A organização textual propriamente dita pode ser um facilitador da compreensão dos textos, mas somente ela não garante a produção de sentido, tendo em vista que o texto é um processo conjunto de construção de sentidos.

Os sete critérios de textualidade foram inicialmente desenvolvidos por Beaugrande e Dressler no livro *Introduction to text linguistics*, de 1981. Costa Val (1999; 2004) prefere o termo “princípios de textualidade” - que remete a um conjunto de condições que orientam cognitivamente a produção de um evento interacionalmente comunicativo - ao termo “critérios”, visto como padrões que um texto deve satisfazer, como um conjunto de regras a serem seguidas para que o texto seja um texto (COSTA VAL, 2004). Assim, adotaremos nesse estudo o termo “princípios de textualidade”. Os princípios de textualidade são condições que conduzem sociocognitivamente a produção de eventos interativamente comunicativos.

Num primeiro momento, os princípios desenvolvidos pelos autores foram tomados como fórmula para a escritura de bons textos. Os critérios, como eram denominados, transformaram-se em regras para a construção de textos enquanto produto, artefato linguístico (COSTA VAL, 1999).

Marcuschi (2008) aponta as críticas tecidas a esses princípios de textualidade, vistos primeiramente como estanques e categóricos. Ele mostra também que alguns desses princípios são redundantes, se recobrem e não podem ser vistos como fórmula para a boa formação textual, já que a estrutura de um texto difere da de uma frase. Como um evento comunicativo, o texto comporta atitudes que não comprometem sua inteligibilidade, diferentemente do que se imaginava nos estudos do nível frástico.

Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2008) “a coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 102). A construção de sentido de um texto está relacionada com o seu contexto e com a participação direta do interlocutor, por isso, considerar apenas os fenômenos linguísticos seria insuficiente. As condições de produção³⁷ e a inserção do leitor/ouvinte nesse contexto de produção são fundamentais para que o texto cumpra seu papel comunicativo.

De acordo com Marcuschi (2008), levando em consideração a definição de texto defendida por Beaugrande (1997), que sustenta que o texto é uma proposta de sentido e só se completa com a participação do seu leitor, a construção do sentido de um texto leva em conta a articulação de três aspectos: a) linguísticos (o ato de

³⁷ Nossa pesquisa não tratará dos processos interativos em sala de aula. Porém, ao tratarmos dos princípios de textualidade, não poderíamos deixar de explicitar que para a produção de sentido em um texto, contexto e cotexto devem ser considerados, ou seja, tanto o material linguístico quanto as condições em que o texto foi produzido é fundamental para a produção de sentido.

fala verbalmente produzido); b) sociais (o momento socio-histórico da produção e as situações culturais que o permeiam); c) cognitivos (conhecimentos investidos), ou seja, o sentido de um texto é co-construído num processo de interação.

Esses aspectos apontam para a relação complexa e articulada da produção textual. Dessa forma, não é mais aceitável considerar que autor e leitor estejam isolados no ato de produção e recepção textual, mas que se articulam, complementam e co-constroem o sentido do texto a partir da textualização.

De acordo com Marcuschi (2008), a textualização é um processo interacional que envolve autor/texto/leitor, ou seja, para que se produza sentido a partir de um texto, esses três elementos devem estar interligados. Essa interação faz com que o texto seja um processo que não possua fim em si mesmo, mas dinâmico, passível de mudanças de sentido, dependendo das condições de produção e dos conhecimentos de mundo dos interlocutores.

Marcuschi considera no processo de interação duas situações: uma linguística e outra comunicativa. A situação linguística descrita pelo autor refere-se à organização linguística do texto, ao cotexto, ou seja, à forma de organização estrutural do texto. Marcuschi aponta a coesão e a coerência como os critérios³⁸ da configuração linguística.

A situação comunicativa refere-se aos conhecimentos de mundo dos interlocutores, ao contexto. Os princípios que se referem ao contexto são a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade.

³⁸ Mantivemos aqui o termo “critérios” por tratar-se da forma como Marcuschi (2008) os nomeia, respeitando a citação do autor.

Marcuschi (2008), ao tratar da textualização, ressaltou que ainda que os princípios estejam envolvidos em situações específicas (comunicativa e linguística), eles são interdependentes. Isso é, são necessários conhecimentos de ordem linguística para se processarem as informações de ordem contextual e conhecimentos contextuais para se compreenderem os conhecimentos de ordem linguística.

Dos princípios discutidos acima e denominados pelo autor como critérios, apresentaremos aqueles que são considerados princípios contextuais, ligados aos conhecimentos de mundo (MARCUSCHI, 2008) ou ainda denominados de critérios pragmáticos (KOCH; TRAVAGLIA, 2003).

Os dois princípios centrados na cotextualidade, nos conhecimentos linguísticos, foco principal de discussão desse trabalho, serão detalhados à frente.

4.5.1 Os cinco princípios contextuais

O primeiro princípio ligado aos conhecimentos de mundo dos interlocutores definido por Beaugrande e Dressler (1981) é a intencionalidade, que está centrada basicamente no escritor do texto. Ela diz respeito ao esforço do escritor do texto em construir uma comunicação eficiente, capaz de satisfazer seus interlocutores.

Ainda de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), o fato de a intencionalidade estar centrada basicamente no escritor não reduz a importância do interlocutor. O primeiro deve apresentar sua intenção e o segundo pode aceitá-la ou não. Portanto, no critério de intencionalidade, estão em jogo a intenção do escritor do texto e a atitude do interlocutor.

A atitude do interlocutor em aceitar ou não a intenção do escritor do texto indica um novo critério: o da aceitabilidade. Esse critério, centrado no interlocutor, diz respeito à sua expectativa diante do texto produzido. Charolles, em artigo publicado em 1987 e intitulado *Introdução aos problemas da consistência dos textos*, defende que o interlocutor faz tudo para calcular o sentido do texto e encontrar nele coesão e coerência. Dessa forma, a partir de um contrato de cooperação estabelecido entre escritor e leitor, mesmo que haja falhas comunicativas no texto, haverá sempre uma tentativa de se construir sentido a partir desse texto. Charolles (1987) apresenta o que ele denomina de metarregras. A respeito dessas metarregras veremos mais detalhadamente adiante.

Outro critério é o da informatividade. Ela diz respeito ao grau de novidade que cada interlocutor atribui ao texto. Dependendo do interlocutor, um texto pode ter mais ou menos informatividade, ser mais ou menos previsível. De acordo com Costa Val (1999), a tendência é que as pessoas gostem mais de textos que lhes apresentem um conteúdo novo, que elas possam compreender e processar. Textos com um baixo nível de informatividade podem ser classificados como desinteressantes, assim como textos com um nível complexo de informatividade podem dificultar a compreensão do leitor. Dessa forma, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa em relação ao texto e à capacidade deles de surpreender ou não os interlocutores.

Como já explicitado por Marcuschi (2008), os princípios de textualidade se complementam e se perpassam. Tal fato pode ser percebido nas relações intrínsecas entre aceitabilidade, informatividade e situacionalidade. Um texto não

pode ser pensado como um evento comunicativo com fim em si mesmo, mas em função de seus interlocutores, considerando-se a sua situação de produção.

Para tratar especificamente da relação do evento textual na situação de produção em que ele ocorre, Beaugrande e Dressler (1981) definiram o princípio da situacionalidade. De acordo com os autores, a situacionalidade é de extrema importância como princípio de textualidade, pois o sentido e o uso de um texto são decididos via situação. Assim, esse conceito refere-se à “interpretação que os usuários fazem da situação a partir dos modelos de comunicação social que conhecem” (COSTA VAL, 1999, p. 8).

A situacionalidade é um princípio que traz relações estreitas com o princípio da informatividade. Ela se refere a fatores que tornam um texto mais ou menos relevante de acordo com a situação em que está inserido. Assim como a informatividade, também a situacionalidade está diretamente relacionada a outros princípios, nesse caso, especificamente o princípio da aceitabilidade.

A relação estabelecida entre textos é denominada, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), como o critério da intertextualidade. Cada texto constrói-se, não isoladamente, mas em relação com outro já dito. Por isso, a interpretação desses textos está ligada ao conhecimento e à interpretação de outros textos. Nesse sentido, a intertextualidade é critério constitutivo de todos os textos, tendo em vista que todos os textos sempre remetem a algo já dito.

Para Marcuschi:

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Como exposto pelo autor, a intertextualidade é um princípio fundamental na constituição de qualquer texto. Mesmo que não se consiga processar quantos textos constituem o “seu texto”, é possível que vários textos sejam reconhecidos na construção de um novo texto. De qualquer forma, o princípio da textualidade estará ali constituído.

As discussões sobre os princípios de textualidade vêm ganhando espaço em sala de aula à medida que o texto vem tornando-se objeto de ensino e a teoria dos gêneros textuais se faz presente nos documentos oficiais e nos materiais didáticos. À medida que as aulas de LP se organizam em textos e em seus gêneros, torna-se necessário que os princípios de textualidade sejam, cada vez mais, discutidos e transpostos para a esfera didática.

É possível percebermos que alguns princípios se fazem mais presentes, como a intertextualidade, por exemplo. Na análise das coleções, observamos que em algumas atividades de leitura, esse princípio é explorado: em atividades que solicitam aos alunos que relacionem o texto lido com algum assunto em discussão na atualidade, ou mesmo, na esfera literária, as atividades que buscam aspectos intertextuais em diferentes obras. Porém, é necessário ressaltarmos que os demais princípios - como, por exemplo, a coesão - precisam ocupar cada vez mais espaços nos LDP, pois funcionam como recursos linguísticos que contribuem para a produção de sentido na leitura e na produção textual.

A respeito do princípio da coesão, é importante ampliarmos sua discussão em sala de aula com o intuito de mostrar aos alunos que a coesão textual pode se valer de diferentes recursos e de usos diferentes desses recursos. Quem vai determinar qual o melhor recurso é a situação de produção do texto: o gênero textual, o

interlocutor e o sentido que se quer processar. É importante mostrar aos alunos que a coesão não está sempre explícita no texto e que, mesmo estando sinalizada, ela depende de um processo de co-construção leitor/autor, muitas vezes a ausência de conectores ou outros recursos coesivos é um recurso do autor, um estilo, para produzir determinado sentido. Explorar em sala de aula os mecanismos de coesão pode contribuir para que, no que se refere à leitura, os alunos construam e ampliem a compreensão dos textos lidos/ouvidos. A respeito da produção textual, a exploração dos mecanismos coesivos pode contribuir para que nossos alunos redijam textos mais expressivos e interessantes.

4.6 A coesão textual: objeto de ensino presente nos LDP

A coesão e coerência, sobretudo a coesão, podem ser construídas a partir da superfície do texto, mas não só. A coesão também é co-construída pelos interlocutores. De acordo com Costa Val “a língua dispõe de vários recursos com os quais os falantes podem indicar em seus textos as relações entre os elementos linguísticos, mas esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem” (COSTA VAL, 2004, p. 8). Desse modo, pode-se perceber que a coesão de um texto depende do leitor do texto, da situação de interlocução.

Todos os princípios de textualidade são interdependentes. O fato de a coesão poder ser percebida na superfície textual não exclui suas relações com a coerência e com os demais fatores ligados aos conhecimentos de mundo.

Nossa opção em tratar especificamente da coesão textual se justifica pelo fato de que os aspectos da coesão ainda são tratados de forma incipiente nos manuais didáticos, assim como outras questões que envolvem o texto (ANTUNES, 2005).

Porém, não podemos deixar de apontar que, ainda que incipiente, as questões que envolvem o texto, como, por exemplo, os aspectos de coesão e coerência, vêm gradativamente ocupando espaço nos manuais didáticos. Observamos tal fato na ficha de avaliação do PNLD/2010, que traz nos seus critérios de avaliação os aspectos de coesão e coerência como conteúdos dos conhecimentos linguísticos.

Para nós, esse movimento, de inserção gradativa da coesão e coerência como conteúdos referentes aos conhecimentos linguísticos, ou seja, como objeto de ensino, é fruto da transposição didática³⁹ dos saberes construídos pela academia, iniciado na década de 1970 com o desenvolvimento da LT. Como o processo de transposição didática é longo e lento, apenas após os anos de 1990 e 2000, os manuais didáticos começaram a ocuparem-se das questões que envolvem mais diretamente o texto e os aspectos de coesão, transformando-os em objetos de ensino.

Bunzen (2005) aponta um movimento parecido com o ensino de produção textual. Conforme o autor, a produção textual só começou a ganhar espaço nos LDP do ensino médio a partir da década de 1970, influenciados pela teoria da comunicação e pela exigência da redação nas provas de vestibular. Devido a essa exigência, as escolas de ensino médio passaram a dar maior ênfase ao ensino de redação, inclusive com a introdução de uma nova disciplina na grade curricular do

³⁹ Conforme discutido no capítulo 3, “O livro didático de língua portuguesa e o Programa Nacional do Livro Didático”.

ensino médio. Essa disciplina recebeu denominações variadas, entre elas: técnicas de redação (BUNZEN, 2005, p. 63).

A introdução de uma nova disciplina direcionada especificamente para o ensino de redação transformou-a efetivamente em objeto de ensino. A nosso ver, a exigência da prova de redação no vestibular, os inúmeros diagnósticos acerca da produção escrita dos alunos que foram realizados nos anos 1980 relacionados aos baixos desempenhos dos alunos do Ensino Fundamental em avaliações sistêmicas nos anos 1990 fizeram com que a produção textual deixasse de ser enfatizada apenas no ensino médio, passando a ser uma preocupação também do Ensino Fundamental.

Com essa nova “preocupação”, surgiram também novos objetos de ensino. Vale ressaltar que a concepção da língua como atividade social, que amplia os processos de leitura e produção escrita a partir da perspectiva de que o texto não é um produto pronto, mas um processo em que os interlocutores têm participação efetiva na construção do sentido, faz com que o ensino de língua se volte para suas funções sociais, ou seja, “o ensino de língua implicava não produzir mais ‘redações’, mas sim textos diversos que se aproximassem dos seus usos reais” (BUNZEN, 2005, p. 67).

Nesse sentido, as condições de produção, os conhecimentos de mundo e a configuração linguística do texto deveriam ser considerados também no ensino de língua. Assim, para atender a essa nova concepção de língua, novos objetos de ensino começariam a fazer parte dos manuais didáticos, como percebemos, nas últimas edições do PNLD, ser o caso da coesão textual.

Porém, o fato de tratarmos especificamente desse princípio não significa excluir os demais, mesmo porque não há como fazê-lo devido ao o entrelaçamento dos sete princípios de textualidade. Ao tratarmos da coesão, discutiremos também da sua intrínseca relação com a coerência, a informatividade, a intertextualidade, a aceitabilidade, a intencionalidade e a situacionalidade, talvez em menor grau, mas respeitando suas intrínsecas relações.

4.6.1 A coesão textual: evolução do conceito

O conceito de coesão foi muito discutido nos anos iniciais do desenvolvimento da LT, principalmente por Halliday e Hasan. Esses autores lançaram em 1976 a obra *Cohesion in english*. Nessa obra, eles defendiam que a coesão é um conceito semântico que se refere às relações de significado existentes dentro de um texto, fazendo dele um texto e não uma sequência aleatória de frases. Nessa relação semântica, há dois elementos, um dos quais precisa ser interpretado recorrendo-se ao outro, pressupondo-o. Para Halliday e Hasan,

o conceito de coesão é semântico. Se refere às relações de significado que existem dentro do texto, e que o definem como um texto. A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro, um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado exceto por recorrer a ele. Quando isso acontece, uma relação de coesão é estabelecida, e os dois elementos, o que pressupõe e o pressuposto, são, assim, finalmente, potencialmente integrados em um texto⁴⁰ (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4, tradução nossa).

⁴⁰ The concept of cohesion is a semantic one. it refers to relations of meaning that exist withing the text, and that define it as a text. The cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at last potentially integrated into a text.

Nesse sentido, Halliday e Hasan afirmam que todo texto, para ser percebido como tal, necessita de um encadeamento entre seus elementos. É necessário que as palavras estejam conectadas de forma a produzir sentido, a fazer com que o interlocutor compreenda o que se quer dizer, o que se pretende com determinado texto.

Halliday e Hasan (1976) consideram a coesão como um fator imprescindível para conferir textualidade a uma sequência linguística. Afirmam que os elos coesivos, o que eles denominam de laços⁴¹ (*cohesive ties*), vão ligando e interligando as partes do texto, sinalizando essa ligação e conferindo ao texto uma unidade e uma continuidade. A função da coesão é justamente permitir o interrelacionamento dos elementos linguísticos do texto, considerando-se também os aspectos semânticos. Assim, a coesão é o princípio da textualidade responsável pelo entrelaçamento das partes do texto. Esse entrelaçamento pode ser percebido por marcas deixadas na superfície do texto.

Em relação aos estudos sobre coesão no Brasil, Koch define que a coesão é a “ligação, a relação, a conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto” (KOCH, 2003, p. 14). Essa ligação se manifesta a partir de elementos da natureza gramatical como pronomes, conjunções; a partir de elementos da natureza lexical como sinônimos, antônimos, repetições e ainda através dos conectores. “Para a autora, esses elementos da língua têm a função precípua de estabelecer relações textuais: são recursos da coesão textual” (KOCH, 2004, p.15).

⁴¹ We need a term to refer to a single instance of cohesion, a term for one occurrence a pair of cohesively related itens. This we shall call a tie. the relation between them and six cooking apples in example constitutes a ties. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 2)

A respeito dos mecanismos gramaticais, Koch classifica como elementos coesivos: os pronomes pessoais de terceira pessoa e os demais pronomes, os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais e artigos definidos. Quanto aos recursos lexicais, ela os classifica como sendo os sinônimos, os hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas, ou ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele e, finalmente, por meio da elipse.

Marcuschi (1983) define os fatores da coesão como sendo aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto. Ele afirma que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de uma espécie de semântica da sintaxe textual, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitam estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto.

Marcuschi (1983) e Koch (2004) concordam que, com a evolução dos estudos da LT, não é possível mais afirmar que a coesão textual é um fenômeno da superfície do texto. Para esses autores, ela também depende de elementos contextuais, de um processo de co-construção.

Marcuschi, em livro publicado em 2008, retoma a classificação de Koch (1989) para tratar os tipos de coesividade que, para ambos, se classificariam em dois: coesão referencial e coesão sequencial.

Koch (1989) conceitua coesão referencial e sequencial da seguinte forma:

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que o componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva, e ao segundo, elemento de referência ou referente textual (KOCH, 1989, p.30).

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parte de enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz um texto progredir (KOCH, 1989, p. 53).

No que diz respeito à coesão referencial⁴², essa se subdivide em formas remissivas não referenciais e formas remissivas referenciais. Para Marcuschi, “a noção de formas remissivas diz respeito ao fato de uma forma remeter a outra e, nesse caso, as anáforas preenchem o requisito” (MARCUSCHI, 2008, p.109).

As formas remissivas referenciais são aquelas que estabelecem referência a partir de suas possibilidades referidoras como os sinônimos e os grupos nominais definidos. As formas remissivas não referenciais são aquelas que não têm autonomia referencial como os artigos e os pronomes, podendo, portanto, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido como em: “Marisa acabou de sair. Ela estava simplesmente linda.” Ou podem também referir a algo por analogia, associação como em “Marisa concordou que ela estava linda”.

No segundo exemplo, a utilização do pronome abre para duas interpretações. Uma designa “ela” como outra pessoa que só pode ser identificada a partir do contexto, não estabelecendo assim uma relação anafórica⁴³ entre o pronome e seu antecedente. A segunda interpretação liga o pronome ela ao seu antecedente Marisa, estabelecendo assim uma relação entre o pronome e seu antecedente.

A coesão sequencial é responsável pela progressão do texto, pela sua sequenciação. De acordo com Koch (1989) a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos, sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto

⁴² Aqui não nos alongaremos na discussão dos conceitos. À medida que, no capítulo 6, as análises forem solicitando detalhamento desses conceitos, nos aprofundaremos em função da(s) atividade(s) analisadas.

⁴³ Sobre o conceito de anáfora discutiremos à frente.

progredir. Assim como a coesão referencial, a sequencial também se subdivide em parafrástica e frástica.

A sequenciação parafrástica é caracterizada pela repetição lexical, pelos paralelismos, pelas paráfrases, ou seja, há sequenciação parafrástica quando na progressão do texto, utilizam-se procedimentos de recorrência.

A sequenciação frástica é aquela que garante a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos maiores e menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais. São mecanismos da sequenciação frástica: a progressão temática, o encadeamento por justaposição e o encadeamento por conexões. Como podemos observar, a coesão referencial e sequencial são interdependentes, e ambas estão relacionadas ao processo de tecitura do texto.

Como discutido anteriormente, a LT, tanto no Brasil quanto fora dele, passou e vem passando por um processo contínuo de evolução. Essa evolução fez com que alguns conceitos sofressem alterações ao longo das décadas. Ressaltamos a evolução do conceito de texto de produto para processo. Nesse sentido, a partir da evolução do conceito de texto, também o de coesão sofreu alterações e algumas questões que o delimitavam foram se transformando.

Os estudos atuais que envolvem a coesão demonstram que todos os textos produzem sentido, ou seja, comunicam algo. Porém, a produção de sentido vai depender da capacidade de textualização do leitor (COSTA VAL, 2004). Para a autora, a textualidade está relacionada aos saberes linguísticos das pessoas. Antunes (2005) compartilha da afirmação de Costa Val e coloca que “a textualidade

é de natureza complexa e se constitui de uma dupla estrutura: uma linguística e outra extralingüística” (ANTUNES, 2009, p. 93).

Costa Val (2004), referindo-se aos fatores de textualidade, coerência e coesão desenvolvidos por Beaugrande e Dressler, aponta o seguinte,

Embora os autores pretendessem se referir a processos de produção e interpretação textual, sua teoria foi compreendida como relativa ao texto enquanto produto, enquanto “artefato” linguístico. Os conceitos de coerência e coesão foram usados por muita gente, inclusive eu, no Livro Redação e Textualidade, como definidores das qualidades que um determinado texto tinha ou deixava de ter. Se eu pudesse reescrever meu livro, que foi publicado em 1991, eu hoje modificaria a maneira como tratei dessas questões. Não diria mais que a redação A tem coerência e a B não tem; nem que a redação C tem coesão e a redação D não tem. Diria que eu, na posição de leitora, pude textualizar aquelas redações da maneira X ou Y, e que foi fácil para mim produzir coerência e coesão para as redações A e C, mas foi difícil fazer o mesmo quanto às redações B e D (COSTA VAL, 2004, p. 4).

A partir do exposto por Costa Val (2004), podemos dizer que a coesão refere-se à interrelação dos elementos linguísticos do texto, mas, mesmo que aparentemente a coesão já venha expressa na superfície textual, ela também é co-construída pelos interlocutores, ou seja, não é a presença ou a ausência de mecanismos de coesão que vai estabelecer que um texto seja ou não coeso. É a interação entre os interlocutores que vai estabelecer a coesão, tendo em vista que todo texto é portador de sentido, e o seu sentido vai depender do conhecimento de mundo de quem o lê e não apenas das marcas visíveis expressas na superfície textual.

Coadunam da mesma proposta de Costa Val os estudos de Antunes (2005). De acordo autora, a coesão apresenta uma dupla função no texto: a de sinalizar e a de promover as articulações entre os segmentos, de forma a propiciar a unidade e a continuidade do texto. A coesão tem a ver com as relações semânticas que se

estabelecem entre vários segmentos do texto, não sendo esse processo apenas uma questão de superfície, mas também um instaurador da continuidade do sentido.

De acordo com Antunes (2005), a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, que compreendem as repetições e substituições; de associação, referentes à ligação de sentido entre as diversas partes do texto (palavras de um mesmo campo semântico); e as relações de conexão, que dizem respeito às relações semânticas que ocorrem por meio dos conectivos. A autora organizou em um quadro as propriedades da coesão do texto, relações textuais, procedimentos e recursos:

QUADRO 1
Propriedade da coesão do texto, relações procedimentos e recursos

Relações textuais	Procedimentos	Recursos	
Reiteração	Repetição	Paráfrase	
		Paralelismo	
		Repetição	* da unidade do léxico * de unidade da gramática
	Substituição	Substituição gramatical	Retomada por * pronomes * advérbios
		Substituição lexical	Retomada por * sinônimos * hiperônimos * caracterizadores Situacionais
		Elipse	Retomada por elipse
	Associação	Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas
	Conexão	Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos, blocos supraparágraficos	Uso de diferentes conectores
			*preposições *conjunções *advérbios e respectivas locuções

Fonte: ANTUNES, 2005, p. 51.

No QUADRO 1, Antunes mostra que as relações textuais desdobram-se em “procedimentos” e “recursos”. Esboçamos a seguir cada uma dessas relações textuais, seus procedimentos e recursos. Para tanto, optamos por conceituar inicialmente o que a autora denomina de “relações textuais”. De acordo com Antunes,

a coesão resulta de uma rede de relações que se criam no texto. Por isso chamei-as de relações textuais. Tais relações, ou seja, as ligações, os elos criados, no entanto, são de natureza semântica, isto é, têm a ver com os sentidos do texto. Diferem quanto ao tipo e o nexos que promovem e são de três tipos: por reiteração, por associação e por conexão. Como se pode ver, em qualquer uma das relações persiste a ideia de ligação, de laço. O que difere é a forma como esse laço é conseguido. (ANTUNES, 2005, p. 52)

A relação textual da reiteração é responsável pelas retomadas, pelos movimentos de ir e vir do texto, o que assegura o processo de continuidade, a tecitura do texto. De acordo com a mesma autora, “cada vez que substituímos uma expressão por um pronome ou por um sinônimo, por exemplo, ou que repetimos uma palavra, estamos reiterando, estamos promovendo a continuidade do texto, sua sequência, sua coesão” (ANTUNES, 2005, p. 53).

A associação, outra relação textual, se estabelece graças à ligação de sentido entre diversas palavras de um mesmo campo semântico. Como o texto é organizado a partir de um eixo temático, as palavras vão se conectando semanticamente a partir desse eixo, formando subtemas relacionados entre si. Tal relação é responsável pela continuidade do texto.

A terceira relação é aquela que se estabelece a partir dos conectores. De acordo com Marinho (2009),

A conexão é um processo que possibilita aos usuários da língua sinalizar e compreender a articulação entre as orações de um mesmo período, de um mesmo parágrafo (no caso da escrita) e entre parágrafos, sequências

textuais ou partes inteiras do texto. Pode-se dizer que o termo conexão refere-se a um processo específico de coesão textual que diz respeito ao emprego dos conectores, (também chamados de articuladores por alguns estudiosos). Entre os conectores estão as conjunções, as locuções conjuntivas, os pronomes relativos, os advérbios e as locuções adverbiais, as preposições e as locuções prepositivas (MARINHO, 2009, p.111).

Fundamentais para a relação semântica que pretendemos estabelecer quando construímos um texto, os conectores “ligam” as diversas partes do texto: orações, períodos, parágrafos. São também responsáveis pela direção argumentativa do texto. Eles funcionam como uma espécie de marca que orienta o interlocutor na direção pretendida.

Marinho (2009) salienta ainda que o ensino dos conectores é importante porque seu uso inadequado pode constituir um problema tanto na produção quanto na recepção dos textos, visto que interferirá na formulação e na confirmação de hipóteses, na realização de inferências e no estabelecimento de relações. Torna-se importante, então, que os materiais didáticos abordem o ensino de conectores a partir dos textos e não a partir de períodos, mas considerando a articulação discursiva própria de cada gênero.

As relações textuais acima descritas se manifestam nos textos através do que Antunes (2005) classifica como procedimentos e recursos. Para a autora, as relações de reiteração, associação e conexão se realizam no texto pelos procedimentos de repetição, substituição, seleção lexical e conexão sintático-semântica. Os recursos coesivos dizem respeito às operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam. O procedimento de repetição engloba os recursos de paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita. A substituição inclui os recursos de substituição gramatical, lexical e elipse.

A respeito da relação textual da associação, temos como procedimento a seleção lexical e a seleção de palavras semanticamente próximas.

A relação textual da conexão estabelece como procedimento as relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos e se realiza a partir do uso de diferentes conectores.

Neste trabalho, adotamos as nomenclaturas apresentadas por Antunes (2005). Nossa opção se baseia no fato de essa autora apresentar em seus textos uma discussão mais detalhada sobre o ensino de coesão, o processo de didatização e a forma como esse objeto de ensino vem sendo tratado no âmbito escolar. Assim, buscamos analisar as atividades propostas nos livros didáticos, considerando as relações textuais da reiteração, da associação e da conexão e seus respectivos procedimentos e recursos.

Apesar de tomar as categorias propostas por Antunes como principais em nossa análise, reconhecemos que elas são muito amplas para tratar dos mecanismos da coesão. Nesse caso, nos basearemos, à medida que for necessário, durante as análises, nos estudos desenvolvidos por Koch (1988, 1989, 1998, 2000, 2002, 2003, 2004, 2009) e Marcuschi (1983, 1996, 1998, 2000, 2002, 2003, 2008) acerca da coesão referencial e sequencial, e ainda aos estudos de Apotheloz (1995, 2003), Cafiero (2002) e Milner (2003) sobre referenciação e anáforas.

Como explicitado anteriormente, a coesão é o princípio da textualidade responsável pela unidade e continuidade do texto a partir de elementos sintáticos, recuperáveis na superfície, e semânticos, ligados aos processos cognitivos, sociais e interacionais. Defendemos que o texto é um evento interativo entre leitor e escritor, ele que envolve vários aspectos como a organização linguística, aspectos de ordem

cognitiva e social. Concordamos com Beaugrande (1997): “é essencial tomar um texto como um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

Assim sendo, o texto é um processo em construção e não um produto pronto e acabado. Ele também não é uma sequência aleatória de frases, mas um todo interligado entre si por meio de elementos lingüísticos, os quais denominamos como recursos coesivos.

Cafiero define que:

estes recursos podem apresentar, simultaneamente, características discursivas e formais. Discursivas porque têm a ver com o funcionamento do texto em situações concretas de comunicação [...]. Formais porque têm a ver com os modos que possibilitam ao leitor criar coerência, indicando a continuidade e a progressão do texto (CAFIERO, 2002 p. 50).

Em suma, produzir sentido a partir do texto envolve aspectos que tanto podem estar na superfície textual quanto no contexto, confirmando o que já defendemos nesse trabalho: a coesão de um texto é um processo de co-construção, de negociação entre autor-leitor-contexto. Ainda conforme Cafiero, “textualizar é, assim, realizar um conjunto de movimentos que visam a garantir a continuidade e, simultaneamente, a progressão do texto” (CAFIERO, 2002, p. 59).

Dentre esses movimentos, destacamos os processos de retomada dos referentes, conhecidos como anáforas e catáforas. A primeira aponta que o referente já foi apresentado, enquanto a segunda aponta que o referente ainda será apresentado. O conceito de anáfora que adotamos tem como base os estudos de Apotheloz (1995, 2003), Cafiero (2002). e Milner (2003)

Para Apotheloz (1995), a anáfora contribui não só para que o leitor estabeleça a coesão entre partes do texto, mas sinaliza também a progressão textual. Para ele,

as expressões anafóricas têm propriedades diferentes, podendo ser controladas sintaticamente por seu antecedente, ou seja, estão expressas cotextualmente ou estão ligadas a fatores pragmáticos e contextuais.

Como já apontamos, não esgotaremos aqui as definições teóricas de coesão referencial e sequencial e de anáfora. Nossa proposta é abordar cada um desses conceitos à medida que as análises das atividades o solicitarem.

4.6.2 Coesão e suas relações com a coerência

A partir da noção de texto adotada neste estudo, ou seja, do conceito de texto como um processo de interação, e do conceito da coesão vista como interrelação dos elementos linguísticos e co-construída pelos interlocutores, podemos dizer que uma sequência linguística só é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. Isso tem a ver com os fatores de textualidade considerados por Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997). Dentre esses fatores, a coerência é apontada como um importante fator da textualidade e intrinsecamente ligado à coesão.

Quando falamos em coerência, falamos também em coesão devido à fluidez das fronteiras entre uma e outra. Não se pode demarcar onde começa a coesão ou termina a coerência, uma só existe em função da outra. Sendo assim, esses dois conceitos são interdependentes. A coesão não existe por si mesma, assim como a coerência. Ambas funcionam em conjunto, dando sentido aos textos. Portanto, demarcar categoricamente o espaço de uma e de outra poderia constituir um equívoco. Concordamos com Antunes (2005):

o máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, para que ele se torne interpretável. Se nos valem de repetições, de substituições, de elipses, de conectores etc., é para que aquilo que dizemos possa ter um sentido e uma intenção reconhecidos (ANTUNES, 2005, p. 177).

Outros autores, como Koch (1997), Costa Val (2004), Marcuschi (2008), destacam o laço estreito entre coerência e coesão e sua relação de interdependência. Não podemos deixar de destacar a relação intrínseca entre ambas e reforçar que são co-construídas no processo interacional.

A coerência é o que faz com que um texto nos pareça lógico. Quando conseguimos compreender um texto é porque foi possível atribuir coerência a ele. A coerência diz respeito às ideias, conceitos, relações entre conceitos que o texto veicula. Ela tem a ver com conhecimentos e informações. Muitas das informações de um texto não estão suficientemente claras em sua superfície e precisam ser inferidas pelo leitor. Daí dizer que a coerência não é uma qualidade intrínseca do texto, mas um processo de construção conjunta autor-leitor.

Assim, considerar apenas os elementos linguísticos é insuficiente para dar conta da coerência. Para se produzir sentido a partir de um texto, é necessário considerar os aspectos ligados aos conhecimentos de mundo. As relações interacionais, assim como os elementos linguísticos, são importantes e necessárias para que se produza sentido a partir de um texto. Nesse sentido, a coerência está ligada aos aspectos linguísticos do texto, mas os ultrapassa, pois também está relacionada a elementos cognitivos e fatores situacionais.

Podemos dizer que, para produzir sentido a partir de um texto, é necessário que escritor e leitor do texto construam conjuntamente seu sentido. Os

conhecimentos de mundo daquele que processa o texto são fundamentais, pois nem todas as informações são dadas de forma explícita, dependendo também das inferências de quem as processa.

Daí considerarmos que a coerência depende de fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, a coerência de um texto é linguística, contextual, extralinguística, pragmática. Supomos uma atuação efetiva de escritor e leitor num intuito de realizar efetivamente a ação comunicativa. De acordo com Koch e Travaglia (2003), a coerência não deve ser considerada como uma característica inerente ao texto, e sim, como resultado de uma construção feita pelos interlocutores numa situação de interação dada pela atuação de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e interacional.

Koch (2009) aponta alguns fatores de coerência: os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, as inferências e os fatores de contextualização. Os elementos linguísticos são os que servem de pistas para a ativação de conhecimentos armazenados na memória. São as marcas da superfície do texto.

Os conhecimentos de mundo estão relacionados com a nossa experiência de vida, com os conhecimentos que vamos adquirindo à medida que vivemos e com os fatos que experiênciamos. Esses conhecimentos de mundo são também denominados de modelos cognitivos.

Os conhecimentos partilhados também dizem respeito aos conhecimentos de mundo. Porém, os partilhados estão mais relacionados com o nível de informatividade do texto, com a forma de distribuição das informações dadas ou novas em um texto, pois é necessário, para que se construa o sentido a partir do

texto, que suas informações não desestimulem nem desinteressem o interlocutor. Dessa forma, o conhecimento partilhado diz respeito aos conhecimentos comuns entre escritor e leitor do texto e a forma como se avança no nível de informação desse texto para que seja possível a construção do sentido.

De acordo com Koch (2009), a inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos do texto que ele busca compreender e interpretar.

Ao lermos um texto, não temos descritas, em sua superfície, todas as informações que conseguimos captar ao final da leitura. Para que muitas dessas informações se processem, é necessário que se estabeleça uma relação entre o que vem marcado explicitamente e o que é necessário inferir. Se não fosse assim, nossos textos seriam muito longos e cansativos e poderiam perder sua função comunicativa.

Os fatores de contextualização são os elementos que funcionam como âncoras, ou seja, que prendem ou remetem o texto a uma situação comunicativa específica. Marcuschi (1983) define como contextualizadores a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, o timbre, o título do texto e o nome do autor, que servem para situar o texto e dar-lhe coerência.

Em Costa Val (1999), Antunes (2005), Marcuschi (2008), encontramos o que eles conceituam como regras de coerência, que é uma referência às metarregras de Charolles (1987). Este autor descreve um conjunto de quatro regras que os textos coerentes apresentam. Ele enfatiza que as metarregras não são prescrições, pois os textos não são coerentes ou incoerentes em si, mas o são para

determinados interlocutores em determinadas situações de interação. Assim, um interlocutor pode construir o sentido de um texto em uma determinada situação e outro interlocutor, em outra situação, pode não ter a mesma percepção do texto, ou seja, pode não construir sentido. Dessa forma, a compreensão do texto depende da situação de interlocução e envolve os parceiros autor/leitor.

Charolles (1987) também aponta a estreita relação entre coerência e coesão, não separando esses conceitos. Para o autor, quando se discute coerência se discute também coesão e os demais princípios de textualidade, tendo em vista que eles são interdependentes.

As quatro metarregras de coerência proposta por Charolles procuram articular elementos da constituição semântica e formal do texto, mas condicionam sua efetivação à situação de interlocução. A seguir, descreveremos as metarregras.

A primeira é a da repetição, que diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso. Um texto para ser coerente precisa estabelecer uma continuidade semântica a partir da retomada de conceitos, de ideias. Essa regra está intimamente ligada à coesão e se realiza a partir de elementos linguísticos da superfície textual como o uso de pronomes, repetição de palavras, sinônimos, hipônimos e hiperônimos, ou seja, ela se efetiva a partir da coesão referencial.

Costa Val (1991), no livro *Redação e textualidade*, “rebatiza” a metarregra da repetição como “metarregra da continuidade”, que, para ela, está relacionada à unidade temática de um texto, a “não perder o fio da meada”. Essa unidade temática tem a ver com a coerência macroestrutural e é sinalizada microestruturalmente pelas retomadas pronominais, pelo uso dos artigos definidos e demonstrativos, pelas

repetições, pelas repetições e substituições lexicais, ou seja, essa sinalização microestrutural é realizada nos textos pelos mecanismos coesivos. Assim, a partir do exposto pelos autores (CHAROLLES, 1987; COSTA VAL, 1991), podemos observar a intrínseca relação entre coerência e coesão. Vale ressaltarmos que Charolles não distinguia os dois conceitos, ao referir-se à coerência, ele tratava também da coesão.

A metarregra da progressão diz respeito às retomadas dos elementos conceituais e formais e à apresentação de novas informações no texto. Os acréscimos semânticos garantem a progressão do texto. No que se refere à coerência, percebe-se a progressão pela soma de ideias novas às ideias já apresentadas. Também intimamente ligada aos aspectos coesivos, a regra da progressão manifesta-se a partir da coesão sequencial.

Não contradizer-se em um texto configura-se como a terceira regra apresentada por Charolles. Um texto precisa respeitar princípios lógicos elementares. Não se pode afirmar um fato e depois negá-lo na construção de um texto. As ocorrências manifestadas não podem se contradizer, devem ser compatíveis entre si e devem estar de acordo com o mundo a que se referem, pois o mundo textual deve ser compatível com o que representa, seja real ou ficcional.

A última regra diz respeito à relação dos elementos do texto, que refere-se à forma como os elementos se encadeiam, como se organizam e que papéis exercem em relação aos outros. Essas relações devem ser marcadas pela pertinência. A efetivação dessa metarregra se dá pelo uso dos conectivos, dos articuladores. Costa Val (1991) a denomina de metarregra da articulação, dada sua manifestação pela articulação dos elementos textuais, pelo encadeamento das ideias. De acordo com

Costa Val (1999), essa metarregra se realiza pelo uso dos conectivos e articuladores que sinalizam as relações semânticas entre orações e entre partes do texto e indicam ao interlocutor a ordenação e organização concebidas pelo interlocutor (COSTA VAL, 1999, p. 16).

Vimos que a coerência, assim como a coesão, é um princípio de textualidade importante para a leitura e a produção de textos, que seu reconhecimento e a compreensão da função de seus mecanismos contribuem dando condições aos alunos para que possam gradativamente tornarem-se leitores e escritores competentes. O trabalho com a coerência e com a coesão em sala de aula pode permitir a professores e alunos compreender que não se pode julgar se um texto é bom ou ruim, coerente ou incoerente, sem considerar as condições em que ele foi produzido. Todo texto deve ser pensado/produzido em relação a seu contexto e também ao seu cotexto. Não podemos deixar de ressaltar que a construção interna do texto também é importante. Trabalhar com os alunos em sala de aula, a articulação, o encadeamento das ideias e a organização dos elementos linguísticos do texto certamente contribuirá para que eles se tornem usuários eficientes da língua e assim possam participar mais efetivamente da sociedade.

Mesmo sendo percebidos como fundamentais para o ensino de língua, os LDP ainda “têm concedido muito pouca atenção às questões mais especificamente textuais, como a coesão e a coerência” (ANTUNES, 2005, p. 96). Por esse motivo, expomos no próximo capítulo como esse objeto de ensino, “a coesão”, vem sendo trabalhado nos LDP.

5 PRIMEIRO MOMENTO DE ANÁLISE: O SOBREVOO

Apresentados o referencial teórico e a delimitação do *corpus*, passamos agora à análise geral das coleções. O *corpus* total desse trabalho é formado por oito coleções de Língua Portuguesa adotadas pelas escolas públicas municipais da cidade de Barbacena, destinadas aos alunos do 3º ao 5º anos.

Para a realização da análise, aplicamos a primeira parte descrita no percurso metodológico esboçado na apresentação deste texto. Para isso, analisamos o projeto didático, as bases teóricas de cada coleção de acordo com o Manual do Professor e a organização dos objetos de ensino. Foram ainda consultadas as resenhas do Guia do PNLD/2010.

5.1 O projeto pedagógico: como se organizam as coleções

Para descrever as coleções, utilizamos a nomenclatura que consta na apresentação, ou seja, as coleções serão identificadas pelas seguintes abreviaturas: Coleção *A escola é nossa* (AN), coleção *Aprendendo sempre* (AS), coleção *Projeto prosa* (PP), coleção *De olho no futuro* (OF), coleção *Conhecer e crescer* (CR), coleção *Aprender juntos* (AJ), coleção *Aventura da linguagem* (AL) e coleção *Infância feliz* (IF).

Para a citação das atividades, utilizamos o referencial que consta no mesmo quadro dos números. Assim, identificaremos cada atividade retirada das obras com a citação do autor e da referida página.

Optamos por apresentar em tabelas a organização do projeto didático de cada coleção. Na TAB. 11, serão apresentados os princípios organizadores das coleções. De acordo com o guia/2010, as coleções aprovadas são organizadas a partir de três princípios distintos: “temas”, “projetos” e “gêneros textuais”. Ainda de acordo com o guia/2010, a grande maioria das coleções opta por combinar mais de um princípio organizador com pesos diferentes no conjunto da obra (BRASIL, 2009, p.182).

A partir dos princípios definidos pelo guia e com base nas informações das resenhas e na análise dos sumários das coleções obtivemos o seguinte:

TABELA 11
Princípio organizador das coleções.

Princípio organizador	Coleções	Total
Temas (exclusivamente)	OF, CR, IF	3
Gêneros textuais (exclusivamente)	PP	1
Projetos (exclusivamente)	-	-
Combinação de temas/gêneros textuais/projetos	AN, AS, AJ, AL	4

A TAB. 11 mostra que a maioria das coleções que compõe deixa o *corpus* se organiza pela combinação de temas/gêneros textuais/projetos. Essa forma de organização, de acordo com o guia, é majoritária em relação às outras. Esse tipo de organização facilita a discussão de questões didáticas orientadas pelos gêneros textuais e discursivos e de questões de formação atitudinal dos alunos quando combinam aos gêneros discussões como cidadania, meio ambiente. A combinação de temas e gêneros culmina na realização de um “objetivo comum final, como a

montagem de um espetáculo teatral, ou a organização de um livro de narrativas da turma” (BRASIL, 2009, p. 183).

Analizados os princípios organizadores de cada coleção, passamos a investigar a organização dos eixos de leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos.

Em nossa análise, observamos que as oito coleções optam por trabalhar os eixos de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos em seções específicas.

Dessa forma, os livros são divididos em unidades e estas unidades em seções que representam o trabalho com cada eixo e ainda com projetos específicos. Apenas uma coleção não apresenta a subdivisão por seções no sumário. Na coleção AL, o sumário apresenta apenas a divisão por unidades, num total de quatro.

Essas unidades têm a mesma denominação nos três livros que compõem a coleção. Para saber que objetos de ensino são trabalhados em cada seção/unidade, é necessário que o professor faça a leitura do MP (Manual do Professor). Essa pode ser uma estratégia dos autores para que o professor conheça mais profundamente o trabalho que a coleção sugere, tendo em vista que a maioria dos autores prefere demarcar no sumário os objetos de ensino de cada seção. Essa pode ser outra estratégia dos autores/editores, visando facilitar, para os professores, a visualização dos conteúdos propostos. Nesse sentido, não seria necessário que o docente, ao contrário da proposta da coleção AL, buscasse mais informações no MP.

No QUADRO 2, descrevemos a denominação e a quantidade de seções. Para tanto, analisamos o sumário no intuito de observar como cada coleção organiza os

eixos de ensino e a denominação dada a cada um. Apresentamos abaixo os resultados encontrados:

QUADRO 2
Organização das seções

	Coleção AN	Coleção AS	Coleção PP	Coleção AJ	Coleção OF	Coleção CR	Coleção AL	Coleção IF
S E Ç O E S	Leitura	Para ler e conversar	Imagem e contexto	Hora da leitura	Leitura	Lá vem a leitura/mais uma leitura/outra leitura	Pré-texto	Lá vem
	Produção oral e escrita	Produzindo texto escrito	Gente que faz	Produção de texto	Produção escrita	Outra leitura	Dialogando com o texto	O texto e as ideias
	Pensando sobre a língua	Língua: reflexão e uso	Palavra puxa palavra	Mundo da escrita	Produção oral	Escrever: muito prazer	Dialogando com outro texto	Ler e participar
	Com que letra?	A escrita das palavras	Sopa de letrinhas	Nossa língua: gramática	Refletindo sobre a língua	Estudo da língua	A construção do texto na fala e na escrita	O texto e a forma
	Fazendo arte	Para gostar de ler	Raio X da escrita	Nossa língua: ortografia	A escrita das palavras	A escrita das palavras	Produção de texto	Produção de texto
		Produzindo texto oral	Conversa vai, conversa vem	Usos do dicionário	Ampliando o vocabulário	Linguagem oral		Interligado
			Rede de ideias – convivência	Língua viva				Gramática
			Uso do dicionário					Como se fala como se escreve
	06	06	07	06	06	06	05	09

Legenda por eixos:

Leitura	Produção Textual	Conhecimentos Linguísticos	Outros
---------	------------------	----------------------------	--------

Como apontado anteriormente, a maioria das coleções que compõem o *corpus* apresenta uma subdivisão das unidades em seções que trabalham especificamente com os eixos de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos.

Essas seções seguem, na maioria das vezes, a ordem: leitura, produção textual (oral e escrita), conhecimentos linguísticos. Essa organização pode representar a própria hierarquização dos eixos, tendo em vista que o Edital/2010 sugere que o trabalho com os conhecimentos linguísticos seja em número menor que o de leitura e o de produção textual.

Porém, nos chamam a atenção as coleções AS, AJ, OF e IF, que colocam a produção oral, além de separada da produção escrita, como a última de cada unidade. Pesquisa realizada por Mendes (2005) a respeito dos gêneros orais em LDP demonstrou que o trabalho com esses gêneros faz parte dos objetos de ensino dos LDP, mas que são tratados ainda de forma incipiente. Parece que nessas coleções, o trabalho com os gêneros orais segue o proposto pela pesquisa realizada pela autora.

Outro ponto interessante a destacar é que todas as coleções do *corpus*, com exceção da coleção AL, separam o estudo da ortografia do estudo com os conhecimentos linguísticos. Ambos têm seções distintas. Porém, as relações fono-ortográficas fazem parte, na ficha de avaliação do PNLD, do item referente aos conhecimentos linguísticos. Tal separação pode nos indicar, conforme Soares no texto *Aprender a escrever, ensinar a escrever* de 1999, que os LDP vêm adotando uma perspectiva de ensino baseado na psicogenética e na psicolinguística, favorecendo a escrita espontânea dos alunos, mas considerando a necessidade de que os alunos compreendam que a língua se submete a um processo de regulamentação através da ortografia. Assim, segundo a autora, torna-se necessário o ensino das convenções ortográficas e da escrita a partir dessas convenções (SOARES, 1999).

A respeito da articulação entre os eixos, buscamos informações nas resenhas do guia, tendo em vista que a ficha de avaliação do PNLD considera como item avaliativo a articulação entre os eixos.

No texto *A abordagem dos conhecimentos linguísticos em livros didáticos aprovados no PNLD/2010*, publicado em 2009, Marinho discute sobre a articulação dos eixos de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos em LD. A autora expõe uma análise sobre como é proposto o trabalho com gramática nos LD avaliados para o PNLD/2010. Nesse estudo, um dos itens explorados é sobre a análise de língua nas coleções. Ela observou se a análise linguística era articulada à leitura e produção de textos ou se era autônoma, mas articulada à leitura e produção de textos ou, ainda, se era autônoma e desarticulada da leitura e produção de textos. Marinho identifica que a maioria das coleções aprovadas (21, de um total de 24) apresenta um trabalho articulado entre os eixos de ensino.

Seguindo a mesma linha proposta de Marinho (2009), na pesquisa que ora realizamos, buscamos observar, em relação ao *corpus*, quais coleções apresentam um trabalho articulado entre todos os eixos, ou seja, um trabalho totalmente articulado, e quais priorizam a articulação “apenas” entre dois desses eixos, ou seja, quais propõem um trabalho parcialmente articulado, pois orientações dos PCN indicam para um ensino de língua que aconteça de forma integrada ao ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos tanto escritos quanto orais, e não de forma isolada. Assim, buscamos investigar de que forma os eixos de ensino estão articulados nas coleções.

De acordo com Marinho (2009), “um trabalho proposto exclusivamente de forma autônoma, dificilmente pode permitir a expansão dos conhecimentos do aluno

e conduzi-lo a um trabalho de reflexão sobre a língua e seu funcionamento para a comunicação e interação” (MARINHO, 2009, p. 4).

Em relação ao nosso *corpus*, identificamos, após analisar as resenhas do Guia do PNLD/2010, que as coleções AS, AJ, OF e AL apresentam um trabalho articulado entre todos os eixos. Assim, as atividades de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos nessas coleções se organizam de forma articulada, ou seja, o texto estudado na unidade mantém relação intrínseca com a produção textual, especialmente no que diz respeito ao gênero estudado naquela unidade e às condições de produção do texto proposto. Os conhecimentos linguísticos trabalhados também são discutidos em função do texto da unidade e retomados na produção de texto e devem ser trabalhados, sobretudo, os efeitos de sentido e o efeito comunicativo.

As demais coleções AN, PP, CR e IF apresentam um trabalho articulado entre os eixos de leitura e produção textual. Porém, os conhecimentos linguísticos são tratados de forma autônoma ou desarticulada. Essas coleções enfatizam, sobretudo, o ensino de normas e regras gramáticas e trabalham em menor grau o uso dos recursos linguísticos como meios de produção de sentido para a leitura e a escrita. Percebemos que essas coleções não consideram a função textual e comunicativa da língua e priorizam o ensino tradicional, baseando-se num ensino de língua enquanto sistema e não como atividade social.

Tendo em vista que a coesão textual perpassa todos os eixos, observamos que, nessas coleções, o trabalho com esse objeto de ensino fica prejudicado, devido à desarticulação, em especial quando comparado com as coleções que articulam os eixos de ensino. Sobre essa questão, trataremos com mais profundidade à frente.

5.2 Manual do Professor e as bases teóricas das coleções: o que revozeiam os autores

Nesta seção, discutimos sobre o Manual do Professor (MP) no intuito de perceber quais são as bases teóricas que orientam a coleção no que se refere à coesão textual.

O MP, muito mais que permitir um detalhamento das formas de organização das coleções, funciona também como uma oportunidade de formação para os professores, tendo em vista que ele apresenta, além do suporte teórico que sustenta cada coleção, indicações de leitura para aprimoramento profissional. Conforme Chartier (2010),

Distribuído gratuitamente pelo editor, ele (o Manual do Professor) traz uma visão de conjunto do ano letivo e da progressão (por exemplo, em que momento do ano é introduzido e trabalhado cada fonema). Ele provê indicações breves para cada lição e, o que é interessante, uma justificativa “científica” das escolhas que organizam o trabalho. Esta apresentação é quase sempre escrita por um professor universitário, lingüista, didata da língua ou psicólogo (CHARTIER, 2010, p. 1).

O MP apresenta também outras sugestões de atividades para execução em sala de aula, o que facilita a ação docente. Nesse sentido, o MP pode contribuir para a prática docente, organizando-a, sendo o professor, na maioria das vezes, apenas o executor do proposto pelo manual. Se de um lado o MP pode facilitar o trabalho docente, por outro ele pode fazer com que o professor deixe de ser o autor de sua prática.

A organização didática de cada unidade de trabalho, a escolha dos exercícios, a concepção da progressão anual se referem, desse modo, a

saberes científicos oriundos da psicologia, da psicolingüística, das pesquisas em didática. As escolhas teóricas podem enfatizar uma dimensão “construtivista” das aquisições (referindo-se à psicogênese de Emilia Ferreiro ou à Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky). Outros autores privilegiam as concepções “cognitivistas” da aprendizagem (a consciência fonológica, o treinamento na discriminação oral/escrito, a maneira de fixar as relações som-grafia por meio de ditados de palavras inventadas etc). Outros insistem sobre a necessidade de apresentar os textos como “situações-problema” ou sobre o papel das “retomadas com variantes” que ajudam a construir esquemas textuais estáveis, sempre preservando uma certa “flexibilidade”. Tudo depende do campo de atuação do especialista que escreveu o livro. [...] Estes esclarecimentos teóricos sempre precedem as proposições de atuação prática. Isto faz supor, então, que a prática “decorre” da teoria ou até mesmo, às vezes, que ela é uma aplicação da teoria (CHARTIER, 2010, p. 1-2).

Nesse sentido, nos parece que os MP, além de descrever a organização da obra, também tentam assumir um papel de formadores. Ao prescreverem uma teoria e na sequência tratarem da atuação prática dessa teoria, os MP parecem de alguma maneira querer ensinar aos professores a lidarem com os objetos de ensino a partir de um determinado conceito teórico.

Em relação à coesão textual, nossa análise dos MP não demonstrou que eles abordavam a coesão do ponto de vista de quem quer instruir, ou seja, na leitura dos MP das coleções analisadas, os professores não tiveram maior subsídio para o trabalho com a coesão e com seus mecanismos coesivos. Pelo contrário, as questões referentes à coesão textual expressas nos MP das coleções do *corpus*, não tratavam especificamente das atividades que envolviam os mecanismos coesivos. As citações encontradas no MP relativas à coesão, dizem respeito apenas às referências bibliográficas, ou seja, limitam-se a demarcar o campo teórico, mas não avançam para a discussão da prática pedagógica.

Nossa opção em analisar o MP se deve à necessidade de desvelar quais as bases teóricas utilizadas quando se trata de coesão textual. Conforme Chartier (2010), essas bases teóricas podem ser variadas e estão relacionadas com a

formação do autor do LDP. Porém, é perceptível também que, além do campo de formação do autor, outras vozes se fazem presentes na construção do LDP. Dentre elas, podemos destacar a dos documentos oficiais que orientam a política pública do PNLD, as vozes dos editores que reorganizam o LDP para que ele se torne mais “consumível” e as dos próprios professores, tendo em vista que autores e editores consideram as solicitações dos professores em relação ao LDP.

Assim, o LDP, e em especial o seu manual que é direcionado especificamente ao professor, é um material polifônico no sentido bakhtiniano, carregado por muitas vozes e muitos discursos.

De acordo com Marildes Marinho, no texto *O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa*, publicado em 2003, as referências bibliográficas e as citações em documentos oficiais e programas curriculares constituem-se de estratégias enunciativas que dão ao discurso científico (proveniente das referências) uma dupla face genérica: de divulgação e de discurso científico.

A respeito dos LDP, as citações e as referências expostas pelos autores podem funcionar como um “endosso” de determinada corrente teórica. Desse modo, ao citar determinados autores e não outros, o autor do LDP deixa transparecer sua concepção a respeito da língua ou do seu ensino.

Ao optarmos por analisar as referências nos MP, buscamos compreender quais são as bases teóricas que os autores dos LDP utilizam e elas estão presentes nas atividades da coleção. De acordo com Marinho,

as referências são portas de entrada (embora situadas no final do texto), um mapa para o leitor, a sua articulação com os outros elementos periféricos e com o miolo do texto seria uma das condições para a ‘consistência’

discursiva do texto ou um efeito de evidência, que seduz ou convence o leitor (MARINHO, 2003, p. 15).

Buscamos observar se as referências bibliográficas escolhidas pelos autores de LDP e compreendidas por Marinho (2003) como “porta de entrada de um mapa para o leitor” são as bases das atividades propostas pelo LD ou se apenas constam como efeito sedutor para o leitor, como uma estratégia de convencimento de que aquela obra se pauta em autores atuais e relevantes no que se refere ao ensino de LP. Ainda de acordo com a mesma autora, caso as referências constantes no final do MP não sejam retomadas no corpo dos livros da coleção, tal fato pode acarretar uma desarticulação entre o texto e suas referências. Para Marinho (2003), nessas condições, as referências funcionariam como o “formigueiro laborioso para o especialista e um sistema sólido, fixo e intangível para o leitor não especializado” (MARINHO, 2003, p. 15).

Marinho (2003) aponta ainda, no que diz respeito à “coesão textual”, que esse conceito, assim como os de “coerência”, “texto”, “textualidade”, “interação”, “letramento”, “competência”, “discurso”, “prontidão”, aparece nos PCN sem uma referência básica. Para ela, o apagamento/esquecimento das origens dos textos, ou seja, de suas referências, faz com que, paulatinamente, determinados conceitos e expressões que carregaram em determinados momentos o “nome do pai”, isto é, do autor do texto base, passem a um domínio do “anônimo” (MARINHO, 2003).

Na tentativa de desvelar quais as bases teóricas que sustentam o conceito de coesão mobilizado pelos autores dos LDP que compõem o *corpus*, utilizamos o quadro esboçado na apresentação. Antes, porém, de detalhar o quadro, apresentamos de forma geral como os MP das coleções se organizam.

5.3 Organização geral do MP

Os MP analisados seguem praticamente um mesmo padrão, porém uns apresentam-se mais detalhados e organizados. Os itens fixos são aqueles responsáveis pela descrição dos eixos de leitura, produção escrita e oral, conhecimentos linguísticos e ortografia. A grande maioria dos MP, sete de um total de oito coleções, começa apresentando a concepção de ensino/aprendizagem que norteia a coleção.

Essas sete coleções apontam na descrição do item denominado “concepção de ensino/aprendizagem” bases construtivistas e sociointeracionistas. Nesse sentido, compreendemos que essas coleções partem do princípio de que o processo de aprendizagem é algo construído, o contexto de aprendizagem que envolve o aluno deve ser considerado e a linguagem é uma forma de ação social entre interlocutores, ação essa que se concretiza por meio de textos e da escolha dos recursos que a compõem.

Os MP das coleções AN, AS, PP, AJ, CR, AL e IF citam autores como Piaget, Vigotsky, Emília Ferreiro e Telma Weiz para endossar suas concepções, mas são, sem dúvida, os PCN de Língua Portuguesa o grande norteador das bases teóricas dessas coleções. Em todas elas, o documento oficial é mencionado com citações explícitas e as coleções PP e AJ citam os objetivos do ensino de língua a partir daqueles definidos pelos PCN.

Quanto ao ensino de língua especificamente, todas as coleções partem também do preconizado pelos PCN e acrescentam outras referências como, por

exemplo, a sociolinguística (coleção AN) e a linguística textual e análise do discurso (coleção OF).

Ao tomar os PCN como base teórica, as coleções demonstram como o documento oficial interfere na produção dos LDP. Essa questão apresenta duas faces: uma positiva, no que diz respeito à tentativa de se adequar o ensino de LP às novas teorias, e uma negativa, pois, ao tomar exclusivamente o documento como base, pode haver uma padronização das perspectivas de ensino de LP.

Percebemos que mesmo tomando os PCN como base para a produção das coleções, alguns autores, na elaboração das atividades, ainda partem de uma concepção de ensino tradicional. Esses autores optam, por exemplo, por exercícios de memorização e repetição ao invés de proporem situações problemas para que os alunos efetivamente construam seu conhecimento e percebam a língua como atividade social.

Conforme Rojo,

Poder-se-ia retorquir que a seleção do material textual e a elaboração do Manual do Professor são materiais autorais e não editoriais. No entanto, os dados também mostram certos descompassos entre os Manuais do Professor e LD - nem sempre o que é declarado nos primeiros é realizado nos segundos (e isso tem sido a razão de exclusão) -, podendo-se hipotetizar a existência de *ghost writers* para os manuais, ou, pelo menos, de revisores bastante especializados. Ora, isso configura um domínio editorial e não autoral (ROJO, 2003, p. 80).

Assim, apenas uma análise mais detalhada das formas de organização das coleções pode indicar se há (des)compasso entre o preconizado nos MP e as formas de realização das atividades nas coleções do *corpus*. No capítulo 6, na análise das atividades, trataremos dessa questão.

Quanto à coesão textual, identificamos citações a seu respeito nos itens das coleções direcionadas ao ensino de leitura, produção escrita e conhecimentos linguísticos.

Os MP das coleções AN, AS, PP, OF e CR citam a importância da construção de textos coesos e algumas utilizam referências explícitas dos PCN para justificar essa tomada de posição quando discutem a produção textual e o ensino dos conhecimentos linguísticos. Os MP das coleções OF e CR retiram do documento oficial uma citação específica acerca do ensino de coesão. Acreditamos que, ao recorrer aos PCN, os autores tentam definir o conceito de coesão que norteia a coleção, revozeando a mesma concepção presente no documento oficial.

Os MP das coleções AJ e IF não citam nem fazem nenhuma referência à coesão ou a seus mecanismos. Essas coleções, assim como as demais, trazem como grande referência os PCN. Porém, no que se refere ao ensino de coesão, essas coleções trazem um silenciamento. Em nenhum momento é abordado o termo coesão no MP, mas nas referências finais (ver QUADRO 3), são relacionadas obras específicas sobre coesão. Encontramos nas coleções OF e CR a seguinte citação: “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais” (BRASIL, 1997, p. 89)

Em ambas as coleções, o termo coesão aparece na mesma citação dos PCN. Essas citações estão dispostas no item do MP que trata dos conhecimentos linguísticos, apesar de a referência tratar da produção de texto. Tal fato nos remete à importância dos elementos coesivos no trabalho com a produção textual e de

leitura, apesar de não aparecer referência explícita nos textos do MP. Daí a necessidade de os LDP estabelecerem uma ampla articulação entre os conhecimentos linguísticos, a leitura e a produção textual, como forma de garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Analisado o texto do MP e identificadas as concepções de ensino-aprendizagem, de ensino de língua e as ocorrências sobre ensino de coesão, passamos à análise das referências bibliográficas de cada coleção.

As referências estão organizadas de maneiras diferentes em cada manual e/ou coleção. Algumas trazem referências no final de cada livro e MP. Outras optam por apontar a cada item (concepção de ensino aprendizagem, ensino de língua, leitura, produção textual, conhecimentos linguísticos, ortografia, produção oral) uma sugestão de bibliografia específica para o professor. Parece-nos que essas últimas coleções adotam a concepção de que o MP é também um espaço para a formação continuada dos professores, ao optarem por direcionar sugestões bibliográficas diretamente para os docentes.

A coleção AS apresenta no MP uma bibliografia comentada direcionada ao professor. Observamos que essa coleção também toma para si o papel de formadora de professores.

Enquanto a maioria das coleções apresenta um cuidado expressivo com as referências, delineando a cada item ou trazendo trechos explicativos, notamos que a coleção PP apresenta uma bibliografia incipiente. São listadas apenas seis referências no total da coleção. Ressaltamos que, nesse caso, a função de orientar o professor e de sugerir leituras complementares a ele como meio de formação continuada fica prejudicada, pois as indicações bibliográficas são mínimas.

5.4 Mobilização do conceito de coesão nas coleções

Em nossa análise observamos que seis das oito coleções (AN, AS, PP, OF, AL, IF) apresentam no corpo do MP o termo coesão/aspectos coesivos e algumas delas (AJ e CR) reforçam a necessidade do trabalho com a coesão a partir dos PCN. Porém, nenhum dos MP das coleções apresenta a definição do conceito de coesão, nem dispensa uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto.

Com o intuito de compreender quais as bases teóricas que sustentam as coleções a respeito da coesão textual, buscamos identificar nas referências das coleções, obras específicas sobre coesão textual. Para tanto, descrevemos abaixo o quadro de referências que encontramos.

QUADRO 3
Análise das referências utilizadas

Coleção	Referência utilizada onde aparece o termo coesão (citação)	Referência bibliográfica (ao final das unidades)	Referências bibliográficas recomendadas ao professor (MP)
Coleção NA	-		
Coleção AS	-	FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.	FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
Coleção PP	-	-	-
Coleção AJ		-	KOCH, Ingedore V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1992.
Coleção OF	(BRASIL, 1997 – PCN/LP, p. 89)	-	KOCH, Ingedore V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1992. KOCH, Ingedore V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002. Ver
Coleção CR	(BRASIL, 1997, p. 89)	KOCH, Ingedore V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1992.	FÁVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore V. Linguística Textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1994.
Coleção AL		-	KOCH, Ingedore V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989. KOCH, Ingedore V. A interação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
Coleção IF		-	KOCH, Ingedore V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2002.

Nota: A coleção PP não faz nenhuma retomada da bibliografia ou qualquer citação no corpo do texto. E a coleção CR é a única que apresenta um MP colorido. As demais seguem o padrão preto e branco.

Fonte: COSTA, 2010, p. 57, adaptação nossa.

De acordo com o QUADRO 3, observamos que as coleções embasam suas discussões sobre coesão textual prioritariamente nas publicações de Koch. Acreditamos que as publicações da citada autora justificam-se por ter sido ela a responsável por trazer para o Brasil os estudos da coesão textual, baseada,

sobretudo, nos estudos de linguistas e filósofos alemães. Destacamos, contudo, que outros autores como Maria da Graça Costa Val, Irandé Antunes e Luiz Antônio Marcuschi também apresentam discussões acerca da coesão.

Nas obras citadas nas referências das coleções, o conceito de coesão defendido pelos autores é aquele que trata a coesão como um critério importante para textualidade. No livro *A coesão textual*, Koch descreve a coesão como sendo “tudo que diz respeito aos processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na **superfície textual** (KOCH, 2004, p. 18, grifo nosso).

Como podemos observar, o conceito descrito por Koch é aquele que trata a coesão como recuperável a partir da superfície textual, aquele que diz respeito à microestrutura do texto. Não há indicações, nesse livro, do conceito de coesão como algo que pode ser co-construído no processo de interação entre os interlocutores.

No livro *Introdução à linguística textual*, o conceito que emerge segue o mesmo pressuposto de que a coesão é sinalizada na superfície do texto. As discussões que mais se aprofundam nessas obras, assim como nas demais que constam das referências das coleções, dizem respeito aos tipos de coesão (referencial, substituição lexical, elipse). As discussões sobre o conceito de coesão são dadas de forma rápida e deixam claro sua função de superfície. Nesse livro, encontramos um item que trata da evolução do conceito de coesão textual, no qual Koch trata da relação entre coerência e coesão.

A autora aponta que a coesão não é condição necessária, nem suficiente para o estabelecimento da coerência e que os dois conceitos, coerência e coesão, não podem ser tratados como conceitos independentes, mas pelo contrário, que são

conceitos que se complementam. Na última parte deste item, a autora aponta o seguinte:

Muitos autores passaram, então, a reivindicar que a coerência se constrói por meio de processos cognitivos e operantes na mente dos usuários, desencadeados pelo texto e pelo contexto, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção (KOCH, 2004, p. 46).

Porém, mesmo apresentando um conceito de coesão que considera o processo de co-construção, a autora, na afirma neste livro, que este é o conceito que norteia o livro *Introdução a linguística textual*. A nosso ver, ao trazer a intrínseca relação entre os conceitos de coerência e coesão, não significa que a autora toma esses conceitos como base em suas obras.

Assim, as obras que embasam as coleções do corpus tomam a coesão como um princípio de textualidade importante, necessário para a produção de sentidos, mas limita este conceito à superfície textual, às questões microestruturais e, mesmo apontando a intrínseca relação entre os conceitos de coesão e coerências, estas obras não deixam explícito para o leitor que o conceito de coesão pode ser co-construído e que os mecanismos coesivos podem alterar-se significativamente de acordo com o gênero textual.

Ao finalizarmos este sobrevoo, podemos observar que as coleções que compõem o *corpus* se organizam, em relação aos eixos, de forma bem variada, mas é possível perceber que há uma hierarquização em relação aos eixos, priorizando especialmente as questões de leitura e produção textual. Porém, não podemos deixar de ressaltar que os LDP analisados apresentam um movimento de articulação de seus eixos, numa tentativa de se adequar ao que solicitam os novos referenciais de ensino de LP, sobretudo os documentos oficiais.

É possível observar também que o MP do professor vem ganhando espaço e papel importante na constituição do LDP. O MP vem gradativamente se transformando num espaço de formação continuada de professores, ao propor discussões e indicações de leitura, além de orientar a execução e correção das atividades.

Para consolidar esse papel de formador de professores, os autores dos LDP buscam apresentar, como bases teóricas, referências bastante conhecidas e divulgadas nos grandes centros. cremos que essa seja uma estratégia de “sedução” para o momento da escolha. Porém, ao deixar silenciadas produções de outras regiões do país, como as desenvolvidas na região nordeste a partir da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Irandé Antunes e Marcuschi, as coleções perdem discussões importantes sobre os objetos de ensino presentes nos LDP, em especial a coesão textual. Irandé Antunes, em livro publicado em 2005, denominado “lutar com palavras”, apresenta discussões importantes sobre as relações textuais da coesão, seus procedimentos e recursos. Esse livro aprofunda as discussões sobre o ensino desse princípio de textualidade, numa linguagem acessível aos professores de todos os níveis, porém ele não é mencionado em nenhuma das referências das coleções.

Ainda que as referências constantes dos LDP, sobretudo aquelas que dizem respeito à coesão textual, sejam as mais conhecidas e divulgadas, tal fato não garante que as atividades constantes no LDP sigam as bases teóricas propostas. Por esse motivo, nos dedicamos, no próximo capítulo a detalhar nosso objeto de análise – os mecanismos de coesão textual – nas coleções que compõem o *corpus*. Além de investigar se há um diálogo entre o proposto pelo MP e a atividade em si,

buscamos analisar se a coesão recebe tratamento de objeto de ensino ou se vem sendo tratada de forma indireta, a partir do ensino de outros objetos.

6 ATERRISSAGEM - ANÁLISE DAS ATIVIDADES

No capítulo 5, apresentamos uma análise geral das coleções que buscou mostrar a organização do *corpus* a partir da consulta aos MP e das referências bibliográficas de cada coleção.

Neste capítulo, tratamos da análise da segunda parte do percurso metodológico, responsável pelo detalhamento de cada livro das coleções em busca de atividades que estejam relacionadas à coesão textual e, posteriormente, pela análise pontual de algumas delas, pautadas pelas questões que nos propusemos a responder neste trabalho, explicitadas no Capítulo 1 e retomadas abaixo:

- 1- De que forma os LDP organizam o trabalho com coesão textual? As atividades relacionadas à coesão textual estão presentes em quais eixos, de leitura, produção textual e/ou conhecimentos linguísticos?
- 2- Quais mecanismos de coesão os LDP estão abordando e de que forma são abordados: como objetos de ensino ou como meio para ensinar outros objetos?
- 3- Como forma de responder às questões que se colocaram, buscamos o seguinte percurso:
 - a) investigar em que eixos estão presentes atividades relacionadas com a coesão textual;
 - b) verificar que noções de coesão textual subjazem às atividades nos LDP;
 - c) Identificar as atividades relacionadas com a coesão textual e verificar de que forma estas atividades vêm sendo trabalhadas: se como meio para se

trabalhar outros objetos de ensino ou como objeto de ensino importante para a construção da textualidade.

Como forma de organização da análise, tendo em vista as questões propostas, optamos pela elaboração de alguns quadros. Estes quadros foram produzidos a partir da análise de todos os livros das coleções. Todas as atividades foram observadas e aquelas que estavam relacionadas⁴⁴ com mecanismos da coesão textual foram mapeadas e transcritas para estes quadros que se encontram no anexo deste trabalho. Esboçamos nesses quadros, as questões referentes ao quantitativo de atividades encontradas em cada coleção, o eixo em que se encontram, bem como as relações textuais que são abordadas, seus procedimentos e recursos⁴⁵.

Elaborados os quadros⁴⁶, partimos para a análise de algumas atividades relacionadas com a coesão textual, no objetivo de responder a questão acerca da construção da coesão como objeto de ensino. Buscamos investigar se os mecanismos trabalhados nessas atividades podem ser considerados objetos de ensino ou se são meios para o ensino de outros objetos.

Reforçamos que nos baseamos nos estudos de Antunes para selecionar as categorias. Porém, para a análise que desenvolvemos de cada atividade, nos baseamos também os estudos autores como de Koch, Marcuschi, Milner, Apotheloz, Cafiero a respeito dos mecanismos de coesão.

⁴⁴ Consideramos como atividades relacionadas à coesão textual todas aquelas que de alguma forma tratam dos elementos coesivos como, por exemplo, quando solicitam a indicação de um referente, a substituição de um léxico, a conexão de frases.

⁴⁵ Sobre procedimentos e recursos ver o capítulo 4.

⁴⁶ Durante a elaboração dos quadros, observamos que não constavam atividades relacionadas à relação textual da associação. Por esse motivo, esta relação textual não será discutida nesse trabalho.

6.1 Apresentação das coleções do *corpus*

Neste item nos dedicamos a apresentar as coleções do *corpus*, enfatizando a forma como organizam seus eixos de ensino, e, sobretudo, buscando estabelecer uma discussão entre o que a resenha do Guia do PNLD/2010 aponta sobre a coleção e o que observamos ao analisar as coleções no momento de construção do quadro quantitativo. Buscamos assim, verificar se o que vem expresso na resenha corrobora com nossa análise, tendo em vista que a avaliação feita pelos pareceristas tem objetivos mais gerais em relação ao estudo que realizamos, que tem um foco mais específico.

Nesse sentido, ao fazermos um comparativo entre as resenhas e nossa análise nos atentamos para perceber se alguns elementos importantes escapam na avaliação mais geral. Ressaltamos que não é nosso intuito emitir juízos de valor sobre as resenhas elaboradas pelos pareceristas, mas contribuir para o trabalho do professor ao escolher os LD que utiliza.

6.1.1 Coleção *A escola é nossa* (AN)

A coleção *A escola é nossa* (AN) é uma das coleções do *corpus* que se organiza por meio da combinação de temas/gêneros textuais/projetos (ver capítulo 5). Esse tipo de organização é majoritário tanto nas coleções do *corpus*, como as demais coleções aprovadas no PNLD/2010. Em relação à abrangência dessa coleção na rede municipal de Barbacena, é a mais adotada, abrangendo 13 escolas

e o total de 819 alunos atendidos, o que representa 31,5% do total de alunos matriculados do 3º ao 5º ano da rede. Das 13 escolas que optaram pela coleção AN, 12 são escolas da zona rural.

A resenha que consta no Guia do PNLD/2010 afirma que a coleção apresenta gêneros de esferas sociais diversificadas e que as propostas de leitura da coleção consideram os usos sociais desses gêneros. A resenha destaca ainda a articulação entre os eixos de leitura e produção textual indica para o trabalho autônomo como os conhecimentos linguísticos, ou seja, o trabalho com a análise linguística não considera e nem é retomado nas situações de leitura e produção. É apontado também que o trabalho com os conhecimentos linguísticos privilegia uma abordagem transmissiva de ensino, priorizando a aplicação de conceitos sem um processo maior de reflexão por parte dos alunos. Nossa análise, na busca por atividades direcionadas à coesão, confirmou o exposto pela resenha. Essa coleção privilegia um ensino não articulado entre os eixos e as atividades direcionadas aos conhecimentos linguísticos enfatizam os processos de memorização que contribuem pouco para a reflexão sobre a língua.

Como ponto forte da coleção, a resenha destaca o trabalho com a leitura, no “apoio consistente que a coletânea e as atividades de leitura oferecem para a formação do leitor” (BRASIL, 2009, p. 194).

A respeito das atividades relacionadas à coesão textual, a coleção AN, as distribui prioritariamente nos eixos de leitura, totalizando 10 das 14 atividades encontradas no livro. Apenas quatro atividades relacionadas com a coesão são encontradas no eixo de conhecimentos linguísticos e não foram encontradas atividades no eixo de produção textual. As atividades que estão dispostas no eixo de

conhecimentos linguísticos se dividem igualmente entre a repetição por unidade do léxico e gramatical por pronome. Essas quatro atividades são relacionadas ao ensino de pronome. As atividades localizadas no eixo de leitura, além de tratar da substituição pronominal tratam também da substituição lexical. Nesse sentido, as atividades relacionadas à coesão textual que se concentram no eixo de leitura variam mais os recursos coesivos que as localizadas no eixo de conhecimentos linguísticos.

As atividades localizadas no eixo de leitura concentram-se, sobretudo, na subseção *As palavras no texto*. Essa subseção dedica-se a explorar o sentido de algumas palavras no texto. Ao tratar do sentido de algumas palavras no texto, esta atividade pode acionar os conhecimentos linguísticos, de mundo e textuais do aluno, ou seja, essa subseção o aluno é convidado a refletir sobre como determinada palavra pode ter sentido variado dependendo do texto e do contexto em que está inserida. Tal direcionamento pode contribuir para que os alunos percebam que as palavras variam conforme o contexto de uso e assume sentidos diferentes de acordo com a situação de produção do texto.

6.1.2 Coleção *Aprendendo sempre* (AS)

A coleção *Aprendendo sempre* (AS) é a segunda coleção mais adotada pela rede pública municipal de Barbacena, mesmo abrangendo apenas três escolas. Isso se dá pelo fato de que as escolas que optaram pela coleção AS estejam situadas na zona urbana do município e serem escolas com um número grande de alunos. Em relação à abrangência, comparando com a coleção AN, a coleção AS é utilizada por,

praticamente a metade dos alunos que utilizam a coleção AN, ou seja, 437 alunos, totalizando 16% do total da rede.

A coleção AS organiza-se pela combinação de temas/gêneros textuais/projetos sendo que estes últimos fazem parte do fechamento do livro, ou seja, ao final de cada livro há um projeto com temática variada para que os alunos possam desenvolver. No livro do 3º ano, o tema do projeto são as histórias em quadrinhos. Neste caso, o projeto é direcionado para a exploração do gênero histórias em quadrinhos. Nos livros do 4º e 5º anos, a temática do projeto esta ligada à consciência ambiental. No projeto do 4º ano, explora-se a criação de uma campanha educativa, bem como se desenvolve o trabalho com letras de canções. No 5º ano, o tema também é meio ambiente, e o gênero explorado é a reportagem. Podemos perceber que a coleção, mesmo quando propõe o trabalho com projetos, eles estão sempre vinculados a um determinado gênero. Essa é uma proposta interessante, tendo em vista que a comunicação humana se realiza a partir dos gêneros, e o trabalho integrado em projetos pode propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma leitura mais crítica de mundo, a partir de uma percepção interdisciplinar.

A resenha do Guia do PNLD/2010 enfatiza a articulação total dos eixos de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos que a coleção realiza. Conforme a resenha, esta articulação é o ponto forte da coleção. Na leitura da resenha nos foi possível perceber que a coleção é bem avaliada e as ressalvas direcionam-se mais para o trabalho com a oralidade, que é pouco desenvolvido na coleção. Observamos, em nossa análise, que esta coleção apresenta uma variedade de textos e de atividades de interpretação que contribuem para que os alunos

desenvolvam os processos de inferência. Comparando-a com as demais coleções, concluímos que os aspectos discursivos são bem explorados, principalmente no eixo de leitura, mas ressaltamos que este item é pouco abordado na produção textual, ponto este que não é apontado na resenha.

No que se refere às atividades relacionadas com a coesão textual, a coleção AS distribui essas atividades no eixo de conhecimentos linguísticos e de leitura. Assim como a coleção AN, na coleção AS também não encontramos atividades que trabalhem a coesão nas propostas de produção de textos. Em algumas propostas de atividades que envolvem a coesão textual os alunos são convidados a produzirem pequenos textos, mas observamos que esta escrita está mais relacionada com o processo de sistematização do conteúdo pelo aluno, do que a produção de um texto que considere o gênero, o estilo e as condições de produção.

Assim como a coleção AN, a relação textual preponderante é a reiteração a partir dos procedimentos de substituição. Os recursos que mais aparecem são os de substituição gramatical por pronome. Para nós, a preponderância das atividades que exploram a coesão textual pelos pronomes se dá pelo fato de o ensino dos pronomes concentrarem-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é neste segmento de ensino que os alunos aprendem sobre as pessoas do discurso, as formas de tratamento e a ideia de posse e demonstração.

Um ponto a destacar na coleção AS é que, diferentemente das demais, essa coleção apresenta a coesão textual como um dos conteúdos a serem trabalhados no livro do 5º ano. Em nossa análise observamos que, mesmo abordando a coesão textual em suas atividades, as coleções não a descreviam como conteúdo no sumário, como faz a coleção AS e pode ser observado abaixo.

6	HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO	122
Para ler e conversar	122	Pensando sobre o gênero: paródia..... 136
Texto 1 <i>Tridimensionalidade encantada,</i>		A escrita das palavras..... 138
Alexandre Mesquita..... 123		Emprego das palavras <i>onde</i> e <i>aonde</i> 138
Pensando sobre o gênero: resenha	126	Língua: reflexão e uso 140
A escrita das palavras..... 129		Coesão textual e uso de pronomes 140
Acentuação das paroxítonas	129	Produzindo texto escrito: paródia..... 143
Texto 2 <i>Chapeuzinho Amarelo, Chico</i>		Para gostar de ler <i>Chapeuzinho Vermelho,</i>
Buarque..... 132		Wilhelm e Jacob Grimm..... 146
7	LIXO QUE NÃO É LIXO	149
Para ler e conversar	149	Palavras de ligação e relações de sentido 165
Texto 1 <i>Como reciclar papel</i>	150	A escrita das palavras..... 167
Pensando sobre o gênero: texto instrucional	153	As terminações <i>-ção</i> , <i>-são</i> , <i>-ssão</i> 167
Texto 2 <i>Solução para a inclusão social,</i>		Produzindo texto escrito: instruções para
Amélia Gonzalez	155	confeção de brinquedos..... 169
Pensando sobre o gênero: reportagem	160	Para gostar de ler <i>O Menino Maluquinho,</i>
Produzindo texto oral: pesquisa de campo 163		Ziraldo
Língua: reflexão e uso 165		171
8	TRABALHO INFANTIL	172
Para ler e conversar	172	Pensando sobre o gênero: texto argumentativo de livro
Texto 1 <i>Entrevista com a doutora Celeste, Jô</i>		infantil..... 183
Azevedo	173	Língua: reflexão e uso 185
Pensando sobre o gênero: entrevista	175	Palavras de ligação e relações de sentido 185
A escrita das palavras..... 177		A escrita das palavras..... 187
O som do /s/	177	Emprego de <i>por que</i> , <i>por quê</i> , <i>porque</i> , <i>porquê</i> 187
Texto 2 <i>Tem dias que a gente se sente, Luis</i>		Produzindo texto escrito: entrevista..... 189
Augusto..... 180		Para gostar de ler <i>Meu brinquedo, Daniela Mercury..</i> 192
9	CRIANÇAS, JOVENS E TELEVISÃO	193
Para ler e conversar	193	Formação de palavras..... 203
Texto 1 <i>Liga-desliga, Camila Franco, Jarbas Agnelli</i>		Texto 2 <i>Fazendo acontecer, Mauricio</i>
e Marcelo Pires	194	de Sousa
Pensando sobre o gênero: conto infantojuvenil.....	198	Pensando sobre o gênero: história em quadrinhos 211
Produzindo texto oral: debate 200		A escrita das palavras..... 214
A escrita das palavras..... 201		O som do /s/
O uso de agente, a gente, embaixo, em cima, trás,		214
atrás, traz..... 201		Produzindo texto escrito: da história em
Língua: reflexão e uso 203		quadrinhos para a narrativa em prosa..... 216
		Para gostar de ler <i>Chiquinha, Miguel Paiva.....</i> 217
10	AMAZÔNIA EM PERIGO.....	218
Para ler e conversar	218	Pensando sobre o gênero: artigo de opinião 231
Texto 1 <i>Destino: Amazônia</i>	219	Língua: reflexão e uso 233
Pensando sobre o gênero: texto de divulgação científica ...	224	Elementos de coesão textual 233
A escrita das palavras..... 226		Produzindo texto oral: seminário..... 236
Mas e mais..... 226		Produzindo texto escrito: artigo de opinião 237
Texto 2 <i>Consciência planetária, Araquém</i>		Para gostar de ler <i>O sal da terra, Beto Guedes</i>
Alcântara..... 228		e Ronaldo Bastos..... 239
SUGESTÕES DE LEITURA PARA O ALUNO	240	
BIBLIOGRAFIA	240	
OFICINA DA PALAVRA	241	
A saúde do planeta.....	241	

FIGURA 7 - Sumário da coleção AS
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES, 2008c, p. 7.

O fato de a coleção tratar a coesão como conteúdo ensino e apresentá-la no sumário nos chamou a atenção, pois as demais coleções não fazem da mesma forma. Ainda que as demais coleções possam dispensar à coesão textual um tratamento como objeto de ensino, tal fato não fica claro na análise do sumário, como é o caso da coleção AS. Essa coleção apresenta um direcionamento mais pontual quanto ao ensino da coesão, destinando um espaço específico ao seu ensino, ainda que pequeno. Essa é uma diferença considerável, no que se refere ao ensino de coesão, comparando-se com as demais coleções do *corpus*.

6.1.3 Coleção *Projeto prosa* (PP)

A terceira coleção por nós analisada neste item é a *Projeto prosa* (PP), adotada por três escolas municipais que, igualmente, estão localizadas na zona urbana do município, abrangendo um total de 380 alunos.

A coleção PP, diferentemente das coleções AN e AS, se organiza prioritariamente por gêneros e são eles que determinam a escolha do tema nas unidades. De acordo com a resenha do guia de 2010 em quatro das oito unidades da coleção há uma seção chamada “convivência” que discute questões relativas à cidadania. A seção é composta por textos que complementam o tema da unidade onde são exploradas algumas situações de leitura e compreensão de textos. Parece-nos que esse espaço é destinado à exploração da interdisciplinaridade, o que pode contribuir para que os alunos desenvolvam uma percepção de que o conhecimento se processa em rede, não em áreas isoladas.

A resenha do Guia do PNLD/2010, em relação a uma avaliação mais pontual da coleção, não deixa claro se a coleção articula ou não os eixos de leitura/conhecimentos linguísticos/produção textual. Na leitura da resenha, sentimos falta de um olhar mais crítico, de uma avaliação mais incisiva, como as que percebemos nas coleções AN e AS. Parece-nos um tanto quanto superficial a resenha da coleção PP, por exemplo, ao referir-se ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, a resenha aponta que “parte dos conhecimentos linguísticos é explorada de acordo com seu uso no texto” (PRADO; HÜLLE, 2008a, p. 258). Mas não conseguimos observar sobre qual texto a resenha se refere. Se ao texto da unidade em questão ou se em textos criados especificamente para o trabalho com os conhecimentos linguísticos, sugerindo assim uma duplicidade de sentidos.

Destaca-se, de acordo com a resenha, na coleção PP a seção *Raios X da escrita*, que é direcionada para os procedimentos de revisão do texto. Nessa seção, além de produzirem o texto conforme a proposta da unidade, os alunos devem revisá-lo, ora individualmente, ora com o auxílio de um colega. Esse é um ponto que merece destaque, pois, na maioria das coleções do *corpus* que analisamos, não encontramos indicações para revisão do texto ou procedimentos de autoavaliação.

Outro ponto que destacamos na coleção PP é a baixa incidência de atividades que abordam com a coesão textual. Das oito coleções analisadas, a coleção PP e a coleção IF são as que apresentam apenas cinco atividades que trabalham os mecanismos da coesão. As atividades encontradas perfazem um total de cinco e enfatizam, assim como nas coleções anteriores, a relação textual da substituição gramatical, que é predominante (três). A substituição lexical é

representada pelo recurso da substituição por sinônimos. Ainda há uma ocorrência de uma atividade de conexão a partir do recurso da preposição.

Quanto à distribuição nos eixos, as atividades que abordam a coesão estão distribuídas nos eixos de leitura e conhecimentos linguísticos, sendo que três atividades são localizadas no eixo de conhecimentos linguísticos e duas no de leitura. Assim como nas outras coleções analisadas até aqui, não há nenhuma ocorrência de relações textuais no eixo de produção textual, o que reforça que o ensino de coesão, no *corpus* analisado, não é tratado e/ou retomado no eixo de produção escrita. Porém, esse fato não quer dizer, especificamente, que os alunos não estejam escrevendo pequenos textos em atividades de outros eixos. Encontramos, principalmente no eixo de conhecimentos linguísticos, propostas de escrita que solicitam o uso dos recursos de coesão.

Como explicitado anteriormente, nessa coleção, localizamos uma atividade que aborda a conexão pelo recurso da preposição. Nas coleções analisadas, observamos que o recurso da conexão é pouco explorado, sendo que na totalidade do *corpus* encontramos em apenas cinco coleções, alguma menção ao ensino da preposição e da conjunção. Mesmo sendo a preposição um recurso textual importante, pois está relacionado à conexão, ao encadeamento do texto, ele vêm sendo pouco explorado nos LDP do 3º ao 5º anos.

6.1.4 Coleção *Aprender juntos* (AJ)

A coleção *Aprender juntos* (AJ) é utilizada por 307 alunos, distribuídos em duas escolas municipais, ambas localizam-se na zona urbana do município. Uma

está situada em um bairro muito próximo ao centro da cidade e a outra, uma escola de periferia, atende a comunidades com baixo poder aquisitivo, ou seja, a coleção atende a públicos bem diversificados.

Essa coleção organiza-se pela combinação de temas e gêneros, sendo os temas caminhos para que se explore determinado gênero. Vimos que algumas coleções fazem a opção por esta combinação. Essa é uma forma de realizar um trabalho integrado para que o ensino de língua não fique centralizado apenas nos gêneros, mas que possa explorar os gêneros a partir de um tema que na maioria das vezes está ligado ao universo infantil como as brincadeiras, a preservação ambiental etc.

De acordo com o guia/2010, a coleção apresenta propostas de leitura que contribuem para o aluno se torne “um bom leitor”, tendo em vista que a coleção proporciona o contato com gêneros diferenciados. Quanto à produção textual, a resenha do guia aponta que algumas propostas não deixam claro “o objetivo, o destinatário e o suporte dos textos” (BRASIL, 2009, p. 128), mas que ainda assim, algumas das propostas apresentadas tratam da dimensão comunicativa da escrita. No que diz respeito aos processos de produção textual, a omissão do objetivo do texto e do destinatário podem se configurar como um problema para que os alunos compreendam realmente a função da escrita. Quando não se deixa claro na proposta de produção o objetivo, o suporte e o destinatário, os alunos podem ter em mente que o único interlocutor é o professor, e assim vão sempre escrever para este mesmo destinatário, perdendo-se assim a função do gênero, que varia de acordo com os elementos (suporte, destinatário).

Os conhecimentos linguísticos são explorados em seção específica e oscilam entre uma abordagem reflexiva e uma abordagem tradicional. Algumas atividades que exploram os processos de reflexão sobre a língua enfatizam a comparação e análise e, em outras situações a coleção prioriza o uso de regras e nomenclaturas. De acordo com a resenha, a seção dedicada aos conhecimentos linguísticos é a que tem maior espaço na coleção e que conteúdos chegam a receber tratamento exaustivo (BRASIL, 2009).

Concordamos com o exposto na resenha acerca do excesso de atividades relacionadas aos conhecimentos linguísticos. Essas atividades são baseadas num processo metalinguístico, do ensino da língua pela língua, numa abordagem tradicional. Por esse motivo, essas atividades contribuem pouco para a reflexão sobre o uso da língua, para sua manifestação em situações cotidianas. Nessa coleção as atividades que envolvem análise e comparação são pouco exploradas em relação às atividades com base na memorização e no uso das regras gramaticais. Assim, os alunos conhecerão sobre os conteúdos ensinados, sobre os seus conceitos, mas poderão apresentar dificuldades nas situações concretas de interação, situações que exigem o domínio do sistema linguístico, e não apenas a memorização de conceitos gramaticais.

No que diz respeito às atividades de coesão, elas estão distribuídas igualmente nos eixos de leitura e conhecimentos linguísticos, perfazendo um total de oito atividades em cada eixo. No que se refere às relações textuais, a substituição é a única abordada. Não encontramos a reiteração pela repetição, nem as relações textuais da associação e da conexão. Nesse sentido, a coleção parece deixar de explorar recursos importantes para a leitura e produção de textos como, por

exemplo, a repetição e sua relação com os gêneros, pois, em alguns gêneros a repetição funciona como recurso estilístico, em outros torna os textos cansativos, não contribuindo para que a leitura flua.

Quanto ao recurso da substituição, encontramos os dois tipos de substituição: a gramatical e a lexical. Um fato a destacar é que a coleção AJ não prioriza a substituição pronominal, assim como fazem as demais coleções do *corpus*. Além de tratar da substituição pronominal que nesta coleção não é preponderante, a coleção trabalha também a substituição lexical por sinônimo/hiperônimo e por caracterizador situacional. O recurso do caracterizador situacional está ligado à situação discursiva e, ao explorá-lo, a coleção trata também da situação do discurso e não só de elementos textuais.

Apenas nessa coleção localizamos uma atividade que trata da relação textual da reiteração pela substituição por elipse. Observamos que esse recurso é quase inexistente nas coleções, com apenas uma atividade encontrada. A respeito da elipse e da forma como ela foi abordada nesta atividade, discutimos mais detalhadamente no momento da análise.

6.1.5 Coleção *De olho no futuro* (OF)

A coleção *De olho no futuro* (OF) é adotada em duas escolas municipais de Barbacena. Uma delas é de zona rural e atende a 43 alunos em turmas multisseriadas. A outra é a terceira maior da rede municipal em número de alunos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num total de 234. Observamos, assim, que a coleção atende a um público bem diversificado.

A coleção OF é organizada por temas atrelados a projetos. Esses projetos estão localizados ao final de cada unidade e funcionam como um elemento articulador dos eixos de leitura, produção e oralidade. Dessa forma, a coleção tenta realizar um trabalho integrado e interdisciplinar, enfocando assuntos de interesse das crianças como a construção de brinquedos, livros de histórias etc. Os projetos estão sempre relacionados a um gênero específico como, por exemplo, na construção de brinquedos as crianças podem criar fantoches e outras peças para uma apresentação teatral. Esse modelo, de se relacionar projetos ao final de cada livro ou unidade, tem sido recorrente em algumas coleções. Parece-nos que os autores, ao optarem por esse modelo, tentam propor um trabalho com os gêneros que não seja tão desvinculado das práticas sociais.

De acordo com a resenha do guia/2010, o uso da língua é priorizado em atividades de reflexão e a coletânea de textos é bem variada. Leitura e escrita são tratadas sob o ponto de vista da construção de sentidos e as atividades são contextualizadas. Em relação aos conhecimentos linguísticos, a abordagem vai da reflexão para a explicitação de regras e conceitos. Não foi possível inferir, a partir da leitura da resenha, se esta coleção articula todos os seus eixos. Em nossa análise observamos que os eixos de leitura e produção textual são mais articulados. Em relação à articulação entre os eixos de leitura e conhecimentos linguísticos, em algumas situações o texto da unidade é retomado para explorar determinado conhecimento linguístico abordado. Quanto à articulação entre os eixos de conhecimentos linguísticos e produção textual, observamos que os conteúdos abordados nos conhecimentos linguísticos não são retomados na produção textual, o que indica que a coleção articula parcialmente os seus eixos, enfatizando esta

articulação entre os eixos de leitura e produção textual, ficando a desejar no que se refere à articulação produção textual/conhecimentos linguísticos.

As atividades relacionadas à coesão textual estão distribuídas nos eixos de leitura e conhecimentos linguísticos de forma quase uniforme. Quanto às relações textuais, assim como em todas as coleções analisadas, há uma supremacia para as atividades de substituição. Não encontramos nenhuma atividade que trabalhe com a reiteração pelo procedimento da repetição. No caso específico da coleção, a substituição gramatical por pronome é prioritária. Assim, podemos dizer que a coleção OF segue o mesmo padrão da maioria do *corpus* quando prioriza a substituição gramatical por pronomes.

Essa coleção é uma das poucas que abordam o trabalho com a conexão. Nela encontramos uma atividade, no livro do 5º ano, que trata da conjunção. Mesmo sendo importante para a sequenciação do texto, a exploração dos conectores aparece pouco nas coleções do 3º ao 5º anos. Os autores têm optado por deixar o ensino da conexão para os anos finais do Ensino Fundamental.

6.1.6 Coleção *Conhecer e crescer* (CR)

A coleção *Conhecer e crescer* (CR) faz parte de um grupo de coleções do *corpus* que se organiza exclusivamente a partir de temas. Esta coleção é adotada em apenas uma escola, a segunda maior da rede pública municipal de Barbacena, no que se refere a número de alunos, 275, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola é localizada na zona urbana do município.

De acordo com resenha do guia/2010, a coleção CR apresenta boa coletânea de textos, porém destaca que os gêneros da esfera jornalística são pouco tratados. Quanto à proposta de leitura, estas priorizam a localização de informações e a relação tema/gênero entre os textos. As propostas de produção textual trabalham a forma composicional dos gêneros e diversas formas de letramento.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, a coleção faz parte de um grupo de coleções que trabalham os conhecimentos linguísticos de forma desarticulada dos demais eixos, ou seja, os conteúdos discutidos na seção de conhecimentos linguísticos não são abordados ou retomados nos eixos de leitura e/ou produção textual. Como mostra Marinho (2009), em texto publicado acerca da abordagem dos conhecimentos linguísticos em LD do PNLD/2010, no que se refere à articulação dos eixos de ensino, 13% das coleções aprovadas no PNLD/2010 trabalham de forma autônoma e desarticulada os conhecimentos linguísticos dos demais eixos.

A resenha descreve ainda que a exploração de trabalho deste eixo oscila entre a abordagem tradicional e a reflexão sobre o uso da língua. Este tipo de exploração é comum na maioria das coleções. Os autores organizam as atividades no eixo de conhecimentos linguísticos ora priorizando a utilização de regras e conceitos, ora priorizando atividades direcionadas para a reflexão sobre a língua em uso. Porém, ressaltamos que a falta de articulação entre os eixos pode dificultar o trabalho do professor e a compreensão do aluno quanto às situações comunicativas, em especial, se as atividades priorizarem frases feitas em relação aos textos de circulação social.

Em relação à coesão textual, podemos observar que as atividades da coleção são em pequeno número, sete no total. Todas as atividades são relacionadas com a

relação textual da substituição. Das sete atividades, quatro tratam da substituição pronominal. Como vimos na análise da coleção anterior, OF, a substituição pronominal é o recurso que mais se faz presente nas coleções. Não só os pronomes pessoais são abordados, mas outras categorias pronominais como os possessivos e os demonstrativos. Porém, o fato de as coleções apresentarem atividades que, aparentemente, abordam os processos coesivos, não garante que a coesão esteja sendo tratada como objeto de ensino. Por esse motivo, buscamos em nossa análise investigar se essas atividades que abordam a coesão como objeto de ensino ou se são apenas meios para se explorar o uso dos pronomes.

As outras três atividades tratam da substituição lexical por sinônimo/ hiperônimo e caracterizador situacional. Como dito anteriormente, o caracterizador situacional é um recurso importante, pois está diretamente ligado à situação discursiva. Porém, necessitamos de uma análise mais detalhada da atividade, o que fazemos a frente, para observar se esse recurso explora a situação discursiva ou se é meio para a exploração de outro objeto.

6.1.7 Coleção *A aventura da linguagem* (AL)

A coleção *A aventura da linguagem* (AL) é adotada por apenas uma escola municipal, com um número pequeno de alunos, 65 no total. Ela está localizada na zona urbana da cidade e atende às duas etapas do Ensino Fundamental e a comunidade onde a escola está inserida é muito carente no que diz respeito à infraestrutura social e a recursos financeiros. Mesmo as turmas comportando um número pequeno de alunos, na escola não há classes multisseriadas.

A coleção AL se organiza, assim como a maioria das coleções do *corpus*, pela combinação de temas e gêneros textuais. Em relação às demais coleções do *corpus*, a coleção AL apresenta uma organização, no que diz respeito à apresentação dos conteúdos de forma diferenciada. As demais coleções analisadas deixam explícito no sumário as unidades e os conteúdos a serem trabalhados em cada uma dessas unidades. A coleção AL organiza os três volumes do mesmo modo, a partir de quatro temas, que abordam gêneros variados. Esses temas são recorrentes nos três volumes, assim, o sumário de cada livro apresenta apenas o tema central e o título das leituras que compõem cada unidade.

Não é possível perceber dessa forma, quais são os conteúdos trabalhados em cada unidade sem se fazer uma análise detalhada dos volumes. Existem seções específicas no decorrer das unidades que trabalham com os eixos de leitura e produção textual. Já os conhecimentos linguísticos são trabalhados a partir de sua ocorrência nos textos. De acordo com a resenha do guia/2010 o trabalho com os conhecimentos linguísticos é realizado a partir da observação de exemplos, análise e reflexão, com economia de conceitos e terminologia. Parece-nos que a proposta de trabalho com os conhecimentos linguísticos, nessa coleção, privilegia sua articulação com a leitura e escrita e, sobretudo, privilegia a língua em uso. Este tipo de organização, de acordo com Marinho (2009), está presente em 33% das coleções aprovadas no PNLD/2010. Assim sendo, a maioria das coleções ainda trabalha os conhecimentos linguísticos de forma desarticulada ou parcialmente desarticulada. As coleções que optam por um ensino articulado podem contribuir para que o aluno perceba a língua como um todo, para o qual convergem ações linguísticas, sociais e interacionais, e assim tornar o ensino de língua mais próximo das práticas sociais.

Sobre o trabalho com a coesão textual, encontramos nove atividades, majoritariamente de substituição. Porém, diferentemente das demais coleções que abordam mais a substituição gramatical, nessa a substituição lexical é preponderante, em especial aquelas que tratam do recurso dos sinônimos e hiperônimos.

Nessa coleção também há uma atividade de conexão pelo recurso da conjunção. Como já dito, poucas coleções abordam a relação textual da conexão, mesmo sendo este um recurso importante para a tecitura do texto.

6.1.8 Coleção *Infância feliz* (IF)

A coleção *Infância feliz* (IF) é a última coleção do *corpus* e é a que atende a um número menor de alunos da rede municipal de Barbacena, 34 no total. Ela é adotada por apenas uma escola, da zona rural do município, que funciona com classes multisseriadas. A escola dispõe de duas turmas multisseriadas, uma atende a alunos do 1º e 2º anos e outra, a alunos do 3º, 4º e 5º anos.

Essa coleção pertence ao conjunto das coleções que se organizam prioritariamente por temas, e a partir desses temas, os gêneros textuais são explorados. Como ponto de destaque da coleção, a resenha do guia/2010, aponta o equilíbrio e a articulação dos conteúdos nos eixos de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos. A coleção IF faz parte do mesmo grupo da coleção AS, que trabalha seus eixos de forma articulada.

Ainda de acordo com a resenha, as propostas de leitura contribuem para a formação do leitor e para o desenvolvimento da proficiência do aluno e a produção

escrita se articula à proposta de leitura, ora em relação aos temas, ora em relação aos gêneros. Mesmo sendo o ponto forte da coleção a articulação entre os eixos no que se refere aos conhecimentos linguísticos, apesar de articulados aos demais eixos e conduzirem os alunos ao reconhecimento de aspectos da língua, atividades que conduzem o aluno à reflexão sobre a língua são pouco enfatizadas. A maioria das atividades propostas explora mais os aspectos relacionados à aplicação de nomenclaturas e memorização de conceitos, numa abordagem metalingüística, do que situações de uso da língua.

Assim sendo, apenas a articulação entre os eixos não garante um trabalho de reflexão sobre o uso da língua. Para que a coleção possa contribuir para o desenvolvimento da proficiência dos alunos, é necessária a presença, nos LDP, de atividades de reflexão sobre a língua em uso.

As atividades que abordam aspectos da coesão textual estão localizadas unicamente no eixo dos conhecimentos linguísticos, num total de cinco atividades distribuídas nos exemplares do 4º e 5º anos.

Quanto às relações textuais, a substituição gramatical por pronome é prioritária, assim como na maioria do *corpus*. Não há ocorrências de atividades que trabalhem a reiteração pela repetição, nem a relação textual da associação. Foram localizadas também duas atividades que trabalham a conexão pelo recurso da preposição e da conjunção.

6.2 Análise das atividades

Como observamos na análise anterior, que tratava do levantamento geral das coleções, verificamos que predominam, nas coleções analisadas, as relações textuais da substituição, principalmente a substituição gramatical por pronome. Observamos também que as atividades que trabalham a coesão textual encontram-se localizadas nos eixos de leitura e conhecimentos linguísticos, não sendo encontrada nenhuma atividade que explore os recursos coesivos no eixo de produção textual.

Com base em nosso levantamento, organizamos as análises das atividades. Discutimos inicialmente as atividades mais recorrentes, as que apareceram em maior número e encerramos nossa discussão com aquelas que aparecem em menor número. Essa análise será assim organizada:

- 1) Substituição gramatical por pronome. As atividades relacionadas aos pronomes têm análises referentes a todas as subcategorias (pronome pessoal, demonstrativo, possessivo);
- 2) Substituição lexical por sinônimo/hiperônimo;
- 3) Substituição lexical por caracterizador situacional;
- 4) Substituição por elipse;
- 5) Repetição propriamente dita;
- 6) Conexão por conjunção e preposição.

Algumas dessas categorias têm mais de uma atividade analisada. No caso dos pronomes, expomos a análise de uma atividade de cada grupo pronominal (próprios, demonstrativos, possessivos) no intuito de não tornar este capítulo muito

extenso. Quanto à seleção das atividades cujas análises são aqui apresentadas, definimos como critério aquelas que indicam que possam estar relacionadas com a coesão textual como, por exemplo, aquelas que pedem a substituição de um nome por pronome, que solicitam que se busque algum referente no texto ou na frase. Se tais atividades exploram ou não a coesão, apenas no momento da análise será possível evidenciar. Como indicamos no capítulo 4, utilizamos como referencial para nossas análises, além dos estudos de Antunes (1996, 2005), a partir de quem organizamos as categorias, os estudos de Apotheloz (1995; 2003), Milner (2003), Cafiero (2002), Costa Val (1991; 1999; 2004), Marcuschi (1998; 2008) e Koch (1989; 2002; 2004) sobre os processos de coesão referencial e sequencial e sobre anáforas.

6.2.1 Substituição pronominal

Quanto às relações textuais, sobressaem, como dissemos, aquelas relacionadas à reiteração, sendo que a substituição é predominante sobre a repetição. Ainda aparece em maior número a substituição gramatical pelo recurso dos pronomes.

Observamos que as coleções priorizam, no que diz respeito à coesão, as relações textuais de reiteração pelos processos anafóricos. No caso do *corpus* analisado, os recursos explorados para os processos de retomada são, em sua maioria, a substituição pronominal.

Conforme Antunes (2005), os pronomes constituem uma classe particular de expressões referenciais, ou seja, de expressões pelas quais nos referimos às coisas

e as pessoas. Desse modo, os pronomes funcionam como elementos de substituição, como elementos que asseguram a cadeia referencial do texto.

Para nós as expressões referenciais ou referentes não são construções perfeitas e precisas, mas são diretamente influenciadas por ações cognitivas e pelo contexto. Partilhamos da concepção de que os referentes são construções culturais, representações constantemente alimentadas pelas atividades linguísticas (CAVALCANTE, 2003). Nesse sentido, a referenciação é também um processo em construção, assim como o texto.

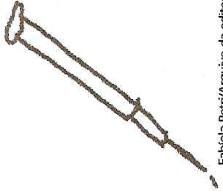
A substituição pronominal pode ocorrer tanto pelos modos anafóricos, ou seja, primeiramente uma informação é ativada e é retomada na sequência por um pronome, ou pelo modo catafórico em que os pronomes aparecem antecipadamente à informação. No *corpus* analisado, o modo anafórico é o único trabalhado. Não encontramos atividades que explorassem a catáfora. É necessário que ambos os modos sejam apresentados e trabalhados com os alunos para que eles percebam que a leitura e a escrita não são lineares, mas um procedimento de idas e vindas, de retomadas e antecipações no texto para que se produza sentido.

Como forma de ilustrar nossa discussão, apresentamos a seguir algumas atividades que foram retiradas das coleções AN, AS, OF

5. Releia um trecho do texto.

“Tio Antônio veio me ver e aplicou uma injeção. Mesmo doente, levei um beliscão da mamãe quando ele perguntou o que eu havia comido.”

A palavra **ele** refere-se a um termo citado anteriormente nesse mesmo trecho. Anote-o em seu caderno.



Fabiola Petri/Arquivo da editora

FIGURA 8 - Atividade do 5º ano da coleção AN
Fonte: CAVÉQUIA, 2008c, p. 73

Essa atividade está localizada no eixo de leitura do livro do 5º ano da coleção AN. A coleção apresenta um número considerável de atividades que, aparentemente, estão relacionadas à coesão textual por trazer em seus enunciados ordens para que os alunos busquem nos excertos os referentes dos pronomes. A maioria das atividades dessa coleção segue esse padrão, ou seja, são dados pequenos textos ou excertos, como é o caso dessa atividade, para que os alunos identifiquem a substituição pronominal, o referente, percebendo a relação anafórica.

Numa visão mais formal da língua, as anáforas podem ser conceituadas como dois termos que entram em ação: o anafórico e seu antecedente. Para Milner (2003),

há relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente de A, ao ponto de se poder dizer que a unidade B só é interpretável na medida em que ela retoma inteira ou parcialmente A. Esta relação existe quando B é um pronome cuja referência virtual só se estabelece pela interpretação de um “N” que o pronome “repete”. Ela existe igualmente quando B é um “N” cujo traço definido – ou seja, o traço identificável do referente – depende exclusivamente da ocorrência, no contexto, de um certo “N” – na verdade, geralmente, o mesmo do ponto de vista lexical (MILNER, 2003, p. 94).

Na atividade em análise a relação anafórica se estabelece pelo substantivo próprio “Antônio” e o pronome “ele”. Nesse caso temos uma relação direta entre os referentes, o que chamamos de anáforas diretas. Para Milner (2003), a base de toda anáfora está na ideia de continuidade do texto. No caso da atividade acima temos uma relação anafórica direta em que o referente e o anafórico estão explícitos, porém, já existem estudos que avançaram em relação aos estudos de Milner (2003), que propõem uma revisão nos processos de anáfora, pois, em alguns casos, a anáfora não apresenta referente textual explícito. De acordo com Marcuschi (1998), nos casos em que os referentes textuais não estão explícitos, o fenômeno da anáfora se explica não no nível do código, mas no nível cognitivo e pragmático.

Como o texto é construído como uma teia de relações, apresentar aos alunos a função anafórica pode contribuir para que eles processem o texto considerando os movimentos de idas e vindas, de retomadas para se produzir sentido. É necessário realizar um trabalho com o aluno para que ele perceba que alguns elementos da superfície textual, como as anáforas e os antecedentes, funcionam como marcas de orientação para que os sentidos sejam produzidos. Para Cafiero (2002),

Cada palavra introduzida serve de base para que o contexto seja reorganizado e novas direções sejam buscadas. É por isso que se pode dizer que a rede associativa que se vai tecendo é sempre parcial e transitória. Na organização do texto, o escritor é aquele que apenas propõe vias de acesso, sinaliza possibilidades, enquanto o leitor é aquele que se desloca seguindo alguns caminhos e desprezando outros (CAFIERO, 2002, p. 58).

A próxima atividade, também extraída da mesma coleção, se organiza, como já dissemos, a partir de um excerto do texto da unidade estudada. A atividade abaixo faz parte também do eixo de leitura, do livro do 4º ano, página 59.

7. Releia o seguinte trecho do texto.

“A fim de se protegerem do Deus do Mal, em todas as primaveras, os Kaingangs a ele ofereciam uma bela jovem como esposa [...].”

A palavra **ele** está substituindo um nome citado anteriormente nesse mesmo trecho.
De que nome se trata?

Tânia Machado/Arquivo da editora

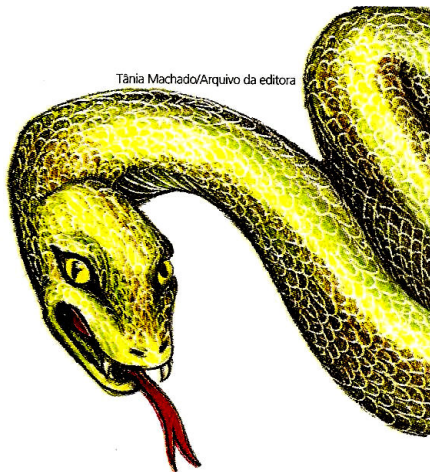


FIGURA 9 - Atividade do eixo da leitura - 4º ano
Fonte: CAVÉQUIA, 2008b, p. 59.

Como observamos, ambas as atividades seguem o mesmo formato, ou seja, trabalham com excertos de textos destacados seguidos da enunciação da questão. Em relação a outras atividades, que optam pelo trabalho a partir de frases isoladas, o trabalho a partir de excertos e pequenos textos pode facilitar a percepção do aluno quanto à substituição, mas destacamos que atividades organizadas como os dois exemplos que apresentamos não dão conta do fenômeno da anáfora. Elas restringem-se apenas à identificação do referente e o fazem em excertos de texto não no texto completo, o que não contribui para que os alunos percebam a cadeia associativa do texto.

Na sequência apresentamos uma atividade da coleção OF, retirada do eixo dos conhecimentos linguísticos. Nessa atividade são explorados os pronomes pessoais e possessivos. Vale ressaltar que não só os pronomes pessoais são elementos de retomada ou antecipação, mas outros grupos pronominais como os possessivos, os demonstrativos, os de tratamento também apresentam a mesma função.

Além dos pronomes pessoais, os possessivos podem ser considerados como recursos coesivos, como elementos que contribuem para a cadeia referencial do texto. Selecionamos a atividade abaixo no intuito de verificar se ela explora de fato os pronomes possessivos enquanto recursos coesivos e como o faz.

2 Leia a tirinha a seguir.



Ziraldo. In: *O Menino Maluquinho em Quadrinhos*. Porto Alegre, L&PM, 1991.

- No segundo quadrinho, aparece o pronome **suas**, que indica posse. De quem são as coisas a que a mãe do menino se refere?
- No terceiro quadrinho, aparece o pronome **suas**. De quem são as joias a que o menino se refere?
- Releia a frase do último quadrinho. Em seguida, responda a que substantivo presente na tirinha o pronome **dele** se refere.
- No primeiro quadrinho, também há uma palavra que indica posse. Que palavra é essa?

94

FIGURA 10 - Atividade de pronome possessivo da coleção OF
Fonte: SOUZA;MAZZIO,2008 p. 94

A atividade acima, apesar de apresentar um texto autêntico, uma tirinha, não trabalha no nível do texto, pois cada pergunta focaliza uma das frases dos quadros da tirinha e não considera o texto como um todo. Assim, mesmo partindo de um texto autêntico, a atividade explora apenas as frases soltas para tratar dos pronomes possessivos. Nesse sentido, a função coesiva dos pronomes não é abordada, e é explorada apenas a sua função de substituto dos nomes. Dessa forma, a coleção deixa de explorar um item importante para a formação do leitor e do escritor competente. Corroborar com nossa percepção a crítica de Antunes (2005):

A escola, por vezes, parece pretender que os alunos descubram essa função do pronome. Só que ela vai por um caminho errado, pois solicita que em frases diferentes, se faça a substituição de um nome por um pronome correspondente. O resultado desses exercícios são duas frases soltas, uma não continuando a outra, o que compromete a competência que se

precisa ter para construir um texto; competência que é, exatamente, a de articular, a de encadear as diferentes unidades ou segmentos (ANTUNES, 2005, p. 89)

Como exposto por Antunes, essa atividade, como muitas outras comuns em LDP, não contribui para que os alunos percebam a função coesiva dos pronomes, explorando apenas a sua função mais tradicional dos a de substitutos dos nomes. Ao não trabalhar a função coesiva, os LDP deixam de explorar a rede associativa do texto e seu encadeamento no processo de idas e vindas. Ao focarem apenas na função mais tradicional dos pronomes, sejam eles os pessoais, demonstrativos, possessivos, os LDP deixam de trabalhar com o processo de textualização que é o responsável pelo conjunto de movimentos que visam a garantir a progressão do texto.

Na atividade acima os pronomes possessivos têm antecedentes diferentes, o que não é explorado. Explora-se apenas a posse dos objetos e não o processo de sua retomada. Em *Outras Palavras* os possessivos “suas”, “suas” e “dele”, têm referentes diferentes, mas a atividade explora o fato de que o pronome possessivo indica posse e não o fato de que por meio dele se promove a construção da cadeia referencial. Nessa atividade explora-se apenas a classe de palavras e não o funcionamento das palavras no texto.

A atividade que se segue, da coleção AS, livro do 4º ano, além de explorar os elementos referenciais, explora também a questão da variação linguística, através do uso regionalizado do pronome “tu”. Encontramos em outras atividades, de outras coleções, situações semelhantes em que a discussão pronominal amplia-se para a discussão sobre a variação linguística. Vejamos alguns exemplos:

Língua: reflexão e uso

Pronome pessoal

1 Leia com atenção a conversa entre Xaxado e Zé Pequeno.



Cedraz. Turma do Xaxado. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2005.

Observe o uso das palavras **ela**, **tu**, **ele** e **eu**. Elas se referem às pessoas que participam da cena. Essas palavras são chamadas **pronomes**.

Responda no caderno.

- a) A quem o pronome **ela** se refere?
- b) A personagem Xaxado usa o pronome **tu**. A quem ele dirige sua fala?
- c) Em algumas regiões do Brasil, é comum o uso do pronome **tu** para se dirigir a alguém; em outras, é mais frequente o uso de **você** ou **vocês**. Que pronome você usaria se estivesse no lugar do Xaxado?
- d) A quem a personagem Zé Pequeno está se referindo quando usa o pronome **ele**?
- e) No terceiro balão, que palavra indica quem está falando?
- f) Leve em conta o uso dos pronomes pessoais nos itens anteriores e escreva a quais pronomes os itens a seguir se referem: eu / nós; tu / vós (ou você / vocês); ele / ela / eles / elas.
 - A(s) pessoa(s) que fala(m).
 - A(s) pessoa(s) com que se fala.
 - A(s) pessoa(s) de quem se fala.

FIGURA 11 - Atividade sobre pronomes coleção AS, 4º ano
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES, 2008b, p. 125

Para introduzir a discussão sobre pronomes, é apresentado aos alunos um texto autêntico do gênero tirinha. Nesse texto os alunos precisam identificar os pronomes pessoais. A seguir, a autora aponta aos alunos que os pronomes “ela”, “tu”, “ele” e “eu” referem-se às pessoas que participam da cena.

Nesse ponto, a autora demonstra aos alunos que os pronomes em questão referem-se às pessoas do discurso. O conceito de pronome dado posteriormente, no mesmo enunciado, assume essa definição: o pronome nomeia as pessoas do discurso. Para Benveniste (1989), enquanto a primeira e a segunda pessoa referem-se à pessoa do discurso, a terceira pessoa indica alguém ou alguma coisa, mas não uma pessoa específica do discurso. Assim, para Benveniste, a terceira pessoa é denominada de não-pessoa, porque enquanto o “eu” é aquele que enuncia e o “tu” é aquele para quem se dirige o enunciado o “ele” pode ser uma infinidade de sujeitos. Por esse motivo o pronome “ele”, não tem autonomia referencial, necessitando sempre de um antecedente explícito ou não no texto. Costa Val (1996) corrobora com a proposta de Benveniste ao defender que,

[...] a cada ato individual de discurso, o locutor se constitui, constitui seu interlocutor e instaura um regime enunciativo que define o *aqui-agora* como momento da enunciação. É a organização da língua para cumprir essa função que Benveniste chama de “aparelho formal da enunciação (COSTA VAL, 1996, p.92.)

Costa Val defende ainda que esse aparelho não se confunde com as regras linguísticas de emprego das formas, definidas por condições fonológicas e morfossintáticas, mas tem a ver com o emprego da língua, a “conversão individual da língua em discurso” (COSTA VAL, 1996, p.92).

Para Benveniste (1989), são integrantes do aparelho formal da enunciação, o sistema de pronomes pessoais, índices da relação eu-tu, que não se produz senão na e pela enunciação, e dos demonstrativos. Neste sentido podemos observar que o sistema pronominal está a serviço da enunciação, da língua em uso, não da gramática pela gramática. Assim sendo,

atividades que exploram apenas a função gramatical do pronome e ainda o fazem fora do texto, atividades que discutem a língua pela língua, e não a língua em uso, e que não explicam, portanto, o funcionamento dos recursos coesivos no texto, contribuem pouco para que os alunos percebam a importância dos pronomes para a construção da cadeia referencial.

Praticamente não encontramos nas demais coleções esse direcionamento. Geralmente, nas coleções analisadas, quando se trabalham os pronomes, não se faz menção às pessoas do discurso, ou seja, os aspectos discursivos/enunciativos não são considerados. Explora-se apenas o aspecto gramatical dos pronomes. Na proposta dessa atividade a autora apresenta e reforça o conceito de pronome a partir das pessoas do discurso, e não apenas como substitutos dos nomes. A definição de pronome que é apresentada não é aquela comum às gramáticas tradicionais, que definem pronome como substitutos dos nomes, mas considera sua função discursiva e referencial.

Nessa atividade a autora explora também a variação linguística pelo uso do “tu” e do “você”. É discutida a diferença de falares no Brasil. Além da variação linguística regional, algumas coleções têm explorado a linguagem oral. Expressões da linguagem oral são apresentadas e assim se propõe a substituição por pronomes pessoais, sem emissão de juízos de valor.

Ao explorar a variação regional e a linguagem oral juntamente com o ensino de pronomes, as coleções desmistificam a supremacia da linguagem formal e ampliam as discussões sobre referentes que antes estavam restritas apenas à linguagem padrão. Observemos:

3 Preste atenção nesta expressão utilizada pela autora:

A gente de lá adora o inverno, com suas águas, mas também gosta do tempo seco.

- a) A quem a autora se refere quando diz **a gente de lá**?
- b) Rachel de Queiroz nasceu no Ceará, portanto é nordestina. Por que será, então, que ela utilizou essa expressão em vez de dizer, por exemplo, “**Nós** adoramos o inverno...” ou “**A gente** adora o inverno...”?

FIGURA 12 - Atividade do 5º ano coleção AS, eixo conhecimentos linguísticos
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES, 2008c, p. 132.

Nesse caso, retirado da coleção AS, livro do 5º ano, eixo dos conhecimentos linguísticos, além da expressão “a gente”, muito utilizada na linguagem oral, a variação linguística regional também é trabalhada. Apesar de a atividade explorar a expressão “a gente de lá” em sua função referencial, nos parece que o objetivo dessa atividade é o ensino da variação linguística e da linguagem oral, a questão referencial aparece aqui em segundo plano.

Nas análises anteriores focalizamos atividades que exploram o uso de recursos de coesão pela utilização dos pronomes pessoais, possessivos e pelo uso de algumas expressões da linguagem oral/regional que podem ser retomadas por pronomes pessoais. Porém, além desses outros tipos de pronomes apresentam função referencial, como é o caso dos pronomes demonstrativos.

Elementos de coesão textual

1 Leia o trecho a seguir e observe as palavras destacadas.

Conheço crianças e adolescentes aterrorizados com o que julgam ser o fim do mundo. Precisamos urgentemente dizer-**lhes** que somente **deles** pode vir uma nova consciência planetária, que a Terra está realmente em agonia e que atingiu **seu** estado crítico.

FIGURA 13 - Atividade de coesão textual da coleção AS, 5º ano
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES, 2008c, p. 233.

Responda no caderno:

- a) A quem o **lhes** se refere?
- b) E o **deles**?
- c) E o **seu**?

2 Como você viu, muitas vezes, alguns pronomes retomam palavras ou expressões já mencionadas no texto para evitar repetições e, principalmente, manter as relações de sentido, ou seja, as partes do texto “ligadas”.

Agora você vai ver que alguns pronomes não só retomam palavras ou expressões anteriores. Às vezes, eles retomam trechos maiores, como um parágrafo inteiro ou parte dele. Leia o trecho a seguir e observe os pronomes destacados.

Veja o que estamos deixando acontecer com a maior riqueza deste país, a floresta Amazônica, vasto espaço verde de mais de 5 milhões de km quadrados, de extrema importância para a regulação da temperatura do planeta. Já permitimos que 17% de **sua** área fosse arrasada, o equivalente a duas Alemanhas e a três estados de São Paulo. **Isso** dentro de um país cuja Constituição declara que a floresta Amazônica é patrimônio nacional.

- a) A que a palavra **sua** se refere no trecho?
- b) E o **isso**?

3 Leia estes exemplos adaptados do texto “Consciência planetária”.

Exemplo 1

Somos um povo que tem seu nome derivado de uma árvore. **Essa** característica já deveria ser suficiente para que cada um de nós visse cada árvore como um monumento vivo de nossa cultura e história.

Exemplo 2

Respeitar a natureza como parte de nós mesmos, consumir menos, produzir menos lixo, reciclar o lixo, consumir menos eletricidade, menos água, andar mais a pé ou de bicicleta. **Esses** deveriam ser nossos principais objetivos, pois, mudando o cotidiano, poderemos mudar nossa atitude com o planeta em que vivemos.

FIGURA 14- Atividade de coesão textual da coleção AS, 5º ano
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES, 2008c p. 234.

Essas atividades, retiradas da coleção AS, 5º ano, páginas 233, 234 e 235, apresentam um diferencial, no que se refere ao ensino de coesão textual em relação às demais atividades das outras coleções. Como podemos observar no excerto da página 233, essas atividades estão localizadas no eixo de conhecimentos

linguísticos, seção *Língua: reflexão e uso*. A coesão é tratada em duas unidades. A primeira, que é esta que ora analisamos, denomina-se “elementos da coesão textual”; a outra é denominada de “coesão textual e o uso dos pronomes”. Assim, diferentemente das demais, a coleção AS destina um espaço específico para a discussão da coesão textual.

A atividade em questão ensina a relação entre os pronomes, neste caso, os demonstrativos, e a coesão textual. O trecho apresentado na página 233 é um excerto do texto da unidade, um artigo de opinião sobre consciência planetária. Na página 234, na letra “a”, os alunos devem identificar a quem os pronomes “esses e essa” se referem e na letra “b”, identificar o que foi retomado. No decorrer da atividade, os alunos são sempre convidados a identificar os referentes, sejam palavras, expressões ou mesmo parte de parágrafos. Nesse sentido os alunos podem vir a perceber que os pronomes funcionam como elementos de retomada não só de nomes, ou seja, os pronomes não são apenas substitutos de nomes, mas em algumas situações, em determinados textos, os pronomes podem fazer referência a expressões e partes do texto.

Observamos que os autores não tiveram a preocupação de definir o conceito de pronomes demonstrativos, mas de apresentar sua função referencial. Na maioria das coleções, o conceito é tratado como o mais importante no ensino dos conteúdos e, em muitas vezes observamos que a função referencial dos pronomes não é abordada, o que não contribui para o desenvolvimento da proficiência de leitura e escrita do aluno, uma vez que, a totalidade do texto não foi considerada.

NA fig. 15, apresentamos uma atividade da coleção AS que também trata da coesão textual pelo uso dos pronomes. Como podemos verificar, essa coleção indica na seção *Língua: reflexão e uso* que os pronomes são recursos coesivos

Coesão textual e uso de pronomes

1 Releia, prestando atenção às palavras circuladas.

Na floresta de Chapeuzinho Vermelho [...], está acontecendo uma série de crimes hediondos, o roubo de receitas secretas de doces. Como muita gente lá vive disso, a descoberta do segredo de suas guloseimas levou à quebradeira geral das confeitarias. A mais famosa das doceiras, a Vovó de Chapeuzinho Vermelho [...], ainda não havia sido atacada, mas a menina estava preocupada com o bem-guardado livro de receitas da família. Tenta protegê-lo, levando-o em segredo para a casa da Avó. Lá encontra um Lobo Mau [...] usando roupas, cama e máscara da velhinha.

Anote no caderno:

- a)** as palavras ou expressões a que o **lá** se refere na segunda e na última frase;
- b)** a palavra ou expressão a que o termo **a menina** se refere;
- c)** a palavra ou expressão a que os pronomes **lo** e **o** se referem.

FIGURA 15- Atividade sobre o uso do pronome na coleção AS
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES, 2008c, p. 140

O primeiro item da primeira atividade refere-se, aparentemente, ao uso de um advérbio de lugar. Utilizamos o “aparentemente” tendo como base os estudos de Mattoso Câmara Júnior, que defende que o advérbio é um nome ou um pronome exercendo uma função modificadora. Para este autor, os advérbios não constituem uma classe de palavra e sim uma função que determinados vocábulos (nomes ou pronomes) exercem na frase. No caso em questão o “lá” que aparece na segunda frase do texto e o qual se busca a referência na questão “a” da atividade pode ser considerado como um pronome locativo com função adverbial.

Para nós, as autoras dessa coleção, ao tratarem o “lá” como pronome e não como advérbio, seguem o proposto por Câmara Júnior (1970).

Os substantivos são principais ou primários, pois constituem o elemento determinado de um sintagma. Os adjetivos, por sua vez, são secundários ou adjuntos por serem determinantes. Já os advérbios são terciários ou subjunto, uma vez que são determinantes de outros determinantes: “o advérbio é o determinante de outro determinante: modifica assim o adjetivo, o verbo ou o verbo conjugado com seus complementos essenciais, porque este [...] é determinante de um nome ou pronome sujeito” (CÂMARA JÚNIOR, 1970, p. 160).

Nesse sentido, compreendemos por que as autoras da coleção denominaram esta subseção de *Coesão textual e uso dos pronomes* e omitiram a questão do advérbio. As autoras tomaram o “lá” como referência de lugar, ou seja, com a função adverbial, ou seja, como um pronome locativo com função adverbial.

O terceiro item discute os pronomes “o” e “lo”. Nesse exemplo temos um caso de anáfora direta, pois há uma relação direta e de dependência dos pronomes em relação à expressão definida “o livro”.

Pode-se observar que, na atividade em questão, mesmo o texto não estando na íntegra, os exercícios propostos buscam explorar a cadeia referencial fazendo com que os alunos identifiquem vários referentes e assim construam a tecitura do texto e produzam sentido a partir dele.

6.2.2 Substituição lexical

A relação textual da reiteração se subdivide em substituição gramatical, que é a que vimos anteriormente e a substituição lexical, que diz respeito ao processo de substituição de uma palavra por outra que lhe seja “textualmente equivalente”.

As substituições lexicais podem ser classificadas também como expressões nominais definidas e expressões nominais indefinidas. Diferencia basicamente as expressões nominais definidas das indefinidas o uso dos artigos definidos para as expressões definidas e dos artigos indefinidos para as expressões indefinidas. De acordo com Cafiero (2002), as expressões nominais indefinidas se apresentam com função catafórica, mas são utilizadas também, em menor frequência, com função anafórica. Como no *corpus* deste trabalho não encontramos atividades que explorem as catáforas, nos dedicaremos, na medida em que as análises solicitarem, a explorar as expressões nominais definidas e suas subcategorias como as descrições definidas, as nominalizações e as associações.

Como tomamos como base a categorização de Antunes proposta no quadro da página 233, organizaremos as análises de nossas atividades com base no referido quadro. Porém, à medida que necessário, ampliaremos nossa análise com outros referenciais. Assim, trataremos neste item dos recursos de substituição pelos sinônimos, pelos hiperônimos, pelos caracterizadores situacionais e pela elipse. Abaixo, analisamos a proposta da coleção OF:



AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

Sinônimos e Antônimos

Nos anos anteriores, você aprendeu o que são sinônimos e antônimos. Vamos lembrar?

Sinônimos são palavras que apresentam sentidos semelhantes.

Antônimos são palavras que apresentam sentidos opostos entre si.

1 Leia com atenção o trecho abaixo.

“Criança não pode trabalhar por um motivo simples: porque ela está muito **ocupada** sendo criança.”

a) Observe as palavras a seguir e diga em voz alta qual possui o sentido oposto do termo em destaque.

rápida

desocupada

solta

desajeitada

b) Agora escreva esse mesmo trecho no caderno, substituindo a palavra destacada por seu sinônimo.

2 Escreva as frases a seguir, de modo a transmitir uma ideia contrária. Para isso, substitua o termo em destaque por seu antônimo.

a) Eduardo carregou vasos **pesados** para o jardim.

b) Bidu é um cão de guarda que está sempre **atento**.

c) Achamos o vô Toninho muito **pálido**.

d) O time adversário só levou **desvantagem**.

e) Acredito que mamãe não pensou se aquele produto seria **inútil**.

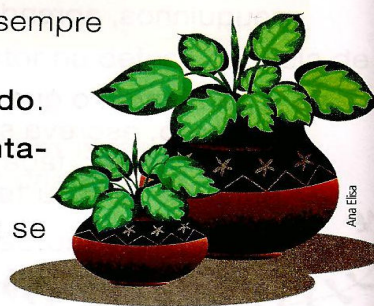


FIGURA 16 - Atividade de substituição por sinônimos na coleção OF
Fonte: SOUZA; MAZZIO, 2008b, p. 50

O conteúdo explorado na seção *Ampliando o vocabulário*, da unidade 3, do livro do 4º ano, é o uso de sinônimos e antônimos. Chamou-nos a atenção o fato de este conteúdo não estar no eixo de conhecimentos linguísticos, na seção *Refletindo*

sobre a *língua*, pois a maioria das coleções trabalha os sinônimos e os antônimos na seção de CL.

De acordo com o MP da coleção OF, a seção *Ampliando o vocabulário*, “visa a ampliar o repertório vocabular das crianças, bem como orientá-la a realizar uma seleção vocabular mais consistente” (SOUZA; MAZZIO, 2008b, p. 9).

Nessa proposta, são reapresentados os conceitos de sinônimos e antônimos, e a coleção parte do pressuposto de que os alunos já conheçam esses conceitos e dominem o que são sinônimos e antônimos. Na sequência, o item um solicita que os alunos substituam a palavra em destaque por uma das opções localizadas ao final da atividade. Nesse caso, mesmo o trecho da atividade sendo um excerto do texto da unidade, a atividade restringe-se apenas a substituição de uma palavra, sem considerar o texto como um todo.

Vale enfatizar que não existem sinônimos perfeitos. As substituições realizadas em um texto, por motivos diversos, como para eliminar repetições, podem comprometer o sentido do texto. Assim, ao trabalharmos as substituições devemos sempre orientar que o texto como um todo deve ser considerado, para que não se comprometa demasiadamente a produção de sentido. Por esse motivo, o trabalho com sinônimos em frases isoladas não é suficiente para que os alunos compreendam a função da sinonímia, como podemos observar na FIG. 17.

A construção do texto na fala e na escrita

1. Copie cada frase, substituindo a palavra marcada por outra de sentido equivalente que se encontra no quadro:

Eu recusava.

Era um revólver verde, fluorescente.

Não temos permissão para isso.

O brinquedo não foi confiscado pela professora.

O chaveiro é muito raro.

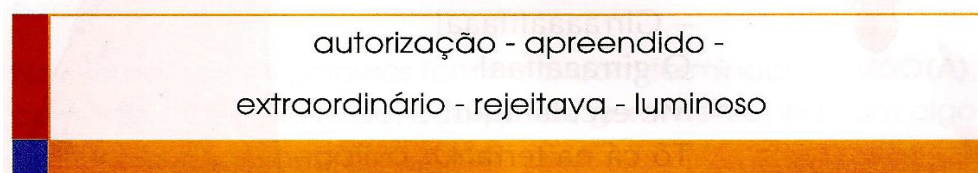


FIGURA 17 - Atividade da coleção AL, livro do 3º ano
Fonte: TRAVAGLIA; COSTA; ALMEIDA, 2008a, p. 25.

Essa atividade trabalha com frases soltas e fabricadas para o ensino de sinônimos. Não há relação com o texto da unidade. Assim, como já dissemos, perde-se a oportunidade de trabalhar a função coesiva dos sinônimos, explora-se apenas o vocabulário. Neste caso, o ensino dos sinônimos restringe-se apenas à sua função de substituir uma palavra por outra com sentido equivalente. Dessa forma, os alunos não são orientados para o fato de que se deve ter cuidado com as substituições, ainda que sejam os sinônimos, para que não se altere o sentido do texto.

Outro recurso de substituição lexical é a substituição pelos hiperônimos. Os hiperônimos são palavras de sentido geral, que designam classe de seres, por esse motivo são conhecidas como nome genérico. Para Koch e Elias (2006), o uso de hiperônimos com função anafórica pode ter “a função de retomar um termo pouco

usual”, atualizando, assim, os conhecimentos de mundo do interlocutor (KOCH; ELIAS, 2006, p. 141). Vejamos a FIG. 18:

6 Releia um trecho do texto.

“Na mata, os papagaios usam a voz para se comunicar uns com os outros e imitar os animais. **Eles** não têm cordas vocais e produzem os sons fazendo vibrar uma espécie de saco que existe em sua garganta.”



Agora, responda à questão:

- A palavra destacada no trecho refere-se a um termo citado anteriormente. Que termo é esse: outros, papagaios ou animais?
- Qual das expressões poderia ser empregada no lugar da palavra eles: **esses pássaros**, **o animal** ou **o papagaio**?

FIGURA 18 - Seção *Estudando o texto*, coleção OF, 3º ano
Fonte: SOUZA; MAZZIO, 2008a, p. 13

Essa atividade faz parte do eixo de leitura da coleção, seção *Estudando o texto*. O trecho da atividade é um excerto do texto da unidade, uma reportagem que trata de curiosidades sobre os bichos. Essa atividade trabalha com a substituição pronominal e lexical, como se pode observar no primeiro item. Nele é solicitado que os alunos encontrem o referente do pronome “eles”, que no caso é “papagaios”.

No segundo item, solicitam-se aos alunos que encontrem entre as opções, o referente para o pronome “eles”. Nas orientações para o professor aparece como resposta correta a expressão “esses pássaros”. Porém, qualquer uma das palavras ou expressões funcionaria como recurso de substituição. Caso os alunos optassem por “o animal”, ou “o papagaio”, eles teriam que adequar a concordância, mas a ordem da atividade não traz nenhuma informação a esse respeito. Neste caso, o

aluno que optar pelas outras opções que não são consideradas pelo livro e fizer as adequações de concordância, terá realizado corretamente a ordem do exercício.

Essa atividade tenta explorar o uso anafórico dos hiperônimos/hipônimos ao relacionar o hipônimo “papagaio” com seu hiperônimo “esses pássaros”, “tendo em vista que hiperônimos e hipônimos são termos de um mesmo campo de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006), em que um deles designa o gênero (pássaros) e o outro a espécie (papagaios).

Os hiperônimos são sintagmas nominais que fazem parte das expressões nominais definidas. O uso de expressões nominais definidas indica que o referente já foi previamente introduzido. No caso desta atividade, o referente é a expressão nominal “os papagaios”. Assim, observando-se a concordância, caberia apenas “esses pássaros” e se eliminaria “o animal”.

Mesmo abordando a substituição pelo recurso de hiperônimo, a atividade deixa de explorar a características que as descrições definidas têm de recategorizar o referente, destacando uma de suas propriedades. Assim sendo, a atividade não explora, de fato, a retomada pelos hiperônimos e deixa de contribuir para que os alunos, no processo de produção textual, percebam como a cadeia referencial pode ser construída a partir da estratégia da recategorização lexical.

6.2.3 Substituição por caracterizador situacional

De acordo com Antunes (2005), a substituição lexical pode ser feita a partir dos sinônimos, dos hiperônimos e dos caracterizadores situacionais. A autora define como caracterizador situacional “a substituição de uma palavra por uma expressão

descritiva - que não é sinônimo nem hiperônimo, mas que no texto funciona como se fosse um sinônimo ou outra coisa equivalente” (ANTUNES, 2005. p. 99).

Ainda de acordo com Antunes (2005), a substituição efetuada pelo caracterizador situacional, envolve a operação de “caracterizar” a entidade anteriormente referida de acordo com as propriedades que são pertinentes no contexto. Para Antunes (2005),

A *substituição* que chamei de *caracterização situacional* tem a particularidade de retomar um referente textual por meio de uma expressão que funciona como uma descrição desse referente, conforme o que é relevante focalizar na situação concreta da enunciação. O termo *caracterização situacional* tem, exatamente, a pretensão de pôr em evidência seu aspecto de caracterizar o objeto em questão, porém, conforme as particularidades de cada situação (ANTUNES, 2005, p. 109).

A substituição pela caracterização situacional é um recurso de coesão textual que lança mão dos conhecimentos de mundo do interlocutor, ou seja, a caracterização situacional está ligada aos aspectos discursivos do texto. Neste sentido, atividades escolares que tratem apenas de frases isoladas não cumprem seu papel de ensinar, pois a caracterização situacional, assim como os demais recursos coesivos, só faz sentido no texto. Ensinar a coesão textual é considerar também os demais princípios de textualidade, ou seja, torna-se difícil e pouco eficiente ensinar coesão textual sem considerar o texto como um processo e como um todo que se organiza e que considera aspectos linguísticos, textuais e interacionais.

Abaixo, FIG 19 e 20, apresentamos duas atividades que tratam da substituição por caracterização situacional.

A atividade em questão encontra-se no eixo de leitura, na seção *Estudo do texto*, da 6ª unidade do livro do 3º ano, denominada *Histórias que o povo fala* sobre contos populares.

O texto em questão é o conto *O macaco e a boneca de cera* e um fragmento desse texto é retomado na questão cinco da seção *Estudo de texto*:

Questão 5 – Releia este trecho da história:

“A velha, furiosa, desconfiou do macaco e arranjou um meio de pegar o freguês que levava sem pagar.”



Que palavra foi empregada para substituir o vocábulo **macaco**, citado no

FIGURA 19 - Atividade da coleção CR, livro do 3º ano
Fonte: BURANELLO, 2008a, p. 115

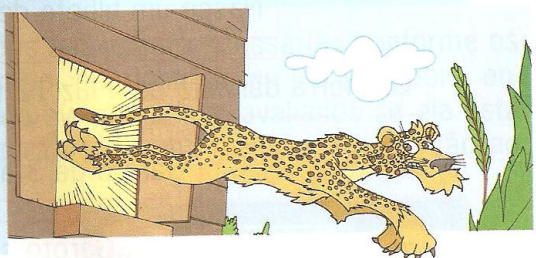
Como podemos observar a partir da atividade, o léxico utilizado para referir-se a macaco não é um sinônimo, nem um hiperônimo, mas uma expressão que caracteriza essa situação particular. As palavras macaco e freguês pertencem a campos lexicais diferentes. Para se recuperar o sentido atribuído à palavra freguês e descobrir a que essa palavra se refere, é necessário que o contexto seja considerado. Na atividade em questão, o léxico “freguês” ganha em relação à palavra macaco um valor de equivalência referencial, que no discurso referem-se ao mesmo objeto, ou seja, essa atividade demonstra uma recategorização em que uma das “características” do antecedente funciona como suporte para a retomada e para a construção de sentido do texto. Para Cafiero, nesse caso, pressupõe-se que o

interlocutor reconheça essa propriedade como característica do referente e perceba que o locutor está tentando realçá-la (CAFIERO, 2002).

A outra atividade que também aborda a caracterização situacional como recurso coesivo faz parte da unidade dois do livro do 5º ano. Nessa unidade é explorado o tema “inteligência dos animais”. A atividade que analisamos é um fragmento da segunda leitura da unidade, uma notícia, publicada pela revista *Isto É*, em janeiro de 2000 e esta localizada na seção *Estudo de texto*, na página 39.

2 Vamos reler um trecho extraído da notícia.

“Um leopardo invadiu uma residência em Nova Délhi (Índia) e se acomodou espaçosamente na sala de estar. Os moradores atônitos berraram pelos vizinhos e logo se juntou um batalhão munido de paus e pedras e rifles para capturar o visitante indesejado. O leopardo escapuliu para outra casa.”



- a) Nesse trecho, foi utilizada uma expressão para substituir o nome **leopardo**. Localize essa expressão e anote-a em seu caderno.
- b) Você sabe dizer por que foi empregada a expressão que você anotou e não a palavra **leopardo**?

FIGURA 20 - Atividade de *Estudo do Texto*, coleção CR, 5º ano
Fonte: BURANELLO, 2008c, p. 39

39

Essa atividade segue a mesma abordagem da anterior. Funciona como caracterizador situacional a expressão “visitante indesejado”. Essa expressão faz referência ao léxico “leopardo”, mas ambas pertencem a grupos semânticos diferentes. Neste caso, assim como na atividade anterior, temos um exemplo de recategorização. O léxico “leopardo” foi recategorizado para “visitante indesejado”. Porém, nesse caso, ao recategorizar o léxico, o escritor do texto, além de enfatizar uma característica do referente, acrescentou uma informação nova que diz respeito

a sua opinião sobre o referente. Ao acrescentar o “indesejado” o escritor do texto acrescentou uma predicação atributiva sobre o referente (CAFIERO, 2002).

Um ponto interessante nessa atividade, que não está presente na atividade anterior, é o item “b”. Nele os alunos precisam responder por que foi empregada a expressão “visitante indesejado” e não “leopardo”. A partir dessa solicitação os alunos poderão refletir sobre a função da expressão e concluir que, se a palavra leopardo fosse mantida, haveria repetição desta palavra num mesmo parágrafo.

Porém, falta uma discussão mais aprofundada a respeito das repetições. No gênero em questão, uma notícia, cujo fragmento faz parte da atividade, as repetições causam certo desconforto na leitura, mas, em outros gêneros, a repetição funciona como estilo ou até mesmo com a intenção de se marcar determinada palavra. Assim, as repetições não podem ser genericamente tratadas como um defeito dos textos.

Ainda que a atividade não esgote todas as possibilidades do recurso em questão, a presença de atividades que tratem da substituição lexical pelo caracterizador situacional é interessante, porque abordam questões discursivas e não apenas textuais, extrapolam os limites da superfície textual e ativam outros conhecimentos de ordem social e cultural, superando um ensino formalista e centrado no código enfatizando situações de uso da língua interativas e culturalmente situadas.

É necessário, para a formação de bons leitores, que as questões que envolvem o discurso sejam mais presentes nos LDP para que os alunos percebam que o texto é um processo que envolve além do material linguístico, questões de ordem situacional, ligadas ao contexto de produção e, sobretudo, que envolve

sujeitos com leituras de mundo diferentes que interagem através da linguagem e que são historicamente situados.

6.2.4 Substituição por elipse

De acordo com Antunes (2005), a elipse é definida como resultado da omissão ou do ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto. Para Antunes (2005),

Como recurso coesivo, a elipse corresponde à estratégia de se omitir um termo, uma expressão ou até mesmo uma sequência maior (uma frase inteira, por exemplo) já introduzidos anteriormente em outro segmento do texto, mas recuperável por marcas do próprio contexto verbal em que ocorre (ANTUNES, 2005, p. 119).

O ensino da coesão textual, a partir do recurso da elipse, pode ser uma estratégia interessante para que nossos alunos percebam que nem sempre as retomadas que são feitas no texto são marcadas, sinalizadas na sua superfície. No caso da elipse, a continuidade do texto é justamente dada pela falta, pela ausência de marca desse elemento. Para que a retomada seja possível, é necessário considerar outros elementos do contexto, para então recuperar o que foi omitido. Na FIG. 21, apresentamos a única atividade sobre a elipse

4 Leia a tirinha e responda:

TURMA DA MÔNICA - BIDU/Maurício de Sousa



Maurício de Sousa. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

- A qual pronome o verbo **vou**, que aparece no segundo balão, se refere?
Ao pronome **eu**. Ajude o aluno a perceber que ocorre elipse no pronome, ou seja, não está explícito.

FIGURA 21 - Atividade sobre elipse
Fonte: VASCONCELOS, 2008, p. 149

149

Essa atividade apresenta uma tirinha de Maurício de Souza. Como se pode observar, no texto da atividade, o pronome “eu” não está explícito, e o enunciado da questão sugere que os alunos recuperem o pronome “eu” a partir da forma verbal “vou”. Ressaltamos que a forma verbal “vou” não se refere ao pronome. Essa forma verbal se refere, como proposto por Benveniste (1996) à pessoa do discurso. Assim, nos parece que a atividade explora de forma equivocada a elipse, tratando pronomes e pessoas do discurso como formas iguais.

No MP há uma orientação para que o professor ajude o aluno a perceber aí que ocorre a elipse do pronome de 1ª pessoa do singular. Mas não há uma discussão mais aprofundada, nem outra sequência de atividades que retomem ou aprofundem sobre o que seja e como ocorre a elipse.

No caso dessa atividade, a elipse não é abordada como recurso coesivo ou mesmo estilístico do texto. Ela é trabalhada apenas do ponto de vista da construção formal/estrutural. Assim sendo, esta atividade não explora a função textual ou discursiva que o recurso da elipse tem no texto.

Nesse sentido, concordamos com Antunes (2005) quando esta afirma que o uso das substituições em geral e da elipse representam um aspecto relevante da competência textual. Porém, para que esta competência se manifeste, torna-se necessária uma prática de análise e de produção textual, o que não se apresenta nos LDP.

Os recursos coesivos precisam ser abordados do ponto de vista de se perceber qual efeito de sentido é obtido pela utilização de um ou de outro recurso, qual recurso contribui de forma mais específica para que o texto tenha continuidade, que seja um “tecido” do qual os fios se entrelacem produzindo sentido. Assim, é tarefa da escola conduzir à sistematização, chamar a atenção dos alunos para recursos que eles já conhecem enquanto usuários da língua, mas que ainda não percebem sistematicamente.

O que podemos observar, a partir das análises das atividades que tratam dos recursos de substituição é que, mesmo estando presentes nos LDP, as atividades propostas não conduzem e não são suficientes para fazer com que os alunos percebam a função desses elementos na construção da coesão textual.

Embora percebamos que essas atividades não tratem apenas da classificação dos pronomes, elas ainda não contribuem para que os alunos percebam esses recursos gramaticais da língua como elementos que têm um funcionamento no texto, que tecem o texto. O que procuramos mostrar é que as atividades propostas pelas coleções ainda trabalham com os elementos da coesão textual a partir de excertos de texto, de frases isoladas e não a partir do texto como um todo. Essas atividades limitam-se ao nível da frase, num olhar redutor, pautadas

numa perspectiva estrutural, numa abordagem mais tradicional e menos reflexiva da língua, embora não sejam totalmente transmissivas.

6.2.5 A reiteração por repetição

Conforme Antunes (2005), substituição e repetição são dois procedimentos relacionados ao processo de referenciação. Ressaltamos que, para nós, a referenciação é construída co(n)textualmente, ou seja, os referentes são construídos pela atividade cognitiva e interativa da linguagem.

Quanto às atividades que estão relacionadas com o procedimento da repetição, estas são em pequeno número, perfazendo um total de oito atividades. Dessas oito, seis encontram-se no eixo de conhecimentos linguísticos e duas no eixo de leitura. Abaixo selecionamos três atividades, duas localizadas no eixo de conhecimentos linguísticos da coleção AN, uma do 3º e outra do 4º ano. A atividade localizada no eixo de leitura é da coleção AL, livro do 3º ano.

Sobre essas atividades que envolvem a repetição, um fato nos chamou a atenção: uma das atividades que tratavam do procedimento da repetição a caracterizava como “algo estranho”. A atividade solicitava que os alunos substituíssem as repetições por expressões sinônimas ou por pronomes, conforme FIG. 22.



PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Pronomes

Leia o texto a seguir e conheça um pouco sobre a vida dos leões.

A

Os leões



Os leões são animais carnívoros, isto é, alimentam-se de carne. Os leões costumam caçar à noite, em grupos de quatro ou cinco. As garras dos leões são afiadas e os dentes caninos dos leões bem desenvolvidos. As principais presas dos leões são zebras, veados e antílopes*.

* antílopes: animais mamíferos parecidos com os veados

- Há algo de estranho no texto acima. Você sabe explicar o quê? Converse sobre isso com os colegas.

Agora, leia esse texto, re-escrito de uma maneira um pouco diferente.

FIGURA 22 - Atividade da coleção AN, livro do 4º ano

Fonte: AUTOR, DATA, p. 161

Sabemos que, em determinados gêneros, as repetições devem ser evitadas para que o texto flua, porém, as substituições realizadas devem ter o cuidado de não se perder o sentido do texto. Para Marcuschi,

Há gêneros textuais que têm como norma a “**repetição lexical**” para manutenção fiel dos referentes. Entre estes estão as receitas culinárias, as bulas de remédio e a maioria das instruções de uso ou montagem de aparelhos. Nestes gêneros as retomadas anafóricas por pronomes é pouco usual. Outros gêneros em que as repetições são bastante comuns são os artigos científicos e os resumos. Já os editoriais de jornal e o próprio noticiário, mesmo sendo textos curtos, não exibem tanta repetição por recomendação dos próprios manuais de redação. Como se nota, **a repetição**, enquanto estratégia de progressão referencial não aparece em todos os gêneros com a mesma intensidade (MARCUSCHI, 2003, p. 17)

Assim, como exposto por Marucuschi(2003), é a estrutura composicional do gênero textual que indica a necessidade ou não da repetição. Dessa forma, a repetição não pode ser percebida como um defeito que os textos têm ou não têm, mas como uma característica própria de sua composição. Reforçamos aqui o

exposto por Marcuschi (2003) de que com outros gêneros, como a poesia e as letras de canções, a repetição pode figurar como estilo, como recurso de ênfase do texto. Dessa forma, ao se discutir em LDP os procedimentos da repetição, as questões que envolvem a estrutura composicional e sobretudo o estilo devem ser consideradas. De acordo com Antunes (2005):

Ao contrário do que aparece nas falas de alguns professores e nas instruções de certos manuais de redação, a repetição de palavras é um recurso textual significativo. Sua ocorrência em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente trazem palavras repetidas, sem que isso lhes afete a qualidade (ANTUNES, 2005, p, 71).

Na referida atividade, ao tratar a repetição como “algo estranho” a ideia que se pode construir é a de que toda repetição funciona como um “defeito” do texto que precisa ser corrigido, o que não é bem assim. No caso em questão, parece faltar a orientação da estrutura do gênero, no caso um texto informativo sobre leões. A outra atividade que trata da repetição, localizada no livro do 3º ano, p. 146, nº 3 e 4, o comando da atividade:

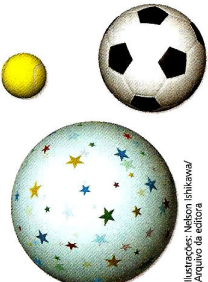
3. Vamos ler um texto sobre:

A bola

A bola é um objeto incrível! A bola pode ser usada tanto por crianças quanto por adultos.

Bia e seus amigos gostam muito de brincar com bola. Bia e seus amigos passam horas e horas se divertindo assim.

Textos: Nelson Thelma/
Aquarela da Editora



Em cada um dos parágrafos do texto acima, há uma expressão que se repete. Transcreva o texto em seu caderno, substituindo essas expressões por pronomes.

- 4. No caderno, escreva um pequeno parágrafo empregando uma expressão que se repete. Troque de texto com um colega e peça a ele que o re-escreva, substituindo a expressão repetida por pronomes. Faça o mesmo com o texto que receber.**

Figura 23 - Atividade da coleção AN, livro do 3º ano.
Fonte: CAVÉQUIA, 2008^a, p. 146.

Nessa atividade, os alunos são solicitados a reescrever um texto eliminando as repetições e substituindo-as por pronomes. Na sequência, os alunos devem criar o próprio texto e pedir que um colega o reescreva. Esta atividade requer que os alunos pensem sobre o processo de escrita, tanto para eliminar repetições quanto para criá-las para que outro colega as elimine. Assim, trabalha-se com os conhecimentos que o aluno já possui sobre a língua e tenta fazer com que estes alunos sistematizem aquilo que já sabem sobre o uso da língua, utilizando como recurso didático um texto construído por eles. Isso é um avanço na medida em que na forma tradicional, solicita-se apenas a reescrita e a substituição em frases isoladas, descontextualizadas.

Ressaltamos, porém, que na seção de produção textual da unidade em que se encontrava essa atividade, a discussão sobre o procedimento da repetição não é retomada. Na coleção AN, a seção de produção textual é anterior à de conhecimentos linguísticos o que dificulta que os conteúdos relacionados com os conhecimentos linguísticos sejam retomados. Na seção de produção textual, o que se pede é que os alunos transformem uma fábula em uma notícia e realizem a transposição de gêneros e não há nenhuma indicação para avaliação ou autoavaliação da produção realizada pelos alunos.

Tivemos o cuidado de analisar também, na unidade seguinte, a solicitação para a produção textual e escrita, pois poderia ser que a coleção retomassem as discussões sobre repetição. Porém isto não aconteceu.

A atividade a seguir também trata do recurso da repetição, mas o aborda de forma diferente da coleção AN:

1. “Era um riozinho **estreito** e comprido...”
Qual palavra tem sentido contrário a estreito?

2. Releia os trechos seguintes:

“Era uma montanha **alta, alta...**”

“Era uma floresta **grande, grande...**”

“O riozinho... ia cair noutro rio **longe, longe...**”

Copie a alternativa que completa a frase:

A repetição das palavras destacadas:

sugere dúvida sobre as características da montanha, da floresta e do rio.

dá ideia de que a montanha era muito alta, a floresta era muito grande e o rio ficava muito longe.

3. Reescreva a frase seguinte, trocando a palavra destacada pela dos parênteses que melhor a substitui:

A cigarra passou todo o verão cantando enquanto a formiga **juntava** seus grãos. (reunia – armazenava – coletava)

4. Que palavra do texto A Cigarra e a Formiga significa “No momento em que”?

5. Copie a frase em que o trecho em destaque não indica tempo.

• A Cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.

• A cigarra veio à casa da formiga para lhe pedir comida.

• Muito bem, pois agora dance!

• – E o que você fez durante o verão?

6. Responda no grupo: que ideia indica o trecho destacado na frase que você copiou: lugar, modo ou dúvida?

FIGURA 24 - Atividade da coleção AL, livro do 3º ano
Fonte: TRAVAGLIA; COSTA; ALMEIDA, 2008 p.14

Essa atividade encontra-se no eixo de leitura da coleção AL. O item 2 da atividade apresenta um excerto do texto Paisagem, da seção de leitura. Nessa atividade, os autores da coleção exploram o sentido que as repetições podem dar ao texto. Neste caso, as repetições dão ideia de dimensões e distância, ou seja, funcionam como um recurso de produção de sentidos do texto e, são essas ideias que os alunos devem identificar nas opções da atividade. Assim, a proposta que ora analisamos demonstra que, nem sempre, as repetições podem ser consideradas como problemas no texto, ou como “algo estranho”. As repetições, em determinados gêneros textuais, como já dissemos, funcionam como recurso de produção de sentido.

Os LDP, ao apresentarem as diversas faces que as repetições podem ter nos textos, contribuem para que os alunos reflitam sobre qual o melhor recurso a ser utilizado e se o gênero em questão permite a utilização daquele recurso sem comprometer os sentidos e a progressão temática do texto, pois como adverte Antunes (2005), “como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um *mesmo* sem fim, que não avança e, circularmente, não sai do lugar.” (ANTUNES, 2005, p. 82). Nesse sentido, o uso das repetições está ligado tanto à composição estrutural do texto, quanto sua continuação temática. Por esse motivo, as atividades dos LDP contribuiriam mais se explorassem de forma mais abrangente este recurso, abordando-o em textos na íntegra, não em frases soltas ou excertos como vêm acontecendo.

6.2.6 Conexão por conjunção

A partir de agora analisaremos as atividades que abordam a relação textual da conexão. Ela é responsável pela articulação das partes do texto, sejam elas orações de um mesmo período ou de partes inteiras do texto. Assim, a conexão possibilita aos usuários da língua compreender a articulação do texto. De acordo com Marinho (2009)

O termo conexão refere-se a um processo específico de coesão textual que diz respeito ao emprego dos conectores (também chamados de articuladores por alguns estudiosos). Entre os conectores estão as conjunções e as locuções conjuntivas, os pronomes relativos, os advérbios e as locuções adverbiais, as preposições e as locuções prepositivas (MARINHO, 2009, p. 111).

Como exposto por Marinho, dentre os mecanismos de coesão textual responsáveis pela conexão temos as conjunções e as preposições. Neste item discutimos como os LDP do *corpus* analisado trabalham com esses dois mecanismos, as conjunções e preposições, tendo em vista que os demais mecanismos citados pela autora não foram abordados nas coleções analisadas.

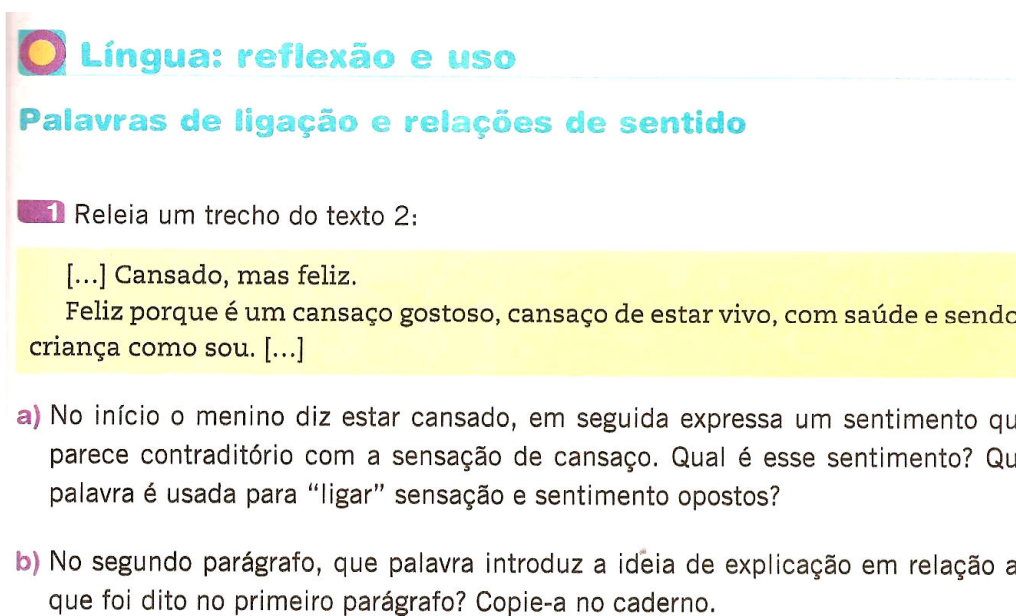
Para Antunes, “conexão é recurso coesivo que se opera pelo uso dos conectores, o qual (*sic*) desempenha a função de promover a sequencialização de diferentes porções de texto” (ANTUNES, 2005, p. 140). A autora aponta ainda que a reiteração e associação também são recursos coesivos responsáveis pela sequencialização do texto, por isso mesmo são chamados de “coesivos”. O que diferencia a conexão dos demais recursos é que a conexão só acontece em determinadas partes do texto e na dependência de algumas relações sintáticas (ANTUNES, 2005).

Para nós, o conector é o recurso responsável pela articulação do texto seja servindo de guia para a construção dos sentidos, ao impor restrições sobre a interpretação das sequências linguísticas que une. Assim, os conectores são responsáveis pelo encadeamento das partes do texto, contribuindo para o estabelecimento de uma relação entre os segmentos e ao mesmo tempo orientando a produção de sentidos do texto.

No *corpus* analisado, encontramos seis atividades relativas à conexão. Pode-se observar a partir desse dado que a conexão é pouco explorada nos LDP do 3º a 5º ano, pois, além do pequeno número de atividades encontradas, três coleções do *corpus* não apresentaram nenhuma atividade sobre conexão.

Das atividades encontradas, quatro estão relacionadas à conexão por conjunção e duas referem-se ao estudo da preposição. Analisaremos abaixo as atividades das coleções AS e IF respectivamente.

A atividade apresentada na FIG. 25 explorou a conjunção a partir da utilização do conector “mas”, que sinaliza uma relação de oposição ou contradição. Essa discussão foi proposta na seção de conhecimentos linguísticos denominada, “Língua: Reflexão e uso”, no item – Palavras de ligação e relação de sentido.



Língua: reflexão e uso

Palavras de ligação e relações de sentido

1 Releia um trecho do texto 2:

[...] Cansado, mas feliz.
Feliz porque é um cansaço gostoso, cansaço de estar vivo, com saúde e sendo criança como sou. [...]

a) No início o menino diz estar cansado, em seguida expressa um sentimento que parece contraditório com a sensação de cansaço. Qual é esse sentimento? Que palavra é usada para “ligar” sensação e sentimento opostos?

b) No segundo parágrafo, que palavra introduz a ideia de explicação em relação ao que foi dito no primeiro parágrafo? Copie-a no caderno.

FIGURA 25 - Atividade da coleção AS, livro do 5º ano
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES, 2008c, p. 185.

A atividade, ao tratar das palavras de ligação, no caso as conjunções, e das relações de sentido, demonstra que a coleção se preocupa não só a conexão das frases em si, mas que considera também os aspectos discursivos (as relações de sentido). Esse tipo de abordagem, a de se discutir para além dos aspectos estruturais do texto, vem ganhando espaço nos LDP dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas se apresenta ainda tímida. Na análise que fizemos do *corpus* em

questão, poucas foram as atividades que exploravam os aspectos textuais e discursivos da língua.

Essa atividade facilita um processo de observação e reflexão dos alunos. Inicialmente eles são convidados a observarem como alguns elementos têm a função de ligar as partes do texto, operando em diferentes níveis do texto: seja no nível global, ligando partes maiores; no nível intermediário, encadeando parágrafos e períodos ou no nível microestrutural, articulando membros da oração. Depois, a atividade proporciona ainda um processo de observação e reflexão, quando propõe que os alunos identifiquem o elemento que apresenta a ideia de explicação.

Ressaltamos que o texto utilizado na atividade é um fragmento do texto da unidade, ou seja, o texto que já foi discutido no eixo de leitura é retomado no eixo de conhecimentos linguísticos, confirmando o que está exposto na resenha do Guia do PNLD/2010 de que a coleção articula todos os seus eixos. Porém, neste caso, não encontramos a retomada da conexão na produção escrita, que abordava o gênero entrevista. Não havia também orientações para a avaliação ou autoavaliação que considerassem os recursos da conexão.

A outra atividade, FIG. 26, está localizada no eixo de conhecimentos linguísticos, na seção Gramática. Nesta unidade, a seção Gramática dedica-se ao ensino de expressões regionais, trabalhando a variação linguística e o estudo das conjunções.

A atividade relativa à conjunção inicia-se no item 4 da seção Gramática. São apresentadas algumas conjunções as quais os alunos devem encaixar no texto logo abaixo. Vejamos:

Conjunção



4. Leia o texto a seguir com um colega. Em seguida, escrevam-no substituindo os símbolos pelas palavras do quadro que vocês consideram adequadas. Atenção: vocês podem usar a mesma palavra mais de uma vez.

e porque se mas quando

Depois das últimas provas, muita gente sai fazendo somas para ver se escapou da recuperação.

Foi assim que Paulo Cristiano, 11 anos, descobriu que estava em recuperação em português [★] e inglês. "Eu já sabia [★] tinha somado as notas das provas." ^{porque}

O pior, reclama Cristine Isabelle, 11, é que as férias ficam mais longe ainda. "Às vezes, tinha um monte de gente brincando, [★] eu tinha que estudar", conta a menina, que se enroscou com o inglês. "[★] não estudasse, bombava mesmo." ^{Se}

Outra garota que ficou um pouco chateada foi Carolina Sousa e Silva, 12. Ela mudou de uma escola estadual para outra particular [★] acabou em recuperação durante o ano, [★] essa experiência teve suas compensações: "Eu aprendi muito mais na recuperação." ^{mas}

A situação também foi boa para Clarissa Brunilde, 11. "[★] tinha vontade de perguntar, ficava com vergonha de tiragem de sarro de mim, [★] lá eu sei que aquelas pessoas também não aprenderam tudo, como eu", diz. ^{Quando}

Adaptado de: *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 dez. 2007. Suplemento Folhinha.



As palavras que vocês usaram para completar o texto são importantes para o entendimento dele? ^{Sim.}

FIGURA 26 - Atividade da coleção IF, 5º ano
Fonte: NEVES; STEFANOVITS; GRILO, 2008c, p. 195.

A seguir, na FIG. 27, ainda no mesmo item 4, observamos como foi descrito o conceito de conjunção e suas relações semânticas.



As **conjunções** servem para ligar orações e palavras, estabelecendo uma relação de sentido entre elas. Veja alguns exemplos.

Relação de **causa**: "... **porque** tinha somado as notas das provas."

Relação de **adição**: "... **e** acabou em recuperação durante o ano, ..." /
"...português e inglês."

Relação de **oposição**: "... **mas** eu tinha que estudar..."

Relação de **condição**: "**Se** não estudasse,..."

Relação de **tempo**: "**Quando** tinha vontade de perguntar,..."

5. Junte as orações em uma única frase. Para isso, utilize as conjunções indicadas entre parênteses. Siga o exemplo.

Ela riu da piada. Era muito engraçada. (**porque**)

Ela riu da piada **porque** era muito engraçada.

- a) Essas plantas são bonitas. Não florescem no inverno. (**mas**)

Essas plantas são bonitas, **mas** não florescem no inverno.

- b) Ele faltou à aula. Estava resfriado. (**porque**)

Ele faltou à aula **porque** estava resfriado.

- c) Saí correndo da sala. O sinal tocou. (**quando**)

Saí correndo da sala **quando** o sinal tocou.

- d) Não estudou para a prova. Arrependeu-se. (**e**)

Não estudou para a prova **e** arrependeu-se.

- e) Seja legal. Conquiste muitos amigos. (**se**)

Se você for legal, conquistará muitos amigos.

Chame a atenção para a alteração necessária nesse período.



COMO SE FALA E COMO SE ESCRIVE



As atividades a seguir devem ser feitas no caderno.

Algumas pessoas têm dúvida com relação ao emprego das palavras **mas** e **mais**, independentemente de sua classificação gramatical. Isso acontece porque na língua oral elas produzem ditongo em palavras terminadas em: -**as** ("mais" = mas), -**as** ("rapais" = rapaz), -**es** ("meis" = mês), -**os** ("pois" = pôs), -**uz** ("luís" = luz), etc. Assim, tanto **mas** como **mais** acabam tendo a mesma sonoridade, "mais", o que tende a ser reproduzido na escrita.

Mas / Mais

1. Leia as frases do quadro.

Ela levou o livro emprestado, **mas** não o devolveu.

O livro é **mais** interessante que o filme.

FIGURA 27 - Conceito de conjunção na coleção IF, 5º ano

Fonte: NEVES; STEFANOVITS; GRILO, 2008c, p. 196

No item 5 da mesma atividade, os alunos são solicitados a unirem duas orações em uma única frase utilizando as conjunções. Essas frases não fazem parte do texto inicial da unidade que trata do Brasil, nem do artigo que os alunos tiveram

que completar com as conjunções. São frases fabricadas com o objetivo de treinar o uso das conjunções. Assim, a atividade trata apenas da categoria gramatical “conjunção” e não explora a sua função de elemento coesivo, de ligação. Dessa forma, essa atividade não contribui para que os alunos percebam as conjunções como conectores, como recursos que são úteis para a sequencialização do texto. Ainda, ela afirma que a conjunção “estabelece” a relação de sentido, partindo de uma definição tradicional de conjunção, mesmo porque a conjunção não “estabelece” a relação de sentido e sim contribui para o estabelecimento dessas relações.

A abordagem dada a essa atividade coaduna com o exposto por Antunes (2005) de que

a abordagem da conexão em manuais didáticos, com algumas exceções, privilegia a apresentação do quadro das conjunções e suas subdivisões, com exemplos (em frases soltas e criadas a propósito), para em seguida, propor que se exercite o reconhecimento do tipo de conjunção empregada. Tais exercícios são tão artificiais que o uso das conjunções até parece não ser algo comum à nossa atividade verbal do dia-a-dia (ANTUNES, 2005, p. 142).

Observamos também que não há articulação entre o proposto no eixo de conhecimentos linguísticos com os demais eixos. Encerrado o item 5, não se retoma mais o ensino de conjunção, ou seja, a utilização dos conectores no processo de escrita não é explorada.

A respeito da conexão por preposição, a atividade que encontramos é da mesma coleção IF (FIG. 28 e 29), que também segue o mesmo padrão da atividade relacionada ao ensino da preposição.



GRAMÁTICA



As atividades a seguir devem ser feitas no caderno.



Preposição



1. Leiam o texto a seguir. Depois, escrevam-no completando-o com as palavras do quadro que considerarem adequadas. Vocês podem repetir as palavras.

entre	durante	para	de
sobre	em	por	trás

Há milhares ^{de} anos, histórias ^{sobre} uma criatura feroz, metade homem e metade animal, assusta pessoas ^{de} todo o mundo: o lobisomem.

Seria apenas uma lenda criada pela imaginação ^{para} assustar as pessoas?

^{Por} ^{trás} da lenda pode estar uma doença rara, que os cientistas chamam hipertricrose.

A hipertricrose é um crescimento desproporcional ^{de} pelos, ^{em} geral ^{entre} o rosto e o pescoço, que dá à pessoa doente uma aparência de "lobisomem". ^{Para} os estudiosos, o mito do lobisomem surgiu por causa ^{dessa} doença.

O homem do retrato acima tinha hipertricrose. Seu nome era Pedro Gonzales e nasceu nas Ilhas Canárias, ^{em} 1556. ^{Durante} o reinado de Henrique II, Pedro foi o embaixador mais importante desse rei.



Lavínia Fontana (1552-1614).
Retrato de Pedro Gonzalez.
1585. Óleo sobre tela. Museu de Arte e História, Viena, Áustria.

FIGURA 28 - Atividade da coleção IF, livro do 5º ano
Fonte: NEVES, STEFANOVITS, GRILO, 2008c, p. 173

Essa atividade, assim como a anterior, também se encontra localizada no eixo de conhecimentos linguísticos, seção Gramática. A forma como ela se organiza é muito parecida com a atividade anterior, relacionada à conjunção. Ainda no item 1 é

apresentado o conceito de preposição, ou seja, sistematiza-se para o aluno o conceito de preposição. Cabe aos alunos apenas memorizarem o conceito e posteriormente o aplicarem. Assim, não é dado ao aluno a oportunidade de observar o funcionamento desse elemento coesivo no texto. Logo em seguida, no item 2 os alunos são convidados a observarem o caráter invariável das conjunções.

Faça a correção coletiva, anotando no quadro as preposições na sequência em que aparecem no texto.

- a) As palavras que vocês usaram para completar o texto são importantes para o entendimento dele? *Sim.*
- b) Qual é a função das palavras que vocês usaram para completar o texto?
Elas ligam outras palavras, estabelecendo uma relação entre elas.

As **preposições** servem para ligar palavras, estabelecendo uma relação entre elas.

As principais preposições são:

a	de	perante
ante	desde	por (per)
após	durante	sem
até	em	sob
com	entre	sobre
contra	para	trás



2. Agora, com um colega, leia e compare os trechos a seguir: No trecho **B**, substituímos “O homem” por “Os homens” e “Pedro” por “Pedro e Paulo” e fizemos os ajustes necessários para o texto ficar adequado a essa mudança.

A	“O homem do retrato acima tinha hipertricose. Seu nome era Pedro Gonzales e nasceu nas Ilhas Canárias, em 1556. Durante o reinado de Henrique II, Pedro foi o embaixador mais importante desse rei francês.”
B	“Os homens dos retratos acima tinham hipertricose. Seus nomes eram Pedro e Paulo e nasceram nas Ilhas Canárias, em 1556. Durante o reinado de Henrique II, Pedro e Paulo foram os embaixadores mais importantes desse rei.”

- a) Os textos estão fáceis de entender? *Sim.*

FIGURA 29 - Atividade da coleção IF, livro do 5º ano
 Fonte: NEVES, STEFANOVITS, GRILO, 2008c, p. 174.

O que diferencia basicamente uma atividade da outra é que, na primeira, os alunos deveriam ligar as frases utilizando as conjunções, ou seja, havia uma atividade de reconhecimento e aplicação das conjunções. Em relação às preposições, os enunciados dos exercícios solicitam apenas que se complete um texto e que se respondam algumas questões sobre a função das preposições. Não é solicitado dos alunos, em nenhum momento, que comparem ou analisem qual a função das conjunções no texto, nem se explora seu caráter de articulação textual e de orientação argumentativa.

Essa atividade, apesar de ser inicialmente trabalhada a partir de um texto apresenta-se um tanto quanto superficial, pois compreender a função dos conectores exige uma maior percepção de como eles funcionam no texto. Observemos a FIG. 30.

Palavra puxa palavra

1. O texto precisa ser completado. Copie-o no caderno e veja se você consegue encaixar o que falta usando as palavras dos quadros.

com

de

por

“A princesa Pamina foi raptada a mando ^{de} um poderoso feiticeiro. Quando viu o retrato da moça num camafeu, o príncipe Tamino apaixonou-se ^{por} ela e ficou encarregado ^{de} resgatá-la, ^{com} ajuda de uma flauta mágica e ^{de} Papagueno, o apanhador de pássaros.”

Wolfgang Amadeus Mozart e Emanuel Schikaneder. *Flauta mágica*. São Paulo: Scipione, 2006. Sinopse.

2. Como fica a compreensão do texto sem as palavras? Converse com os colegas.
A compreensão fica prejudicada.
3. Responda no caderno: qual é a função das palavras com que você completou o trecho?
Ligar uma palavra a outra dando sentido à frase ou completando o significado.
4. Você acha que essas palavras variam em gênero (masculino ou feminino) ou número (singular ou plural)? Responda no caderno.
As palavras não variam.
5. Das palavras deste quadro, quais são utilizadas para relacionar uma palavra a outra em um texto? Identifique-as com um colega e copie no caderno.
Copiar as palavras para, contra, sem, sobre.

para	casa	umas	sem	sobre
contra	carro	enfeitado	voltar	plateia

6. Escolha três palavras entre aquelas que você identificou no exercício anterior. Depois, escreva no caderno uma frase com cada uma delas. *Resposta pessoal.*
7. Leia estas frases e observe cada palavra destacada. Depois, copie as frases no caderno e indique a que palavra cada uma das palavras destacadas se refere ou se relaciona. *A palavra de se refere à mãe – forma uma locução adjetiva. A palavra com indica uma inclusão, algo que se faz junto.*
- a) “A rotina **de** mãe fica mais fácil **com** um programa semanal?”
- b) “Eu comecei **a** ficar ofendida, mas depois entendi que as pessoas associam a sua imagem **com** a **do** personagem.” *A palavra a liga o verbo comecei a ficar ofendida. Com indica uma inclusão, ligação. A palavra do estabelece a ligação entre as palavras imagem e personagem.*

Figura 30 - Atividade da coleção PP, livro do 5º ano
Fonte: PRADO, HÜLLE, p. 56.

A atividade acima está localizada no eixo de conhecimentos linguísticos, seção *Palavra puxa palavra*, destinada ao ensino dos aspectos gramaticais da língua. Ela apresenta primeiramente as preposições sem tratar do seu conceito, ou seja, os alunos primeiro devem perceber qual a função dessas palavras e só na sequência (que não está descrita acima) é que o conceito de preposição é apresentado. Dessa forma, a atividade exige que o aluno sistematize o que são as conjunções, que observem e analisem o seu funcionamento no texto. Não são

apresentados, de imediato, conceitos prontos que devem ser memorizados, mas a função coesiva das preposições.

Dessa forma, o aluno inicialmente, observa e busca descobrir para que servem essas palavras em um texto, discute até (é o que se espera) que descubra que estas palavras funcionam como conectores e que sua ausência compromete o sentido do texto. Esta atividade procura explorar um pouco mais a função das preposições ao solicitar que os alunos compreendam o funcionamento desses elementos no texto. Não há preocupação exagerada com a memorização das nomenclaturas, como na atividade discutida anteriormente e sim com a percepção de que a preposição é um elemento importante para a sequencialização do texto e que sua falta pode comprometer a produção de sentidos. Mas, observamos que, em todas as atividades, os processos de escrita são pouco explorados. Assim, os LDP perdem a oportunidade de explorarem ainda mais, a partir da produção textual, a função dos conectores em textos.

No que se refere às atividades que trabalham a conjunção e a proposição estas o fazem sem explorar plenamente a função desses conectores no texto como um todo, especialmente nos processos de escrita. Concordamos com Marinho (2009) quanto à importância do ensino na escola dos conectores. De acordo com a autora, o uso inadequado dos conectores pode constituir problemas tanto na produção quanto recepção de textos, pois são importantes para a formulação e comprovação de hipóteses acerca da leitura e comprovação de inferências. Assim, torna-se necessário que os LDP ampliem a discussão acerca dos conectores ainda nos anos iniciais, que é o período em que os alunos começam a aventurar-se pela escrita.

Por esse motivo, defendemos que o ensino dos elementos responsáveis pela conexão devem ser cada vez mais explorados no ambiente escolar e que seu ensino deve considerar os fenômenos da articulação textual-discursiva e não apenas a articulação no nível da frase e nem se basear apenas na memorização de regras e conceitos gramaticais que não contribuem para que a função textual das preposições e conjunções sejam percebidas.

6.3 Para encerrar as análises: uma síntese

Compreendemos que a coesão textual é um objeto de ensino importante para o desenvolvimento da proficiência de leitura e escrita dos alunos. Por esse motivo nosso interesse em investigar a coesão em LDP, tendo em vista que os LD são materiais importantes para a prática pedagógica e que contribuem para a consolidação de objetos de ensino, no caso deste trabalho, da coesão textual.

No decorrer de nossa análise, verificamos que os LDP que compõem o *corpus* apresentam atividades relacionadas com a coesão textual, ou seja, aquelas nas quais se torna necessário identificar referentes, realizar processos de retomadas e substituições.

Observamos que tais atividades encontram-se divididas em dois eixos, de leitura e de conhecimentos linguísticos, mas que não são abordadas no eixo de produção textual. Nas coleções em que os eixos estão articulados, as propostas de produção textual, em alguns momentos, retomam o tema ou o gênero da leitura, ou algum aspecto dos conhecimentos linguísticos, mas não abordam os recursos coesivos.

Porém, não podemos afirmar que a produção escrita envolvendo os recursos de coesão são inexistentes. Em algumas coleções, como a AN e AS, localizamos propostas de atividades no eixo de conhecimentos linguísticos que exploram a produção escrita. Assim, mesmo não fazendo parte do eixo de produção textual, a escrita é explorada. Quanto aos recursos explorados, a substituição gramatical por pronomes, ou anáfora pronominal, é preponderante em relação aos demais.

Durante a realização da análise das atividades relacionadas com a coesão textual nas coleções que compõem o *corpus*, observamos que os recursos coesivos são trabalhados a partir de dois enfoques:

- a) Prioritariamente como meio para se estudar outros objetos de ensino;
- b) Em grau muito menor, como objeto de ensino propriamente dito;

Encontramos algumas atividades que, indicam um trabalho mais direcionado para a coesão textual, ou seja, atividades que trabalham os recursos coesivos enquanto objetos de ensino e não como meio para o ensino de outros objetos, como é o caso das atividades propostas pela coleção AS. Porém, as atividades que dão à coesão o status de objeto de ensino, aparecem em número muito pequeno.

Como apresentado neste capítulo, sobressai nas atividades o trabalho com as relações textuais da reiteração, principalmente aquelas que exploram os recursos da substituição pronominal. Na análise dessas atividades, observamos que elas se organizam, sobretudo, para explorar a função substitutiva do pronome, mas não exploram propriamente a função coesiva dos pronomes. Em alguns casos, sua função referencial é tratada como um recurso auxiliar no processo de leitura, mas o que se deseja evidenciar de fato é a função do pronome enquanto substituto do

nome, não enquanto recurso coesivo, enquanto elemento responsável pela continuidade e progressão do texto.

O que se pode apreender dessa questão é que a maioria das atividades dos LDP do *corpus* trabalham alguns recursos coesivos, porém o fazem em função de outros objetos de ensino, como no caso dos pronomes, em que se explora sua função gramatical de substituto dos nomes. Não se pode negar que propostas de atividades que tratam dos referentes, das repetições e das substituições são importantes para que os alunos desenvolvam sua competência textual, mas se torna necessário que os autores de LDP repensem o ensino da coesão textual dando aos seus recursos o status de objetos de ensino.

Outro ponto que se pode ressaltar a partir das análises diz respeito às noções relacionadas à coesão textual que subjazem às atividades. Observamos que os LDP ainda não trabalham os recursos coesivos como elementos importantes para a construção textual. As atividades propostas partem ainda de uma perspectiva estrutural, reduzindo a coesão ao que se manifesta na superfície textual e, além disso, enfatizam, de maneira preponderante, a abordagem mais tradicional de ensino, baseada em processos metalinguísticos de se ensinar a língua pela língua.

Dessa forma, entendemos que a questão maior que se coloca seja a de “como” tratar a coesão em LDP. Essa questão está diretamente ligada ao processo de didatização dos saberes, pois fica evidente a dificuldade em se trabalhar a coesão como objeto de ensino, numa perspectiva textual que considere a língua como atividade social.

As atividades analisadas indicam para um caminho oposto, na medida em que estão baseadas numa perspectiva que considera mais os aspectos estruturais

da língua e optam prioritariamente por uma abordagem de ensino mais tradicional, enfatizando inclusive a memorização de regras e conceitos. Nesse sentido, observamos que ainda há uma grande dificuldade em lidar com esses novos saberes no ensino de LP.

Contudo, não podemos deixar de apontar que algumas mudanças já são perceptíveis. Cremos que essas mudanças, afinadas a um novo conceito de língua, de texto e de ensino, que gradativamente vão ocupando lugar nos LD, sejam influenciadas pelas orientações dos PCN e consequentemente pelo PNLD. Notamos que, as coleções já começam a apresentar uma discussão, ainda que pequena, sobre a coesão textual. Isso pode ser observado, como procuramos mostrar nesse capítulo, na tentativa que as coleções fazem em apresentar atividades que trabalhem com os referentes e com as substituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar a trajetória que nos propusemos a percorrer na construção desse trabalho, achamos necessário fazer o caminho de volta, e retomarmos o objetivo de nossa pesquisa: **Investigar como a coesão textual vem sendo explorada nos LDP do 3º ao 5ª anos do Ensino Fundamental**. Esse objetivo norte de todas as discussões desta pesquisa.

Nos primeiros passos do caminho, ao esboçar o estado da arte sobre as pesquisas sobre coesão textual, podemos concluir que **as pesquisas acadêmicas que investigam o ensino de coesão textual ainda não contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Defendemos a ideia de que, à medida que se ampliam as pesquisas sobre coesão textual, ela, paulatinamente, transformar-se-á em objeto de ensino, pela transposição de saberes. Nesse sentido, muito mais do que dar respostas às questões que propusemos, esse trabalho suscita outras questões, em especial sobre as investigações sobre a relação entre o LDP e os novos objetos de ensino, como a oralidade, as variações linguísticas e, no caso específico dessa tese, a coesão textual.

Porém, no decorrer do caminho, percebemos que não seria suficiente pensar apenas pelo olhar das pesquisas acadêmicas para se compreender como a coesão textual pode se configurar como objeto de ensino. Antes de compreender o fenômeno da coesão textual, tornou-se necessário, para nós, compreender como a própria disciplina de Língua Portuguesa se estruturou no Brasil. Refletimos sobre que orientações teórico-metodológicas nortearam cada período da história do Brasil e o que é de fato ensinar a língua natural aos falantes dessa língua. Buscamos, ao

reconstruir a trajetória do Ensino de Língua Portuguesa, tentar compreender qual é o seu objetivo principal, tendo em vista que, se os falantes naturais já compreendem a língua, já a dominam, por que ensiná-la? O que podemos concluir é que talvez não seja tarefa da escola ensinar a Língua Portuguesa aos brasileiros, pois esse já é um conhecimento que eles detêm. É objetivo da escola e por conseguinte do ensino de língua, contribuir para que os falantes naturais do Português não apenas dominem a língua, mas que o façam de forma eficiente. Que possam fazer da língua um instrumento de participação social efetivo. Assim, **nesse segundo passo da construção de nosso trabalho, temos claro que a concepção de ensino de língua hoje presente nos documentos oficiais, tem sua face voltada para a emancipação dos sujeitos, para a participação social, para a construção da cidadania, a partir do uso eficiente da linguagem.** E, após, viajar pela história, percebemos que, gradativamente, a escola vai assumindo seu papel. Não apenas o de ensinar a língua, mas o de propor uma reflexão sobre o seu uso, assim como preconizado nos documentos oficiais.

Para completarmos o segundo passo, lançamos um olhar para o primeiro, e então, percebemos como uma trajetória de pesquisa é feita de fios que se entrelaçam, um após outro, pois, para compreender o processo de transposição didática que discutimos, é preciso compreender as relações entre a produção acadêmica (fios do primeiro capítulo) e as suas relações com o ensino (fios do segundo capítulo). **Assim, ao entrelaçarmos os fios dessas relações entre os saberes da academia e sua transposição para as salas de aula, percebemos que o ensino de língua adquiriu a roupagem atual devido às interlocuções**

entre pesquisa e ensino. Esse diálogo só foi possível porque ambos passaram a olhar-se como formas complementares, e não como formas autônomas.

Entre idas e vindas, olhares à frente e no retrovisor, sem perder os fios da meada, fomos instigados a buscar a linha fiada responsável pelo *transporte* entre os saberes sábios e os saberes ensináveis. Se os saberes sábios contribuem para que o ensino de língua se transforme a cada época, tornou-se necessário debruçarmos sobre o material encarregado de levar para as salas de aula, parte dos saberes discutidos nos centros de pesquisa.

Lançamo-nos ao terceiro passo, na busca de compreender como LD se transformou em um dos atores principais da prática pedagógica. E seu protagonismo ganhou dimensão tal que para ele foi criada uma política pública específica, o PNLD, que organiza a produção e dá indicativos para o seu uso em sala de aula. O estudo que realizamos nos permitiu afirmar que **o LDP constitui-se como de fundamental importância para a prática pedagógica e que ele assume, em muitas situações, o papel de organizador do currículo - pela sequencialização de seus conteúdos, pela inserção de novos objetos de ensino - e de formador, pelas orientações do Manual do Professor.** E essa importância fica mais evidente quando as esferas públicas tomam esse objeto para si, no intuito de *organizar* sua produção, distribuição e uso. Assim, ao analisarmos as edições do PNLD de 1996 a 2010, pudemos evidenciar **que há um movimento constante para que cada edição supere a anterior em relação à qualidade das obras, com foco na melhoria da qualidade do ensino de língua.**

Metade do caminho concluído, parte da trama tecida e encerradas as discussões sobre as relações entre pesquisa/ensino de Língua Portuguesa e sobre a

forma de se materializar esse ensino, tornou-se necessário fecharmos o foco, e manter os olhos fixos no tear, para que no deslizar das lançadeiras, os fios não se partissem. Nos debruçamos, então, sobre os referenciais que embasaram nossas análises, sem perder de vista o caminho percorrido até então e os entrelaçamentos construídos.

Nesse momento, tínhamos mais um fio preso à trama. Ao traçarmos a evolução da Linguística Textual, dos conceitos de texto, de textualidade e, em especial, de coesão textual, tínhamos sempre em mente as estreitas relações entre essa discussão teórica, o ensino de língua e o LD enquanto material escolar. Nesse sentido, esse fio que se urdiu, encaixou-se aos demais, demonstrando que a trama tecida até então, tinha fios bem delineados, mas que só entrelaçados, significam o tecido. Esse último fio preso à trama, nos permitiu verificar que **os conceitos, as teorias e as formas não são estanques, mas que sempre mudam de cor ou textura, e esse movimento se dá sempre que novas questões são postas, que novos fenômenos necessitam ser explicados.**

No ponto que agora nos encontramos, há que se terminar o tecido e não desmanchá-lo, há de se agregar os fios que faltam, e faltam poucos para que o tecido se complete. Portanto, é hora de debruçar sobre o tear, de olhar os fios um a um e de apontar as análises. As duas últimas linhas fiadas que encerram nosso trabalho, buscam responder mais de perto às questões que colocamos. A primeira linha buscou compreender as bases teóricas que sustentam cada coleção analisada e qual concepção de ensino de língua norteou a construção dessas coleções. Nesse momento, pudemos perceber que **os LDP ainda têm dificuldades em lidar com os**

novos objetos de ensino que vão se consolidando, como a coesão textual, que os novos saberes acabam ficando dispersos ou silenciados.

Tecido urdido, pronto para os arremates, é o momento propício para se dizer sobre os mínimos detalhes e, para isso, todos os fios entrelaçados tomam corpo, se fazem tecido e dizem sobre uma só coisa: **como a coesão textual vem sendo explorada nos LDP do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental.** Agora tecido pronto, o que se pode concluir é que, encerrada nossa trajetória/análise, **os LDP ainda não assumem a coesão textual como objeto de ensino, as atividades que trabalham com os recursos coesivos o fazem no intuito de ensinar outro objeto, e, na maioria das vezes, esse objeto reflete um ensino com base na gramática tradicional e em metodologias de ensino transmissivas.** Porém, não podemos deixar de evidenciar nessa tese, que percebemos indicações de que esse objeto, já faz parte da construção dessas obras, que o fio está lá, mas que ainda falta entrelaçá-lo e encontrar *o como* ensinar esse novo objeto, ou seja, há uma certa dificuldade em lidar com ele e explorá-lo de forma um pouco mais adequada.

Dessa forma, depois de entrelaçados os fios, ao olharmos o tecido pronto, percebemos que essa pesquisa busca, principalmente, **contribuir para o ensino de LP ao propor a discussão sobre novos objetos de ensino e colaborar, especialmente, para o trabalho do professor no que se refere à escolha do LDP que ele utiliza. Esperamos, sobretudo, que este trabalho contribua significativamente como os professores da rede municipal de Barbacena, cujas escolhas foram, de certa forma, discutidas e analisadas. Esperamos que esse trabalho possa suscitar reflexões acerca da prática docente desses**

professores e abrir um campo fértil de discussões sobre o LD em suas inúmeras facetas, seja na escolha ou no uso em sala de aula.

Essa tese é apenas parte de um tecido maior do qual o professor pode lançar mão nos momentos de reflexão sobre o LDP e mesmo que tenhamos arrematado, sempre existem fios soltos, aos quais basta amarrar mais um e dar continuidade à trama. É só debruçar-se sobre o tear!

REFERÊNCIAS

AGRANIONIH, Neila Tonin. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. *Educere, Revista de Educação da UNIPAR*, Umuarama, v.1, n.1, p. 3-22, jan./jun. 2001.

ANGELO, Graziela Lucci de. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. 2005. 50 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

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

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-Jose. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONDER, A; R-BÉGUELIN, M-J (Eds.) *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-271.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVLACANTE, Monica Magalhães (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto Editora, 2003.

BAGNO, Marcos (Org.). *A linguística da norma: humanística*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBACENA. Secretaria Municipal de Educação. *Relatórios do PNLD/2010*.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROXANE, Rojo; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; VAL, Maria das Graças Costa (Orgs.). *Livros didáticos de Alfabetização: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, Robert. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom, of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIN, Fernanda (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez. Editora, 2001.

BENTES, Anna Christina; KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (Orgs.). *Referênciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*, 2. ed. Paris: Gallimard, 1974.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T.; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Em foco: história, produção e memória do livro didático. Apresentação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.471-473, set./dez. 2004.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o Ganges?” In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p.211-252.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. São Paulo: Ed. da UNICAMP 2002.

BRASIL. *Guia dos livros didáticos, PNLD/1994*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 1993.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Guia dos Livros Didáticos, PNLD/1998*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 1997.

BRASIL. *Guia dos Livros Didáticos, PNLD/2001*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2000.

BRASIL. *Guia dos Livros Didáticos, PNLD/2004*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2003.

BRASIL. *Guia dos Livros Didáticos, PNLD/2007: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2006.

BRASIL. *Edital do PNLD/2010*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2007.

BRASIL. *Guia de livros didáticos PNLD/2010: letramento e alfabetização/ Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Básica, 2009.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168 f. Dissertação (mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. Conhecimentos linguísticos na escola: como os Livros Didáticos vem caminhando nesse terreno nebuloso? In: COSTA VAL, Maria das Graças. *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 87-110.

BUNZEN, Clécio. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e os projetos didáticos autorais*. Tese (doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2009.

BURANELLO, Cristiane. *Língua Portuguesa*, 3º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2008a. Coleção Conhecer e Crescer.

BURANELLO, Cristiane. *Língua Portuguesa*, 4º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2008b. Coleção Conhecer e Crescer.

BURANELLO, Cristiane. *Língua Portuguesa*, 5º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2008c. Coleção Conhecer e Crescer.

CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Faculdade ou Instituto, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. *História da lingüística*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Auxiliadora Silva Cavalcante; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *Educação e linguagens: saberes, discursos e práticas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2006.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais - uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 44, p. 105-118, Jan./Jun. 2003.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *A escola é nossa: Língua Portuguesa: 3º ano, 2ª série: Ensino Fundamental*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008a. Coleção a Escola é Nossa.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *A escola é nossa: Língua Portuguesa: 4º ano, 3ª série: Ensino Fundamental*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008b. Coleção a Escola é Nossa.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *A escola é nossa: Língua Portuguesa: 5º ano, 4ª série: Ensino Fundamental*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008c. Coleção a Escola é Nossa.

CHAROLLES, Michael. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C. (Org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1987.

CHARTIER, Anne Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Paulo. [Textos e Materiais apresentados...] Disponível em: <origin.revistaescola.abril.com.br/pdf/texto-anne-marie-chartier.pdf>. Acesso: out. 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, p. 177-229, v. 2, 1990.

CHEVALLARD, Ives. *La transposicion didactica: del saber sábio al saber enseñado*. Aique, 1991.

CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

CHOPPIN, Alain. L'Histoire des Manuels Scolaires: une approche globale. *Histoire de l'Éducation*, Paris, n. 9, p. 1-25, déc. 1980.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CHOPPIN, Alain. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. especial, p.183-192, 1998.

CHOPIN, Alain. *Les histoires des manueles scolaires: une aproche globale.*, 2004.

COSTA, Talita Ingrid. *A apropriação do conceito de "letramento" no PNLD-2010: do edital às coleções aprovadas*. 107 f. Monografia (graduação em pedagogia) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 1996.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In. FÓRUM DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 4., 1999, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

COSTA VAL. Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. In: Ciclo de Palestra sobre ensino de gramática, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade, textualização. In: CECCANTINI, J. L. *et al.* (Org.). *Pedagogia cidadã*. Cadernos de formação. Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (de 1a a 4a série). In:

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1980/2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987/Éducation, 1992.
FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Amélia Borges de Magalhães (Orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fumec, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* Livros escolares de leitura: o espaço de posições e o espaço de possíveis. In FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Amélia Borges de Magalhães (Orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fumec, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. História das disciplinas escolares e história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; VENTURI, Ioná Guimarães. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, p. 65-76, n. 3, 2004.

GERALDI, João Wanderley *et al.* (Org). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Da sala de aula à construção externa da sala de aula. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Eloisa Helena Rodrigues. *O processo de produção escrita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: do planejamento à revisão*. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto Editora, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto Editora, 1989; 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002; 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo. Contexto Editora, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antonio. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA - Documentação de Estudos em Linguísticas Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 14, n. especial, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez Editora, 1989; 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LARA, Gláucia Muniz Proença. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações e práticas de letramento em Sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. Tese (doutorado

em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (Orgs). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Linguística do texto: o que é, como se faz?* v. 1. Recife: UFPE, 1983. Série Documentos.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, n. 69, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL - A INVESTIGAÇÃO DO PORTUGUÊS EM ÁFRICA, ÁSIA, AMÉRICA E EUROPA: BALANÇO E PERSPECTIVAS, 23., Berlin, Alemanha, março de 1998. (inédito)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente*. In: ENCONTRO DE LINGÜÍSTICA, EDIÇÃO DO EVENTO, Juiz de Fora, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, p. 217-258, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; KOCH, Ingedore Vilaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B.; RODRIGUES, A. (Orgs.). *Gramática do português falado*. v. 8. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MARCUSCHI Luiz Antônio. *Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua*. In: ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM DO CENTRO-OESTE, 2., Goiânia, 2003, *Anais...* Disponível em: < <http://www.gelco.org.br/treslagoas/>> Acesso em: out. 2011

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

MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

MARINHO, Janice Helena Chaves. *A abordagem dos conhecimentos linguísticos em livros didáticos aprovados no PNLD 2010*. In: FÓRUM IBERO-AMERICANO EM LITERACIAS, 1.; EUROPEAN O READING, 16., 2009, Braga. *Anais...* Braga, 2009.

MARINHO, Janice Helena Chaves. O trabalho com a conexão no livro didático de Língua Portuguesa. In: COSTA VAL, Maria das Graças. *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 111-125.

MARINHO, Marildes. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 126-139, set/dez, 2003.

MEDEIROS, Fabiano Didio. *Mafalda: uma análise textual*. 92 f. Dissertação (Mestrado em Teoria do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Classes multisseriadas. In: *Dicionário interativo da educação brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>>. Acesso em: out. 2011.

MENDES, Adelma Nunes Barros. *A linguagem oral nos LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. Tese (doutorado em Língua Portuguesa Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVLACANTE, Monica Magalhães (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto Editora, 2003.

MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. *Aprendendo sempre: Língua Portuguesa: 3º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2008a. Coleção Aprendendo Sempre.

MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. *Aprendendo sempre: Língua Portuguesa: 4º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2008b. Coleção Aprendendo Sempre.

MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. *Aprendendo sempre: Língua Portuguesa: 5º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2008c. Coleção Aprendendo Sempre.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVLACANTE, Monica Magalhães (Org). *Referenciação*. São Paulo: Contexto Editora, 2003.

NEVES, Albanize Aparecida Arêdes; STEFANOVITS, Ângelo Alexandref; GRILO, Miriam dos Santos. *Língua Portuguesa, 3º ano*. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2008a. Coleção Infância Feliz.

NEVES, Albanize Aparecida Arêdes; STEFANOVITS, Ângelo Alexandref; GRILO, Miriam dos Santos. *Língua Portuguesa, 4º ano*. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2008b. Coleção Infância Feliz.

NEVES, Albanize Aparecida Arêdes; STEFANOVITS, Ângelo Alexandref; GRILO, Miriam dos Santos. *Língua Portuguesa, 5º ano*. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2008c. Coleção Infância Feliz.

PADILHA, Simone de Jesus. Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese de Doutorado. PUC/ São Paulo, 2005, 265p.

PAGLIARINI COX, Maria Inês. Os tempos do texto na sala de aula. *Polifonia*, Cuiabá, n. 8, 2004. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/20.pdf>>. Acesso em: set 2011.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEDROSA, Maria Cristina Necho Salta. As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos de produtores de texto. 231 f. Dissertação (mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 69-74, 2004.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. *Fórum Linguístico*, Forianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. *Projeto prosa*: Língua Portuguesa, 3º ano. São Paulo: Saraiva, 2008a. Coleção Projeto Prosa.

PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. *Projeto prosa*: Língua Portuguesa, 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2008b. Coleção Projeto Prosa.

PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. *Projeto prosa*: Língua Portuguesa, 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2008c. Coleção Projeto Prosa.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura. Tese (doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2000.

RAZZINI, Marcia P. G. A antologia nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais*. Manaus: Microservice Tecnologia Digital, 2003. 1 CD-Rom.

ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Tradução de A. Chelini; J.P. Paes e I.Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Alexandro. *Entre ensino de gramática e análise linguística: um estudo sobre as mudanças em currículos e livros didáticos*. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 1999.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa. *Língua Portuguesa, história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 31-76.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação da AEC*, cidade de publicação, n. 101, p. 9-26, out./dez. 1996.

SOUZA, Cassia Garcia de; MAZZIO, Lúcia Perez. *De olho no futuro: Língua Portuguesa*, 3º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008a. Coleção de Olho no Futuro.

SOUZA, Cassia Garcia de; MAZZIO, Lúcia Perez. *De olho no futuro: Língua Portuguesa*, 4º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008b. Coleção de Olho no Futuro.

SOUZA, Cassia Garcia de; MAZZIO, Lúcia Perez. *De olho no futuro: Língua Portuguesa*, 5º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008c. Coleção de Olho no Futuro.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; COSTA, Silvana; ALMEIDA, Zélia. *A aventura da linguagem*: 3º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2008a. Coleção A Aventura da Linguagem.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; COSTA, Silvana; ALMEIDA, Zélia. *A aventura da linguagem*: 4º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2008b. Coleção A Aventura da Linguagem.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; COSTA, Silvana; ALMEIDA, Zélia. *A aventura da linguagem*: 5º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2008c. Coleção A Aventura da Linguagem.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VASCONCELOS, Adson. *Aprender juntos português*, 3º ano, Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2008a. Coleção Aprender Juntos.

VASCONCELOS, Adson. *Aprender juntos português*, 4º ano, Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2008b. Coleção Aprender Juntos.

VASCONCELOS, Adson. *Aprender juntos português*, 5 ° ano, Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2008c. Coleção Aprender Juntos.

ANEXOS

ANEXO A - Quantitativos de atividades por coleção

Coleção A escola é nossa – CAVÉQUIA, Márcia Paganini – Editora Scipione – 2008								
Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Reiteração		Associação	conexão	
				Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
3º ano/ p. 42	X				X			Lexical
3º ano p. 58	X				X			Gramatical por pronome
3º ano p. 62	X				X			Lexical por sinônimo
3º ano p. 145			X		X			Gramatical
3º ano p.146 (3 e 4)			X	X				Unidade do léxico
4º ano p. 39	X				X			Lexical por sinônimo
4º ano p. 58	X				X			
4º ano p. 124	X				X			Lexical por sinônimo
4º ano p. 161			X	X				Unidade do léxico
4º ano p. 162			X		X			Gramatical por pronome
4º ano p. 201	X				X			Gramatical por pronome
4º ano p.215	X				X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 17	X				X			Lexical por sinônimo/hiperônimo
5º ano, p. 73	X				X			Gramatical por pronome
Total	10	-	4	2	12	-	-	
	14			14				

Coleção Aprendendo Sempre (AS) – MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia – Editora Ática - 2008

Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Reiteração		Associação	conexão	
				Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
3º ano, p. 182	X				X			Gramatical por pronome
4º ano, p. 30	X				X			Gramatical por pronome
4º ano, p. 77	X				X			gramatical por pronome
4º ano, p. 125			X		X			Gramatical por pronome
4º ano, p. 126			X	X				Por unidade da gramática
4º ano, p. 127			X		X			Gramatical por pronome
4º ano, p. 128			X	X				Por unidade do léxico
4º ano, p. 139	X				X			Gramatical por pronome
4º ano p. 146	X				X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 113			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 114			X		X			Lexical por hiperônimo
5º ano, p. 115			X	X				Da unidade da gramática
5º ano, p. 116			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 140			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 142			X	X				Unidade da gramática
5º ano, p. 184	X				X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 185			X				X	Conjunção
5º ano, p. 233/234			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 235			X		X			
Total	5		13	5	12		01	
	18			18				

Coleção Projeto Prosa (PP) – PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina – Editora Saraiva - 2008								
Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
				Reiteração		Associação	Conexão	
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
3º ano, p. 218			X		X			Substituição lexical por sinônimo
4º ano, p. 15	X				X			Substituição gramatical por pronomes
5º ano, p. 56			X				X	Preposição
5º ano, p. 170			X		X			Substituição gramatical por pronomes
Total	2		2		3		1	
	4			4				

Coleção Aprender Juntos (AJ) – VASCONCELOS, Adson. Edições SM – 2008

Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Reiteração		Associação	Conexão	
				Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
3º ano, p. 76	X				X			Substituição lexical por sinônimo
3º ano, p. 76	X				X			Substituição gramatical por pronome
3º ano, p. 116			X		X			Substituição lexical por sinônimo
4º ano, p. 26			X		X			Substituição lexical por hiperônimo
4º ano, p. 148			X		X			Substituição gramatical por pronome
4º ano, p. 149			X		X			Substituição por elipse
5º ano, p. 36	X				X			Substituição gramatical por pronome
5º ano, p. 123	X				X			Substituição por caracterizador situacional
	4		4		8			
	8			8				

Coleção De olho no futuro (OF) – SOUZA, Cássia Garcia de ; MAZZIO, Lúcia Perez – Quinteto Editorial – 2008

Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Reiteração		Associação	Conexão	
				Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
3º ano, p. 13	X				X			Lexical por hiperônimo/ caracterizador situacional
3º ano, p. 19	X				X			Gramatical
3º ano, p. 178	X				X			Lexical por sinônimo
4º ano, p. 48	X				X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 21			X				X	Conjunção
5º ano, p. 52	X				X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 93			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 94			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 96			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 218	X				X			Gramatical por pronome
5ºano, p. 220			X		X			Gramatical por pronome
	6		5		10		1	
	11			11				

Coleção Conhecer e crescer (CR) – BURANELLO, Cristiane – Escala Editorial – 2008

Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Reiteração		Associação	conexão	
				Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
3º ano, p. 77	X				X			Gramatical por pronome
3º ano, p. 115	X				X			Lexical por caracterizador situacional
3º ano, p. 116	X				X			Lexical por sinônimo
4º ano, p. 14	X				X			Gramatical por pronome
4º ano, p. 72	X				X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 39	X				X			Lexical por caracterizador situacional
5º ano, p. 92			X		X			Gramatical por pronome
Total	6		1		7			
		7			7			

Coleção Aventura da linguagem (AL) – ALMEIDA, Zélia; COSTA, Silvana; TRAVAGLIA, Luiz Carlos – Editora Dimensão – 2008

Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Reiteração		Associação	conexão	
				Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
3º ano, p. 14	X			X				Unidade do léxico
3º ano, p. 14	X				X			Lexical por sinônimo
3º ano, p. 19	X				X			Gramatical por pronome
3º ano, p. 25			X		X			Lexical por sinônimo
3º ano, p. 120	X				X			Lexical por hiperônimo
4º ano, p. 28	X				X			Lexical por sinônimo
5º ano, p. 28	X				X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 87	X			X				Unidade da gramática
5º ano, p. 128	X						X	Conjunção
Total	8		1	1	7		1	
	9			9				

Coleção Infância Feliz (IF) – ARÊDES, Albanize; ALEXANDREF, Ângelo; GRILO, Míriam. – Escala Educacional – 2008

Ano e página da coleção	Eixo em que se encontra a atividade			Relação textual abordada				Recurso
	Leitura	Produção textual	Conhecimentos linguísticos	Reiteração		Associação	conexão	
				Repetição	Substituição	Seleção	Conectores	
4º ano, p. 149			X		X			Gramatical por pronome
4º ano, p. 150			X		X			Gramatical por pronome
4º ano, p. 170			X		X			Gramatical por pronome
5º ano, p. 173, 174			X				X	Preposição
5º ano, p. 196, 197.			X				X	Conjunções
Total			5		3		2	
	5			5				