

O ENSINO DA COESÃO SEQUENCIAL E DOS MARCADORES DISCURSIVOS NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Bougleux Bonjardim da Silva Carmo

Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

bougleuxcpmatnre7@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa descreve como se efetiva o ensino da coesão sequencial e dos marcadores discursivos no Ensino Médio a partir do livro didático. Para tanto, este estudo pauta-se nos pressupostos da Pragmática e da Linguística Textual no que se refere à conceituação, classificação e forma de abordagem dos referidos fenômenos. Metodologicamente, são analisadas duas coleções do Programa Nacional do Livro Didático, ambas do triênio 2018-2020, para verificação do tratamento didático da argumentação e uso dos marcadores. Os resultados apontam, principalmente, para a superficialidade, metalinguagem e configurações transmissivas dos conteúdos gramaticais, além de insuficientes abordagens que trabalhem a leitura e uso da coesão sequencial em situações reais de comunicação, notadamente, escrita. Por fim, argumenta-se quanto à importância da mediação crítica para a sistematização desses elementos, da importância de se articular as questões conceituais apresentadas com o uso do livro didático visando o domínio da coesão sequencial.

Palavras-chave. Argumentação; marcadores discursivos; livro didático; mediação crítica.

COHESION AND DISCOURSE MARKERS TEACHING IN THE HIGH DIDACTIC BOOK

Abstract

This research aims to describe how effective the teaching of Sequential Cohesion and Discursive Markers from the didactic book are for High School students. From that, this study is based on the assumptions of Pragmatics and Textual Linguistics in regard to the conceptualization, classification and approach to the mentioned phenomenon. Methodologically, two collections of the National Book Program, both of the triennium 2018-2020, were analyzed to verify the didactic treatment of the argumentation and the use of the markers. The results mainly point to a superficiality, metalanguage and transmissive configurations of the grammatical contents, besides insufficient approaches to work the reading and use of the sequential cohesion in real situations of communication, especially writing. Finally, it is argued the importance of critical mediation for the systematization of these elements described above, the importance of articulating the conceptual issues presented with the use of the didactic book aiming to a domain of sequential cohesion.

Keywords: *Argumentation; discourse markers; didactic book; critical mediation.*

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos são ferramentas pedagógicas essenciais no ensino de língua portuguesa. Hodiernamente, a pesquisa sobre manuais escolares constitui-se em um campo multidisciplinar pela variedade temática, importância adquirida nas políticas públicas educacionais, na formação da cultura escolar e de seus impactos no ensino público (MUNAKATA, 2012). Requer, pois, uma atitude crítica frente à abordagem dos conteúdos de ensino, em consonância com diferentes fatores para potencialização do processo de ensino e aprendizagem (MANTOVANI, 2009).

Tal atitude deve ir de encontro ao currículo escolar como um todo e, no que se refere ao currículo de língua portuguesa, concebe-se o texto como objeto de ensino central nas aulas. Para efeitos da presente discussão, essa posição é endossada por Rangel (2003) ao afirmar que:

O que agora interessa é, antes de mais nada, a descrição e, em especial, o domínio de funcionamentos próprios do texto; portanto, de recursos e de procedimentos de construção e reconstrução das tramas linguísticas capazes de, nas situações para as quais foram trançadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos. (RANGEL, 2003, p. 17).

Nesse sentido, o livro didático de português é, também, uma expressão do desenvolvimento das Ciências da Linguagem, bem como é reflexo das lutas dos sujeitos no mundo, uma vez que exprime o desafio de combater mitos e preconceitos sobre a língua / texto / discurso, ao passo que é instrumento para garantir o domínio das normas socialmente prestigiadas (RANGEL, 2003), ou melhor, desenvolver a competência comunicativa discente (OLIVEIRA, 2010).

Visando esse desenvolvimento, diversos fenômenos linguísticos precisam ser tratados didaticamente, dentre eles a coesão sequencial e ao ensino dos marcadores do discurso (doravante MD). Para Carmo e Alomba Ribeiro (2014) e Carmo (2015), ainda há carências e limitações quanto à sistematização desses fenômenos nos livros do Ensino Fundamental II, embora algumas coleções do Programa Nacional do Livro Didático, do triênio 2017-2019, já apresentem elementos da coesão sequencial e acerca dos conectores do discurso como conteúdo didático

nas séries finais do referido segmento, tal como no trabalho de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015).

Como base desse cenário, no conjunto dos fenômenos que participam da trama linguístico-discursiva e que servem como expressão dos sentidos pretendidos pelos sujeitos, tal como afirmado por Rangel (2003), o domínio dos MD e do processo de coesão sequencial é condição *sine qua non* para que qualquer sujeito construa seu discurso e se posicione argumentativamente (CARMO, 2015; KOCH, 2004). Sendo assim, nenhuma abordagem gramatical, como aqui se defende, deve construir-se por si mesma, mas efetivar-se em função da necessidade de ajudar o discente a fazer-se sujeito de seu discurso, já que “tudo passa pela linguagem” (ANTUNES, 2005, p. 187) e que “as línguas são sistemas simbólicos, de representação da realidade, que, dessa forma, estão em íntima dependência da história, da cultura, da vida em geral de cada comunidade” (ANTUNES, 2005, p. 188).

Nesse contexto, a análise de manuais didáticos e a descrição de como se estabelece o tratamento didático de determinados fenômenos da linguagem são elementos fundamentais para propiciar ações e processos de mediação mais condizentes com as necessidades de cada etapa de ensino (CARMO; ALOMBA RIBEIRO, 2016; CARMO, 2015). Igualmente, os conceitos e conteúdos presentes nos livros didáticos, a forma como são tratados e o tipo de abordagem adotada determinam, em grande medida, o planejamento, as práticas de ensino e avaliação em sala de aula, já que ainda estão entre os principais recursos didáticos às mãos dos (as) docentes na escola pública (CARMO, 2015; D’ÁVILA, 2013; MUNAKATA, 2012).

Como aprofundamento e continuidade das pesquisas sobre a sistematização do ensino dos MD na Educação Básica (CARMO; ALOMBA RIBEIRO, 2016; 2014; CARMO, 2015), urge investigar se os manuais de português do Ensino Médio também apresentam limitações no trato com os referidos conteúdos. Por sua vez, a literatura sobre ensino de português discute a necessidade de desenvolver a competência leitora e escrita em práticas comunicativas reais pelo uso dos diferentes recursos linguísticos, como os MD e a coesão sequencial, que são fundamentais para se estabelecer a coerência textual, encadear ideias, posicionar-se argumentativamente e articular leitura, interpretação e produção textuais (KOCH,

2004; 2005; KOCH; ELIAS, 2016).

Assim, a problemática que se coloca é: como se estabelece o ensino dos MD na etapa final da Educação Básica? Diante desses pressupostos, o objetivo deste estudo é descrever como se efetiva o ensino dos MD e do processo de coesão sequencial nos manuais didáticos de português do Ensino Médio. Para tanto, a presente pesquisa ancora-se nos estudos sobre os marcadores do discurso (ANTUNES, 2005; KOCH, 2004; PORTOLÉS, 2001; SÁNCHEZ; GÓMIZ, 2013) e sobre a coesão sequencial (KOCH, 2014; 2004; MARCUSCHI, 2012; XAVIER, 2010) enquanto fenômenos que requerem uma abordagem pragmática, enunciativa e textual para compreensão de como funcionam nos textos e na comunicação como um todo.

Do ponto de vista retórico, o artigo, em primeiro lugar, expõe alguns conceitos centrais sobre os fenômenos em pauta; em segundo, apresenta os encaminhamentos metodológicos adotados; na sequência, descreve os materiais didáticos selecionados com breve discussão sobre a mediação docente. Por fim, tece as considerações finais e algumas conclusões provisórias da pesquisa.

2. MARCADORES DO DISCURSO E COESÃO SEQUENCIAL

Os marcadores discursivos são entendidos como palavras que, no discurso, exprimem funções semântico-pragmáticas pelas as quais algumas dimensões do texto, do contexto e das intenções comunicativas são sinalizadas. Isto é, trata-se de um fenômeno no qual determinadas classes gramaticais - nomeadamente as conjunções, advérbios, interjeições e respectivas locuções – atuam no discurso exprimindo uma acentuada diversidade de sentidos e funções, além daquilo que é esperado enquanto estatuto morfológico (ANTUNES, 2005; KOCH, 2004; PORTOLÉS, 2001). Em outros termos, adota-se a seguinte conceituação:

Os marcadores discursivos são unidades linguísticas invariáveis, não exercem uma função sintática no âmbito da predicação das sentenças e têm um papel coincidente no discurso: o de guiar, de acordo com suas distintas propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam na comunicação. (PORTOLÉS, 2001, p. 25-26).

O papel que exercem é, pois, construído e desempenhado localmente no processo comunicativo, ao passo que tendem, conforme postula Martelotta (2011), a

sedimentar determinados usos e funções gramaticalizando-os. Com efeito, esse processo se dá em razão da dinamicidade da língua e suas transformações na história, na cultura e na interação, porquanto envolvem elementos linguísticos, interpessoais e cognitivos, tais como a perspectiva do falante e como espera que suas proposições sejam interpretadas (MARTELOTTA, 2011).

As diferentes abordagens teóricas tratam o fenômeno sob diferentes nomenclaturas, tais como conectores do discurso, conectivos discursivos, operadores argumentativos etc. Porém, este trabalho adota o termo *marcador* pelo fato de que a conectividade é uma dentre as diversas funções e, por essa razão, há, por exemplo, elementos que enlaçam proposições, outros que inserem modificações num determinado ponto do discurso e outras formas que ajudam a inferir elementos acessíveis fora do discurso, isto é, no contexto comunicativo (PORTOLÉS, 2001).

Assim, o referido autor estabelece cinco conjuntos ou classes de MD, que são expostas a seguir, concatenando o disposto em diversas pesquisas com fins à exemplificação (ANTUNES, 2005; KOCH; ELIAS, 2016; KOCH, 2004; PORTOLÉS, 2001), a saber:

- I. Estruturadores da informação – unidades que inserem comentários, organizam ou ordenam as informações no texto ou marcam digressões discursivas: *pois bem, em primeiro lugar, por um lado... por outro, à propósito, aliás* são algumas das formas que exercem essas funções;
- II. Conectores – unidades como *além disso, e, mas também, igualmente, mas, porém, contudo, portanto, dessa maneira, a fim de, ou, de acordo* enlaçam um membro do discurso a outro em sequência, estabelecendo relações lógico-semânticas – tais como adição, oposição, conclusão, condição, finalidade, alternância, conformidade, dentre outras;
- III. Reformuladores – inserem explicações, retificações, distanciamentos ou recapitulações no discurso: *ou seja, quer dizer, em outras palavras, de qualquer forma, em todo caso, em suma, enfim* são exemplos dessa classe;
- IV. Operadores discursivos – atuam no interior de um membro do discurso condicionando as possibilidades discursivas, construindo escalas argumentativas (KOCH, 2004), modalizações, reforços, nuances semânticas etc.: *na realidade, de fato, com efeito, por exemplo, bom, pois bem* são alguns

termos que operam localmente;

- V. Marcadores de controle de contato – tratam-se dos marcadores conversacionais, tidos muitas vezes como vícios de linguagem, mas que, na realidade, exercem funções interacionais diversas (FREITAG, 2007). “Algumas formas típicas são: *entende? né? sabe? Tá?, bom..., olha..., certo, claro, sei, uhn uhn* etc.” (PENHAVEL, 2005, p. 1299 – grifos do autor).

A classificação acima decorre da multifuncionalidade das unidades, ou seja, não se trata de uma definição e classificação conforme a gramática tradicional, mas em razão da sedimentação dos usos e no modo de funcionamento das conjunções, advérbios e interjeições nas construções enunciativas complexas (KOCH, 2004; MARTELOTTA, 2011). Além disso, essas classes não exibem conteúdo referencial ou conceitual, daí suas unidades serem entendidas como signos de processamento (PORTOLÉS, 2001).

Vale destacar que, de forma geral, os marcadores ora são orientados para o texto, exprimindo diferentes funções textuais e metatextuais, pelas quais a função ideacional do discurso se evidencia como, por exemplo, nos efeitos de organização, progressão e digressão que operam no nível superior à oração; ora orientados para o contexto, exprimindo funções interpessoais, conversacionais e processando a interação comunicativa (PENHAVEL, 2005). Em suma, apesar de possuírem um estatuto subsidiário, os MD, ao contribuírem com o processamento do discurso, explicitam significados implícitos (MORAIS, 2011; PENHAVEL, 2012; PORTOLÉS, 2001).

Quanto à relação entre os MD e a coesão, importa afirmar que a presença dessas unidades não indica que um texto ou discurso seja coeso, pois “a coesão discursiva não é um fim pela utilização dos marcadores, senão um resultado” (PORTOLÉS, 2001, p. 31), ou seja, na tentativa de se comunicar algo relevante, conforme as intenções comunicativas pretendidas, em determinados momentos é preciso utilizar-se dos MD, a fim de que as inferências obtidas sejam oportunas (PORTOLÉS, 2001). Todavia, os marcadores participam da construção tópica do texto, por meio da organização hierárquica dos segmentos tópicos e, de acordo Penhavel e Garcia (2017), fazendo com que haja continuidade do tópico discursivo, ou mesmo descontinuidade, pois podem inserir ruptura, cisão ou expansão do

tópico.

De fato, essa concatenação dos membros do discurso tem relação com os processos de articulação textual e trata-se de um dos princípios ou fatores de textualidade (MARCUSCHI, 2012; XAVIER, 2010), já que “a coesão sequencial é também uma forma de estabelecer a amarração semântica de um texto, ou seja, de fazer o tema progredir por meio de conectores que operam argumentativamente no interior da unidade textual” (XAVIER, 2010, p. 68).

Portanto, o processo de coesão sequencial contribui para estabelecer a coerência no texto, posto que, de acordo Marcuschi (2012, p. 50), “a estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual”, já que o texto, conforme esse linguista, “deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem” (MARCUSCHI, 2012, p. 52). Nesse âmbito, convém assinalar que todo falante faz, em certa medida e intuitivamente, o uso de elementos da coesão sequencial e dos MD, pois fazem parte da competência comunicativa e textual (MARCUSCHI, 2012; OLIVEIRA, 2010; PORTOLÉS, 2001).

Diante disso, sendo fenômenos linguísticos naturais, importa no ensino de língua portuguesa sistematizar e potencializar esses usos, uma vez que o domínio desses fenômenos demonstra maturidade linguística (SÁNCHEZ; GÓMIZ, 2013). De fato, entende-se que o ensino focalizado no desenvolvimento da competência comunicativa implica, em primeiro lugar, trabalhar a leitura a partir de esquemas e estratégias de processamento da informação, nos quais se incluem os aspectos da coesão textual, enquanto conhecimento linguístico necessário para compreensão do texto. Por conseguinte, “o professor precisa ajudar seus alunos a se conscientizarem da função textual que os elementos sintáticos e lexicais desempenham” (OLIVEIRA, 2010, p. 91).

Em segundo, tal perspectiva implica encarar a escrita como um processo que envolve planejamento em sua organização, a percepção dessa organização e mobilização dos recursos necessários para dar materialidade ao discurso num produto final, qual seja, um texto – falado ou escrito – configurado em um gênero (OLIVEIRA, 2010). Por conseguinte, no que concerne à coesão textual “o que importa mesmo é o aluno saber o que as conjunções significam para ser capaz de conectar ideias nos textos” (OLIVEIRA, 2010, p. 137).

Considera-se essa questão também para o ensino da leitura, porquanto os MD diminuem o esforço de interpretação e processamento do texto ao facilitar a apreensão das intenções pretendidas pelo autor (MORAIS, 2011 ANTONIO, 2016). Igualmente, ajudam o leitor a interagir com o discurso, posto que “o falante organiza seus enunciados da forma comunicativa mais adequada para expressar as relações envolvidas na combinação dos enunciados” (ANTONIO, 2016, p. 321) e, para Kleiman (2013), o uso dos elementos formais na articulação textual é um processo inferencial de natureza inconsciente e, dessa maneira, uma estratégia cognitiva de leitura.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A análise ancora-se na descrição de duas coleções do Ensino Médio de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, triênio 2018-2020, a saber: *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016) e *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), que estão entre os volumes de editoras com maior distribuição, conforme dados no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE¹. Para tanto, adotou-se os procedimentos presentes em Carmo (2015), a saber:

a) averiguação da presença dos MD e da coesão sequencial como conteúdos de ensino e possível articulação com o estudo das orações complexas e dos gêneros textuais, precipuamente, argumentativos;

b) análise do tipo de abordagem, se transmissiva ou reflexiva, das conjunções, advérbios e interjeições, isto é, palavras que funcionam pragmaticamente como MD, em razão da natureza dessas classes de palavras como signos de processamento (PORTOLÉS, 2001) e concomitante descrição dos tipos atividades de escrita e leitura concernentes ao emprego dos MD.

¹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 15 set. 2018.

4. O STATUS DOS MD NOS LIVROS DIDÁTICOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. MD E COESÃO SEQUENCIAL: DESCRIÇÃO DA ABORDAGEM

Em primeiro lugar, todas as coleções separam-se em três partes correspondentes ou similares, a saber: literatura, produção de texto e gramática. Além disso, apresentam interessantes articulações entre diferentes gêneros textuais, modalidades de uso da língua, práticas de produção e leitura em formas tradicionais e contemporâneas (BRASIL, 2018). Todavia, em geral, não há estudo da coesão sequencial e da presença dos MD como conteúdo. Das duas coleções, há apenas uma breve abordagem sobre coesão referencial por substituição em Ormundo e Siniscalchi (2016). Nesse contexto, os autores apresentam o conceito, qual seja, “a progressão de um texto, ou seja, o fluxo da informação, depende das relações estabelecidas entre seus vários segmentos – orações, períodos, parágrafos e blocos de texto” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 183) e o relacionam às retomadas no texto do referente, bem como esse recurso presta-se ao gênero resenha.

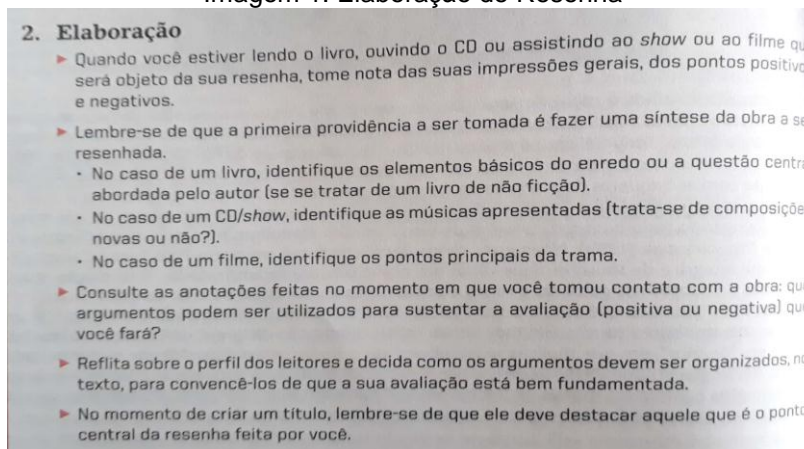
Na coleção dos referidos autores, são trabalhados os seguintes gêneros argumentativos: resenha crítica, artigo de opinião, editorial, dissertação escolar e debate regrado. Apesar do trabalho com os processos de produção, circulação, recepção e linguagem de cada gênero, não há abordagem específica para o domínio de uso dos marcadores, nem quaisquer menções à progressão tópica na construção composicional dos gêneros textuais que se estabeleça pela articulação textual.

Por sua vez, na coleção de Abaurre, Abaurre e Pontara (2016), mesmo no estudo de gêneros argumentativos ou dos recursos argumentativos, os MD e o processo de articulação textual não são trabalhados. Embora a referida coleção trate, de forma objetiva e teórica, sobre os recursos retóricos para construção do raciocínio argumentativo no texto, não expõe acerca dos papéis dos MD, apesar dos textos expositivos, dissertativos e argumentativos utilizados apresentarem produtividade no uso dos marcadores, enlaçando os membros do discurso, articulando as ideias dispostas nos argumentos selecionados e explicitando diferentes relações semântico-pragmáticas (ANTUNES, 2005; KOCH, 2004; PORTOLÉS, 2001).

No que tange à elaboração de textos, vale apresentar uma proposta como

exemplo em razão da recorrência no formato:

Imagem 1: Elaboração de Resenha



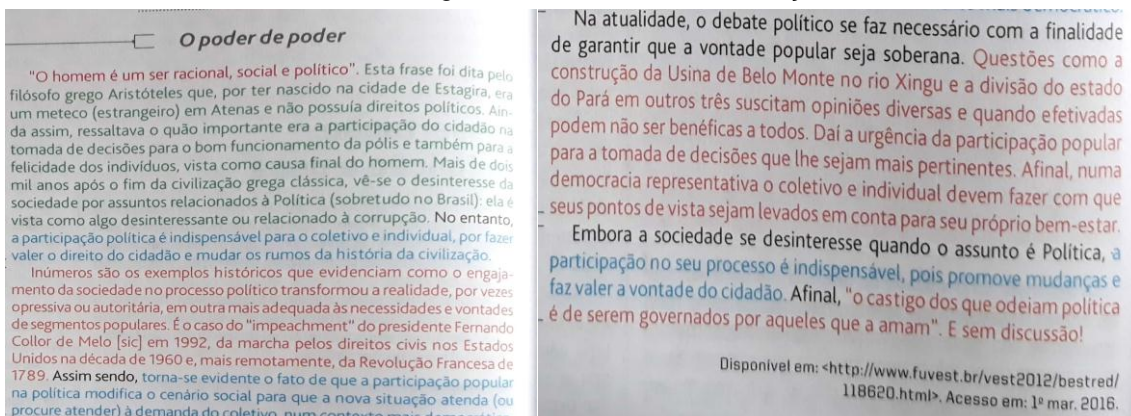
Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara (2016, p. 324).

Com efeito, ao tratar a argumentação e estruturação na construção do texto, no caso o gênero resenha, conforme o exemplo acima, embora haja um tratamento interessante de planejamento da produção textual, a partir de pesquisa, análise de dados e atividades de pré-produção, tal como explanado por Oliveira (2010), a abordagem de produção, como na imagem 01, não recorre ao processos de sequenciação, de forma a estimular o (a) discente à concatenar e articular suas ideias clarificando as relações pretendidas.

Mesmo no trabalho com o gênero dissertação escolar, nenhuma menção, atividade, explanação, verbete etc. sobre o uso dos MD na articulação textual, uma vez que o planejamento textual envolve estabelecer uma sequenciação lógica das ideias, argumentos e recursos que contribuem para a continuidade.

A seguir, o exemplo apresenta diferentes MD – e, *ainda assim, no entanto, por vezes, assim sendo, afinal, embora* – contudo, a “amarração” textual e o que essas unidades significam no texto são aspectos que não foram trabalhados:

Imagem 02. Estrutura da dissertação

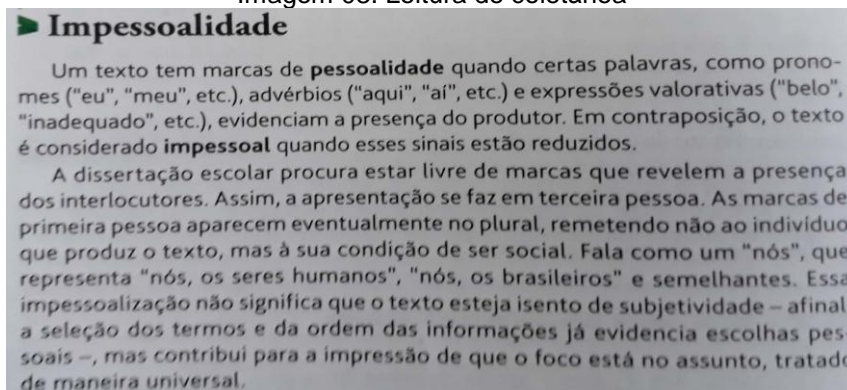


Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara (2016, p. 328 - adaptado).

No caso da abordagem presente na imagem 02, apesar de haver verbetes e quadros com comentários explicativos sobre a estrutura na página em que se encontra, não há quaisquer considerações sobre a relação entre a articulação textual por meio dos MD e da coesão sequencial com a estrutura e a forma composicional do gênero textual em questão, considerando que a presença do marcador é fundamental para garantir o entendimento da relação semântica entre parágrafos, na inserção de citações e sumarização das ideias. Convém lembrar que a organização referencial na construção do discurso se dá concomitante à sequenciação das porções do texto (ANTUNES, 2005).

Situação semelhante acontece com o trabalho sobre a impessoalização da linguagem na dissertação dissertativo-argumentativa, constante na coleção de Ormundo e Siniscalchi (2016):

Imagem 03. Leitura de coletânea



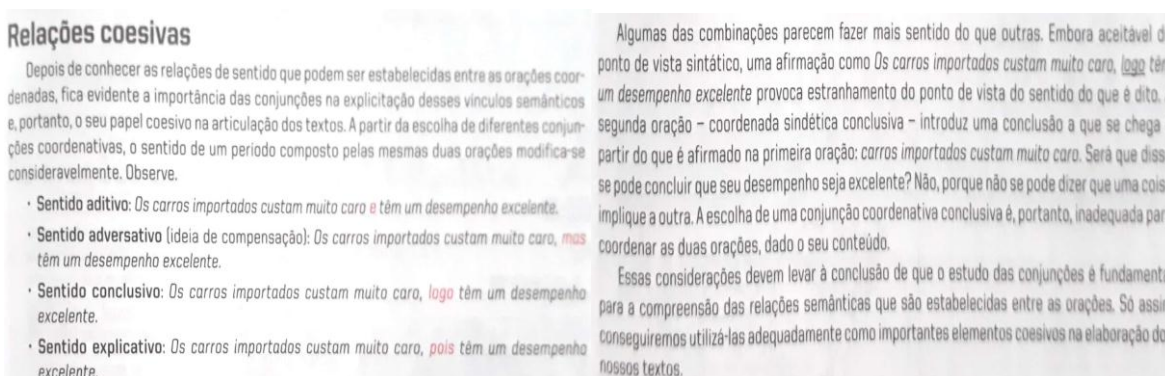
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 226).

Vale considerar que, além da seleção vocabular e ordem das informações, a

subjetividade se marca na trama das intenções comunicativas e dos sentidos explicitados pelos MD, já que concatenam e organizam informações de forma hierárquica, conforme o “peso” argumentativo considerado pelo autor e das escalas de argumentação que constrói nesse processo (KOCH, 2004). Portanto, o trabalho realizado, como posto na imagem 03, seria enriquecido com o estudo da articulação textual.

É possível afirmar que a única abordagem a tratar de forma direta a relação entre o uso das conjunções ou advérbios com a articulação textual é encontrada na coleção de Abaurre, Abaurre e Pontara (2016):

Imagem 4. Relações coesivas.



Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara (2016, p. 191 - adaptado).

Como se vê, ao explicar sobre os sentidos das conjunções coordenativas, comenta-se sobre as relações de sentido entre as proposições observando a inadequação do uso de determinada conjunção, alertando, assim, que “o estudo das conjunções é fundamental para a compreensão das relações semânticas que são estabelecidas entre as orações” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 191). Porém, as atividades subsequentes ao comentário não exploram esse postulado de forma suficiente na leitura e não há nenhum trabalho de produção para que seja posto em prática.

Igualmente, as duas coleções concentram o estudo dos gêneros argumentativos, orações complexas e tipologias textuais na seção de produção de texto, porém sem articulação entre o estudo das orações complexas e das classes de palavras que atuam como MD (PORTOLÉS, 2001), isto é, a seção de gramática com a abordagem dos gêneros textuais argumentativos.

Com efeito, em ambas as coleções, as atividades mesclam o tratamento

transmissivo por meio da identificação das relações semânticas, com questionamentos acerca dos efeitos de sentido criados no texto, a partir do uso, principalmente, das unidades conjuncionais, conforme a imagem a seguir:

Imagem 05:

Imagem 05 apresenta duas manchetes de notícias e suas respectivas questões de interpretação. A primeira manchete, intitulada "Procon notifica loja por anunciar desconto de 50% e não cumprir", é acompanhada por uma questão que pergunta sobre a relação estabelecida entre as orações e sugere ideias para a conjunção. A segunda manchete, intitulada "Túnel da Abolição, no Recife, alaga e é interditado no início desta sexta", é acompanhada por questões que pedem a reescrita das manchetes com conjunções diferentes para tornar a relação de sentido mais clara.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 329).

Assim, em parte a abordagem se efetiva de forma transmissiva, já que os conteúdos gramaticais são apresentados no esquema morfossintático e seguidos de atividades de leitura, identificação e conceituação. Nesse âmbito, apesar de algumas atividades trabalharem os efeitos de sentido no uso, principalmente, das conjunções em estratégias de leitura, são exíguas as atividades que trabalham esses mesmos efeitos voltados para a escrita:

Imagem 06:

Imagem 06 apresenta um anúncio publicitário e suas respectivas questões de interpretação. O anúncio, intitulado "DE 1950 PRA CÁ, O MUNDO MUDOU TOTALMENTE. MAS NEM TANTO.", mostra uma van branca e o logo do Recreio. As questões pedem a consideração do anúncio como um único período, a identificação do objetivo do anúncio e a explicação do paradoxo criado pela conjunção "mas nem tanto".

Fonte: Abaurre, Abaurre e Pontara (2016, p. 192 – adaptado).

Como se vê na imagem 06 acima, perscruta-se apenas os sentidos e efeitos produzidos pela conjunção adversativa *mas* funcionando como um MD, em razão de funcionar num esquema discursivo não prototípico.

Além disso, deve-se destacar que o estudo dos advérbios, conjunções e interjeições se efetiva no segundo volume de cada coleção como parte do estudo de

morfologia, na seção de estudos gramaticais, embora sejam fundamentais nos processos de coesão sequencial e coerência textual como um todo (KOCH, 2005; KOCH; ELIAS, 2016). Isso quer dizer que não se articulam com o estudo da argumentação e com os gêneros textuais argumentativos tratados no terceiro volume das coleções.

Por fim, quanto às atividades de leitura e produção, todas as coleções centram-se na apresentação de gêneros textuais, contextos de produção, circulação e recepção, bem como no nível composicional das diferentes tipologias. No entanto, permanece desarticulado o ensino gramatical dos signos de processamento, conjunções, advérbios e interjeições (PORTOLÉS, 2001), com o processo de produção dos gêneros argumentativos, uma vez que não são estabelecidas relações entre os estudos morfológicos com a sintaxe.

Finalmente, falta uma concatenação mais expressiva da exposição dos conteúdos e tipos de atividades empregadas numa perspectiva mais pragmática, pelas quais poderiam ser trabalhados os modos de uso dos MD em diversos gêneros textuais e nas variadas formas de articulação e sequenciação textual. Tais limitações constituem-se num traço ainda comum em muitas coleções do Programa Nacional do Livro Didático (CARMO, 2015; SANTOS, 2015).

4.2. MEDIAÇÃO CRÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS

A descrição, exposta na subseção anterior, mostra que os manuais analisados, apesar da qualidade em relação à inúmeros conteúdos trabalhados, não apresentam os MD e a coesão sequencial como conteúdo de ensino. Diante dessas condições, considerando que não dispõem de recursos suficientes para o trabalho com os fenômenos aqui em estudo. Fica patente que, caso o trabalho docente não supra essa lacuna, a partir das diferentes estratégias de mediação, o (a) discente permanecerá utilizando os recursos de coesão sequencial e os MD de forma intuitiva e não sistematizada.

Em consequência, tais fatores podem dificultar, ao menos em parte, o desenvolvimento da maturidade linguística comunicacional dos (as) discentes, conforme postulam Sánchez e Gómiz (2013), além de estarem sujeitos à incorrerem no risco do uso inadequado dos marcadores. Nesse caso, ao invés de contribuírem

para facilitar o processamento cognitivo do texto e explicitar as intenções comunicativas, acabam por construir relações ilógicas e incoerentes (PORTOLÉS, 2001; XAVIER, 2010).

Além disso, o mau uso dos MD na sequenciação vem a ser um problema grave, no que diz respeito, por exemplo, à produção do gênero redação de Enem, já que são consideradas as estratégias de articulação, consoante as competências definidas para o Exame Nacional do Ensino Médio. No conjunto das cinco competências exigidas nessa avaliação, a de número 04 tem relação direta com o processo de articulação textual e encadeamento do discurso, ou seja, o (a) discente, ao construir seu texto, deve “demonstrar conhecimento sobre os mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os recursos coesivos que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles” (INEP, 2018, p. 20).

Dito isso, assume-se que “a coesão, avaliada na competência 4, atua na superfície textual, isto é, ela avalia as marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto” (INEP, 2018, p. 20). Esses pressupostos e expectativas definidas pelo exame coaduna-se com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, precipuamente da Linguística de Texto (MARCUSCHI, 2012), como se vê na definição adotada:

Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores (INEP, 2018, p. 20).

Diante do exposto, entende-se que se o trabalho docente não desenvolver estratégias voltadas para a competência acima explanada, bem como não propiciar a mediação crítica adequada com ou sem o manual didático, conforme D’Ávila (2013), a competência comunicativa e discursiva discente estará prejudicada e, possivelmente, mal avaliada no exame. Em síntese, são consequências possíveis tanto em função do não trabalho com os MD e coesão sequencial no manual didático, quanto da falta de mediação crítica docente.

Convém pontuar que esse tipo de mediação implica evitar que o emprego do

livro didático obscureça a criatividade docente (D'ÁVILA, 2013). Nesse âmbito, as estratégias de mediação, no caso das coleções descritas, devem direcionar-se ao melhoramento das atividades de produção textual, com elaboração de estratégias didáticas que propiciem a exploração dos recursos coesivos na escrita. Além disso, as atividades de leitura e interpretação precisariam potencializar o escrutínio das relações semânticas e os efeitos de sentido. Isso pode ser realizado pelo emprego de diferentes formatos de atividades, exercícios e estratégias, além da possibilidade do uso de diversos suportes e formas de apropriação de sequência didática para a execução dessas ações (CARMO; ALOMBA RIBEIRO, 2016; CARMO, 2015).

Como exemplo, tem-se o modelo de sequência proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entre a produção inicial e a final, há a inserção de módulos para trabalhar as diferentes dimensões do gênero textual, posto que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Assim, é possível inserir módulos de estudo da articulação textual visando a revisão e (re)escrita dos próprios textos dos alunos, por meio de estratégias que complementem o manual didático.

No caso das coleções analisadas, urge explanar que a mediação precisa considerar a desarticulação entre o estudo morfológico dos signos de processamento, o estudo dos gêneros textuais - precipuamente argumentativos - e o tratamento das orações complexas. Provavelmente, em razão da grande quantidade de conteúdos de ensino nos manuais, alguns não sejam contemplados detidamente. Dessa maneira, a ação docente deve intervir nesse processo, no sentido de não desvincular o ensino de um gênero textual aos conhecimentos linguísticos necessários para sua construção.

Endossa-se, portanto, que o estudo das orações complexas e signos de processamento deve efetivar-se em função da articulação de ideias no texto, como parte do desenvolvimento da competência comunicativo-discursiva e não como um fim em si mesmo ou reduzindo à classificação de orações (ANTUNES, 2005). Sendo assim, compreender esses fenômenos como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, não por apenas por estar no manual, mas sim no intuito de apropriar-se criticamente deles. Dessa maneira, consoante D'Ávila (2013), complementando-o ou

substituindo-o em determinadas situações por materiais, estratégias, projetos ou sequências didáticas mais apropriadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição ratifica a necessidade de sistematização do ensino dos MD e da coesão sequencial no manual didático do Ensino Médio, em razão da desarticulação entre os conteúdos gramaticais e a produção de texto, apesar da abordagem com gêneros textuais. Urge destacar que, embora o número de coleções analisadas neste trabalho seja reduzido, a descrição serve de pista para implementação de ações de mediação em conformidade com a condição de cada volume, ainda que não seja possível estabelecer generalizações. Por conseguinte, a presente análise convida ao aprofundamento da pesquisa no que tange ao quantitativo de materiais a serem analisados.

Em todo caso, pode contribuir e servir de parâmetro para análise dos manuais no momento da seleção dos livros do PNLD, que se efetiva mediante editais específicos a cada triênio. Nesse sentido, observar o estudo da coesão sequencial e dos MD precisa ser levado em conta, em razão dos impactos no ensino da leitura, da interpretação textual, na construção e sentidos no texto, bem como no processamento cognitivo da interação comunicativa, conforme abordado na seção teórica.

Assim, a análise não invalida a qualidade dos manuais do Ensino Médio e não se espera que deem conta de todos os fenômenos linguísticos, mas endossa a importância da mediação crítica, além da necessidade dos (as) docentes de valer-se da literatura que tem contribuído para a elucidação dos materiais e das lacunas mormente apresentadas. Com isso, estabelece-se critérios de seleção cada vez mais rigorosos no processo de escolha dos manuais didáticos a cada triênio.

Diante disso, o (a) docente pode, por exemplo, criar atividades mais pragmáticas e em contextos reais; oportunizar o contato com maior número possível de gêneros argumentativos para fruição leitora; estabelecer análises pontuais de ocorrência das estratégias coesivas; complementar os livros adotados com materiais produzidos *in loco* em diferentes suportes e, nessa direção, buscar não prender-se ao livro didático como único recurso.

Sendo assim, o presente estudo vigora não se tratar apenas de um exercício teórico-analítico, mas no sentido de impulsionar reflexões e estratégias de ensino com base nas necessidades de desenvolvimento da competência comunicativa e, simultaneamente, no entendimento de que a sistematização dos MD deve corroborar para o domínio da competência textual. Com isso, fortalecer o discurso quanto à importância da mediação docente, do uso dos manuais de maneira crítica e da apropriação da pesquisa científica com fins à potencialização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ANTONIO, J. D. A sinalização das relações de coerência por conectores torna a identificação das relações mais fácil? Uma investigação do reconhecimento das relações pelos destinatários do discurso. **RELIN**, v. 24, n. 1, p. 293-326, 2016.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. MEC. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio**. Brasília: MEC / SAEB, 2017. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/#>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CARMO, B. B. S.; ALOMBA RIBEIRO, M. D. *Hot potatoes* como apoio didático no ensino dos marcadores discursivos. **Lingu@ Nostr@**, Canoas, v. 4, n. 1, p. 17-34, jan.-jun. 2016.

CARMO, B. B. S. **A sistematização dos conectores contra-argumentativos na concepção do material didático**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

CARMO, B. B. S.; ALOMBA RIBEIRO, M. D. Os marcadores discursivos na educação básica: necessidade de sistematização a partir do livro didático. **Fórum Linguístico** (Online), v. 11, p. 2014-473, 2014.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 2 ed. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escrita na escola**. Tradução - Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos não são vícios da Linguagem. **Interdisciplinar**, Sergipe, v. 4, n. 4, p. 22-43, jul.- dez., 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2018**: cartilha do participante. Brasília: DAEP / COEP, 2018.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, M. F. A. **Marcadores da estruturação textual: elementos para a descrição do papel dos marcadores discursivos no processamento cognitivo do texto**. Vila Real: Publito Artes Gráficas, 2011. Disponível em:

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set. - dez., 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.

PENHAVEL, E. Sobre as funções dos marcadores discursivos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 34, p. 1296-1301. 2005.

PENHAVEL, E. O que diferentes abordagens de marcadores discursivos têm em comum? **(CON)TEXTOS Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 78 – 98, 2012.

PENHAVEL, E. GARCIA, A. G. Tipos de linearização tópica na gramática textual-interativa. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.14, n.1, p.1792-1807, jan./mar., 2017.

PORTOLÉS, J. **Marcadores del discurso**. 2 ed. Barcelona: Ariel S.A., 2001.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 13-20.

SÁNCHEZ, M. M.; GÓMIZ, S. F. **Los marcadores discursivos**. Madrid: Editorial Edinumen, 2013.

SOUZA, M. M. S.; PIRIS, E. L. Reflexões acerca da proposta de ensino de argumentação de um livro didático de português aprovado pelo PNLD/2017. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 1, p. 175-195, 2018.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto**: a construção da dissertação argumentativa. Cantaduva, SP: Editora RESPEL, 2010.