

Coesão pronominal e desenvolvimento de capacidades de linguagem no livro didático

Pronominal cohesion and the development of language skills in the textbook

Marcos Bispo¹



RESUMO

Neste artigo, apresenta-se uma análise pedagógica do processo de transposição didática (TD) da coesão pronominal realizada num livro didático aprovado no Edital do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2020. O estudo parte do seguinte questionamento: o livro didático de Língua Portuguesa realiza uma TD da coesão pronominal coerente com os pressupostos da pedagogia das competências, perspectiva educacional assumida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece as bases pedagógicas e os saberes obrigatórios da educação nacional? O objetivo do texto é avaliar, no processo de TD realizado no material didático, o funcionamento da coesão pronominal no desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas na BNCC. Para a análise, foi selecionado o livro do 7º Ano da coleção "Se liga na língua" para os Anos Finais do Ensino Fundamental, escrita por Wilson Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018) e aprovada no Edital PNLD/2020. A análise foi dividida em dois momentos. No primeiro, o objetivo foi avaliar a integração da coesão pronominal na organização didática global do capítulo. No segundo, o objetivo foi analisar a construção conceitual da coesão pronominal, tendo em vista que o conteúdo conceitual é base para a construção de saberes procedimentais e está diretamente relacionado às capacidades atitudinais de adequação da linguagem à diversidade de situações comunicativas. A análise realizada demonstrou que o processo de TD da coesão pronominal realizado no livro didático não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

Palavras-chave: Coesão pronominal. Transposição didática. Desenvolvimento da linguagem

ABSTRACT

This article presents a pedagogical analysis of the process of didactic transposition (DT) of pronominal cohesion carried out in a textbook approved by the Brazilian Textbook Program in 2020. The study is based on the following question: does the Portuguese language textbook carry out a DT of pronominal cohesion that is consistent with the assumptions of the pedagogy of competences, an educational perspective adopted by the National Common Curriculum Base (NCCB), a normative document that establishes the pedagogical bases and compulsory knowledge of national education? Our analysis aims at assessing how the process of DT in the teaching material works in terms of pronominal cohesion into the development of the skills and competences set out in the NCCB. For the analysis, the 7th grade textbook from the "Se liga na língua" collection for the final years of elementary school, organized by Wilson Ormundo and Cristiane Siniscalchi (2018) and approved in the PNLD/2020 Public Notice. The analysis was divided into two parts. In the first, the objective was to evaluate the integration of pronominal cohesion in the overall didactic organization of the chapter. In the second, the objective was to analyze the conceptual construction of pronominal cohesion, considering that conceptual content works as a basis to the construction of procedural knowledge and is directly related to the attitudinal abilities to adapt language to the diversity of communicative situations. The analysis showed that the textbook's process of DT of pronominal cohesion does not provide the necessary conditions for the development of students' language skills.

Keywords: Pronominal cohesion. Didactic transposition. Language development.

¹ Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador/BA, Brasil. E-mail: mabispo@uneb.br.

1 INTRODUÇÃO

A análise de livros didáticos é uma prática de pesquisa muito comum nas áreas dos estudos linguísticos e literários. Em geral, esses estudos se caracterizam i) pelo confronto entre teorias científicas previamente assumidas pelo pesquisador e o tratamento conceitual dos objetos de pesquisa em livros didáticos; e ii) pela avaliação da coerência das atividades propostas nos materiais didáticos com os pressupostos teóricos adotados pelo analista. O elemento comum dessas abordagens é a centralidade da teorização científica como referência única para a validação didática dos livros analisados, ou seja, teorias científicas elaboradas em total desconexão com os campos pedagógico e didático são tomadas como fundamentos para a análise de materiais que são projetados para funcionarem como mediadores da prática pedagógica.

Neste texto, proponho uma inversão dessa lógica de ciência aplicada unidirecional, caracterizada pela aplicação dos conhecimentos científicos ao campo do ensino de línguas na análise do livro didático. Minha intenção é tomar como referência os pressupostos teórico-metodológicos da Didática das Línguas, uma ciência aplicada, que tem como objeto precisamente o ensino de línguas (Dolz; Gagnon; Decandio, 2014), opção que demarca o ensino como um campo de produção de conhecimento aplicado e não como mero contexto de aplicação. Proponho, portanto, uma análise pedagógica do livro didático.

Essa decisão visa evitar possíveis problemas de incomensurabilidade epistemológica na análise do material didático, equívoco que pode ocorrer quando uma teoria científica que não tem o ensino como objeto de estudo é utilizada como base de investigações sobre aspectos do campo pedagógico. Esse tipo de equívoco decorre de uma visão tecnicista de ciência aplicada, segundo a qual cabe à ciência pura, também chamada de teórica ou básica, elaborar os conhecimentos a serem utilizados na explicação e resolução de problemas sociais. Nesse modelo aplicacionista, não se aventa a possibilidade de produção contextualizada de conhecimento teórico, ou seja, a partir dos interesses que são específicos dos contextos nos quais os problemas emergem.

No âmbito da Didática das Línguas, a pesquisa sobre o ensino adota uma abordagem relacional, modelo no qual os objetos sob investigação são sempre postos em relação com outros que afetam sua compreensão e/ou seu funcionamento no contexto de um sistema didático. Assim, na investigação didática, os conhecimentos ou saberes didáticos, ao contrário do que ocorre no modelo epistemológico de ciência aplicada como aplicação de conhecimento científico produzido alhures, são produzidos por meio de um processo de transposição didática, que põe em relação diversos fatores, dentre os quais se destacam os objetivos educacionais estabelecidos nas políticas de currículo, as práticas culturais de linguagem, os saberes científicos e a articulação dos saberes com os processos interativos que se desenvolvem entre professores e alunos nas situações de ensino em sala de aula.

Em linhas gerais, a transposição didática (TD) é o processo epistemológico utilizado pelas didáticas específicas das disciplinas para transformar saberes científicos e culturais em saberes didáticos (Petitjean, 2008; Bispo, 2023). Trata-se de um processo que se realiza em diferentes instâncias de produção de conhecimento educacional (teorização acadêmica, planificação curricular, elaboração de materiais didáticos, dentre outras) e, consequentemente, envolve atores sociais de perfis bastante diversificados (Schneuwly,

2015). Dentre outras funções, a TD é o processo que distingue epistemologicamente a Didática das Línguas das demais ciências aplicadas que tratam do ensino de linguagem e que garante seu status de uma ciência aplicada que não se reduz à elaboração de recursos técnicos e metodológicos destinados à aplicação das teorias da linguagem com as quais se relaciona. Em outras palavras, mediante a TD, a Didática das Línguas produz tanto conhecimento fundamental, como recursos técnicos e metodológicos, a partir das especificidades do próprio campo de ensino e dos problemas que dele emanam.

Neste texto, apresento uma análise pedagógica do processo de TD da coesão pronominal realizada num livro didático aprovado no Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2020. O estudo parte do seguinte questionamento: o livro didático de Língua Portuguesa realiza uma TD da coesão pronominal coerente com os pressupostos da pedagogia das competências, perspectiva educacional assumida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece as bases pedagógicas e os saberes obrigatórios da educação nacional? Meu objetivo é avaliar, no processo de TD realizado no material didático, o funcionamento da coesão pronominal no desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas na BNCC.

Diante de tal objetivo, faz-se necessária uma explicação sobre o processo de TD, que produz a arquitetura da Língua Portuguesa na BNCC, tema da primeira parte do texto. Essa explicação é importante para delinear o enquadramento pedagógico em que se constrói a coesão pronominal como saber didático. Na segunda parte, analiso o processo de construção conceitual da coesão pronominal no livro didático selecionado, dividida em dois momentos: no primeiro, o objetivo consiste em avaliar a integração da coesão pronominal na organização didática global do capítulo analisado; e no segundo, o objetivo reside em analisar a construção conceitual (metalinguística) da coesão pronominal como saber didático e seu papel no desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC. Como a produção de livros didáticos no Brasil deve obedecer a um conjunto de determinações legais e normativas, a análise será precedida de uma breve exposição das orientações do Edital PNLD/2020 que tratam da obrigatoriedade de observância da BNCC, bem como dos aspectos teóricos (conceituais) e metodológicos a serem observados pelos autores e editoras.

2 A COESÃO PRONOMINAL COMO CONTEÚDO DIDÁTICO

No enfoque gramatical tradicional, a coesão pronominal pode ser definida como um mecanismo semântico, por meio do qual palavras da classe dos pronomes estabelecem relações de substituição de palavras previamente mencionadas no fluxo comunicativo, com o objetivo de evitar a repetição de termos e, assim, garantir maior fluidez na expressão linguística. Essa definição da coesão está subjacente à própria definição da gramática tradicional para o pronome como palavra que substitui ou acompanha o nome. Mas há também, nessa forma de compreender a coesão, uma dimensão estilística quando se faz referência à substituição pronominal como um recurso para evitar a repetição de palavras. Nesse sentido, a coesão configura-se como um processo normativo, cujo fundamento não é de natureza essencialmente morfossintática, mas estilística.

A Linguística Textual (LT) elevou consideravelmente a compreensão tradicional da coesão em geral e da coesão pronominal, em particular, ao ampliar o escopo da descrição dos processos coesivos para unidades textuais maiores que o período e elaborar



uma descrição sistemática de seus mecanismos (Halliday; Hasan, 1976; Koch, 2016). A nova teorização não fornece um conhecimento prático novo acerca da coesão, visto que suas descrições sistematizavam procedimentos empregados pelos usuários das línguas em suas produções textuais, mas, a partir delas, passamos a contar com uma metalinguagem para tratamento da coesão que poderia contribuir para a superação de uma abordagem meramente intuitiva no ensino desse fenômeno. Ao longo da história da LT, foram elaborados conceitos para descrever e explicar os processos coesivos, como coesão referencial e sequencial, anáfora e catáfora, referente, forma remissiva, progressão temática, coesão lexical e pronominal, dentre vários outros.

Essa nova teoria provocou bastante euforia na comunidade acadêmica, que viu nela a contribuição de maior potencial no campo dos estudos linguísticos para a superação dos problemas teóricos e práticos de um ensino de língua confinado aos limites de uma análise gramatical centrada no período. Num contexto em que as políticas de ensino de língua, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), estabeleceram o texto como unidade privilegiada de ensino, era bastante natural o entusiasmo com uma teoria que tomava o texto como objeto de estudo. Acreditava-se, e muitos ainda acreditam, que a produção de uma boa teoria científica seria, automaticamente, uma solução para os problemas do ensino.

No entanto, escapou a muitos entusiastas que i) o conhecimento didático não é um mero reflexo do conhecimento científico; ii) uma teoria capaz de descrever a linguagem não é suficiente para explicar os processos envolvidos na aprendizagem escolar dos objetos descritos; iii) o método de produção do conhecimento científico não tem equivalência com os métodos de ensino; iv) a relevância de um conhecimento científico não é dada de modo apriorístico quando se trata do ensino escolar, mas é medida por seu potencial de pertinência em um projeto educativo global. A consideração desses aspectos torna evidente a necessidade de uma virada didática na análise dos conhecimentos científicos aplicados ao ensino de linguagem, na qual a noção de TD se torna central.

Como processo de produção de saberes ou conteúdos didáticos, a TD se distingue da mera transferência de conhecimentos científicos ao ensino e tampouco deve ser entendida sob o prisma reducionista da seleção de dispositivos metodológicos adequados para tornar os conhecimentos científicos adaptáveis às situações de ensino. Sua importância na Didática das Línguas está relacionada com a diferenciação entre conhecimentos científicos e didáticos, de maneira que um saber externo ao campo do ensino nunca seja incorporado sem antes passar por um processo de transformação. Mas como se caracteriza esse processo? Quais são seus elementos e suas etapas?

Verret (1975) e Chevallard (1985) associaram a TD diretamente à produção do texto didático, que hoje equivale ao currículo, e estabeleceram as seguintes etapas de sua realização:

- 1) A desincretização do saber: identificação, nas diversas disciplinas científicas de referência, dos saberes passíveis de serem ensinados. Visando melhorar a clareza dessa etapa, Petitjean (2008) a renomeou para descontextualização/recontextualização.
- 2) A despersonalização do saber: o saber incorporado perde sua relação com os autores que o produziram. Esse procedimento, comum nos saberes advindos da

tradição dos estudos linguísticos e gramaticais, é importante para demarcar as fronteiras entre os campos científico e didático.

- 3) A programabilidade da aquisição do saber: ausente nos objetivos da formação científica, esse componente é essencial à construção didática dos saberes, pois expressa o reconhecimento de que as aprendizagens ocorrem mediante condições sociais e psicológicas próprias de cada fase do desenvolvimento dos aprendizes. É esse processo que está na base da distribuição das aprendizagens para cada ano da vida escolar dos alunos.
- 4) A publicidade do saber: uma vez elaborado, o texto do saber precisa ser publicizado à sociedade e aos agentes educacionais, a fim de orientar os processos educativos locais.
- 5) O controle social das aprendizagens: após a implementação do planejamento do saber, é preciso verificar se os objetivos foram alcançados. Esse processo tanto contribui com o aperfeiçoamento do sistema didático e de suas práticas, quanto permite o funcionamento do sistema de progressão de estudantes responsável pelas certificações.

Essa relação de etapas apresenta um percurso da TD que se inicia com a seleção de saberes em campos científicos (a descontextualização/recontextualização), os quais passam por uma espécie de depuração (a despersonalização), organização e distribuição no sistema curricular (a programabilidade), tornados públicos (a publicidade) e convertidos em parâmetros de avaliação da qualidade da educação (o controle). Essa teoria da TD tem o mérito incontestável de fornecer uma descrição de suas etapas, mas mostra-se bastante limitada para explicar como, de fato, se dá a conversão de um conhecimento científico em conhecimento didático. A simples afirmação de que um conhecimento científico é despersonalizado, que perde seu vínculo com o autor e o campo disciplinar responsáveis por sua produção, nada diz sobre como esse saber se torna didático. Entendo que a superação dessa limitação teórica está condicionada à associação da Didática com teorias produzidas em outros campos, dentre as quais destaco:

- 1) uma teoria pedagógica, responsável pela determinação das finalidades e objetivos do ensino de linguagem;
- 2) uma teoria dos conteúdos, sem a qual é impossível abordar de maneira sistemática os saberes didáticos;
- 3) uma teoria social da linguagem coerente com a perspectiva pedagógica adotada;
- 4) uma teoria da aprendizagem capaz de fundamentar a elaboração de práticas educativas condizentes com os objetivos educacionais, a concepção de conteúdos e de linguagem assumidas com base na concepção pedagógica escolhida;
- 5) um modelo de estruturação disciplinar coerente com as teorias e concepções anteriores;
- 6) um sistema de organização e progressão das aprendizagens por meio do qual seja possível visualizar as relações de interdependência entre os saberes.

Assumo neste texto que a perspectiva pedagógica é o elemento central do processo de TD e isso por uma razão muito simples: é a concepção de educação que dá sentido a todas as escolhas e decisões que configuram o currículo. Para ilustrar essa assertão tão categórica, farei uma breve demonstração de como se dá, na BNCC, a TD

da coesão pronominal. A escolha desse modelo curricular se justifica por ser ele a referência para a produção de livros didáticos desde sua publicação, no ano de 2018. Na exposição, serão articulados os aspectos teóricos listados acima.

Uma concepção pedagógica é uma teoria educacional que estabelece os objetivos da educação. A partir deles, são definidos os saberes a serem ensinados, as formas de ensinar e aprender e como devem ser formados os professores. Nesse sentido, para cada teoria educacional (tradicional, crítica, tecnicista, das competências, dentre outras), teremos uma compreensão distinta acerca das finalidades da educação, dos saberes, dos sujeitos e dos processos de ensino e aprendizagem. Na BNCC, as políticas educacionais brasileiras assumem a pedagogia das competências como teoria educacional. Nesse modelo, o objetivo da educação consiste em desenvolver competências nos estudantes para a vida social.

No citado documento, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Note-se que a própria definição, ao caracterizar os tipos de saberes que são mobilizados pelas competências, já traz em seu bojo uma concepção de conteúdos que não se resume a conhecimentos estritamente científicos, ainda que haja diálogo com eles. Com base no referencial de competências que a BNCC estabelece como objetivos gerais da educação, o documento estabelece o critério de seleção dos saberes, tenham eles origem na ciência, na cultura, nas práticas sociais, na tradição etc. Os saberes selecionáveis são apenas aqueles que podem auxiliar no desenvolvimento das competências.

Por sua vez, a tipologia de conteúdos, que tem sua origem na Psicologia do Ensino (Coll, 2008), permite explicar como se dá, após o processo de descontextualização/recontextualização, a despersonalização: ao ser assimilado no campo educacional, todo saber precisa ser classificado como um conteúdo conceitual, procedural ou atitudinal, considerando sua relevância no desenvolvimento de capacidades relativas ao saber (conhecimentos), saber-fazer (procedimentos) e ao saber-ser (valores, normas e atitudes). Aqui é importante destacar que um mesmo saber pode comportar propriedades ligadas a capacidades conceituais, procedimentais e atitudinais, que devem ser adequadamente compreendidas, discretizadas e organizadas no texto didático. A coesão pronominal é um exemplo desse tipo de saber, conforme será demonstrado logo mais. Antes disso, a seguinte questão precisa ser respondida: como devem ser organizadas as situações didáticas na pedagogia das competências para garantir que os estudantes sejam capazes de mobilizar os saberes necessários a resolver demandas da vida social?

A BNCC não apresenta nenhuma resposta explícita para essa questão, mas seus pressupostos teórico-metodológicos dão indicações das direções possíveis. A ênfase da competência na mobilização de saberes coloca em evidência o sujeito da educação como agente que atua em práticas discursivas de diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a concepção de linguagem a ser adotada precisa ser coerente com esse pressuposto. A BNCC assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, entendida como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade

específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (Brasil, 2018, p. 67).

Podemos notar que se trata de uma concepção de linguagem estritamente relacionada com o objetivo de desenvolver competências, uma vez que destaca a centralidade do sujeito como ator que utiliza intencionalmente a linguagem em diversos contextos sociais, tendo em vista finalidades específicas. É importante ressaltar que não estamos falando de uma concepção de linguagem filiada a alguma teoria científica da linguagem – lembremo-nos de que a TD realiza um processo de despersonalização –, mas de uma construção teórica que tem sua validade no interior de um sistema pedagógico.

Está claro que a ação discursiva dos sujeitos é sempre situada. No entanto, precisamos reconhecer a impossibilidade de a escola contemplar a totalidade das práticas de linguagem e dos contextos nos quais elas se realizam. Nesse sentido, a seleção dos saberes curriculares precisa considerar um conjunto limitado de contextos sociais que vão funcionar como referências para a determinação das aprendizagens a serem contempladas no currículo. Na BNCC, os contextos selecionados são chamados de campos de atuação, justamente para manter a coerência com o pressuposto de um sistema curricular no qual a educação está orientada para formar agentes sociais. O Quadro 1 apresenta a lista dos campos de atuação relacionados no documento.

Quadro 1: Campos de atuação selecionados pela BNCC

| Ensino Fundamental | | Ensino Médio |
|---|---|---|
| Anos Iniciais | Anos Finais | |
| Campo da vida cotidiana | Campo artístico-literário | Campo da vida pessoal |
| Campo artístico-literário | | Campo artístico-literário |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa |
| Campo da vida pública | Campo de atuação na vida pública | Campo de atuação na vida pública |
| | Campo jornalístico-midiático | Campo jornalístico-midiático |

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

Além de orientar a delimitação contextual das práticas de linguagem, o campo de atuação cumpre no currículo outras importantes funções didáticas: fornece parâmetros para a organização curricular e a progressão das aprendizagens. Na BNCC, os campos de atuação são referências para a seleção de gêneros textuais e de habilidades a eles relacionadas. Mas essas habilidades não são alocadas aleatoriamente dentro dos campos. Em cada um deles, o sistema curricular insere os eixos estruturantes da disciplina Língua Portuguesa: Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Dessa forma, as habilidades de cada campo de atuação são alocadas em seus respectivos eixos.

Por sua vez, a progressão das aprendizagens, ou seja, seu ordenamento nas diferentes etapas da Educação Básica, está diretamente relacionada à distribuição dos campos de atuação pelos segmentos que a constituem (Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e à complexidade dos saberes. Na progressão, consideram-se as relações entre os conteúdos que compõem as habilidades, bem como as relações das habilidades entre si, nas diferentes etapas da educação, e destas com as competências. Na BNCC, há ainda um espaço para habilidades que não são específicas de um único campo de atuação, em geral, referentes ao eixo Análise Linguística/Semiótica, que são agrupadas em uma seção chamada "Todos os campos". A maior parte das habilidades relativas à coesão pronominal estão reunidas nessa seção, como se verifica no Quadro 2.



Quadro 2: Habilidades relativas à coesão pronominal na BNCC

| PRÁTICAS DE LINGUAGEM CAMPOS DE ATUAÇÃO | OBJETOS DE CONHECIMENTO | ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL | | |
|--|--|--|--|--|
| | | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO |
| | | TODOS OS CAMPOS | | |
| LEITURA | Estratégia de leitura | (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. | | |
| PRODUÇÃO DE TEXTOS | Estabelecimento de relações anafóricas na referênciação e construção da coesão | (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referênciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA | Morfologia | (EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. | | |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA | Coesão e articuladores | | | (EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. |
| ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL | | | | |
| PRÁTICAS DE LINGUAGEM CAMPOS DE ATUAÇÃO | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | | |
| | | 6º ANO | 7º ANO | |
| | | TODOS OS CAMPOS | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA | Semântica | (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes) , recursos semânticos de sinônima, antônima e homônima e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto). | (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) . | |
| | Coesão | (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. | (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) , que contribuem para a continuidade do texto. | |
| | Coesão | | | |
| PRÁTICAS DE LINGUAGEM CAMPOS DE ATUAÇÃO | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | | |
| | | 8º ANO | 9º ANO | |
| | | TODOS OS CAMPOS | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA | Semântica | (EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal) , construções passivas e | | |



| | | | |
|--|--|---|---|
| | | impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. | |
| | Coesão | (EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. | (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA | Textualização Progressão temática | (EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas ("que, cujo, onde", pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito) , uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento. | |

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

A programação dessas aprendizagens se inicia no 3º Ano e vai até o 9º Ano do Ensino Fundamental, ora especificando os tipos de pronomes, ora referindo-se a essa categoria gramatical de forma genérica. O fato de a coesão pronominal figurar em vários anos do Ensino Fundamental sugere que se trata de um saber de natureza complexa, cuja aprendizagem exige vários anos para ser efetivamente consolidada. Cabe destacar aqui que o desenvolvimento das habilidades relativas à coesão pronominal não diz respeito aos pronomes em si, mas a suas funções coesivas, expressas através de conceitos como referenciação, referente, retomada, coesão referencial, anáfora, catáfora e progressão textual, implicados em capacidades de identificação, reconhecimento (conteúdos conceituais) e utilização (conteúdos procedimentais e atitudinais) dos mecanismos coesivos nas práticas de leitura e produção de textos. Portanto, um trabalho didático consistente com as habilidades exige a identificação dos conteúdos que as compõem como pré-requisito para uma planificação adequada das situações de ensino. No Quadro 3, apresento um exemplo de desmembramento dos conteúdos de uma habilidade.

Quadro 3: Exemplo de identificação de conteúdos componentes de habilidade

| HABILIDADE | CONTEÚDOS |
|--|---|
| (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. | Conceituais <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e classificar os pronomes. • Distinguir as funções díéticas das funções coesivas dos pronomes. Procedimental <ul style="list-style-type: none"> • Empregar as diferentes categorias de pronome como recursos coesivos na produção textual. Atitudinal <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adequadamente a coesão pronominal sempre que esta for um componente estilístico obrigatório do gênero textual a ser produzido. |

Fonte: Elaboração própria

Conforme observado no Quadro 3, uma habilidade é uma capacidade complexa, que comporta outras capacidades mais específicas, conforme seu foco seja conhecer, saber-fazer ou ajustar o comportamento, no caso, linguístico. Cada tipo de conteúdo demanda tipos específicos de tarefas didáticas, sem perder de vista a necessidade de articulação entre eles. O conteúdo conceitual é condição necessária ao desenvolvimento de capacidades metacognitivas que vão favorecer o uso consciente dos conhecimentos



na produção escrita. Nessa perspectiva, os conceitos são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades procedimentais. O conteúdo atitudinal diz respeito ao ajustamento da conduta às normas de comportamento linguístico estabelecidas pela situação comunicativa, o que exige tanto o saber, como o saber-fazer.

Assim, para desenvolver a habilidade de utilizar os pronomes como recursos coesivos na produção de textos, os alunos devem, inicialmente, conhecer os pronomes e sua classificação; em seguida, precisam conhecer as funções coesivas dos pronomes, que dizem respeito à remissão a referentes no plano textual, distinguindo-as de suas funções dêiticas, quando fazem referência a objetos cuja identificação remete o leitor a referentes situados fora do texto. Na sequência, precisam aprender como utilizar cada tipo de pronome em sua função coesiva, sempre distinguindo-a de sua função dêitica. Finalmente, devem aprender a avaliar as situações comunicativas e os gêneros textuais nos quais o uso da coesão pronominal é uma norma que condiciona o comportamento linguístico dos interlocutores.

Delineados os pressupostos teórico-metodológicos da arquitetura curricular da Língua Portuguesa na BNCC, acredo termos reunido as condições para retomar a questão acerca de como devem ser organizadas as situações didáticas na pedagogia das competências. O que significa aprender nessa perspectiva educacional? Entre os estudiosos das competências no campo educacional, predomina o entendimento de que a única teoria da aprendizagem coerente com o desenvolvimento de capacidades é a construtivista (Coll, 2008; Perrenoud, 2013; Zabala; Arnau, 2020). De acordo com esses estudiosos, a aprendizagem se dá por meio da relação do sujeito com os objetos da aprendizagem, cabendo ao professor criar as condições adequadas para a construção dos saberes a serem mobilizados no desempenho competente do sujeito.

Com base nesses pressupostos gerais da perspectiva construtivista de aprendizagem, parece coerente com a arquitetura curricular da BNCC considerar que as situações de aprendizagem devem ter como ponto de partida a formulação de uma situação-problema, cuja resolução estaria condicionada ao desenvolvimento de habilidades e à construção de conhecimentos pertinentes à situação. Assim, caberia ao planejador das situações didáticas mapear esses saberes no referencial de habilidades da BNCC e organizar as situações didáticas adequadas para sua aprendizagem.

Como seria o ensino da coesão pronominal nesse esboço metodológico? Em Língua Portuguesa, uma situação-problema será sempre resolvida por meio da atuação dos estudantes em práticas de linguagem situadas. Esse pressuposto confere centralidade ao eixo da produção de gêneros textuais orais e escritos na organização das situações didáticas. Ao produzir um texto, o aluno precisa articular fatores situacionais, interacionais, temáticos, compostonais, estilísticos, gramaticais e semióticos, que devem ser considerados na elaboração do planejamento pedagógico das sequências didáticas. A coesão pronominal diz respeito aos fatores estilísticos e gramaticais, devendo ser objeto de ensino-aprendizagem sempre que se tratar de um componente obrigatório da estruturação do gênero a ser produzido.

3 A COESÃO PRONOMINAL NO LIVRO DIDÁTICO

Em sua dimensão epistemológica, a TD diz respeito ao processo de construção do conhecimento escolar. Como se trata de um processo que se realiza em diferentes

instâncias e que envolve atores variados (pesquisadores, planejadores de currículo, autores de livros didáticos etc.), é natural que a teorização que chega aos professores e alunos em sala de aula seja atravessada por diferentes maneiras de compreender os objetos de conhecimento e suas abordagens metodológicas. Dessa forma, a TD realizada no livro didático (LD) merece um destaque especial, principalmente pelo fato de que esse material precisa apresentar uma teorização dos conceitos que são apenas mencionados na BNCC, sem qualquer desenvolvimento explicativo.

Considerando o fato de que o LD deve ser produzido em consonância com as orientações e determinações de dispositivos normativos elaborados pelas políticas educacionais, a análise da TD que nele se realiza precisa verificar se, no Edital do PNLD, há orientações precisas sobre a necessidade de observação das concepções de objetivos educacionais, conteúdos, aprendizagem e linguagem, com o objetivo de responder à seguinte questão: o LD realizou a TD dos conceitos envolvidos na coesão pronominal, tendo em vista a tipologia de conteúdos adotada pela BNCC? Na resposta a essa questão, é fundamental não esquecer um aspecto importante sobre a relevância dos conceitos na caracterização das habilidades: se os conceitos são imprescindíveis à compreensão das habilidades, a TD realizada nos LD deve assumir os conceitos empregados nas habilidades ou os autores das coleções podem decidir livremente se devem ou não utilizá-los nas tarefas escolares?

Os critérios de avaliação do Edital PNLD/2020, que orientam a produção do LD analisado neste estudo, estão explicitados no Anexo III do documento. Na seção de apresentação geral dos critérios, destaca-se a premissa de que a avaliação objetiva, sobretudo, garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas na BNCC para Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse aspecto é enfatizado na descrição dos fatores eliminatórios específicos para as obras disciplinares (Brasil, 2020, p. 40), onde são apresentados os seguintes critérios básicos:

- a) Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b) Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuírem adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC.

De acordo com esses critérios, os conteúdos estão relacionados com os objetos de conhecimento e as habilidades. Entretanto, como já foi dito, a BNCC não apresenta uma explicação conceitual e metodológica detalhada desses elementos. O Edital cumpre, portanto, uma função orientadora para a produção dessa teorização, estabelecendo alguns parâmetros para sua elaboração. Na página 39 do Anexo III, são apresentadas orientações específicas sobre a correção e atualização dos conceitos empregados nas obras:

Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada mediação pedagógica, as obras devem:

- a) Apresentar e utilizar em exercícios, atividades, ilustrações e imagens conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados.
- b) Apresentar conceitos, informações e procedimentos com clareza e precisão. (A obra não deve induzir ao erro, apresentar contradições ou ideias equivocadas que possam gerar dificuldades na aprendizagem).

Ao contrário do que faz a BNCC, na qual os conceitos não são desenvolvidos, o LD deve apresentar definições explícitas e precisas dos conceitos implicados nos objetos de conhecimento, habilidades e competências. Neste documento, as habilidades que envolvem a coesão pronominal estão explicitamente relacionadas ao objeto de conhecimento “coesão” e foram alocadas, em sua maioria, no eixo da Análise Linguística/Semiótica. Dada a importância da coesão na estruturação dos mais variados gêneros textuais, essas habilidades são programadas para ensino e aprendizagem em todos os campos de atuação.

Na BNCC, o eixo da Análise Linguística/Semiótica enfatiza o ensino e a aprendizagem de conteúdos conceituais, destacando a importância de estratégias e procedimentos (meta)cognitivos de análise e avaliação consciente de recursos linguísticos e semióticos no processo de leitura e produção de textos. A articulação de todos esses fatores é um desafio enorme para autores de livros didáticos e, consequentemente, para os professores da Educação Básica.

Para a análise aqui proposta, foi selecionado o livro do 7º Ano da coleção “Se liga na língua” para os Anos Finais do Ensino Fundamental, escrita por Wilson Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018) e aprovada no Edital PNLD/2020. A escolha do Volume 7, mais especificamente do Capítulo 3, se deveu ao fato de ser ele o único livro da coleção que apresenta uma tentativa de definição da coesão, numa seção que aborda o estudo dos pronomes demonstrativos. É importante frisar que, em todos os volumes da coleção, os autores apresentam, na abertura de vários capítulos do Manual do Professor, habilidades relativas à coesão pronominal, mas sem um tratamento conceitual sistemático.

A análise do capítulo foi dividida em dois momentos. No primeiro, o objetivo foi avaliar a integração da coesão pronominal na organização didática global do capítulo, procedimento necessário para compreender se houve articulação de saberes em torno de uma situação em que fosse possível ao estudante atuar de maneira competente na mobilização de saberes. No segundo, o objetivo foi analisar a construção conceitual da coesão pronominal, tendo em vista que o conteúdo conceitual é base para a construção de saberes procedimentais e está diretamente relacionado às capacidades atitudinais de adequação da linguagem à diversidade de situações comunicativas.

Os capítulos dos livros da coleção são divididos em várias seções nas quais são distribuídas tarefas de leitura, estudo da língua, oralidade e produção de textos. A estrutura do Capítulo 3, apresentada na Imagem 1, mostra que há uma espécie de sequência didática entre as seções “Leitura 1” e “Meu conto fantástico na prática”, iniciando-se com atividades de leitura e análise de elementos que caracterizam o gênero central da unidade didática até a atividade de produção desse gênero. No entanto, a coesão pronominal está fora dessa sequência, sendo objeto de estudo na seção “Mais da língua”, situada imediatamente após aquela em que se apresenta a tarefa de produção textual. Na sequência da unidade didática, são apresentadas outras seções nas quais a coesão pronominal não é retomada. Dessa forma, podemos concluir que o conteúdo foi tratado de maneira isolada.

Imagen 1: Apresentação geral do Capítulo 3

| CAPÍTULO 3 – CONTO FANTÁSTICO: UM MUNDO UM TANTO ESTRANHO | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| Leitura 1 | Leitura 2 | Se eu quiser aprender mais | Meu conto fantástico na prática | Textos em conversa | Mais da língua |
| Conto "O cavalo imaginário", de Moacyr Scliar p. 82 Desvendando o texto p. 86 Como funciona um conto fantástico? p. 88 | Conto "Quadros em movimento", de Lourdinha Leite Barbosa p. 88 Refletindo sobre o texto p. 90 | O que é verossimilhança? p. 91 | Momento de produzir p. 93 Momento de reescrever p. 94 | Contos fantásticos e escultura <i>The long awaited</i> , de Patricia Piccinini p. 96 | Pronome possessivo, demonstrativo e indefinido p. 97 Pronome possessivo p. 98 Pronome demonstrativo p. 99 Pronome indefinido p. 101 |
| Isso eu já vi | Conversa com arte | Expresse-se! | Leitura puxa leitura | Biblioteca cultural em expansão | |
| Emprego de s, z e x com o mesmo som p. 108 | Fotomontagem: obras de Ricardo Salamanca p. 110 | Fotomontagens: <i>O nome da Musa</i> , de Jorge de Lima; <i>Sem título</i> , de Grete Stern; e <i>Sem título</i> , de Ari Mahardika; produção individual de fotomontagem p. 112 | • <i>O centauro no jardim</i> • <i>Max e os felinos</i> • <i>A vida de Pi</i> • <i>As aventuras de Pi</i> p. 114 | • <i>As crônicas marcianas</i> • <i>Eu, robô</i> • <i>O guia do mochileiro das galáxias</i> p. 115 | |

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 10)

Passemos à análise da construção conceitual (metalinguística) da coesão pronominal. Na seção “Mais da língua”, iniciada na página 97, os objetos de conhecimento se referem à categoria dos pronomes possessivo, demonstrativo e indefinido, conforme se vê na Imagem 2. Na lista de habilidades a serem contempladas na seção, estão a **EF06LP12** – Utilizar, ao produzir texto, recursos de **coesão referencial** (nome e **pronomes**), recursos semânticos de sinônima, antónima e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) – e a **EF07LP12** – Reconhecer recursos de **coesão referencial**: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou **pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos)**. Nota-se que, em ambas, o conceito de coesão está explicitado. No entanto, na explicação aos professores, localizada na lateral direita da página, as funções coesivas dos pronomes não foram contempladas entre os aspectos que serão focalizados na seção.

Imagen 2: Atividade. Pronome possessivo, demonstrativo e indefinido.

Mais da língua

Pronome possessivo, demonstrativo e indefinido

O conto de Moacyr Scialer tem como título "O cavalo imaginário". Duas palavras de classes gramaticais diferentes acompanham o substantivo que é núcleo dessa expressão. O artigo determinado *o* e o adjetivo *imaginário* são modificadores do substantivo *cavalo*. Os pronomes também podem desempenhar essa função, acompanhando substantivos para estabelecer uma série de relações. Este é o tema da seção que começa agora.

Pra começar

Leia este anúncio publicitário com atenção.

**EU NÃO DEIXO
A DENGUE
ENTRAR AQUI!**

Assuntos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo:

- pronome possessivo;
- pronome demonstrativo;
- pronome indefinido;
- uso de *s*, *x* e *z* com mesmo som.

Mais da língua e
Isso eu já vi
CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7
CEL: 1, 2, 3, 4, 5
CELP: 1, 2, 3, 4, 6, 7
Habilidades: EF06LP04,
EF07LP12, EF07LP13,
EF67LP08, EF67LP22,
EF69LP03, EF69LP05,
EF69LP17, EF69LP48,
EF69LP50, EF69LP52

Nesta seção, são estudados os pronomes possessivos, demonstrativos e indefinidos. É um pré-requisito para esse estudo o conhecimento das funções e flexões dos pronomes pessoais, tópico explorado no capítulo anterior. O estudo do adjetivo, indicado na habilidade EF06LP04, e de outros termos que acompanham o substantivo (artigo e numeral), feito no volume do 6º ano, concorre para a boa compreensão do tópico.

Fonte: Ormundo, Siniscalchi (2018, p. 97)

Na subseção em que tratam do pronome demonstrativo, os autores esboçam uma tentativa de definição da coesão textual, conforme se lê na parte destacada na porção central da Imagem 3. Na explicação das funções referenciais dos pronomes demonstrativos, chama a atenção o fato de os autores não distinguirem a referência dêitica (relativa à localização espaço-temporal de objetos em relação à pessoa do discurso, mas externos ao texto) da referência coesiva (relativa à retomada de objetos discursivos).

Imagem 3: Atividade. Pronome demonstrativo

Além de lugar, os pronomes demonstrativos podem indicar relação de tempo. Veja na tabela a seguir uma descrição dos dois tipos de uso.

| | | |
|--|---|--|
| Este, esta, estes, estas, isto (1^a pessoa) | Algo próximo do falante. | <i>Não consigo tirar este anel do meu dedo!</i> |
| | Referência ao tempo presente. | <i>Não posso sair neste momento.</i> |
| Esse, essa, esses, essas, isso (2^a pessoa) | Algo próximo do ouvinte. | <i>Esse livro na sua carteira é o de Ciências?</i> |
| | Referência ao passado ou futuro próximos. | <i>Nesse domingo fizemos um passeio muito legal.</i> |
| Aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo (3^a pessoa) | Algo afastado dos interlocutores. | <i>Aquela ilha fica muito distante do continente.</i> |
| | Referência ao passado distante. | <i>Naquela época, você ainda usava fraldas.</i> |

Os pronomes demonstrativos também são recursos de coesão textual, isto é, ajudam a organizar o discurso. Podem fazer referência a algo que já foi mencionado no texto ou antecipar o que será dito.

Leia novamente o parágrafo sobre o consumo de insetos na alimentação humana e observe o emprego do pronome demonstrativo.

“Os insetos estão prestes a chegar ao seu prato. E são essenciais para o futuro da alimentação. Conheça sete razões (e três receitas) que podem convencer você a encarar **esses bichinhos** do mesmo jeito que olha para o arroz e o feijão.”

A expressão **esses bichinhos** refere-se a **os insetos**, já mencionados. Para retomá-los, foi usado o pronome **esses**. Já para antecipar algo, usa-se **este**. Observe.

A humanidade terá de se acostumar com **esta ideia: comer insetos**.

Este, esta, estes, estas, isto → Refere-se a palavras ou ideias que ainda serão mencionadas.

Esse, essa, esses, essas, isso → Retoma palavras ou ideias já mencionadas.

Os pronomes demonstrativos podem combinar-se com as preposições **de** e **em**.

- **de + este = deste;** **de + esse = desse;** **de + aquele = daquele**
- **em + este = neste;** **em + esse = nesse;** **em + aquele = naquele**

— 100 —



VICENTE MENDONÇA

174

Reprodução proibida. Art. 18 do Código Penal e Leis 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Ormundo, Siniscalchi (2018, p. 100)

Na definição de coesão apresentada, não está claro o conceito de coesão textual, como determina o Edital do PNLD/2020. A afirmação de que os pronomes demonstrativos são recursos coesivos por ajudarem a organizar o discurso é muito imprecisa, além de fazer parecer que um texto sem coesão é necessariamente desorganizado. Esse entendimento contraria um consenso na LT, segundo o qual a coesão é necessária, mas não suficiente para garantir a textualidade (Koch, 2016).

Na definição apresentada, os autores destacam também a função referencial dos demonstrativos, destacando seu valor anafórico, ao mencionar a retomada de objeto já mencionado, e catafórico, quando antecipa o que será dito. Embora não usem explicitamente os conceitos de anáfora e catáfora – empregados nas habilidades da BNCC –, os autores classificam os pronomes demonstrativos que fazem referência a objetos anteriormente mencionados e aqueles que fazem remissão a objetos que ainda serão mencionados. Porém, fica sem explicação, mais uma vez, a diferença entre a referência dêitica, abordada de maneira implícita no quadro da primeira metade da página 100, e a referência coesiva, tratada na segunda metade da página.

Por fim, merece destaque a inexistência de tarefas envolvendo os conteúdos relativos às dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais da coesão pronominal e de outras situações didáticas que pudessem criar condições adequadas para a ação competente dos estudantes acerca das habilidades referentes ao tipo de coesão aqui analisado. Sem essas tarefas e/ou situações didáticas, a coesão pronominal será tratada como um objeto de estudo desconectado da intenção explícita de promover o desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidas na BNCC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise pedagógica do LD aqui proposta é o resultado de uma virada didática na pesquisa sobre esse tipo de material. Nessa abordagem metodológica, o texto curricular e o LD não são tomados unicamente como documentos, uma vez que estamos diante de dispositivos que materializam desenvolvimentos teóricos aqui chamados de TD. Por outro lado, ficou estabelecida uma relação de dependência do LD tanto em relação ao texto curricular quanto aos pressupostos teórico-metodológicos a serem observados na produção do material que será utilizado em sala de aula. Essa dependência, porém, não é absoluta, uma vez que o Edital do PNLD atribui aos produtores de LD que se dispõem a participar do certame a responsabilidade pela realização de atos didáticos como a teorização conceitual e a elaboração de situações didáticas para promover as aprendizagens previstas na BNCC.

A análise da TD da coesão pronominal aqui realizada demonstrou que os atos didáticos realizados no LD são atravessados por fragilidades que comprometem as possibilidades de construção de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades estabelecidas na BNCC. Nesse estudo, foram identificadas as seguintes fragilidades: imprecisão conceitual da coesão pronominal, falta de atividades metalingüísticas, abordagem fragmentada e intuitiva da coesão pronominal e inexistência de situações didáticas que demandem dos estudantes o desempenho competente na mobilização dos saberes atinentes à coesão pronominal.

O descompasso entre a TD realizada na BNCC e a que se verificou no LD analisado compromete substancialmente as possibilidades de sucesso das políticas educacionais. Precisamos, no entanto, reconhecer que os autores de livros didáticos não dispõem de referências resultantes de estudos, nos moldes da análise pedagógica aqui realizada, para fundamentar suas produções. Essa situação demonstra que a virada didática é um passo urgente a ser dado na pesquisa sobre o ensino de linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Edital de Convocação Nº 01/2022 – CGPLI. **Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020**. Brasília: MEC, 2020.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Penseé Sauvage Editions, 1985.



COLL, C. **Psicologia do ensino**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 21-50.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. **Fórum Linguístico**, v. 5, n. 2, p. 83-116, 2008. Disponível em:

[Https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83](https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83). Acesso em: 02 dez. 2023.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. In: CHISSLER, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (org.). **Didactique du français**: fondements d'une discipline. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2015. p. 47-60.

VERRET, M. **Les temps des études**. París: Librairie Honoré Champion, 1975.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Tradução de Grasielly Hanke Angel. Porto Alegre: Penso, 2020.

Declaração de uso de IA

O autor declara que não utilizou ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico.

Agradecimentos

Agradeço aos pareceristas que avaliaram o trabalho. Suas sugestões teóricas e metodológicas contribuíram para o aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 20/06/2025

Artigo aprovado em: 30/07/2025

Artigo publicado em: 19/11/2025

COMO CITAR

BISPO, M. Coesão pronominal e desenvolvimento de capacidades de linguagem no livro didático. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14. p. 1-17. e02525. 2025.

