



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARINO MARTIOLI

**A COESÃO TEXTUAL NA PROVA BRASIL DO 9º ANO: UMA
PROPOSTA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Maringá

2018

MARINO MARTIOLI

**A COESÃO TEXTUAL NA PROVA BRASIL DO 9º ANO: UMA
PROPOSTA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras –, área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Annie Rose dos Santos

Maringá

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

M386c Martioli, Marino
A coesão textual na prova Brasil do 9º ano: uma proposta para o processo de ensino e aprendizagem / Marino Martioli. -- Maringá, PR, 2018.
212 f.: il. color.

Orientadora: Profª. Drª. Annie Rose dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual de Maringá, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2018.

1. Prova Brasil - Língua portuguesa - Paraná, BR. 2. Língua portuguesa - Prova Brasil. 3. Coesão textual. 4. Leitura. 5. Avaliação educacional - Paraná, BR. I. Santos, Annie Rose dos, orient. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Universidade Estadual de Maringá. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

CDD 23.ed. 372.6

Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

MARINO MARTIOLI

**A COESÃO TEXTUAL NA PROVA BRASIL DO 9º ANO: UMA PROPOSTA PARA
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras –, área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Ângela Francine Fuza
Universidade Federal do Tocantins – UFT



Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profa. Dra. Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Maringá, 16 de março de 2018.

Aos meus filhos, aos professores e funcionários amigos do meu local de trabalho, a meus irmãos e aos professores do Proletras, que sempre me deram apoio e incentivo para continuar esta caminhada rumo ao aperfeiçoamento profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por realimentar todos os dias essa trajetória de estudos e me fortalecer diante dos desafios que surgiram, removendo obstáculos e mostrando soluções para os problemas.

A minha família, em especial, a minha irmã Leonilda e a meus filhos, Leonardo e Miguel, pela paciência, incentivo e carinho.

A minha orientadora, Profa. Dra. Annie Rose dos Santos, pelas palavras confortantes, pela competente orientação, pela compreensão e carinho dispendidos comigo.

Aos professores do Profletras pela competência, sabedoria e humildade na mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Às amigas sábias de Mestrado: Adriana, Ana Paula, Betânia, Celi, Daniela, Fernanda, Miriam, Regina Corcini e Regina Mukai, por serem tão especiais e por me proporcionarem momentos de aprendizado e compartilharem o conhecimento e sabedoria adquiridos no curso e em seu local de atuação. Verdadeiras profissionais!

À profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila, que coordenou por um bom tempo o Profletras e me auxiliou muito neste trabalho, por me apontar os melhores caminhos e rumos da pesquisa.

Às professoras, Dra. Cláudia Valéria Doná Hila e Dra. Josimayre Novelli Coradim pelas sugestões pertinentes e relevantes ao meu trabalho dadas na Banca de Qualificação. E às professoras da Banca de Defesa da Dissertação: Dra. Cláudia Valéria Doná Hila e Dra. Angela Francine Fuza, meus agradecimentos.

A todos os que contribuíram de alguma forma com a realização deste estudo com paciência, ideias valorosas ou, simplesmente, com palavras amigas que me levaram à conclusão desta dissertação.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 1996, p. 44).

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza aplicada, tem como tema: a coesão textual na Prova Brasil do 9º ano do ensino fundamental. Nela, objetivamos analisar a compreensão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, a respeito do descritor 15, da Prova Brasil: 'estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.', na disciplina de Língua Portuguesa, por meio de uma intervenção pedagógica, em que abordamos os mecanismos de coesão textual no processo de ensino e aprendizagem. Como aporte teórico principal e de apoio, respaldamo-nos nas teorias de Antunes (2005), Coracini (2010), Fávero (2006), Fuza e Menegassi (2009), Koch (2013), Salces (2000), Solé (1998), dentre outros autores, para tratar das leis que tornaram obrigatória a aplicação da Prova Brasil, sua composição e finalidade, a definição de leitura e a importância do domínio dos mecanismos de coesão para a produção de textos dos mais variados gêneros discursivos. Baseamo-nos em Bronckart (1999), para a compreensão do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que fundamenta a ação docente. A metodologia utilizada é a prática exploratória, com diagnóstico, intervenção e avaliação final, aplicados em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do noroeste do Paraná. Os resultados apontam para mostrar que, quando o professor tem material disponível sobre os descritores da Prova Brasil e o contempla em sala de aula, os acertos dos alunos nas avaliações externas são maiores. Comparamos os resultados obtidos na avaliação diagnóstica (27,58%) e na avaliação final (61,4%) para analisar a aprendizagem dos alunos acerca do descritor referido. Por fim, apresentamos uma nova Unidade Didática, sugerindo mudanças nas próximas edições da Prova Brasil. Esperamos contribuir com a área de Linguística Aplicada, no contexto educacional do Estado do Paraná, bem como para a sociedade em geral.

Palavras-chave: Leitura. Língua Portuguesa. Coesão Textual. Prova Brasil. Unidade Didática.

ABSTRACT

Current applied research deals with textual cohesion in the *Prova Brasil* of Year Nine of Basic Education. Year Nine students' comprehension of Descriptor 15 of the *Prova Brasil*, or rather, 'the establishment of logical-discursive relationships in the text and marked by conjunction, adverbs and others', in the discipline Portuguese Language. The test was performed through a pedagogical intervention in which the mechanisms of textual cohesion were investigated within the teaching-learning process. Theories by Antunes (2005), Coracini (2010), Fávero (2006), Fuza & Menegassi (2009), Koch (2013), Salces (2000), Solé (1998) and others foregrounded the main arguments and discussions on the laws that made mandatory the *Prova Brasil*, its composition and aims, definition of reading and the importance of control of cohesion mechanisms for the production of texts featuring different discursive genres. The comprehension of Socio-Discursive Interactionism, foregrounding teachers' activities, was based on Bronckart (1999). Methodology comprised exploratory practice with diagnosis, intervention and final assessment applied to a Year Nine group in a school in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil. Results showed that when the teacher has the available material on the descriptors of the *Prova Brasil* and uses it in the classroom, students' scores are higher in external evaluations. Results of diagnostic (27.58%) and final (61.4%) evaluations were compared to analyze students' understanding of the above-mentioned descriptor. A novel Didactic Unit was forwarded in which changes were proposed with regard to future editions of the *Prova Brasil*. Current research intends to contribute towards Applied Linguistics within the educational context of the state of Paraná and the community as a whole.

Keywords: Reading. Portuguese Language. Textual Cohesion. Prova Brasil. Didactic Unit.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Níveis da Língua Portuguesa na Prova Brasil – 9º ano do ensino fundamental.....	22
QUADRO 2:	Tópicos e Descritores de Língua Portuguesa – 9º ano na Prova Brasil.....	26
QUADRO 3:	Mecanismos de Coesão Textual Sequencial: Conectores Interfrásicos.....	40
QUADRO 4:	Resumo Comparativo sobre a Coesão Textual por três Autoras.....	45
QUADRO 5:	Fases da Pesquisa na Intervenção Pedagógica.....	57
QUADRO 6:	Plano de Aula da primeira Semana da Intervenção Pedagógica.....	65
QUADRO 7:	Plano de Aula da segunda Semana da Intervenção Pedagógica.....	69
QUADRO 8:	Relação entre elos Coesivos/ operadores argumentativos e suas funções.....	72
QUADRO 9:	Plano de Aula da terceira Semana da Intervenção Pedagógica.....	73
QUADRO 10:	Plano de Aula da quarta Semana da Intervenção Pedagógica.....	75
QUADRO 11:	Plano de Aula da quinta Semana da Intervenção Pedagógica..	78
QUADRO 12:	Plano de Aula da sexta Semana da Intervenção Pedagógica..	81
QUADRO 13:	Plano de Aula da sétima Semana da Intervenção Pedagógica	86
QUADRO 14:	Plano de Aula da oitava e última Semana da Intervenção Pedagógica.....	90
QUADRO 15:	Avaliações selecionadas para compor os anexos 1 e 2.....	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Avaliação Diagnóstica para a Intervenção Pedagógica.....	95
TABELA 2:	Avaliação Final da Intervenção Pedagógica.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCE	–	Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISD	–	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	–	Produto Interno Bruto
PNE	–	Plano Nacional de Educação
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	–	Sistema de Avaliação do Estado do Paraná
Scielo	–	Scientific Electronic Library Online
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Sere	–	Serviço Estadual de Registro Escolar
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
TDAH	–	Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	17
2.1	A PROVA BRASIL.....	17
2.2	LEITURA: ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA.....	28
2.3	A IMPORTÂNCIA DA COESÃO PARA A TESSITURA TEXTUAL.....	36
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
3.1	O CONTEXTO.....	49
3.1.1	A ESCOLA.....	50
3.1.2	OS PARTICIPANTES.....	51
3.2	NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	52
3.3	FASES DA PESQUISA.....	56
4	UNIDADE DIDÁTICA.....	59
4.1	APRESENTAÇÃO.....	59
4.2	JUSTIFICATIVA.....	61
4.3	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA UNIDADE DIDÁTICA.....	63
4.4	MATERIAL DIDÁTICO.....	64
4.5	PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	65
5	RESULTADOS DA PESQUISA.....	95
5.1	ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA E FINAL.....	95
6	PROPOSTA DE UMA NOVA UNIDADE DIDÁTICA.....	101
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	128
	ANEXO 1 – AMOSTRA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS..	133
	ANEXO 2 – AMOSTRA DA AVALIAÇÃO FINAL DOS ALUNOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A Prova Brasil foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em nosso país, desde o ano de 2005, para avaliar o conhecimento dos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e os do 3º ano do ensino médio, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados da aplicação dessa Prova em Língua Portuguesa, de acordo com o site <http://academia.qedu.org.br/ideb/metas-do-ideb/>. Acesso em: 9 jan. 2018, têm mostrado pouco avanço na aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, particularmente do 9º ano. E ainda, de acordo com dados acessados no site acima, mediante o ínfimo crescimento, via aplicação das últimas edições dessa avaliação, a previsão é que a meta de 5,5 não será alcançada até o ano de 2021. Portanto, o MEC prorrogou o prazo para alcançar a meta 6,0 para 2025, por que na rede pública de ensino, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) chegou a 4,5 em 2015, quando a meta prevista era 4,7.

Ao observarmos que essa problemática influencia diretamente a gestão escolar e o ensino de Língua Portuguesa na escola, optamos por pesquisar o tema, que versa sobre os mecanismos de coesão referencial e sequencial na Prova Brasil, mais especificamente um estudo relativo à disciplina de Língua Portuguesa do descritor 15: *'estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.'* Justificamos essa opção por constatarmos que o percentual de acerto dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de 44,6% no Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP), em 2013, foi baixo em relação aos outros descritores da Prova Brasil.

Pontuamos que, decorridos mais de 30 anos de experiência no campo educacional, sendo alguns como professor de Língua Portuguesa e outros como gestor de escola pública, observamos que, nas reuniões pedagógicas e nos dias de planejamento, os docentes encontravam pouco material referente aos descritores da Prova Brasil nos livros didáticos, disponíveis nos encontros previstos em calendário escolar, principalmente sobre o descritor 15, que trata das relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelos mecanismos de coesão. E também

verificamos, em nosso local de atuação, que as avaliações externas não têm apresentado os resultados esperados pelo Ministério da Educação (MEC).

Ante esse contexto e justificativas, com a finalidade de contribuir com a área da educação, ingressamos no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2015, e nas disciplinas ali cursadas debatemos essa temática, e como resultado dessas discussões elaboramos uma Unidade Didática para a intervenção pedagógica junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, na qual testamos e procuramos respostas para nossa hipótese formulada a partir da realidade do colégio em que atuamos: a de que os alunos não se apropriaram desse conteúdo porque os professores não o abordam em sala de aula devido à falta de material didático apropriado.

No Estado do Paraná, a última avaliação externa aplicada em 2013, denominada SAEP e que traz resultados por descritor, comprova os mesmos resultados constatados pela Prova Brasil: os alunos não avançaram, conforme os prognósticos do Ministério da Educação (MEC), por não estarem se apropriando da aprendizagem dos conteúdos previstos para essa etapa de ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que os alunos dessa série, 9º ano, encontram-se abaixo da expectativa de aprendizagem e do padrão de desempenho, constante na Prova Brasil. Destacamos que, no final do ano letivo de 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná retomou a aplicação da prova do SAEP. Enquanto, os acertos no descritor 15 foram os menores, chegando a 42,5%, no colégio em que atuamos os alunos acertaram 53,84% no referido descritor, que motivou a intervenção pedagógica em 2017.

Diante disso, neste estudo buscamos analisar as avaliações externas e sua contribuição na escola pública, onde foi feita esta pesquisa, bem como diagnosticar a aprendizagem dos alunos do 9º ano do Colégio Estadual Egídio Ballarotti – Ensino Fundamental e Médio sobre os mecanismos de coesão referencial e sequencial. Posteriormente, empreendemos uma intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, por meio de uma prática exploratória e uma avaliação final para verificar a sua apropriação acerca do conteúdo depois de dois meses de trabalho, perfazendo um total de 32 horas.

Ao considerarmos os dados apresentados sobre a Prova Brasil e SAEP e as análises da realidade do colégio em que atuamos, observamos que nos dias de planejamento escolar na rede estadual de ensino, bem como na hora atividade dos professores de Língua Portuguesa, sempre houve questionamentos pertinentes à ausência de material pedagógico relativo aos mecanismos de coesão textual, principalmente no 9º ano do ensino fundamental. Salientamos que, essa série em particular, exige um planejamento voltado para o ensino dos tópicos e descritores da Prova Brasil aplicada bienalmente nos anos ímpares nas escolas brasileiras, assim como a avaliação do SAEP, aplicada nas escolas estaduais paranaenses.

Assinalamos que, há mais de uma década, a Prova Brasil vem sendo aplicada em nosso país, e nesse período, muitas pesquisas foram realizadas sobre essa avaliação com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da educação brasileira. No entanto, buscamos em vários sítios, por exemplo, o Google Acadêmico, o portal de periódicos da Capes/MEC e o do Proletras, o portal de periódicos da Universidade Federal de Pernambuco, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal e Scielo os artigos científicos no decorrer do ano de 2017. Entretanto, em seu estado da arte constatamos que não há trabalhos publicados a respeito do descritor 15 da avaliação de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental, motivo pelo qual justificamos a relevância desta pesquisa, que, esperamos, possa contribuir com novos estudos na busca de soluções dos problemas existentes no campo educacional.

Sendo assim, nosso objetivo geral nesta pesquisa é analisar a compreensão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a respeito do descritor 15: *'estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.'*, por meio da abordagem de Unidade Didática e atividades com esse conteúdo. Decorrentes desse objetivo, nossos objetivos específicos são:

a) diagnosticar o conhecimento dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre os mecanismos de coesão;

b) ensinar, por meio de estratégias de leitura, interpretação de textos e atividades, os mecanismos de coesão sequencial e referencial, presentes nos textos selecionados, para a Unidade Didática;

c) avaliar possíveis avanços na aprendizagem desses alunos, ao final da intervenção pedagógica, atinente ao reconhecimento dos mecanismos de coesão referencial e sequencial. Como desdobramento desses objetivos, elaboramos um material didático em que visamos auxiliar os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental em seu planejamento e atuação na sala de aula.

Esta pesquisa foi aplicada em nosso local de atuação, no Colégio Estadual Egídio Ballarotti – Ensino Fundamental e Médio, em uma turma composta de 26 alunos, na cidade de Santa Zélia, no município de Astorga, no Estado do Paraná, tendo como sujeitos os 26 alunos matriculados, diretamente, e, indiretamente, a professora da turma, que participou de todos os passos da aplicação desta Unidade Didática.

Subdividimos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a organização e a formação da Prova Brasil, sua implantação, bem como sua proposta teórico-metodológica com base nas informações contidas nas leis existentes, nos cadernos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e nos cadernos e sítios do MEC.

No segundo capítulo, abordamos as habilidades de leitura em sala de aula sob as perspectivas apresentadas por Leffa (1999), e algumas estratégias para os momentos do antes, durante e depois da leitura na visão de Solé (1998). Assinalamos que a leitura precisa ser ensinada com objetivo, de acordo com Kleiman (2004), e respaldamo-nos em Possenti (1996) quando aponta o papel da escola no ensino de língua e no ensino de gramática, e citamos Coracini (2010) na perspectiva da leitura como processo discursivo.

No terceiro capítulo, trazemos as definições dos mecanismos de coesão textual. Elaboramos um quadro comparativo entre as concepções de diferentes autoras, como Antunes (2005), Fávero (2006) e Koch (2013).

No quarto capítulo, discorremos sobre a metodologia usada para chegarmos ao resultado da intervenção pedagógica, sobre a elaboração de uma Unidade Didática para a intervenção pedagógica com base nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999). Também analisamos os resultados de sua aplicação.

Para finalizar, elaboramos outra unidade didática com sugestões para as novas edições da Prova Brasil e tecemos as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

2.1 A PROVA BRASIL

Na década de 1980, a sociedade brasileira clamava por mudanças políticas, sendo apoiada pelos órgãos internacionais que exigiam transformações sociais em projetos relativos aos direitos humanos, trabalhistas e de cidadania e que, por isso, eram do interesse do país no período da pós-ditadura. E com o objetivo de atender ao clamor da sociedade para fazer as mudanças nas leis vigentes, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a Constituição Nacional Brasileira, a qual, depois de calorosos debates entre os deputados constituintes, foi promulgada em 05 de outubro de 1988 pelo então Presidente da República, José Sarney, sendo considerada a mais democrática da história do país. Segundo Lopes (2013), enquanto estava instalada a Assembleia Nacional Constituinte, o Brasil foi se adaptando às novas exigências e os deputados foram aprovando emendas à Constituição de 1988 para que muitos direitos, sobretudo, os das minorias representadas por seus pares, fossem incluídos nas votações.

A Carta Magna assegurou, no Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I: Da Educação, no Artigo 206, item VII, a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 134), bem como retomou, no artigo 211, § 1º, a garantia da “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade [...]” (BRASIL, 2006, p. 134). Sendo assim, após oito anos da promulgação da Constituição do Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, que, em seu Artigo 3º, item IX, estabelece a garantia de padrão de qualidade e no Artigo 9º, item VI, acrescenta “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2015, p. 13).

Para atender as garantias constitucionais e o previsto na LDB, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 931, de 21/03/2005 (BRASIL, 2005a),

instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento escolar – ANRESC) e pelo SAEB, atualmente Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, com regulamentação posterior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), pela Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005 (BRASIL, 2005b), que sistematiza a realização da Prova Brasil, e da Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005 (BRASIL, 2005c), que normatiza a realização do SAEB no mesmo ano.

Por determinação da Portaria nº 89/2005 (BRASIL, 2005c), a Prova Brasil passou a ser aplicada de dois em dois anos nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio das escolas públicas e privadas de todo o país com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). De acordo com o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2013), em todos os anos ímpares as escolas recebem um aplicador da Prova Brasil por turma existente na escola, que segue um rito de aplicação em 4 blocos de 13 questões cada um, para serem resolvidas em 25 minutos. Ao esgotar esse tempo, os alunos devem começar um novo bloco e, ao concluir as 26 questões de cada disciplina, devem passar as respostas em dez minutos no gabarito, perfazendo um tempo de duas horas no total para a resolução das 52 questões propostas e passagem das respostas no gabarito em cada edição.

No dia da avaliação, gestores, professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como os alunos que realizarão a Prova preenchem questionários socioeconômicos no momento da aplicação da prova para contribuir com a coleta de dados. Com isso, espera-se que as respostas dadas possam definir ações nas redes de ensino a fim de corrigir distorções por meio de políticas públicas que visam à redução das desigualdades existentes e, assim, monitorar o desempenho dos atores envolvidos no processo de gestão, de ensino e aprendizagem e contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Conforme a Secretaria Estadual da Educação (PARANÁ, 2010), em 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mudou para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), porém, manteve, por tradição, o nome SAEB nos documentos e demais materiais. O objetivo desse sistema de avaliação é produzir dados atinentes à realidade educacional atual, em geral, por regiões e, em

particular, mediante o exame bienal de proficiência, que permite um controle da qualidade da educação ao longo dos anos com ações programadas, almejando a solução dos problemas identificados.

E, ainda de acordo com os documentos da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2010), a Prova Brasil tem como ideal produzir informações aos governantes para que, através de suas secretarias, possam angariar recursos e destiná-los às comunidades escolares, com a finalidade de estabelecer metas por intermédio de ações administrativas e pedagógicas. Os resultados das avaliações permitem que a sociedade conheça o índice de acerto dos alunos de sua escola, bem como, as posturas adotadas e as concepções seguidas pelo corpo docente, e verifique os conhecimentos que os alunos conseguiram se apropriar.

A partir da obtenção dos dados das avaliações externas, os gestores têm uma visão panorâmica dos eventuais problemas da aprendizagem dos alunos na área de sua administração, que podem servir de parâmetro para direcionar a formação continuada de professores por meio das melhores estratégias a serem adotadas. Para os professores, essas informações permitem a abertura de diálogo e reflexão sobre sua prática de ensino, assim como a adoção de novas estratégias com vistas à melhoria da qualidade de seu planejamento no âmbito de cada unidade escolar, para traçar novas metas e objetivos para suas turmas.

Esses dados indicadores constituem um instrumento valioso para detectar avanços e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem e para verificar as desigualdades existentes entre as escolas de um município, de um núcleo, do Estado e da Federação. Também, podem direcionar as ações administrativas, pedagógicas e financeiras, corrigir distorções e superar os desafios encontrados no sentido de avançar ou preservar as conquistas consolidadas nas esferas educacionais.

A Prova Brasil no 9º ano do ensino fundamental, como está posta no documento da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2010), é uma avaliação externa que traz questões relativas aos 21 descritores da Língua Portuguesa. Essa Prova utiliza como metodologia a adoção de um marco teórico com procedimentos e técnicas, com base nas matrizes de referência, que são testes padronizados em que o aluno demonstra sua aprendizagem por área do conhecimento: é o uso da teoria da resposta ao item e de escalas de proficiência que focam na análise e

apresentação de resultados. Nessa teoria, a metodologia permite que o resultado das provas sejam comparados e inseridos em uma escala única de desempenho. No sítio do CAED, a avaliação externa está definida como

[...] avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho. A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995. Atualmente os Estados têm procurado desenvolver seus próprios sistemas de avaliação estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades.¹

Ressaltamos que esse conceito difere bastante das avaliações aplicadas no cotidiano escolar, cujos resultados obtidos são registrados nos documentos do Serviço Estadual de Registro Escolar (Sere) e servem para aprovação ou reprovação dos alunos. Reproduzimos a acepção de avaliação interna encontrada no sítio do CAED:

É a avaliação realizada pelo professor que acontece em sala de aula e corresponde à verificação da aprendizagem dos alunos. Nessa modalidade, explicitam-se os resultados do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação interna acontece intencional e sistematicamente e o professor pode recorrer a diferentes instrumentos avaliativos. A avaliação interna permite ao professor verificar como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido na sala de aula, fornecendo informações específicas que refletem o seu próprio trabalho e a realidade dos seus alunos. O universo da avaliação interna é a sala de aula. Ao aplicar essa avaliação, o professor busca resultados de seu próprio trabalho bem como do desempenho dos alunos. O modo como a avaliação interna se realiza é múltiplo, pois sua aplicação se realiza por diferentes formas – provas abertas ou objetivas, observação e registro, portfólio, autoavaliação etc. Os resultados das avaliações internas fornecem informações importantes para os professores no intuito de avançar em suas práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos alunos. Além disso, a avaliação interna identifica o desempenho de cada aluno e possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso.²

¹ CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED). **Avaliação Interna**. Juiz de Fora. Faculdade de Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

² Idem, ibidem.

De acordo com o documento “Orientações para a Leitura dos Resultados: Prova Brasil/SAEB e IDEB” (PARANÁ, 2010), as avaliações externas, como a Prova Brasil, não seguem a estrutura das provas internas que avaliam o conteúdo. Logo, não definem uma escala de 0 a 10 na correção e não têm relação com o número de questões acertadas, mas avaliam o desempenho por disciplina em uma escala na qual se faz uma interpretação pedagógica, descrevendo em cada um dos níveis de desempenho as competências e habilidades que os alunos desenvolveram no decorrer de seu percurso escolar. São avaliados oito níveis, iniciando no 200 e findando no nível 375 – 400 na disciplina de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental.

Os alunos, cujo desempenho é descrito em ordem crescente e cumulativa, ao atingirem níveis mais altos, significa que se apropriaram das competências e habilidades desse nível e dos anteriores. Nesse âmbito, os alunos das séries iniciais, por exemplo, não alcançarão os últimos níveis, que deverão ser exigidos dos alunos concluintes da Educação Básica; para os alunos concluintes, por sua vez, os níveis iniciais nem aparecem, por estar implícito que estes já se apropriaram de competências e habilidades que ficam aquém dos níveis propostos inicialmente para eles.

O documento “Orientações para a Leitura dos Resultados: Prova Brasil/SAEB e IDEB” (PARANÁ, 2010), na escala de desempenho para o 9º ano do ensino fundamental, traz oito níveis de aprendizagem dessa série na disciplina de Língua Portuguesa, com as descrições de cada nível. O objetivo é que a escola reconheça a classificação de seus alunos na Prova Brasil e, a cada dois anos, possa constatar avanços ou retrocessos na apropriação dos conteúdos ensinados, bem como propor novas ações para atingir níveis mais elevados.

No Quadro 1, a seguir, evidenciamos os objetivos de cada nível, de modo que o professor possa planejar as estratégias e metodologias para seus alunos alcançar níveis mais elevados, para demonstrar sua capacidade e obter maior desempenho na avaliação a ser aplicada no fim do próximo biênio 2018 e 2019. Trata-se de uma tarefa não somente do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os que trabalham na escola, principalmente os professores da área das Ciências Humanas. Na disciplina de Matemática, o trabalho com cálculos é de responsabilidade de todos os professores, sobretudo daqueles da área das Ciências Exatas.

QUADRO 1: Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa na Prova Brasil – 9º ano do ensino fundamental

Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	- Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. - Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	- Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. - Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. - Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. - Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. - Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. - Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	- Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. - Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. - Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. - Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). - Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. - Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. - Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. - Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4: 275-300	- Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. - Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. - Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. - Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. - Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. - Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.

Continua

Continua

	• Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5: 300-325	• Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6: 325-350	• Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7: 350-375	• Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.

Continua

Nível 8: 375-400	• Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.
-----------------------------------	--

Fonte: Paraná (2010, p. 25-27).

Até o ano de 2022, segundo os dados encontrados no sítio do QEdU Academia, no link: <<http://academia.qedu.org.br/ideb/metas-do-ideb/>> (acesso em: 9 jan. 2018), observamos que as metas foram adotadas pelo MEC propositalmente, coincidindo com o bicentenário da Independência do Brasil, para chegar à média 6,0 (seis vírgula zero) nos anos finais do ensino fundamental. Para acompanhar o cumprimento dessas metas estabelecidas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi idealizado e implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 2007 como um “ranking” de nota das escolas por trazer um diagnóstico da qualidade do ensino no país calculado com base nos dados relativos à aprovação escolar obtidos por meio do Censo Escolar gerado anualmente pelas escolas. O resultado serve para a criação de políticas públicas que intencionam a distribuição dos recursos nos campos pedagógico, tecnológico e financeiro.

A esse respeito, citamos Fernandes (2007, p. 16), para quem:

O indicador proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (5º e 9º anos) e 3º ano do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.

No Brasil, foi realizada uma comparação com a média das notas de proficiência obtida pelos alunos dos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia de mercado do mundo. Nessa comparação, chegou-se ao valor 6,0 (seis vírgula zero) para as séries iniciais do ensino fundamental, pois os países da OCDE encontram-se com uma economia mais estabilizada que o Brasil e também fazem mais

investimentos em educação do que o nosso país. Assim, por oferecerem condições por meio de maiores investimentos financeiros, podem exigir médias e metas maiores do que os países em crescimento econômico, como é o caso do Brasil.

A Finlândia, por exemplo, considerada um dos países com o melhor nível de educação mundial, tem a média comparada ao IDEB do Brasil que é 7,5 (sete vírgula cinco).

Para estabelecer parâmetros e avaliar o desenvolvimento da educação em nosso país, além das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), o governo criou um Plano de Metas a serem atingidas por meio de decreto, estabelecendo o compromisso de todos os cidadãos por uma educação de qualidade. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007³, “dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...], visando à mobilização social pela melhoria da educação básica” (BRASIL, 2007); e ainda dispõe que todos os entes federativos deveriam assinar o termo de compromisso, estipulado em seu Artigo 1º. Para cumprir o acordo, foi prevista a finalidade do Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB) no Capítulo II, Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no Artigo 3º, § único: “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso”.

Pontuamos que as provas externas procuram avaliar o desempenho dos alunos, desenhando, dessa forma, um retrato das escolas no tocante a sua qualidade de ensino para que os gestores adotem tomadas de decisões adequadas para a efetivação do modelo educacional escolhido.

A divisão das matrizes de competências de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental em seis (6) tópicos e vinte e um (21) descritores determina que as provas sejam elaboradas para dar respostas a cada item, assim definido nos documentos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná: “Teoria de Resposta ao Item (TRI) é a metodologia usada para analisar resultados. Essa metodologia permite a comparação e a colocação dos mesmos em uma escala única de desempenho” (PARANÁ, 2010, p. 7). Na correção das avaliações externas, o MEC,

³ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2007.

os gestores educacionais e os professores percebem em quais habilidades e competências os alunos estão inseridos, indicando a real necessidade de o assunto ser retomado em sala de aula e pela escola por ser responsabilidade de todos para levá-los à apropriação do conteúdo em questão.

No caderno *‘Prova Brasil avaliação do rendimento escolar’* (BRASIL, 2013, p. 9-10), encontramos os vinte e um (21) descritores que especificam uma atividade, elencados, juntamente com os seis tópicos gerais, ao respectivo descritor, como ilustramos no Quadro 2. Esse quadro ajuda a entender os 21 descritores de Língua Portuguesa na Prova Brasil do 9º ano do ensino fundamental e os 6 tópicos a que pertencem. Esses tópicos e descritores, por seu turno, indicam aos docentes a inclusão dessas habilidades no plano de trabalho docente dos anos finais do ensino fundamental.

QUADRO 2: Tópicos e Descritores de Língua Portuguesa – 9º ano na Prova Brasil

Tópico	Habilidades/Descritores
Tópico I – Procedimentos de Leitura	D1 - Localizar informações explícitas em um texto. D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. D6 - Identificar o tema de um texto. D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.). D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III – Relação entre Textos	D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV – Coerência e coesão no Processamento do Texto	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Continua

Conclusão

Tópico IV – Coerência e coesão no Processamento do Texto	D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. D7 - Identificar a tese de um texto. D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintático.
Tópico VI – Variação Linguística	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2013, p. 9-10).

As questões elaboradas na Prova Brasil em Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental envolvem habilidades de leitura, interpretação de textos e análise da linguagem. Quanto à linguagem, em consonância com Fuza e Menegassi (2009, p. 30), aparece como “[...] expressão do pensamento e instrumento de comunicação”. No que tange aos descritores, os autores os relacionam com o gênero dos textos, e nas atividades da Prova Brasil do 5º ano desse nível de ensino, afirmam que “[...] cabe ao aluno extrair informações e ao professor promover atividades que levem à decodificação [...] quando, na realidade, existem as fases de compreensão e reflexão do enunciado” (FUZA; MENEGASSI, 2009, p. 30-31).

Ao observarmos o “ranking” criado pelo MEC e divulgado desde sua criação e as metas a serem atingidas no Ideb por meio da Prova Brasil, percebemos que o Brasil não atingirá, em 2021, as projeções feitas para o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Isto é, a não ser que sejam criados programas de governo e políticas públicas para corrigir as distorções detectadas e que realmente os governantes invistam um percentual maior do Produto Interno

Bruto (PIB) na capacitação de profissionais da educação, na melhoria da remuneração desses profissionais e nos cursos de formação docente, assim como na modernização da rede física, aliado à busca do envolvimento da sociedade nessa árdua tarefa. Seria, pelo menos, uma tentativa de alcançar os objetivos inicialmente traçados para esse fim.

Após estudos das avaliações externas, mais especificamente da Prova Brasil, observamos a importância de seus resultados para a avaliação do contexto nacional sobre a educação. Salientamos que essa Prova traz dados valiosos para a proposição de políticas públicas que visem às melhorias necessárias e aponta as fragilidades vivenciadas pelo setor educacional no momento atual.

Assinalamos que, por se distanciar das avaliações internas, a Prova Brasil não tem trazido conforto aos profissionais da educação brasileira. Defendemos que o MEC, via INEP, deveria realizar algumas mudanças, como, por exemplo, diminuir o número de questões ou dar mais tempo para que os alunos as resolvam com maior tranquilidade. Enquanto nas avaliações internas os professores costumam solicitar que os alunos resolvam aproximadamente 10 questões em duas aulas de 50 minutos cada, a Prova Brasil pede para o aluno resolver 52 questões em duas horas, pintar o gabarito e 30 minutos para responder ao questionário socioeconômico com, no mínimo, 70 perguntas. Além disso, existe um ritual de aplicação da avaliação com uma pessoa desconhecida, fator que gera desconforto, interferindo no resultado da prova.

2.2 LEITURA: ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Em nossos estudos sobre a Prova Brasil, constatamos que da forma como essa avaliação se estrutura em sua aplicação, exige do aluno o domínio da leitura e da interpretação de texto, ou seja, caberá ao aluno provar que atende os pré-requisitos de um leitor proficiente. Assim, tendo a Prova Brasil em Língua Portuguesa como principal atividade a exigência das habilidades de leitura para responder às questões propostas, consideramos pertinente abordar esse tema e

apontar a relevância de algumas estratégias de leitura para a formação de um leitor crítico, o que fazemos na sequência deste texto.

A leitura é uma atividade que se faz presente no cotidiano das pessoas, seja em textos verbais ou não verbais. É por meio dela que o indivíduo analisa o mundo que o cerca, avalia e tira conclusões. Na visão de Coracini (2010), no instante em que o sujeito está lendo, interpreta, avalia, interage com o texto e assume também o papel de autor (coautor), conforme sua visão de mundo e as leituras realizadas, de acordo com o repertório linguístico que possui e o contexto sócio-histórico em que vive, responsáveis pelas condições de produção em um dado momento e lugar. Sendo assim, a leitura estabelece relações entre os sujeitos, as quais, por sua vez, proporcionam momentos de reflexão que podem torná-los leitores críticos.

Na escola brasileira, a prática de leitura tem sido um desafio para os docentes, pois muitos ainda não se conscientizaram de seu verdadeiro papel para ajudar no desempenho dos alunos, por exemplo, sua importância nas avaliações externas. Segundo Coracini (2010, p. 19), o texto que deveria ser ensinado de forma a manter a interação com o leitor-aluno é utilizado para resolver exercícios de interpretação e compreensão e para apontar “a concepção de leitura enquanto decifração e para a concepção de texto enquanto conjunto de palavras que se sucedem umas às outras [...]”.

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 281), a leitura é conceituada como diálogo entre autor/texto/leitor, e mais:

Esse processo implica uma resposta do leitor ao que lê, é dialógico, acontece num tempo e num espaço. No ato da leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida.

Entretanto, essa prática de leitura, muitas vezes, é abordada na escola como um ato mecânico para passar o tempo na falta de um planejamento com objetivos bem definidos. Sobre essa questão, citamos Antunes (2005, p. 40), estudiosa das práticas de leitura e escrita em sala de aula, quando assevera que:

Algumas pesquisas têm mostrado que, em muitas escolas, não há tempo, por exemplo, para a leitura. O cuidado maior ainda é aquele de cumprir um

programa, de ir “com a matéria para a frente”, o que evidencia que a leitura não faz parte do programa, não é item desta matéria; está fora. Tanto assim que incluí-la seria correr o risco de comprometer, de atrapalhar o tempo destinado às explicações da matéria.

Nesse sentido, defendemos que para uma abordagem da leitura na escola, os gestores deveriam ofertar cursos de formação continuada aos profissionais de Língua Portuguesa em exercício nas redes de ensino e as instituições de Ensino Superior deveriam propor, nos cursos de formação docente de Língua Portuguesa, disciplinas que abordem a leitura nas mais variadas concepções e as questões gramaticais abordadas de forma reflexiva. Corroboramos essa assertiva com os dizeres de Antonio (2006, p. 1053) quando aponta a necessidade de os cursos de Letras incluírem “em seus currículos um modelo de gramática que privilegie a reflexão sobre a função dos elementos linguísticos na comunicação”. Não nos deteremos aqui na importância da gramática funcionalista para o ensino e aprendizagem, pois não é foco deste estudo, porém frisamos a carência de novas abordagens da gramática de uso da língua materna junto aos docentes de Língua Portuguesa, com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem.

Possenti (1996, p. 82), estudioso do ensino da língua materna, sublinha que as regras gramaticais não devem ser ensinadas na escola de forma descontextualizada, mas os alunos devem “[...] ter acesso aos bens culturais da sociedade [...]”, complementando que o papel da escola é “[...] criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada” (POSSENTI, 1996, p. 82). O autor questiona: “Por que, então, damos tanta ênfase à gramática, ao invés de invertermos [...], dando mais espaço em nossas aulas à literatura e à interpretação de textos?” (POSSENTI, 1996, p. 55). Concordamos com este autor que deve haver um trabalho mais voltado à leitura e à interpretação de textos nas escolas brasileiras, pois como vimos, estas são cobradas dos alunos nas avaliações externas como a Prova Brasil e SAEP.

Kleiman (2004) assinala que a escola ainda tem dificuldades em abordar a leitura e que é preciso traçar objetivos para essas aulas com a finalidade de desenvolver essa habilidade nos alunos, de maneira que sua visão de mundo faça parte na interação com o texto. Nas palavras da autora,

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a esta atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua (KLEIMAN, 2004, p. 30).

Portanto, com o respaldo de Kleiman (2004), defendemos que a leitura, pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem, merece tratamento especial no Plano de Trabalho docente, inclusive em suas abordagens e perspectivas, para atingir seu objetivo na escola.

Leffa (1999), em relação às linhas teóricas que envolvem a leitura, afirma que existem três grandes abordagens:

(1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura na perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro (LEFFA, 1999, p. 13).

Ainda segundo Leffa⁴ (1999), na abordagem ascendente ou “*bottom up*”, a leitura dá ênfase unicamente ao texto, e a etapa de leitura que se processa é a decodificação. Nesse caso, parte da menor unidade linguística para chegar ao texto: primeiro se decodificam as letras e, gradativamente, as palavras, as frases, os parágrafos e os textos. A leitura é processada da esquerda para a direita, com os olhos de cima para baixo, cuja transparência do texto deve fluir para o leitor. Nessa perspectiva de leitura, o conteúdo está no texto, e o autor e a comunidade não são levados em consideração. É o enfoque no ensino tradicional que prevaleceu em algumas décadas do século passado nos Estados Unidos e no Brasil.

Na abordagem descendente ou “*top down*”, Leffa (1999) assevera que o enfoque passa a ser no leitor, que considera no momento da leitura suas experiências de vida, seus conhecimentos linguísticos e sua afetividade. Assim, indivíduos que têm mais contato com o mundo letrado, ou por ler mais histórias ou por ouvi-las, apresentam maior facilidade na compreensão do texto lido. Para o autor, os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos são acionados

⁴ Além de Leffa (1999), temos outros estudiosos que tratam do tema: Kato (1980); Kleiman (1996); Menegassi e Angelo (2010); Fuza (2010) etc.

durante a leitura e ajudam na compreensão do texto, buscando arquivos guardados na memória episódica. Acrescenta que “O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi, de certa maneira, construído previamente” (LEFFA, 1999, p. 19).

Na abordagem conciliadora, ainda de acordo com Leffa (1999), por sua perspectiva interacional, o enfoque não está apenas no texto ou no leitor, mas nas relações de interação que se processam nesse contato autor/leitor/texto, cujos sentidos são construídos entre estes, pois o leitor deve empreender uma busca nos propósitos do autor, e espera-se que, de alguma maneira, esteja codificado no texto. Essa abordagem corresponde às concepções de leitura adotadas nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008), pois o aluno na escola contemporânea é visto como um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Pontuamos que no trabalho docente em algumas aulas de Língua Portuguesa, a leitura tem tomado rumos pouco eficazes, ou melhor, o planejamento e a execução não têm objetivado o verdadeiro sentido da leitura, que é a obtenção de um leitor proficiente.

Nesse contexto, citamos Solé (1998) ao afirmar que algumas estratégias do professor para o trabalho com o texto devem ser abordadas em sala de aula com objetivos claros para o aluno. Para que este saiba por que está lendo, a autora indica a utilização de estratégias de leitura que compreendem três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura. Antes da leitura é realizada uma análise global do texto (do título, do autor, dos tópicos e das figuras/gráficos). São situações interligadas: motivação, objetivo para a leitura, ativar o conhecimento prévio para que o aluno estabeleça previsões sobre o texto através de perguntas. Para esta autora, “Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura [...] podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível” (SOLÉ, 1998, p. 114).

Durante a leitura, ainda conforme Solé (1998), é realizada uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das previsões feitas antes da leitura para confirmá-las ou refutá-las. A autora enuncia que há algumas estratégias que devem ser abordadas como tarefa compartilhada com os

alunos: “Formular previsões sobre o texto lido. Formular perguntas sobre o que foi lido. Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto. Resumir as ideias do texto” (SOLÉ, 1998, p. 118). Em sua perspectiva, é um momento de explorar o texto, porque a leitura é “[...] um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 115).

Depois da leitura, continua Solé (1998), é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão do texto, com debate e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto. Solé (1998) aponta algumas estratégias para esse momento levando em consideração um leitor ativo: achar o tema, a ideia principal, elaborar resumo e formulação de perguntas e respostas.

A diferença entre o tema e a ideia principal de um texto é esclarecida por Solé (1998), que propõe perguntas sobre como encontrá-los e diferenciá-los. Assinala que para achar o tema, cuja resposta vai resumir em uma palavra ou em um sintagma, deve ser elaborada a seguinte pergunta: “De que trata o texto?”. E para localizar a ideia principal: “Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” (SOLÉ, 1998, p. 135). Para esta autora, a ideia principal será resumida por uma frase simples, duas ou mais frases coordenadas e, ainda a ideia principal do texto pode acrescentar mais informações do que o tema.

Trabalhar com perguntas e respostas sobre o texto, oralmente ou por escrito, é uma estratégia fundamental para formar um leitor proficiente e muito comum no processo de ensino e aprendizagem executado no dia a dia da sala de aula pelo professor, afirma Solé (1998). A autora alerta sobre o tipo de questão a ser elaborada pelo professor e que estas devem ser variadas para atingir as diversas etapas de compreensão, conforme a classificação apresentada:

Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto. Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor (SOLÉ, 1998, p. 156).

Esta sequência de perguntas elaboradas pelo professor facilitam a interação do aluno com o texto, pois, ao pesquisar as respostas no texto para as perguntas que fazem esta exigência, vai familiarizando o conhecimento linguístico e o textual para responder as questões que exigirão respostas que envolvem o conhecimento de mundo. Hila (2009) fala também sobre a importância de seguir uma sequência de perguntas de leitura que iniciam pelo contexto de produção, do gênero, de compreensão e, por último, de interpretação e que, trazem contribuições para o professor, principalmente, para o aluno no entendimento do texto, quando diz:

[...] saber sequenciar uma ordem adequada das perguntas de leitura [...] auxiliam o professor a organizar melhor sua aula de leitura, bem como ajudam as crianças a construir andaimos necessários para a correta produção de sentidos do texto (HILA, 2009, p. 172).

Além das abordagens de leitura de Solé (1998) e Leffa (1999), Coracini (2010) aborda a leitura na perspectiva do texto e do leitor, cujo propósito é tratar a leitura como um processo discursivo. Na visão desta autora, essa concepção transcende a interação entre o conhecimento do mundo do leitor, as intenções do autor, bem como as marcas encontradas no texto, pois constitui um processo de ressignificação relacionada à posição discursiva, na qual devem ser levados em consideração o momento sócio-histórico, as emoções, as vivências e a ideologia do leitor. Portanto, nessa perspectiva deve ser considerada a estreita relação entre o sujeito e sua ideologia e o discurso utilizado, que juntos vão proporcionar o sentido da leitura.

Coracini (2010) enuncia que a leitura é um processo discursivo sócio-histórico, cultural e ideologicamente constituído. Essa concepção requer o reconhecimento de que o sujeito-leitor, o sujeito-autor e os sentidos são historicamente determinados, configurando um trabalho de interpretação que relaciona o texto a outros textos, ao discurso e ao interdiscurso que coabitam em nossa historicidade sociocultural. Salientamos que essa concepção de leitura, assim como a concepção de linguagem como interação entre autor/leitor/texto, foram adotadas para nortear a leitura desta pesquisa, devido ao fato de serem estreitamente relacionadas com o tema deste trabalho: os mecanismos de coesão textual.

Ainda segundo Coracini (2010), não há controle sobre os sentidos de uma leitura do texto, porque os sujeitos com ideologias e vivências diferentes farão

leituras também diferentes. Por conseguinte, a leitura varia de sujeito para sujeito e em um mesmo sujeito nas várias etapas de sua vida. Ao autor, cabe produzir sem expectativa de sua leitura e ao leitor cabe imaginar as intenções do autor sem a certeza de que são semelhantes as suas interpretações. Na perspectiva discursiva, as leituras não são determinadas pelo texto, mas pelo sujeito-leitor, cujo texto é o ponto de partida da produção do sentido rumo à formação discursiva.

Após abordar as quatro concepções de leitura com base nos teóricos Leffa (1990) e Coracini (2010), incluímos neste estudo as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto do Pró-Livro, que demonstram, conforme consta no sítio do Pró-Livro (2008), que o Brasil possui 88,2 milhões de leitores, isto é, 50% da população participa dos momentos de leitura. A instituição maior responsável por essa formação de leitores é a escola, por meio da atuação dos docentes, do bibliotecário da escola e das práticas que incentivam os alunos a serem leitores, como também a disponibilização da biblioteca escolar e outros materiais para os alunos e a comunidade em geral.

O Instituto Pró-Livro (2008, p. 14), em seu caderno *Retratos da Leitura no Brasil*, assinala que a leitura precisa ser mais divulgada e incentivada em nosso país, e que cabe à escola o desempenho de sua função, contribuindo para a formação de leitores, pois

Todos os dados apontam, portanto, para a necessidade de a escola assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto pela leitura. Seria importante um mutirão que, a curto prazo, ajudasse esses profissionais/educadores a, eles próprios, descobrirem a tal senha, e/ ou se aperfeiçoassem como mediadores de leitura.⁵

Ao considerarmos a premissa do Instituto Pró-Livro (2008) e a importância da leitura nas ações escolares, retomamos às ideias de Coracini (2010) de que no processo de ensino e aprendizagem na escola o texto ganha sua devida importância por ser no trabalho com ele realizado que se desenvolve o saber e o aluno assimila esse saber e desvela a significação do texto. Ainda, a autora complementa que o que poderia e deveria ser uma prática de leitura de texto como processo de interação entre autor/leitor/texto de forma a estabelecer um diálogo e ser

⁵ Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/retratos-leitura-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

contemplada a concepção discursiva, torna-se um trabalho no qual o professor aborda o texto com a leitura dele e direciona toda a leitura e interpretação com sua visão e crença de mundo.

Em relação à abordagem da leitura em sala de aula, defendemos que a escola precisa, primeiramente, buscar métodos de alfabetização e letramento para dar conta de sua função nos anos iniciais do ensino fundamental: isto é condição básica para avançar no desenvolvimento das habilidades de leitura. E os professores, a nosso ver, devem abordar textos variados e adequados às séries em que trabalham, com estratégias que motivem os alunos na continuação com outras leituras.

Neste capítulo, discorreremos sobre as diversas concepções de leitura, que tratam da compreensão da linguagem humana, abordadas por meio dos conceitos apresentados pelos autores aqui elencados e fundamentadas teoricamente na psicolinguística.

Pontuamos que existe uma relação muito estreita entre leitura e educação, pois a escola está como a primeira instância encarregada de promover a alfabetização e o letramento. Essa função, a nosso ver, evidencia um papel poderoso das unidades escolares no desenvolvimento da leitura, como também sinaliza caminhos para fomentar a prática da leitura e, assim, recai sobre ela a tarefa de oferecer boas estratégias de leitura em todos os níveis de ensino como mediadora na formação do leitor proficiente.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA COESÃO PARA A TESSITURA TEXTUAL

No processo de ensino e aprendizagem, quando se trata de desenvolver as habilidades de leitura em sala de aula, há a necessidade de planejar boas estratégias para a abordagem dos textos. Estes, por seu turno, devem ser selecionados criteriosamente e de maneira adequada para cada série, ano escolar e nível de ensino. No entanto, sabemos que, muitas vezes, essa prática docente não acontece, seja por desconhecimento do professor, seja por falta de condições de possuir material disponível para pesquisa ou tempo em hora atividade para incluir a

seleção de textos de gêneros variados e estratégias de leitura diversas no planejamento de suas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa direção, Marcuschi (2008, p. 241) discorre sobre a maneira como tem sido o trabalho na escola com o texto: “A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se entra para pegar coisas. Mas [...] ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. Nesse caso, o texto estaria sendo trabalhado como pretexto para trabalhar gramática ou extrair informações, perdendo o significado de trabalhar o texto pelo texto, ou seja, em seu contexto de produção, seu gênero textual e outras questões que envolvem sua estrutura.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de o aluno, ao elaborar um texto, estabelecer relações linguísticas entre uma sentença e outra que vem a seguir, como se fossem os elos de uma corrente para que as relações semânticas possam determinar o que vai lhe dar sentido. Essas ligações, através do sistema léxico-gramatical, são chamadas de mecanismos de coesão, que permitem uma sequência lógico-semântica entre as partes de um texto. Koch (2013, p. 15) afirma que “É por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina coesão textual”.

Ao abordarmos o texto nesta pesquisa, tomamos sua definição como ocorrência linguística com sentido completo, cuja função é estabelecer interação entre os sujeitos no ato comunicativo. Em conformidade com Marcuschi (2002, p. 24), o “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”.

Citamos Koch (2013) quando enuncia que a partir da década de 1960 começaram os primeiros estudos relativos à linguística textual, entendida aqui como ciência que estuda a estrutura e o funcionamento dos textos. Todavia, foi nos anos 1970 que essa ciência ganhou força, pois sua finalidade era descrever as relações sintático-semânticas presentes no enunciado. Nessa perspectiva, as análises passaram a ser realizadas para além da frase, chamadas atualmente de análises transfrásticas, e o estudo dessas relações exigiu a busca de uma unidade linguística, encontrada basicamente no texto, já que havia falhas no estudo da frase e alguns processos só poderiam ser explicados dentro do texto.

Nas aulas de Língua Portuguesa defendemos, com Antunes (2005), que o trabalho dos professores deve girar em torno do texto, pois comungamos do pensamento desta autora de que não tem sentido ensinar, por exemplo, as classes gramaticais isoladamente e os alunos não conseguir usá-las nos textos orais ou escritos. Nos termos desta autora, “[...] ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos” (ANTUNES, 2005, p. 40).

Ressaltamos que, nas aulas de Língua Portuguesa, as palavras não devem ser ensinadas de forma estanque, mas sim inseridas no texto, introduzidas por meio da gramática reflexiva. Travaglia (2000, p. 59) acentua que o ensino de gramática deve ser proposto de forma integrada, “[...] com o ensino de produção e compreensão de textos e com o ensino de léxico/vocabulário e que é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos alunos [...]”. Dessa forma, quando o ensino parte do texto e propicia momentos de aprendizagem através da reflexão, o aluno adquire a competência verbal e aprende o verdadeiro domínio do uso da linguagem. Nesse viés, citamos Antonio (2006, p. 1054) quando argumenta ser necessário um processo de ensino e aprendizagem de “[...] uma gramática escolar que leve o aluno a refletir sobre o uso da língua, levando em conta o convívio das variantes linguísticas, incluindo a norma considerada padrão”.

Koch (2013) declara que os estudos do texto, por sua relevância, foram intensificados nos anos de 1980, e como resultado dessas pesquisas surgiram as teorias do texto e com elas os fatores de textualidade, chamados também de propriedades ou princípios do texto. Esses fatores são elencados aqui de acordo com Fávero (2006): informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, situacionalidade, contextualização, coerência e coesão. O texto pode ser entendido como “lugar de interação entre sujeitos sociais, históricos e culturais, que respondem a uma tradição de outros enunciados que mantêm com ele semelhanças quanto à forma, tema e estilo, como vem marcando Koch” (SILVA, 2012, p. 217).

A linguística textual, cujos pressupostos básicos têm origem nos anos 1980, conceitua o texto em uma visão ampla, aproximando-o do conceito de enunciado concreto, pois “[...] parte da materialidade para [...] levar em conta as condições concretas de realização dos textos” (SILVA, 2012, p. 222). Essa premissa é adotada pela teoria bakhtiniana desde a década de 1920, que segundo Silva (2012), parte “[...] das condições concretas para a materialidade, nem por um segundo é capaz de

considerar a materialidade sem as condições concretas” (SILVA, 2012, p. 222). Dessa forma, entendemos o texto não como um grupo de frases isoladas, mas como “[...] unidade básica de manifestação da linguagem, [...]” (KOCH, 2013, p. 11).

Alguns critérios são fundamentais para garantir a textualidade, dentre os quais a coerência e a coesão. Nesta pesquisa, apresentamos a perspectiva de alguns teóricos sobre os mecanismos de coesão referencial e sequencial pela importância que estes últimos representam na prática de leitura, produção e interpretação de textos, bem como por constituírem o descritor 15 presente nos objetivos do nosso trabalho.

A respeito da coesão textual, Fávero (2006) afirma que, por ser um assunto complexo, ainda precisa de muita pesquisa e propõe a reclassificação dos mecanismos coesivos conforme as funções que exercem na construção do texto: 1. referencial, 2. recorrencial e 3. sequencial *stricto sensu*.

Segundo a autora, a coesão referencial caracteriza-se por fazer referência a algo através de alguns itens linguísticos que explicam o sentido do texto, exigidos para a concretude da interpretação. Esse processo acontece por meio de dois mecanismos: substituição e reiteração. 1. A substituição acontece quando um termo retomado faz referência a outro e pode ser por anáfora ou catáfora e outros elementos também. “No caso da retomada, tem-se uma anáfora e, no caso de sucessão, uma catáfora” (FÁVERO, 2006, p. 19). 2. A reiteração acontece quando expressões com a mesma referência do texto são repetidas pelo mesmo item lexical, por sinônimos, por hiperônimos e hipônimos, por expressões nominais definidas e por nomes genéricos.

A coesão recorrencial é definida por um processo de retomada de itens com a condição de que o discurso avance. É constituída por recorrência de termos, de estruturas (paralelismo), recorrência semântica (paráfrase) e por recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais.

A coesão sequencial *stricto sensu*, por sua vez, é caracterizada por elementos que dão continuidade ou progressão ao texto sem repeti-los. Sua ocorrência é temporal e por conexão. 1. O mecanismo de coesão sequencial *stricto sensu* temporal se dá através de ordenação linear dos elementos, continuação das sequências temporais, partículas temporais e correlação dos tempos verbais. 2. E o

mecanismo sequencial *stricto sensu* por conexão estabelece relações com operadores do tipo lógico, operadores do discurso e pausas.

Reproduzimos, no Quadro 3, os conectores interfrásticos do tipo lógico e do tipo discursivo, suas diferenças e as relações que expressam para melhor entendê-los. Consequentemente, para melhorar a habilidade de leitura e a prática de produção de textos dos alunos.

QUADRO 3: Mecanismos de Coesão Textual Sequencial: Conectores Interfrásticos

1. Conectores Interfrásticos: Os conectores interfrásticos subdividem-se em conectores do tipo lógico e encadeadores do tipo discursivo.
1.1 Tipo Lógico: Os conectores deste tipo expressam relações lógico-semânticas estabelecidas entre o conteúdo de duas proposições, ou seja, entre estados de coisas, entre “fatos” do mundo real e/ou de outros mundos possíveis. Tais relações ocorrem, predominantemente, dentro de um mesmo período, isto é, são resultado de um único ato de fala e recebem a seguinte classificação. • Relação de condicionalidade: expressa-se pela conexão de duas orações, uma introduzida pelo conector se ou equivalente e outra por então, em que se afirma que, sendo o antecedente verdadeiro, o consequente também o será. • Relação de causalidade: que, porque, já que, visto que, por isso, por, devido a; expressa-se pela conexão de duas orações, em que uma delas encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra. • Relação de mediação: para (que), a fim de que; conexão entre duas orações, em que uma delas explícita o(s) meio(s) para atingir um fim expresso na outra. • Relação de disjunção: expressa-se por meio de duas orações ligadas pelo conectivo ou, que pode ser inclusivo e significar um ou outro (possivelmente ambos); ou pode ser exclusivo e significar um ou outro, mas não ambos. • Relação de conformidade: conforme, segundo, consoante, como; expressa-se por meio de duas orações, uma das quais mostra a conformidade de seu conteúdo em relação a algo asseverado na outra. • Relação de temporalidade: assim que, logo que, nem bem, nem mal, quando, depois que, à medida que; relação através da qual se localizam no tempo, uns relativamente a outros, ações, eventos ou estados de coisas do mundo real, veiculados por intermédio de duas orações.
1.2 Tipo Discursivo: Os conectores deste tipo – os operadores de discurso – estabelecem entre os enunciados do texto, relações discursivas ou argumentativas, pois orientam discursivamente os enunciados que encadeiam, encaminhando o sentido do texto para determinada direção. Nesse caso, o que se tem são dois atos de fala, podendo o primeiro ser enunciado independentemente do segundo, vindo este a se encadear sobre o primeiro, para justificá-lo, contraditá-lo, explicitá-lo, comprová-lo etc. As relações expressas por esse tipo de conector são as seguintes:

Continua

Conclusão

- **Conjunção:** realizada por meio de conectores como e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso, ainda, nem (=e não), que têm por função adicionar enunciados cujos conteúdos constituem argumentos para uma mesma conclusão.
 - **Disjunção:** ou, ou então; que têm por função, nesse caso, provocar o interlocutor e checar se ele vai aderir ou não à posição do locutor.
 - **Contrajunção:** realizada por conectores como mas, porém, todavia, entretanto, no entanto, não obstante, embora, apesar de (que), ainda que, se bem que, mesmo que, etc., expressando ideia de oposição, contraste, isto é, introduzem conteúdos que se opõem a algo explícito ou implícito em enunciados anteriores.
 - **Justificativa ou explicação:** pois, porque, que; que introduzem um ato de justificativa ou de explicação de um outro ato de fala anteriormente realizado.
 - **Conclusão:** efetuada por intermédio de encadeadores do tipo portanto, logo, pois, então, por conseguinte, que introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação a um ou mais atos de fala anteriores.
- Comparação:** tanto, tal... como, mais... (do) que, menos... (do) que, que estabelecem relações de igualdade, superioridade ou inferioridade entre um termo comparante e um termo comparado.
- **Diferença entre os conectores interfrásticos do tipo lógico e do tipo discursivo:** A diferença básica entre os dois tipos de conectivos é que os do tipo lógico anunciam ou sinalizam uma conclusão, uma consequência, um resultado lógico, compartilhado e, de certa forma, esperado, pelos interlocutores. Por outro lado, os do segundo tipo, fazem com que o interlocutor a quem se dirige o enunciado chegue à conclusão desejada, segundo o sentido que quem fala ou escreve, deseja veicular.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018) com base em Salces (2000).

Antunes (2005, p. 47) define a coesão como “[...] essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Também discorre sobre a importância de alguns princípios para caracterizar a textualidade, dentre os quais, destaca a coesão, cuja função é “[...] a de criar, estabelecer e sinalizar laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (ANTUNES, 2005, p. 47). E completa que os mecanismos de coesão têm uma finalidade, “[...] promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes para que não perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48). Na visão da autora, um texto coeso se define desde as unidades mínimas até as máximas quando estão ligadas entre si em busca da significação.

As definições de coesão de Halliday e Hasan (1976) são trazidas por Antunes (2005), e os autores conceituam coesão como “[...] a metáfora do ‘laço’, no

intuito de mostrar que, no texto, cada segmento precisa ser atado, preso, pelo menos, a um outro, de sorte que não há ‘pontas soltas’, ou pedaços que não se juntam a nenhum outro” (ANTUNES, 2005, p. 48). Esse conceito corrobora a definição de texto que adotamos como unidade de sentido entre os segmentos para concretizar a tessitura textual.

Segundo Antunes (2005), os mecanismos de coesão unem termos ou orações pelo sentido expressos por relações de reiteração, associação e conexão.

1. Quando acontece por *reiteração* com procedimentos de *repetição ou substituição*:
 - 1.1 A repetição com recursos de paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita.
 - 1.2 A substituição com recurso gramatical, lexical e elipse.
2. Quando acontece por *associação* com procedimento de seleção lexical e com recursos de seleção de palavras semanticamente próximas.
3. Quando acontece por *conexão* por procedimento de estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos e com recursos de uso de diferentes conectores.

Por serem relações que se estabelecem e caracterizam dentro do texto, Antunes (2005, p. 55) as denomina relações textuais. Em sua perspectiva, classifica a coesão:

1. Pela relação de reiteração quando acontece a retomada de elementos que dependem de outros já citados ou ligados a termos anteriores ou posteriores;
2. Pela relação de associação é quando as palavras se unem pelo sentido num texto;
3. Pela relação de conexão ocorre entre termos e orações por meio das “conjunções, preposições e respectivas locuções – ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na sequência do texto”.

Koch (2013, p. 48) define coesão textual como “[...] todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual”. Para esta autora,

existem duas grandes modalidades de coesão “[...] a coesão remissiva ou referencial (referenciação ou remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)” (KOCH, 2013, p. 48).

O elemento de referência, conforme Koch (2013), pode ser representado de diversas maneiras: nome, sintagma, fragmento de oração, oração ou enunciado completo e que caberá ao texto dar conta da construção do referente. A autora também assinala que a remissão, como pondera Fávero (2006), quando movimenta para trás acontece o processo de anáfora, e para frente, catáfora.

Nas palavras de Koch (2013, p. 34-35),

As formas gramaticais [...] fornecem apenas instruções de coesão (por ex., concordância de gênero e número) e podem ser presas ou livres. As formas remissivas lexicais seriam, por exemplo, grupos nominais definidos que, além de fornecerem, [...] instruções de concordância, contém, também, instruções de sentido [...].

Koch (2013, p. 53) assim define a outra modalidade de coesão:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas, à medida que faz o texto progredir.

A sequenciação frástica e parafrástica são citadas por Koch (2013), a qual pontua que esta última recorre a procedimentos e aquela não. Afirma que existem vários tipos de recorrências: de termos, quando há “(reiteração de um mesmo item lexical) e [...] de estruturas e paralelismo sintático” (KOCH, 2013, p. 55).

A progressão se faz utilizando-se as mesmas estruturas sintáticas preenchidas com itens diferentes de conteúdos semânticos – paráfrase quando “[...] tem-se um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes” (KOCH, 2013, p. 56); de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais quando há a “[...] existência de uma invariante, como igualdade de metro, ritmo, rima, assonância, aliterações, etc.” (KOCH, 2013, p. 57); tempo e aspecto verbal ocorre quando há uma recorrência “[...] dentro de uma ‘macrossintaxe textual’”. Por outro lado, na sequenciação frástica, ‘O texto se

desenrola sem rodeios ou retornos que provoquem um ‘ralentamento’ no fluxo informacional” (KOCH, 2013, p. 61).

Para tornar mais claros os conceitos de coesão na perspectiva de Koch (1993), discorreremos acerca de suas definições relativas à coesão referencial e sequencial. Em seus termos:

A coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Os artigos, os pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos), os advérbios e os números cardinais e ordinais bem como as substituições de palavras, as nominalizações, a relação de hiperonímia e de sinonímia ou mesmo a elipse, são as marcas linguísticas responsáveis pela sua efetivação (KOCH, 1991, p. 30).

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. Nesse tipo de coesão desempenham papel importantíssimo as conjunções coordenativas e subordinativas, que marcam relações lógico-semânticas ou relações discursivas/argumentativas (KOCH, 1991, p. 49).

Assinalamos que o conteúdo sobre coesão textual a ser ensinado na escola não tem ganhado sua real importância nos livros didáticos, pois os autores, quando o abordam, não apresentam suas definições e elencam poucos exercícios sobre o assunto. Dada essa irrelevância de abordagem do tema nos livros didáticos, os professores também deixam de tratá-lo como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Salces (2000, p. 95-96) alega que, ao analisar alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, concluiu que

[...] o conteúdo do livro didático em relação à coesão textual não acrescenta muito àquilo que os professores já pudessem saber sobre coesão. A brevidade da explicação sobre esse assunto, bem como a pouca importância dada ao papel que esse fenômeno tem na construção de qualquer tipo de texto, seja dissertativo, narrativo ou descritivo, faz com que os professores continuem a ignorar seu estudo.

Conforme esta autora, o descaso no trato com a coesão textual no livro didático, bem como o despreparo ou desconhecimento do professor sobre essa

temática, trazem danos irreparáveis aos resultados obtidos na conclusão dos alunos do ciclo da educação básica. E complementa:

Não é novidade dizer que os alunos, de maneira geral, chegam ao final do Ensino Médio com inúmeros problemas de escrita. Ortografia, concordância, regência, pontuação são apenas alguns dos problemas mais fáceis de resolver, em relação aos mais sérios e não menos recorrentes, entre os quais, as dificuldades para estruturar e relacionar sentenças, orações e parágrafos, indicar interdependência entre as ideias, bem como retomar ou substituir elementos anteriormente enunciados. Esses tipos de problemas prejudicam a própria *tessitura* da produção escrita e estão relacionados, principalmente, à aprendizagem insuficiente dos mecanismos de coesão e de coerência textuais durante toda a história escolar do aluno (SALCES, 2000, p. 9).

De acordo com Salces (2000, p. 51), o livro didático direcionado ao ensino médio de autoria dos autores referidos há pouca conceituação de coesão textual:

Os autores Cereja & Magalhães [...] ao abordarem o assunto *conjunções*, de maneira indireta, usam um termo que pode funcionar como sinônimo de coesão[...] Na parte correspondente aos estudos da *redação*, este livro também não aborda a *coesão textual*, nem diz nada sobre sua importância para o estabelecimento da textualidade, para a clareza, para a unidade e sequenciação do texto. [...] ao tratar da estrutura do texto dissertativo, na explicação do que seria o *desenvolvimento* desse tipo de texto, os autores mencionam vagamente a coesão [...].

Diante do escasso material didático referente a essa temática, e após a leitura de textos relativos à coesão textual, optamos por elaborar um quadro-resumo para contribuir com o entendimento dos profissionais interessados nesse assunto.

Ao levarmos em conta a importância desse trabalho no campo da Linguística Aplicada, especialmente na abordagem dos mecanismos de coesão textual no processo de ensino e aprendizagem por meio de uma intervenção pedagógica, apresentamos no Quadro 4 uma comparação sobre os conceitos de coesão, a classificação e definição desses mecanismos, bem como exemplos que elucidam esse conteúdo a ser estudado nas escolas com base em três estudiosas desse tema.

QUADRO 4: Resumo Comparativo sobre a Coesão Textual por três Autoras

	Fávero	Koch	Antunes
Conceito de coesão	“A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma sequência.” (2016, p. 10)	Coesão “[...] todos os processos de sequencialização que assegura (ou torna recuperável) uma ligação linguística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual.” (2013, p. 31)	Coesão “... essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.” (2005, p. 47)
Classificação	1. Referencial 2. Recorrencial 3. Sequencial <i>stricto sensu</i>	1. Remissiva ou referencial 2. Sequencial	1. Reiteração 2. Associação 3. Conexão
Definição	Referencial: a) por substituição: quando um componente é retomado ou precedido por uma pré-forma. Ex: Tenho um automóvel; Ele é verde; b) reiteração: repetição de expressões do texto que têm a mesma referência. Recorrencial: processo de retomada de itens com a condição de que o discurso avance. Sequencial stricto sensu: caracterizada por elementos que dão continuidade ou progressão ao texto sem repeti-los.	Referencial: fornece apenas instruções de coesão e podem ser presas ou livres. Além de fornecer instruções de concordância, contém, também, instruções de sentido. Sequencial: diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de relações semânticas.	Reiteração: a) repetição: com recursos de paráfrase, paralelismo ou repetição propriamente dita; b) substituição: com recurso gramatical, lexical e elipse. Associação: seleção lexical e com recursos de seleção de palavras semanticamente próximas. Conexão: por relações sintático-semântica entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos e com recursos de uso de diferentes conectores.
Exemplos	Recorrencial: tem por função levar adiante o discurso. “Irene preta	Referencial: “O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, ele	Reiteração: “Há três tipos de células tronco. As mais comuns são encontradas na

Continua

			Conclusão
	Irene boa Irene sempre de bom humor [...].” Sequencial: “Se Paulo é homem então é mortal”.	parou diante de uma porta e bateu furiosamente (anáfora)”. Sequencial: “E o trem corria, corria, corria [...].”	medula do ser humano em qualquer idade, mas seu poder de reprodução e especialização é baixo [...].” Associação: “Outro tipo são as células-tronco existentes no cordão umbilical, mais potentes que as da medula. Mas o tipo mais promissor são as células-tronco dos embriões humanos.” (Associadas pela proximidade de sentido: células-tronco, cordão umbilical, medula, embriões). Conexão: “As mais comuns são encontradas na medula do ser humano em qualquer idade, mas seu poder de reprodução e especialização é baixo.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2018) com base nos livros das autoras referidas no quadro.

Koch (1993) assevera que o professor pode falar implicitamente sobre coesão textual e mudar sua metodologia de ensino de produção e compreensão de textos com base no que preconiza a Linguística Textual. Pontua ainda que não há necessidade de fazer referência teórica ao assunto para seus alunos do ensino fundamental e médio.

Defendemos que a coesão textual precisa ser ensinada na escola, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, pois os mecanismos referencial e sequencial, quando conhecidos pelos alunos, oferecem maior segurança quanto à construção das orações que necessitam das relações sintático-semânticas na produção de textos. Esses mecanismos de coesão, previstos no planejamento e abordados no livro didático, auxiliam o professor a orientar seus alunos para empregá-los adequadamente. Tais procedimentos conduzem os alunos a uma reflexão sobre a tessitura do texto e têm efeito de

minimizar dificuldades que, por acaso, venham a ter durante a produção textual. E defendemos ainda que a abordagem dos mecanismos de coesão no processo de ensino e aprendizagem, bem como o domínio das relações sintático-semânticas produzidas no texto e compreendidas pelos alunos, é de suma importância para a produção de um bom texto e para a formação de um leitor crítico.

Partimos da hipótese de que os alunos acertaram 44,6% no descritor 15, que trata da coesão textual na Prova Brasil, pelo fato de os professores não o abordarem em suas aulas por não encontrarem material didático disponível para planejar suas aulas. Dessa forma, esta pesquisa se torna relevante, pois quanto mais explicações acerca dos mecanismos de coesão na perspectiva dos autores aqui referidos, maior respaldo para a produção de textos coesos, coerentes e para a formação do leitor crítico.

Acreditamos e defendemos a necessidade de uma adequada formação do professor para que haja um ensino claro e eficiente dos mecanismos de coesão, haja vista que o professor é o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem na escola. Portanto, este precisa ter acesso a cursos de formação continuada, a materiais didáticos que ofereçam informações e conhecimentos para melhor orientar seus alunos *acerca da* importância da produção de textos coesos e, principalmente, sobre os mecanismos e estratégias para que alcancem esse intento.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 O CONTEXTO

Na área da educação, há um campo vasto para pesquisa em Linguística Aplicada. Assim sendo, neste trabalho, levantamos um problema e o pesquisamos com a finalidade de buscar soluções que contribuam para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na esfera educacional.

Com mais de 30 anos de experiência no mesmo colégio, ora como professor de Língua Portuguesa, ora como gestor de escola pública, como apontamos, observamos nas reuniões pedagógicas e nos dias de planejamento as reclamações dos docentes acerca do escasso material, relativo aos descritores da Prova Brasil, nos livros didáticos, disponíveis nos encontros previstos em calendário escolar, principalmente, sobre os mecanismos de coesão. Diante desse problema, como assinalamos, optamos por elaborar uma Unidade Didática para ser aplicada em sala de aula de um 9º ano do ensino fundamental e disponibilizá-la para os professores, atendendo ao que preconiza o Profletras e para atingir o objetivo desta pesquisa: diagnosticar a aprendizagem dos alunos sobre os mecanismos de coesão textual, fazer a intervenção pedagógica e avaliá-los no final para mostrar que, quando há material disponível e quando um conteúdo é abordado em sala de aula, há grandes possibilidades de os alunos aumentarem o percentual de acertos nas avaliações internas e externas.

Reiteramos que a intervenção pedagógica foi aplicada pelo pesquisador em uma turma única de 9º ano do ensino fundamental no Colégio Estadual Egídio Ballarotti – Ensino Fundamental e Médio, no Distrito de Santa Zélia, município de Astorga, Paraná, com o auxílio da professora regente de Língua Portuguesa da turma. Portanto, elaboramos a intervenção com o objetivo de contribuir, primeiramente, com o colégio e demais professores de Língua Portuguesa. Dessa maneira, esperamos que os sujeitos desta pesquisa sejam beneficiados, e indiretamente a professora da turma, assim como outros professores quando trabalharem os mecanismos de coesão textual em sala de aula.

Para a realização desta pesquisa e para a implementação da Unidade Didática na escola, fizemos solicitação à equipe pedagógica do colégio e à professora de Língua Portuguesa da turma para conseguir autorização para essa prática exploratória, que duraria, no mínimo, dois meses: março e abril/2017, ou seja, oito semanas, com dois dias de duas aulas em cada uma, conforme referimos. Com o pedido atendido, reservamos duas aulas para explicar para os discentes dessa turma sobre o projeto de intervenção pedagógica: nome do projeto, objetivos, duração da aplicação, compromisso com a devolutiva com análise dos resultados e contribuição que daria para minha pesquisa e para a educação.

3.1.1 A ESCOLA

Elaboramos uma Unidade Didática a ser aplicada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Egídio Ballarotti – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Distrito de Santa Zélia, município de Astorga, Estado do Paraná, por ser uma instituição de ensino em que atuamos como professor de Língua Portuguesa e gestor educacional há 32 anos, e porque o problema levantado tem origem neste colégio. O colégio em questão localiza-se em um Distrito, longe da cidade sede do município, aproximadamente oito quilômetros. Sua população, segundo o IBGE (2016), é composta por 24.698 mil habitantes. As famílias ali residentes trabalham no campo ou utilizam transporte para trabalhar na sede do município ou em outras cidades vizinhas. A atividade econômica predominante é a agropecuária, com destaque para o plantio de cana de açúcar para abastecer uma destilaria de álcool.

O Colégio foi construído e inaugurado em 05 de março de 1958, completando 60 anos, em 2018. Foi reformado, ampliado e reinaugurado em 23 de março de 2012. Nessa reforma, ganhou ambientes construídos específicos para cada finalidade.

Numa área de terras de aproximadamente 10.000 metros quadrados, temos 3 pavilhões com 4.000 metros quadrados de construção, sendo dois feitos de laje e um com forro comum. O colégio possui quadra poliesportiva coberta, biblioteca, laboratório de informática e de ciências, secretaria, sala dos professores, sala da direção, sala dos pedagogos, cozinha, banheiros, refeitório, 14 salas de aula, campo

de futebol suíço, uma sala ambiente e casa do permissionário. Além disso, possui acessibilidade para todos e, como projetos de sustentabilidade, tem uma horta com produtos orgânicos, coleta de água da chuva com 10.000 litros e o plantio de 100 árvores nativas da Mata Atlântica.

Foi criado para atender alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e passou a atender alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano de 1982. Em 1998, foi autorizada pela SEED a implantação do ensino médio, ano em que perdeu as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental por causa da municipalização dessa etapa de ensino. Como colégio único do Distrito de Santa Zélia, tem a responsabilidade de oferecer aos alunos acesso, permanência e sucesso por meio de um ensino de qualidade.

Nos últimos anos, vem com o IDEB acima da meta estabelecida pelo MEC. Em 2015, juntando a aprovação de 2014 e 2015 e o resultado da Prova Brasil, o IDEB do referido colégio ficou em 4,9.

A instituição escolhida tem como órgão mantenedor o Governo do Estado do Paraná e trabalha em dualidade com uma Escola Municipal João Daniel Machado Benetti – Ensino Fundamental, por localizarem-se no mesmo Distrito e por não ter outro prédio disponível construído pela prefeitura. Há, portanto, o ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental ofertado pela escola municipal e, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio, ofertados pelo colégio estadual, que assim distribuiu as turmas em 2017: 01 sala de recursos multifuncional de manhã, 06 turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, à tarde e 03 turmas de ensino médio, à noite.

3.1.2 OS PARTICIPANTES

Contamos com a participação da professora de Língua Portuguesa do 9º ano, habilitada para trabalhar com português e inglês e sala de recursos multifuncional, pelo fato da Prova Brasil ser realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Selecionamos uma turma única dessa série, no turno vespertino, na escola em que atuamos. Como reportamos, a turma é composta por 26 alunos, com média de idade de 13 anos, cuja renda familiar gira em torno de um

a dois salários mínimos em média, obtidos via trabalho em pequenas empresas localizadas na sede do município.

Além da professora, que acompanhou a prática exploratória, participaram também 26 alunos, 3 funcionários administrativos, duas pedagogas e os órgãos colegiados da instituição de ensino.

Os alunos tiveram participação ativa durante todo o processo de intervenção pedagógica. A classe possui alunos com deficiência intelectual e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

3.2 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a pergunta que deu origem a este trabalho, e em seguida discorremos sobre a temática abordada, os recursos disponíveis e empregados e os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa em consonância com o que preconiza o Mestrado Profissional em Letras. Inicialmente, levantamos um problema e elaboramos a hipótese: Os alunos não se apropriaram dos mecanismos de coesão até o 9º ano do ensino fundamental, por que o professor não aborda esse tema em sala de aula, por não ter material didático disponível no momento de elaborar seu planejamento.

Esta pesquisa surgiu da problemática, por nós constatada, em nosso devir profissional, de não haver uma variedade de material didático para abordar os mecanismos de coesão textual em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa, no colégio em que atuamos. Nesse sentido, em nosso papel como gestor escolar, orientávamos os professores de Língua Portuguesa para realizarem um trabalho com os descritores da Prova Brasil e, estes argumentavam que existia escasso material didático disponível relativo à temática.

Nesse sentido, ao analisarmos o resultado alcançado pelos alunos do Estado do Paraná na prova do SAEP, em 2013, especificamente os do 9º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, verificamos que, um dos piores acertos foi no descritor 15, que versa sobre os mecanismos de coesão textual. Diante disso, julgamos pertinente, contribuir com a elaboração de atividades para o referido

descriptor, por meio de uma Unidade Didática, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da UEM. A Unidade Didática inicia com uma avaliação diagnóstica dos alunos, referente à aprendizagem que tinham acerca do descriptor 15, por meio de uma intervenção pedagógica e uma avaliação final, junto aos alunos para comparar os resultados dessa apropriação do conteúdo.

Na elaboração da primeira Unidade Didática, embasada teoricamente no interacionismo sociodiscursivo, selecionamos textos da ordem do narrar, do expor e do argumentar, pois são gêneros que aparecem na Prova Brasil, assim como sugerimos exercícios que levam os alunos a entender os principais mecanismos de coesão textual sequencial e referencial, presentes na avaliação. Exploramos o assunto com estratégias de leitura de textos e propusemos exercícios para fixação do conteúdo, seguidos de uma avaliação para analisar a aprendizagem dos alunos no período de dois meses dessa intervenção pedagógica.

A implementação foi aplicada nos meses de março e abril do ano de 2017 no Colégio Estadual Egídio Ballarotti, localizado no município de Astorga, PR. Comparamos os resultados da avaliação diagnóstica com os resultados da avaliação final e os analisamos de modo a responder às seguintes questões: Com a proposta de atividades sobre o descriptor: *'estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.'*, houve melhoria no percentual de acerto das questões propostas? Um trabalho continuado e duradouro sobre a coesão textual mudaria para melhor o percentual de acerto dos alunos nas avaliações externas?

Destacamos que as unidades escolares de ensino fundamental e médio direcionam suas ações para a melhoria do IDEB. A Prova Brasil tornou-se um dos fatores de maior influência nesse “ranking” adotado pelo MEC e os professores não encontram material de pesquisa para enriquecer seu planejamento no trabalho com os descritores de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental.

Nesse âmbito, esta pesquisa caracteriza-se por sua abordagem quantitativa, pois quantifica dados, extraídos de respostas de questões objetivas, por nós, elaboradas na Unidade Didática. Esta possui exercícios sobre os mecanismos de coesão, os quais apresentam um conjunto de alternativas, sendo somente uma resposta correta, o que, a nosso ver, contribui para a eficácia, a precisão e a padronização dos resultados.

A pesquisa quantitativa, nesse caso, enumera os acertos, vistos e analisados como resultados da intervenção pedagógica e quantificados em percentual obtido pela média de acertos dos alunos, tanto no diagnóstico quanto na avaliação final como verificação da aprendizagem no período da intervenção.

Utilizamos o método hipotético-dedutivo para explicar o problema levantado na instituição em que trabalhamos acerca da falta de material didático para o professor trabalhar os mecanismos de coesão em sala de aula, levando em consideração o percentual de 44,6% de acertos no descritor 15 da Prova Brasil. Por essa razão, partimos de uma hipótese com o objetivo de comprová-la. Lakatos e Marconi (1987) definem o método utilizado como

Método hipotético-dedutivo – que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese (LAKATOS; MARCONI, 1987, p. 106).

Caracterizamos também esta pesquisa, que visa contribuir com o professor em sala de aula, como prática exploratória por envolver uma sala de aula de outra professora, havendo a participação de docentes e discentes, ressignificando o trabalho dos envolvidos como praticantes do processo de ensino e aprendizagem. Intervimos naquela prática com o objetivo de comprovar a hipótese levantada e na busca de resultados, no campo da Linguística Aplicada, que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

De acordo com Miller (2006, p. 1), prática exploratória é a “busca de formas solidárias de pesquisar com alunos, com colegas de trabalho e com membros de uma comunidade [...]”. Nesta pesquisa, essa prática contou com o envolvimento da professora de Língua Portuguesa da turma escolhida para a intervenção pedagógica no 9º ano do ensino fundamental e dos 26 alunos matriculados no ano letivo de 2017 no colégio referido. A equipe pedagógica e os funcionários administrativos do colégio auxiliaram no preparo do material impresso e em outros recursos didáticos para serem usados nas aulas, bem como na orientação pedagógica para o bom desenvolvimento deste trabalho. Nossa proposta inicial foi produzir uma Unidade Didática com a seleção de textos de gêneros variados e mais comuns na Prova Brasil, bem como atividades com os mecanismos de coesão para que o professor de Língua Portuguesa, especialmente do 9º ano do ensino fundamental, tenha maior diversidade de textos com atividades sobre essa temática.

A Unidade Didática aplicada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental do colégio em que desenvolvemos esta pesquisa não tinha como concepção os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo. No entanto, após o resultado da avaliação diagnóstica por nós empreendida, fizemos um trabalho de mediador, conforme apregoam as bases teóricas da aprendizagem na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para compreender essa teoria, recorreremos a Bronckart (1999, p. 42), para quem a “[...] tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Portanto, para definir melhor o ISD, o compreendemos como um quadro teórico, no qual as condutas humanas são entendidas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13).

No modelo de funcionamento dos discursos propostos por Bronckart (1999), a definição das representações do agente-produtor tem relação com o contexto físico, social e subjetivo, que permite a interação em curso e pressupõe os quatro parâmetros que representam o mundo físico: o lugar de produção, o emissor, o receptor e o momento de produção. O contexto sócio-subjetivo é composto pelo lugar social, papel social do emissor e do destinatário, objetivo e o conteúdo temático.

Nesta pesquisa, os quatro parâmetros que representam o mundo físico são assim definidos: 1) o lugar de produção é o colégio em que esta pesquisa foi realizada; 2) o emissor é o professor aplicador da intervenção pedagógica, o pesquisador; 3) o receptor são os alunos do 9º ano do ensino fundamental, como sujeitos da pesquisa; e 4) o momento de produção são os meses de março e abril de 2017, nas aulas de Língua Portuguesa. Os parâmetros do contexto sócio-subjetivo são os seguintes: 1) o lugar social é o colégio, localizado no Distrito de Santa Zélia, município de Astorga, PR; 2) o papel social do enunciador é representado pelo professor mediador da aprendizagem do conteúdo proposto na intervenção pedagógica; 3) o papel do destinatário é representado pelos alunos interessados em aprender tal conteúdo para melhorar os acertos na Prova Brasil e do SAEP; 4) o objetivo é diagnosticar a aprendizagem dos alunos, intervir na aprendizagem e avaliar no final qual a apropriação do conteúdo; e 5) o conteúdo temático é

composto por leitura, interpretação de textos e resolução dos exercícios sobre os mecanismos de coesão.

Desta forma, esperamos que o trabalho desta Unidade Didática, por meio da intervenção pedagógica, tenha cumprido o que concebe Bronckart (1999) sobre o interacionismo sociodiscursivo. No processo de ensino e aprendizagem, buscamos criar um ambiente propício para que os alunos lessem por meio de estratégias motivadoras, e demonstrassem interesse em aprender o conteúdo proposto, bem como instigamos constantes debates para dirimir dúvidas e construir o conhecimento planejado para as aulas durante os meses de março e abril de 2017.

Justificamos, portanto, a elaboração da Unidade Didática porque o Mestrado Profissional em Letras indica o levantamento de um problema, que o acadêmico enfrenta ou verifica em sua atuação como professor de Língua Portuguesa, devendo, então, pesquisá-lo na busca de soluções que venham contribuir com outros professores da disciplina no processo de ensino e aprendizagem. Com essa finalidade, produzimos a Unidade Didática que reproduzimos no capítulo 4, para realizar a intervenção pedagógica junto aos alunos referidos e para servir de pesquisa para professores de Língua Portuguesa do Estado do Paraná no trabalho com os mecanismos de coesão sequencial e referencial em sala de aula.

3.3 FASES DA PESQUISA

Para implementar esta pesquisa, por meio de uma intervenção pedagógica, planejamos 8 encontros, totalizando 32 h/aulas e executamos cada um deles, em dois dias da semana, com duas aulas cada. No primeiro encontro, que durou uma semana com 4 aulas, aplicamos uma avaliação junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, com a finalidade de diagnosticar seu conhecimento sobre os mecanismos de coesão textual cobrados na Prova Brasil e também cobrados na prova aplicada nas escolas estaduais paranaenses, denominada Sistema de Avaliação da Educação do Paraná (SAEP), na qual os alunos, dessa série do Estado do Paraná, tiveram um dos menores acertos: 44,6% no descritor 15 de Língua Portuguesa, no ano de 2013, em relação aos acertos em

outros descritores, só perdendo para os acertos no descritor 12, que foi de 40,9%. Enfim, não atingiram o percentual de acertos de 50% nos descritores 12 e 15.

Nas seis semanas seguintes, realizamos a intervenção pedagógica, em 24 aulas, por meio de um texto abordado por semana com estratégias de leitura, interpretação oral e resolução de exercícios de coesão textual referencial e sequencial.

Na última semana, que durou 4 aulas, realizamos a avaliação final e a devolutiva com os resultados da intervenção pedagógica.

Elaboramos o Quadro 5 para resumir e tornar claras as 3 fases de execução da pesquisa, que envolvem os objetivos específicos.

Quadro 5: Fases da Pesquisa na Intervenção Pedagógica		
Objetivos Específicos	Categorias de Análise	Fases de Execução
a) diagnosticar o conhecimento dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre os mecanismos de coesão.	Coesão textual referencial e sequencial.	Explicação da intervenção pedagógica em 2 aulas. Realização de uma avaliação diagnóstica com 25 questões em 02 aulas na primeira semana de março de 2017.
b) ensinar, por meio de estratégias de leitura, interpretação de textos e atividades, os mecanismos de coesão sequencial e referencial presentes nos textos selecionados para a Unidade Didática.	Estratégia de leitura; Interpretação de texto; Exercícios com mecanismos de coesão referencial e sequencial.	Mediação pelo professor do ensino dos mecanismos de coesão referencial e sequencial, com apresentação de 6 textos com estratégia de leitura. Duração de 6 semanas com 4 aulas cada.
c) avaliar possíveis avanços na aprendizagem desses alunos, ao final da intervenção pedagógica,	Coesão textual e referencial e sequencial.	Avaliação final com leitura de texto e 25 questões para resolver sobre os mecanismos

Continua

Conclusão		
atinente ao reconhecimento dos mecanismos de coesão referencial e sequencial.		de coesão sequencial e referencial. Duração de 2 aulas para execução e 2 para o encerramento da intervenção pedagógica num total de 4 aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

4 UNIDADE DIDÁTICA

TÍTULO: PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE OS MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL NA PROVA BRASIL NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 APRESENTAÇÃO

Elaboramos esta proposta para ser aplicada, por meio de uma prática exploratória, aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em um colégio do noroeste do Estado do Paraná. Nosso objetivo foi diagnosticar o conhecimento apropriado pelos alunos sobre os mecanismos de coesão textual, para, em seguida, empreender uma intervenção pedagógica junto a estes em um período de dois meses, totalizando 32 aulas. Elaboramos uma avaliação final para comparar o nível de aprendizagem dos alunos antes e após a intervenção pedagógica, visando a constatar se, quando for empreendida uma abordagem em sala de aula referente aos mecanismos de coesão textual, haverá melhoras no percentual de acertos e, conseqüentemente, melhor desempenho nas avaliações externas e internas nesse descritor.

Reiteramos que a Prova Brasil é aplicada bienalmente nas escolas de Educação Básica para os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sua finalidade é diagnosticar o desempenho dos alunos, acompanhar a qualidade e implementar políticas públicas por meio das informações obtidas para conduzir as escolas, os órgãos centrais ou distritais das secretarias de educação na tomada de suas próprias decisões.

Como assinalamos, a Prova Brasil busca avaliar o desempenho dos alunos, desenhando um retrato das escolas em relação à qualidade de seu ensino para que os gestores possam adotar medidas que efetivem o modelo educacional escolhido. No caso de Língua Portuguesa, a avaliação contém matrizes de referência da

língua, com vinte e um descritores e seis tópicos, que possuem uma significação para a leitura e interpretação de texto.

Em nossa produção de material, a intervenção pedagógica junto aos alunos solicitada como uma das atividades do Profletras, selecionamos o descritor 15: “estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.” para estudo, a ser apresentado para os professores de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental e a ser trabalhado junto aos alunos dessa série. Intencionamos desenvolver o entendimento dos alunos mediante uma abordagem de leitura e compreensão de textos e atividades com esse conteúdo, bem como oportunizar e estimular o trabalho com os mecanismos de coesão textual por meio de uma proposta para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula.

Para enfrentar o problema da falta de textos e exercícios relativos aos elementos coesivos sequenciais e referenciais nos dias de planejamento, previstos nos calendários das escolas estaduais, abordamos a temática dos descritores, com a finalidade de contribuir com o entendimento dos alunos acerca do conteúdo de que trata descritor 15 selecionado. Como apontamos, pretendemos também contribuir com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa dos estabelecimentos de ensino públicos e privados e com a sociedade, por meio da formação de alunos críticos na leitura, na interpretação e produção de textos.

Destacamos que a educação, em sua concepção histórico-crítica, assume uma escola, cujo papel é o de socializar os saberes universais, de modo que a instituição seja democrática quanto ao acesso, permanência e sucesso do educando, devendo respeitar todas as diversidades. Essa concepção prioriza a função específica da escola que é ensinar, e não assumir outros projetos que não contribuem para a formação de um cidadão consciente, ativo e autônomo. Com isso, os conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem em que haja diálogo e interação entre professor/aluno são aqueles historicamente acumulados pela sociedade e relevantes para que o educando compreenda sua prática social e possa analisar e transformar a sociedade em que vive, a qual, por ora, apresenta-se injusta e desigual, principalmente nas oportunidades oferecidas à população que representa as minorias na sociedade e, especialmente àquelas pessoas com baixo poder aquisitivo financeiro.

De acordo com Suhr (2012, p. 156), “[...] a transmissão de conteúdos é considerada essencial para a transformação social”. Nesse enfoque, a relação professor/aluno assume um papel de suma importância, a qual “[...] deve ser interativa: ambos são sujeitos do processo ensino-aprendizagem”. Na visão desta autora, o professor precisa saber trabalhar os conteúdos na escola apropriados para cada idade, diagnosticar a turma em que atua, e “mostrar que o conhecimento não é uma verdade estática, mas que está em processo de construção pela humanidade” (SUHR, 2012, p. 156). Com base nesses conceitos, o aluno tem seu papel de participador direto no processo, sendo um

[...] sujeito ativo de sua própria aprendizagem, é participar ativamente desse processo, trazendo suas impressões e conhecimentos prévios, analisando-os à luz de novos conhecimentos trabalhados em sala, refletindo, alcançando níveis mais elevados de organização do saber e relacionando-o à prática social (SUHR, 2012, p. 157).

Na Unidade Didática elaborada por nós, concebemos a escola como uma instituição que detém uma relação dialógica com todos os atores que participam direta ou indiretamente do processo de ensino e aprendizagem, na qual todos são valorizados e têm suas atribuições igualmente importantes na gestão democrática para o sucesso da educação. Nessa direção, desenvolvemos exercícios referentes aos mecanismos de coesão sequencial e referencial das relações existentes nos textos selecionados, e buscamos explicar esses mecanismos pelas regras da gramática descritiva. Os mecanismos de coesão sequencial presentes nos textos e que trabalhamos em sala de aula são os que expressam relações de: comparação, alternância, concessão, causalidade, temporalidade, oposição, adição, modo, lugar, explicação, negação, dúvida, condição, finalidade, intensidade, conformidade, exemplificação e afirmação.

4.2 JUSTIFICATIVA

Ao concebermos esta Unidade Didática em consonância com os objetivos do projeto de pesquisa desenvolvido no Profletras, tivemos a pretensão de conhecer as

concepções de leitura e de linguagem da Prova Brasil, mas em um primeiro momento, elaborar atividades semelhantes às da prova para preparar os alunos para resolver exercícios com respostas de múltipla escolha. Nosso objetivo restringiu-se a diagnosticar o conhecimento dos alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental do norte paranaense sobre o descritor 15: *'estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.'*

De posse do diagnóstico sobre os mecanismos de coesão sequencial e referencial realizado na primeira semana de aula na turma do 9º ano, conseguido por meio de uma avaliação junto aos alunos dessa série de ensino, planejamos atividades que seguiram o padrão da Prova Brasil, com questões de múltipla escolha, realizamos uma intervenção pedagógica em uma turma de 9º ano do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, por meio de uma *prática exploratória*, para comprovar a hipótese formulada inicialmente neste trabalho: Se o professor tiver material de pesquisa para abordar os mecanismos de coesão em sala de aula, os resultados podem ser satisfatórios e suficientes para alcançar as metas previstas para o IDEB, cuja previsão é atingir 5,5 de média até 2021 nos finais do ensino fundamental?

Selecionamos a tipologia textual e o gênero discursivo para implementar a intervenção pedagógica conforme alguns gêneros presentes na Prova Brasil. Assinalamos que também não tivemos a pretensão de abordar atividades por escrito de exploração de texto, além daquelas que abrangem os mecanismos de coesão textual; frisamos que tão somente apresentamos algumas estratégias de leitura para que o aluno do 9º ano do ensino fundamental, ao compreender os textos constantes nos Quadros de 6, 7 e 9 a 14 da Unidade Didática e possa resolver as atividades com mais facilidade.

Na sala de aula escolhida para realizar a intervenção pedagógica, buscamos propiciar aos alunos leituras dos textos, debates e interpretação oral, levando-os a uma relação de diálogo com os textos, demonstrando a importância da interação entre leitor/autor/texto e ativando os diversos níveis de conhecimento, como propõe Kleiman (2004): o linguístico, o textual e o de mundo, para que o aluno construísse o sentido dos textos apresentados no momento do diagnóstico, da intervenção pedagógica e da avaliação da aprendizagem ao final da prática exploratória.

Entretanto, após o conhecimento das concepções de linguagem e de leitura contidas na Prova Brasil, detectadas em nossa experiência como professor de Língua Portuguesa e em pesquisas que versam sobre o assunto, elaboramos uma segunda Unidade Didática com textos, questões de interpretação e atividades relativas aos mecanismos de coesão textual para sugerirmos mudanças viáveis e possíveis para as próximas edições da Prova Brasil.

Elaboramos as duas Unidades Didáticas com base no Interacionismo Sociodiscursivo. Na primeira Unidade, realizamos o trabalho apenas oralmente, porque, a princípio, preocupamo-nos em elaborar atividades com os mecanismos de coesão textual para os professores e planejamos somente para apresentar alguns textos com estratégias de leitura. Porém, após o diagnóstico realizado no primeiro encontro, percebemos que para trabalhar os mecanismos de coesão inseridos no texto, os alunos precisariam recepcionar textos com variadas estratégias de leitura conseguir entender as relações que expressam tais conectores. Assim, os textos foram abordados de forma que os alunos compreendessem o contexto de produção e chegar a uma boa interpretação.

A respeito do ISD, que embasa nossa prática docente, retomamos a aceção de Bronckart (1999) de que nessa teoria a ação é o resultado da apropriação do organismo humano das propriedades da atividade social, as quais são mediadas pela linguagem. Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de responsabilidade referentes ao seu agir. Assim, nesta pesquisa nossa motivação foi levar os alunos sujeitos desta pesquisa a compreender os mecanismos textuais abordados na Unidade Didática com a intenção de melhorar seu processo de ensino e aprendizagem, e a responsabilidade, em nosso agir educacional, é propiciar esse entendimento de forma clara e coesa.

Na primeira Unidade Didática, realizada oralmente com os alunos, pontuamos que nossa mediação como docente foi fundamental para que houvesse uma interação entre o aluno leitor e os textos propostos para leitura.

4.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA UNIDADE DIDÁTICA

Nosso objetivo com a implementação da Unidade Didática é a elaboração de um material didático-pedagógico voltado para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa na Prova Brasil, como acentuamos, com foco na leitura e reconhecimento da importância dos mecanismos de coesão nos processos de tessitura textual. Assim, nas aulas propostas temos como respaldo um texto com interpretação oral ou escrita, ou ambas, que devem ser explicitadas em cada aula. No trabalho com os mecanismos de coesão sequencial e referencial, baseamo-nos nas concepções de gramática reflexiva, com enfoque no modelo funcional, cujos autores foram indicados na fundamentação teórica desta dissertação.

4.4 MATERIAL DIDÁTICO

Elaboramos a Unidade Didática para os professores de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental como material de apoio ao planejamento de suas aulas. Reiteramos que nosso intuito é contribuir com a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que os alunos têm demonstrado resultado insuficiente no descritor da Prova Brasil que trata da coesão textual. Para essa empreitada, selecionamos textos narrativos, expositivos e argumentativos, conceitos embasados nos teóricos do interacionismo sociodiscursivo com exercícios que levam os alunos a compreender os elementos coesivos sequenciais e referenciais que os ajudarão tanto na produção e interpretação de textos quanto na resolução dos exercícios relacionados ao assunto nas avaliações internas e externas.

Por vivenciarmos o cotidiano da escola e constatarmos que existe uma carência de material disponível sobre os articuladores de coesão textual para os professores de Língua Portuguesa, elaboramos esta proposta de intervenção pedagógica constituída por uma ação exploratória, na qual há a aplicação de uma avaliação para diagnosticar o conhecimento da turma única de 9º ano do ensino fundamental do colégio em que atuamos sobre os elementos coesivos. Após essa sondagem, empreendida em conformidade com o Quadro 5 desta Unidade Didática e com os resultados obtidos, abordamos a temática referente aos mecanismos de

coesão nos variados tipos de texto, e elaboramos atividades para fixar a coesão textual sequencial e referencial. Por último, aplicamos uma avaliação, em conformidade com o Quadro 13, para analisar a aprendizagem dos alunos e comparar com o resultado obtido no diagnóstico.

Para a implementação dessa produção didático-pedagógica, foram necessários oito semanas com dois encontros por semana de 2 aulas cada, como adiantamos. A implementação foi aplicada nos meses de março e abril do ano de 2017 no Colégio Estadual Egídio Ballarotti, localizado no município de Astorga, PR, já referido.

4.5 PLANO DE TRABALHO DOCENTE

O Quadro 6, a seguir, representa o Plano de Aula da avaliação diagnóstica direcionada ao 9º ano do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. O tema trata dos mecanismos de coesão referencial e sequencial presentes no texto *Tecnologia*. Na primeira semana, durante quatro aulas (50 minutos cada aula), explicitamos para a turma e a professora o projeto de intervenção pedagógica e realizamos o diagnóstico junto aos alunos.

QUADRO 6: Plano de Aula da primeira Semana da Intervenção Pedagógica

Primeiro Encontro: 1ª semana de março de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Apresentação da proposta para os alunos e aplicação da avaliação como diagnóstico.
Objetivo	Explicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos nos próximos sete encontros, detalhando a proposta e a aplicação de uma avaliação para a obtenção de um diagnóstico da turma referente ao aprendizado que possui sobre os mecanismos de coesão textual.
Material utilizado	Projutor multimídia, cadernos, resumo impresso dos encontros no decorrer do semestre e a avaliação em folha de sulfite A4.
Procedimento de Ensino	Texto para leitura silenciosa, contendo 25 questões relativas aos mecanismos de coesão sequencial e referencial com alternativas de múltipla escolha.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Após explicarmos o objetivo da implementação da proposta de intervenção pedagógica na escola, mais especificamente para a turma, aplicamos o diagnóstico apresentado, na sequência, com o texto e os exercícios. Reproduzimos o texto utilizado, e, em seguida, as atividades aplicadas no diagnóstico.

Tecnologia

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz “Errado”, não diz “Burro”, mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz “bip”. Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: “Bip!” “Olha aqui, pessoal: ele errou.” “O burro errou!”.

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria “bip” em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos

com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

(VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**. São Paulo: Editora Moderna, 2.ª ed., 2015, p. 75-76. (Livro Didático, 8º ano).

Atividades com os fatos linguísticos do texto para o diagnóstico sobre coesão textual.

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- | | | | | |
|----------------|-----------------|----------------|---------------|------------|
| (A) Negação | (B) Explicação | (C) Tempo | (D) Modo | (E) Lugar |
| (F) Oposição | (G) Condição | (H) Adição | (I) Causa | (J) Dúvida |
| (L) Comparação | (M) Alternativa | (N) Finalidade | (O) Concessão | |

1. “Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima [...]”. ()

2. “A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa”. ()

3. “[...] máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele”. ()
 4. “Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava”. ()
 5. “Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita”. ()
 6. “[...] recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia [...]”. ()
 7. “**Assim**, para todo mundo ouvir”. ()
 8. “**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e [...]”. ()
 9. “**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador [...]”. ()
 10. “**Quer dizer**, você se sente como aquele cara que cantou a [...]”. ()
 11. “Está certo, **jamais** teremos com ele a mesma confortável [...]”. ()
 12. “**Simplemente** ignora você”. ()
 13. “**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz “bip”. ()
 14. “E **lá** vinha ele: “Bip!”. ()
 15. “Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar [...]”. ()
 16. “Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho”. ()
 17. “[...] Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer”. ()
 18. “Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha”. ()
 19. “[...] um botão, que, além de mais rápido, **jamais** nos sujará os dedos [...]”. ()
 20. “Sei que **nunca** seremos íntimos [...]”. ()
- B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Há frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:
- | | | | |
|--------------|----------------|------------|-------------|
| (A) Narrador | (B) Computador | (C) Leitor | (D) Máquina |
|--------------|----------------|------------|-------------|
1. “Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar [...]”. ()
 2. “Para começar, **ele** nos olha na cara”. ()
 3. “[...] e que **nele** foi substituída por um botão [...]”. ()
 4. “Olha aqui, pessoal: **ele** errou”. ()
 5. “Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo [...]”. ()

Finalização: Reservamos um momento para tirar as eventuais dúvidas dos alunos sobre a proposta e recolhemos o texto com os exercícios para correção e tabulação dos dados. Cada questão valia 4 pontos percentuais para chegar à média

de acertos da turma, medida que também utilizamos na avaliação da aprendizagem final, após a intervenção pedagógica.

No Quadro 7, temos o Plano de Aula com o texto *A velha e o médico*. Os alunos fizeram leitura silenciosa, dialogada com a dramatização do texto, formando grupos com alunos que representaram o narrador e outros representando os personagens presentes no texto. Iniciamos a intervenção pedagógica propriamente dita; de posse do diagnóstico, iniciamos o processo de ensino e aprendizagem relativo aos mecanismos de coesão textual.

QUADRO 7: Plano de Aula da segunda Semana da Intervenção Pedagógica

Segundo Encontro: 2ª semana de março de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Leitura do texto pelos alunos em silêncio e dialogada, dramatizando, interpretando oralmente. Resolução das atividades sobre coesão textual. Utilização do texto com retirada de orações para explicar alguns elementos coesivos.
Objetivo	1. Explicar com o auxílio do texto os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial para que os alunos resolvam os exercícios propostos para a aula;
	2. Envolver os alunos, ativando seu conhecimento prévio de mundo por meio do título, autor, estrutura composicional, tema e fragmentos do texto.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Utilização do Datashow para apresentar o texto fragmentado mediante a estratégia do antes, durante e o depois da leitura para que os alunos participem da aula, formulando hipóteses para confirmá-las ou não.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Para iniciar a aula, os alunos fizeram leitura silenciosa do texto. Após, fizeram leitura dialogada nos textos narrativos, na qual cada aluno lia a fala de um personagem e outro lia os trechos do narrador. Assim como, faziam também leitura dramatizada, repetindo as etapas da leitura dialogada, porém, representando teatralmente as falas dos personagens. Após estudos do texto, resolveram as atividades sobre coesão textual e retiraram do texto orações para explicar alguns elementos coesivos.

A velha e o médico

Uma velha, que já não enxergava, chamou um médico e lhe disse:

__Cure-me da minha cegueira e eu lhe pagarei bem. Mas se não me curar, nada pagarei. Concorde?

O médico aceitou. Toda semana, ele vinha à casa dela e lhe aplicava nos olhos um remédio sem valor. Mas, a cada visita, ele carregava consigo alguma coisa dos móveis da velha. Com o passar do tempo, acabou levando tudo o que ela possuía.

Depois disso, o médico deu-lhe um remédio que a curou. A velha voltou a enxergar e viu que sua casa estava vazia e que não poderia pagar o médico. O médico, para cobrar, levou a velha aos tribunais.

Diante do juiz, a velha falou:

__O médico está dizendo a verdade. Concordei que lhe pagaria se recuperasse a visão. Ele concordou que eu não precisaria lhe pagar se permanecesse cega. Agora ele diz que estou curada. Eu digo que continuo cega, porque quando perdi a visão estava cheia de objetos que agora não posso ver!

O juiz deu ganho de causa à velha.

“Quem está pronto a ganhar o que não merece, deve estar pronto a perder.”

(ESOPO. **A velha e o médico**. In: Fábulas de Esopo. Tradução de Guilherme Figueiredo. São Paulo: Ediouro, 2005, p. 26. In: FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**. São Paulo: Editora moderna, 2ª ed., 2015, p. 209-210 (Livro Didático, 8º ano).

Responda as questões de 1 a 10, escolhendo apenas uma das alternativas e marcando com X aquela que corresponde à resposta certa:

1. Na oração “Cure-**me** da minha cegueira e **eu** lhe pagarei bem.” Os pronomes em negrito se referem a:
 (A) Juiz (B) Médico (C) Esopo (D) A velha
2. No trecho “Toda semana, **ele** vinha à casa **dela** [...]”, as palavras destacadas referem-se, respectivamente, a:

- (A) O médico e a velha (B) O juiz e a velha
(C) A velha e o médico (D) A velha e o juiz
3. “Concordei que **lhe** pagaria [...]”. O pronome pessoal refere-se a quem:
(A) Esopo (B) Juiz (C) Velha (D) médico
4. “**Mas**, a cada visita, ele carregava consigo alguma coisa dos móveis da velha”. A palavra em negrito expressa uma ideia de:
(A) Explicação (B) Conclusão (C) Comparação (D) Oposição
5. “**Depois disso**, o médico deu-lhe um remédio que a curou”. A locução adverbial em negrito expressa uma ideia de:
(A) Modo (B) Intensidade (C) Tempo (D) Lugar
6. “**Eu** digo que continuo cega, **porque quando** perdi a visão [...]”. Coloque verdadeiro ou falso e escolha a alternativa que corresponde às respostas corretas:
() O pronome “eu” em negrito refere-se à velha.
() O pronome “porque” em negrito expressa uma ideia de modo.
() O pronome “quando” em negrito expressa uma ideia de tempo.
- (A) V – F – F
(B) F – V – F
(C) F – V – V
(D) V – F – V
7. “Depois **disso**, o médico deu-lhe um remédio que a curou”. O termo em negrito refere a qual ação:
(A) O médico acabou levando tudo o que a velha possuía
(B) O juiz deu ganho de causa à velha
(C) Ele concordou que a velha não precisaria pagar se não ficasse curada.
(D) A velha continuou cega
8. “[...] minha casa estava cheia de objetos que **agora** não posso ver”. A palavra em negrito expressa a ideia de:
(A) Lugar (B) Modo (C) Intensidade (D) Tempo
9. “A velha voltou a enxergar **e** viu que sua casa estava vazia **e** que não poderia pagar o médico”. As palavras em negrito ligam orações e dão a ideia de:
(A) Oposição

(B) Alternativa

(C) Adição

(D) Explicação

10. “Ele concordou que eu não precisaria lhe pagar **se** permanecesse cega”. A conjunção “se” está ligando duas orações, indicando uma relação de:

(A) Causa

(B) Tempo

(C) Conformidade

(D) Condição

Vamos estudar agora a relação que existe entre alguns elos coesivos/operadores argumentativos e suas funções.

Nesse exercício, os alunos elaboraram orações com os elos coesivos para cada função descrita no quadro 8, totalizando nove grupos de alunos para resolvê-las. Cada grupo leu as orações formadas e explicou a relação de cada operador argumentativo para a turma. Todos participaram do trabalho dos outros grupos para sanar dúvidas. O primeiro grupo, por exemplo, teve como tarefa elaborar frases com os operadores que “somam argumentos” e usaram os elos coesivos: além disso, outrossim, ademais e ainda. Com as frases elaboradas, leram para a turma e explicaram que aqueles elementos coesivos somavam argumentos.

QUADRO 8: Relação entre elos Coesivos/ operadores argumentativos e suas funções

Função	Elos coesivos/ operadores argumentativos
Somam argumentos	além disso, outrossim, ademais, ainda;
Justificam ou explicam ideias	pois, porque, por isso, visto que;
Contrapõem ideias	mas, porém, entretanto, todavia;
Sumarizadores	portanto, assim, logo, em suma;
Exemplificam ou especificam	por exemplo, tal como, como, seja...seja;
Fazem prevalecer a orientação argumentativa do enunciado não introduzido por ele	embora, ainda que, mesmo que, apesar de;
Estabelecem conformidade	de acordo com, conforme, segundo, consoante,
Pressupõem hierarquia argumentativa	inclusive, sobretudo, até, principalmente,
Corrigem ou redefinem ideias	Isto é, ou seja, ou melhor, quer dizer,

Fonte: Grama (2015, p. 1).

Daniela Faria Grama. **Linguística de Corpus**: A “Rota” para um estudo dos elos coesivos do português. 2015. Disponível em: <http://150.164.100.248/gtlexNovo/dاتا1/arquivos/2015_resExDanielaFariaGrama.docx>. Acesso em: 20 out. 2016.

Finalização: Após a resolução dos exercícios, foi feita a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

A seguir, no Quadro 9, consta um Plano de Aula elaborado para o trabalho e aplicado na terceira semana consecutiva, por meio da intervenção pedagógica com a leitura do texto *Menino* e resolução de atividades sobre os mecanismos de coesão.

QUADRO 9: Plano de Aula da terceira Semana da Intervenção Pedagógica

Terceiro Encontro: 3ª semana de março de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Explicar, dentro do texto, os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Os alunos fizeram leitura silenciosa do texto *Menino*, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.

Menino

Ela apertou-lhe o braço. Esse gesto ele conhecia bem e significava apenas: não insista!

___Mas, mãe...

Inclinando-se até ele, ela falou-lhe baixinho, naquele tom perigoso, meio entre dentes e que era usado quando estava no auge: um tom tão macio que quem ouvisse julgaria que ela lhe fazia um elogio. Mas só ele sabia o que havia debaixo daquela maciez.

___ Não quero que mude de lugar, está me escutando? Não quero. E não insista mais.

Contendo-se para não dar um forte pontapé na poltrona da frente, ele enrolou o pulôver como uma bola e sentou-se em cima. Gemeu. Mas por que aquilo tudo? Por que a mãe lhe falava daquele jeito, por quê? Não fizera nada de mal, só queria mudar de lugar, só isso... Não, desta vez ela não estava nem um pouquinho camarada. Voltou-se então para lembrar-lhe que estava chegando muita gente, se não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais porque aquele era o último lugar vago que restava [...].

Lygia Fagundes Telles, **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 1988, p. 74 (fragmento) In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 7ª ed., 2012, p. 77. (Livro Didático, 9º ano).

Atividades sobre Coesão Textual

- Na oração “[...] se não mudasse de lugar imediatamente, **depois** não poderia mais [...]”, a palavra em negrito expressa relação de:
(A) Causa (B) Tempo (C) Conformidade (D) Modo
- Análise a palavra em negrito e responda que relação ela tem nessa oração: “[...] depois não poderia mais **porque** aquele era o último lugar [...]”.
(A) Tempo (B) Modo (C) Explicação (D) Conformidade
- Na frase “[...] meio entre dentes e que era usado **quando** estava no auge [...]”, o termo em negrito entre as orações tem relação de:
(A) Tempo (B) Modo (C) Causa (D) Conformidade
- Em “[...] **se** não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais [...]”, a palavra em negrito expressa uma relação de:
(A) Comparação (B) Condição (C) Alternância (D) Explicação
- Na oração “**Mas**, mãe [...] a palavra em negrito indica:
(A) Concordância (B) Aceitação (C) Oposição (D) Temporalidade
- “Inclinando-se até ele, ela falou-**lhe** baixinho, naquele tom perigoso [...]”. A palavra em negrito refere-se a quem no texto:
(A) A mãe (B) O pai (C) O menino (D) A autora
- “**Esse gesto** ele conhecia bem e significava apenas: não insista!” A expressão

em negrito dessa oração refere-se a:

- (A) Apertar o braço (B) Inclinar até o menino
(C) Pontapé na poltrona (D) mudar de lugar

8. “[...] **ela** falou-lhe baixinho...” A palavra em negrito refere-se a quem:

- (A) A autora (B) A narradora (C) A vizinha (D) A mãe do menino

9. “[...] ele enrolou o pulôver **como** uma bola e sentou-se em cima”. A palavra em negrito dá ideia de:

- (A) Explicação (B) Temporalidade (C) Comparação (D) Negação

10. “**Não**, desta vez ela não estava **nem** um pouquinho camarada.” As palavras em negrito expressam a relação de:

- (A) Negação (B) Causalidade (C) Temporalidade (D) Condição

Finalização: Após a resolução dos exercícios, será feita a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

No Quadro 10, a seguir, encontra-se o Plano de Aula trabalhado na quarta semana da intervenção pedagógica com leitura oral do texto de opinião *Violência Social*, debate sobre o tema e resolução de atividades sobre coesão textual.

QUADRO 10: Plano de Aula da quarta Semana da Intervenção Pedagógica

Quarto Encontro: 4ª semana de março de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades referentes à coesão textual.
Objetivo	Explicar os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial que aparecem no texto para que os alunos resolvam as atividades propostas.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa, interpretação oral e a resolução das atividades propostas. Análise de todos os parágrafos do texto dos termos ou expressões que são mecanismos de coesão, bem como a classificação desses mecanismos para dirimir as dúvidas dos alunos e avançar no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Para iniciar a aula, os alunos fizeram leitura silenciosa do texto, interpretação oral e resolveram as atividades em seguida.

Texto de opinião: Este texto foi produzido por um aluno e transcrito de acordo com o original e, por isso é natural que apresente alguns problemas gramaticais.

Violência Social

A violência social vem sendo praticada no mundo inteiro, em todas as classes da sociedade.

É uma luta pelo poder e pela sobrevivência. Uns matam e roubam para sobreviver, conseguir um pedaço de pão e ter com que se alimentarem, outros praticam a violência apenas com o objetivo de enriquecerem ainda mais e dominar a classe mais fraca.

Há rivalidades até entre famílias, filhos matando pais para tomar o que lhes pertence, irmãos brigando entre si.

Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo.

Por qualquer motivo se pratica a violência, uma simples discussão, ciúmes, um lugar em fila de ônibus, etc. Ninguém respeita o próximo, qualquer coisa por menor que seja, serve de motivo para acabar em violência e basta andarmos uns minutos pelas ruas, para encontrarmos vários exemplos.

Assim como há os que praticam a violência pelo poder e pela sobrevivência, há também muitos que a praticam por prazer, por querer mostrar que pode mais que o outro.

Redação de aluno. Apud Maria da G. Costa Val. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 83-4 In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 7ª ed., 2012, p. 199. (Livro Didático, 9º ano).

Atividades sobre o texto

1. “**Uns** matam e roubam para sobreviver, [...] **outros** praticam a violência [...]”.

Pelo texto, percebe-se que esses pronomes indefinidos referem-se a:

- (A) Pessoas que lutam pelo poder e pela sobrevivência
- (B) Estudantes

(C) Mendigos

(D) Comerciantes

2. “**Assim** como há **os que** praticam a violência pelo poder **e** pela sobrevivência, há **também** muitos **que a** praticam por prazer, **por** querer mostrar **que** pode mais **que** o outro”.

a) Retire os termos destacados no trecho do texto acima e classifique em coesão referencial ou sequencial: _____

3. “Há rivalidades entre famílias, filhos matando os pais para tomar o que **lhes** pertence, irmãos brigando entre **si**”. Explique os pronomes em negrito de coesão referencial nessas orações: _____

4. “Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo”. Neste período, houve o apagamento da palavra guerra(s) em dois momentos, processo chamado elipse. Onde? _____

5. Na frase “[...] **apenas** com o objetivo de enriquecerem ainda mais e dominar a classe mais fraca”, o advérbio “apenas” pode ser substituído por outro advérbio sem mudar o sentido da oração. Qual?

(A) Talvez

(B) Nem

(C) Somente

(D) Então

6. Relacione as palavras da 1ª coluna com a palavra da 2ª coluna que possui o mesmo significado no texto lido:

(A) Entre= preposição

() Inclusive

(B) Assim= advérbio

() Algum, Nenhum

(C) Qualquer=pronome

() Em meio de

(D) Até=preposição

() Igualmente

7. “Uns matam e roubam **para** sobreviver [...]”. A palavra em negrito introduz uma oração que expressa a ideia de:

(A) Finalidade

(B) Condição

(C) Tempo

(D) Modo

8. “Assim como há **os** que praticam a violência [...]”. Nesse caso, o termo em negrito é um mecanismo de coesão referencial e refere a qual termo?

(A) Animais

(B) Homens

(C) Alunos

(D) Ninguém

Finalização: Após a resolução dos exercícios, realizamos a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

Reproduzimos, no Quadro 11, o Plano de Aula da intervenção pedagógica da 5ª semana, com atividades de leitura, interpretação oral e exercícios sobre os mecanismos de coesão existentes no texto. Estes foram realizados pelos alunos em princípio oralmente, e depois por escrito.

QUADRO 11: Plano de Aula da quinta Semana da Intervenção Pedagógica

Quinto Encontro: 1ª semana de abril de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Explicar os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial constantes no texto de apoio.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa, interpretação oral e a resolução das atividades propostas. Análise dos parágrafos do texto, buscando termos ou expressões que são mecanismos de coesão e classificação de cada mecanismo para dirimir as dúvidas dos alunos e avançar no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O texto *A cidadania brasileira é inacessível* foi entregue aos alunos para que estes fizessem leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.

Leia o texto de opinião escrito por um aluno do ensino médio e transcrito de acordo com o original, sem correção.

A cidadania brasileira é inacessível A cidadania no Brasil está se tornando cada vez mais difícil, a conveniência rege a moral do brasileiro para que ele só exerça sua cidadania em momentos oportunos. Assim, ele fica propenso a desrespeitar leis e regras e, conseqüentemente, tornar-se amoral. O brasileiro ainda não percebe que o processo de conscientização social para a prática da verdadeira cidadania é individual e não apenas conjunta. É claro que a ação da massa é importante e, geralmente, mais significativa; porém, com uma forte motivação pessoal, o resultado torna-se melhor. E, como cidadão, o
--

brasileiro cresce.

No entanto, o povo segue um exemplo de cidadão que, a seu ver, lhe é superior. Mas, se somos governados por pessoas corruptas, que outro exemplo nos é propício seguir? Não temos escolhas. Temos acesso apenas à corrupção dos administradores do nosso país, que não deixam espaço para a honestidade no governo. Ao povo só resta segui-los, pois é constantemente desmotivado a ser política e socialmente correto.

Não obstante isso, as punições aos infratores não são devidamente aplicadas, seja por um papel jogado no chão, seja por um homicídio. A lei é proposta de acordo com o poder aquisitivo do seu transgressor, inversamente, eu diria. Visto isso, o brasileiro não encontra meios que o impeçam de continuar a desrespeitar as regras do país, embora o faça.

A cidadania no Brasil é, pois, inacessível, já que não encontramos como frear a demasiada corrupção do governo, a “proteção” aos infratores e a visão debilitada de grupos e individualismo do brasileiro que, agindo assim, será um verdadeiro cidadão.

(Texto elaborado pelo aluno: D.C.D. – 1º ano do ensino médio. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 7ª ed., 2012, p. 205-206).

Colocamos as seguintes frases no Datashow e os alunos classificaram os elementos coesivos assinalados em negrito.

- I. **Como** a chuva estava muito forte, não foi possível continuar o show.
- II. Eu não consegui apresentar o trabalho **porque** estava muito nervosa!
- III. Os manifestantes terão suas reivindicações atendidas, exceto **se** usarem de violência.
- IV. Estava doente, **mas** foi trabalhar.
- V. Os brasileiros são **tão** trabalhadores **quanto** os norte-americanos.
- VI. “[...] a palavra gripe nos chegou **após** uma série de contágios entre línguas.”
- VII. “Supõe-se que fizesse referência ao modo violento **como** o vírus se apossa do organismo infectado.

- VIII. A mãe ficou vermelha, **isto é**, ruborizou, enrubescceu, rubificou, e olhou a filha com reprovação, **isto é**, dardejou-a com olhos censórios.
- IX. O rapaz vendeu o carro **para** trabalhar.
- X. Ele brigou com a mulher, **embora** a entendesse.
- XI. **Quando** bateu o sinal, os alunos demoraram pra sair.
- XII. **Depois** do recreio, ficaram de castigo.
- XIII. Ela tem olhos verdes **e** grandes.
- XIV. **Assim**, fica complicado trabalhar e estudar.
- XV. **Se** eu for embora, perco o campeonato.
- XVI. Os alunos estudam **para** a prova.
- XVII. **Portanto**, estudar significa querer vencer na vida.

ATIVIDADES

1. “**No entanto**, o povo segue um exemplo de cidadão [...]”. Nessa oração, a expressão em negrito expressa ideia de:
 (A) Temporalidade (B) Alternativa (C) Conclusão (D) Oposição
2. “Assim, **ele** fica propenso a desrespeitar leis e regras [...]”. O pronome em negrito refere-se a:
 (A) Brasileiro (B) Estrangeiro (C) Negro (D) Administrador
3. “**Assim**, ele fica propenso a desrespeitar leis e regras [...]”. O termo em negrito expressa uma ideia de:
 (A) Tempo (B) Modo (C) Causa (D) Consequência
4. “**Porém**, com uma forte motivação pessoal [...]”. A palavra em negrito expressa ideia de:
 (A) Oposição (B) Concordância (C) causalidade (D) Modo
5. “Não obstante **isso**, as punições aos infratores [...]”. O termo em negrito faz referência a:
 (A) A cidadania do Brasil
 (B) O brasileiro desmotivado a ser política e socialmente correto
 (C) O processo de conscientização social
 (D) Uma forte motivação pessoal
6. No parágrafo 3, o termo destacado “seguí-**los**” refere-se a quem? _____

7. “[...] a seu ver, **lhe** é superior.” O pronome em negrito refere-se a que termo anterior? _____
8. “A cidadania no Brasil é, **pois**, inacessível [...]”. A palavra em negrito dá ideia de:
 (A) Tempo (B) Modo (C) Conclusão (D) Oposição (E) Explicação
9. “[...] **seja por** um papel jogado no chão, **seja por** um homicídio”. As palavras em negrito expressam ideia de:
 (A) Exemplificação (B) Conclusão (C) Temporalidade (D) Oposição
10. Na frase, “[...] desrespeitar as regras do país, **embora** o faça”, a palavra em negrito expressa ideia de:
 (A) Conclusão (B) Oposição (C) Explicação (D) Concessão
11. Em “[...] desrespeitar as regras do país, **embora** o faça”, a palavra em negrito refere-se a que? _____

Finalização: Após a resolução dos exercícios, fizemos a correção junto aos alunos, tirando dúvidas e explicando as classificações.

No Quadro 12, encontra-se o Plano de Aula da 6ª semana de intervenção pedagógica que o professor trabalhou com os alunos por meio de atividades de leitura e exercícios do texto narrativo *Contanabos, o senhor das montanhas*. Também realizamos uma análise, por meio de leitura oral, para reconhecer os mecanismos de coesão que ligavam termos, sintagmas, orações e parágrafos, de modo que os alunos entendessem a tessitura textual e isso os conduzisse a uma melhor produção textual.

QUADRO 12: Plano de Aula da sexta Semana da Intervenção Pedagógica

Sexto Encontro: 2ª semana de abril de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Interpretar o texto com nova estratégia de leitura e resolver os exercícios sobre os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.
Material utilizado	Projeto multimídia, texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.

Continua

Conclusão

Procedimento de Ensino	Antes de entregar o texto impresso, foram escritas dez frases no quadro de giz do texto A cidadania brasileira é inacessível trabalhado na aula anterior para que os alunos localizassem mecanismos de coesão existentes e os classificassem. Foi entregue um texto para leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades propostas.
-------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No trabalho com esse texto, realizamos atividades nas etapas do antes, durante e após a leitura segundo Solé (1998).

Apresentamos, com o auxílio do projetor multimídia, o texto: *Contanabos, o senhor das montanhas*, e os alunos deveriam prever, através da fase de leitura antecipação, sobre o que aborda o texto; as ideias foram anotadas pelo pesquisador. Apresentamos a autora Tatiana Belinky e o ilustrador Walter Ono. Questionamos os alunos: Vocês já ouviram falar da autora e do ilustrador? Já leram alguma obra da autora? As respostas foram devidamente anotadas pelo pesquisador. Explicamos aos alunos que o texto tinha duas páginas, fora publicado na Revista Nova Escola em dezembro de 1996 e que é um mito. Escolhemos uma definição de mito. Em seguida, utilizamos a estratégia de apresentar somente o primeiro parágrafo e deixar o aluno fazer previsões para verificar expectativas quanto à continuação da história. E assim, parágrafo por parágrafo, até concluir o texto, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, seu conhecimento de mundo, levando-os a serem leitores conscientes.

Leia o texto narrativo:

Contanabos, o senhor das montanhas

Entre a Silésia e a Boêmia estende-se uma enorme cadeia de montanhas em cujo interior vive o poderoso Espírito das Rochas, o afamado Contanabos. Esse Príncipe dos espíritos da terra possui na superfície terrestre um espaço reduzido, de algumas milhas de extensão, cercado pela serra pedregosa. Mas em profundidade seu domínio é enorme e desce por milhas e milhas até o centro da Terra. Ele, o Contanabos, reina sobre as minas de metais e as jazidas de pedras preciosas,

manda nos vulcões e em todos os espíritos das entranhas da terra e das montanhas. Tem também o poder de transfigurar-se no que lhe der vontade: pode aparecer em forma de homem ou animal, grande ou pequeno, anão diminuto ou monstro assustador.

De vez em quando gosta de afastar-se dos seus domínios das profundezas e subir à superfície, para observar os míseros e medrosos seres humanos, à custa dos quais se diverte, ora de maneira cruel e zombeteira, ora demonstrando-lhes, disfarçado de várias formas, benevolência e generosidade. Porque o soberano das montanhas, o gigante Contanabos, tem gênio variável e instável, ora calmo, ora turbulento, ora malvado, ora bondoso, ora frio e insensível, ora caloroso e carinhoso, cheio de contradições, mas sempre surpreendente.

Há séculos e séculos, contam-se dele as mais estranhas histórias, engraçadas umas, outras apavorantes. Ninguém sabe seu nome verdadeiro, mas foi por causa de uma de suas aventuras, acontecida há centenas de anos, que recebeu do povo da região o apelido de Contanabos. Ele detesta essa alcunha, porque ganhou-a num episódio de que tem vergonha, acontecido na única vez em que tentou realmente ser humano.

É uma longa história, mas por enquanto basta contar que, há muito, muito tempo, numa das vezes em que o Espírito das Rochas subiu à superfície da terra, ele se apaixonou por uma formosa princesa. Então, transformando-se num belo príncipe, raptou-a e levou-a para o seu palácio subterrâneo, onde queria casar-se com ela. Mas ela já era noiva de um príncipe do reino vizinho e não queria saber de casamento com seu raptor, por mais belo, rico e poderoso que ele fosse. Para livrar-se dele, astutamente o enganou, dizendo que se casaria, se numa só noite ele contasse todos os nabos mágicos da sua enorme horta – sem errar – nem mesmo por um. Se errasse um que fosse – para mais ou para menos – ela não se casaria com ele.

O Espírito das Rochas concordou com a condição, que julgou fácil, e pôs-se logo a contar nabos, o que fez até rapidamente. Mas toda vez que conferia a contagem, dava diferença, e ele passou a noite inteira contando e recontando nabos.

Enquanto isso, a esperta princesa, usando um dos nabos mágicos que lhe dera para satisfazer suas vontades, transformou-o em fogueiro corcel e fugiu do reino

subterrâneo, deixando o poderoso Espírito das Rochas a ver navios. Foi assim que ele acabou ganhando o ridículo apelido de contador de nabos ou, simplesmente, Contanabos.

Mito popular alemão contado por Tatiana Belinky e ilustrado por Walter Ono (Revista Nova Escola, Ano XI, Nº 99, dezembro de 1996, p. 30-31).

Apresentamos o texto e os alunos fizeram leitura silenciosa e depois leitura e interpretação oral, passando para a interpretação escrita. Fizemos a pergunta por escrito: Você conhece algum mito? Relate sua resposta. _____

1. Em sua opinião, por que Contanabos concordou com a condição da princesa para se casar com ele? Ele agiu com esperteza? Por quê? _____
2. Por que esse texto é caracterizado como mito? _____
3. Localize 10 palavras ou expressões que são coesivas no texto e explique que ideia expressam: _____

Estudo dos fatos linguísticos do texto: Coesão

1. “**Mas** em profundidade seu domínio é enorme **e** desce por milhas [...]”. Essas duas conjunções indicam, respectivamente:
 (A) Explicação e temporalidade (C) Localização e explicação
 (B) Oposição e adição (D) Causalidade e justificativa
2. “**De vez em quando** gosta de afastar-se dos seus domínios [...]”. A expressão em negrito indica:
 (A) Tempo (B) Modo (C) Lugar (D) Intensidade
3. Em “[...] **ora** de maneira cruel e zombeteira, **ora** demonstrando-lhes [...] benevolência e generosidade”, os termos em negrito expressam ideia de:
 (A) Causalidade (B) Justificativa (C) Alternância (D) Oposição
4. “**Enquanto** isso, a esperta princesa [...]”. O termo em negrito expressa a ideia de:
 (A) Lugar (B) Modo (C) Oposição (D) Tempo
5. “Enquanto **isso**, a esperta princesa [...]”. O termo em negrito refere a:

- (A) O rei contando os nabos a noite inteira
 (B) A princesa sendo raptada
 (C) O apelido dado ao rei
 (D) A vergonha do rei por causa do apelido
6. Na frase “[...] contam-se dele as mais estranhas histórias, engraçadas **umas, outras** apavorantes”. As palavras em negrito referem-se a:
 (A) Montanhas (B) Estranhas histórias (C) Serra pedregosa (D) Contradições
7. “[...] contam-se **dele** as mais estranhas histórias [...]” A palavra em negrito refere-se ao:
 (A) Centro da terra (B) Apelido (C) Vizinho (D) Contanabos
8. “**Ele** detesta essa alcunha, porque ganhou-**a** num episódio [...]”. As palavras em negrito, respectivamente, referem-se a:
 (A) Contanabos e alcunha (C) Bondoso e serra
 (B) Domínio e princesa (D) Imperador e rainha
9. “Tem **também** o poder de transfigurar-se no que lhe der vontade [...]”. O termo em negrito adiciona uma ideia em relação à anterior. A qual ideia anterior se refere:
 (A) Contanabos concordando com a condição da princesa
 (B) A princesa fugindo do reino subterrâneo
 (C) As mais estranhas histórias
 (D) Contanabos reinando sobre as minas de metais e as jazidas preciosas...
10. Na expressão “[...] e pôs-se **logo** a contar os nabos [...]”, a palavra em negrito expressa a ideia de:
 (A) Modo (B) Tempo (C) Lugar (D) Intensidade
11. Na frase “[...] dizendo que se casaria, **se** numa noite só ele contasse todos os nabos [...]”, o que expressa a palavra em negrito?
 (A) Condição (B) Consequência (C) Explicação (D) Oposição
12. Em “[...] para observar os míseros e medrosos seres humanos, à custa **dos quais** se diverte [...]”, a palavra em negrito refere-se a:
 (A) Nabos (B) Animais (C) Seres humanos (D) Séculos
13. “**Porque** o soberano das montanhas, o gigante Contanabos, tem gênio variável e estável [...]”, a palavra em negrito expressa ideia de:
 (A) Explicação (B) Finalidade (C) Alternância (D) Adição

14. Na expressão “[...] de homem **ou** de animal, grande **ou** pequeno, anão diminuto **ou** monstro assustador”, as palavras em negrito expressam a ideia de:
 (A) Causa (B) Alternância (C) Consequência (D) Temporalidade
15. No enunciado “[...] ele lhe dera **para** satisfazer suas vontades [...]”, a palavra em negrito introduz uma oração que expressa a ideia de:
 (A) Finalidade (B) Alternância (C) Oposição (D) Condição
16. Em “**Esse** príncipe dos espíritos da terra possui na superfície terrestre [...]”, a palavra em negrito refere-se a:
 (A) Ser humano (B) Contanabos
 (C) Príncipe de Mônaco (D) Conde da Espanha
17. Na frase “[...] transformou-o em fogo corcel e fugiu [...]”, o termo em negrito refere-se ao:
 (A) Corcel (B) Rei (C) Príncipe (D) Nabo Mágico
18. Em “[...] onde queria casar com ela, **mas** ela já era noiva [...]”, a palavra em negrito expressa ideia de:
 (A) Oposição (B) Adição (C) Comparação (D) Conclusão
19. Na expressão “[...] levou-a para seu palácio subterrâneo, **onde** queria casar-se com ela”, a palavra em negrito refere-se a:
 (A) Palácio subterrâneo (C) Entre a Silésia e Boêmia
 (B) Castelo (D) Minas de metais
20. Em “[...] levou-a para seu palácio subterrâneo, **onde** queria casar-se com ela”, a palavra em negrito expressa ideia de:
 (A) Modo (B) Lugar (C) Tempo (D) Causa

Finalização: Após a resolução dos exercícios, fizemos a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

No Quadro 13, reproduzimos o Plano de Aula da 7ª semana de intervenção pedagógica com atividades de leitura, interpretação oral e mecanismos de coesão textual presentes no texto narrativo *A Gata Apaixonada*.

QUADRO 13: Plano de Aula da Sétima Semana da Intervenção Pedagógica

Sétimo Encontro: 3ª semana de abril de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Interpretar o texto com nova estratégia de leitura e resolver os exercícios sobre os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.
Material utilizado	Projeto multimídia, texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo 3 páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso dividido em seis partes e entregue uma de cada vez para leitura silenciosa para que os alunos antecipem o que vai acontecer, fazendo inferências. Em seguida, interpretação oral e a resolução das atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O texto narrativo *A gata apaixonada* foi entregue para os alunos. Estes fizeram leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades sobre os mecanismos de coesão textual.

A GATA APAIXONADA

Quando perguntam como é que eu consegui sair com a Carla, eu respondo que foi por causa do Aldemir Martins. O pintor famoso.

Eu estava, tranquilo, estudando. Juro. Lá pelas 3 da tarde o telefone tocou. Era ela, a vizinha da casa 3.

A mãe morreu há uns quatro anos. O pai é super ciumento, não a deixa sair de casa nunca.

___ Oi, Rodrigo... Você tem um gato grande, malhado?

___ Tenho. O nome dele é Sorvete.

___ Sorvete?

___ Quando a gente encosta a mão, ele se derrete todo.

___ Ele briga com a minha gata, a Tati. Já aconteceu várias vezes. Acho que é ciúme.

___ De outro gato?

___ Não. De um quadro. Uma pintura. Do Aldemir Martins.

Dez minutos depois eu estava na sala da casa dela. Só nós dois.

___ Você vai ver – ela disse.

___ É sempre na mesma hora. Já ouviu falar do Aldemir Martins?

___ Já. É um pintor famoso pra caramba. Mora aqui em São Paulo.

___ Morava. Morreu há pouco tempo. Minha mãe era apaixonada pela pintura dele. Ele ilustrava livros, revistas, jornais... Pintava cangaceiros, galos, passarinhos, peixes...

___ Tô sabendo. Desenhava até rótulos de maionese, de vinho...

___ Minha mãe comprava tudo que podia. A gente comia em pratos desenhados por ele, tinha lençóis, tapetes, cortinas de banheiro...

Carla me levou pra um canto da sala. Em cima de uma imitação de lareira, havia uma tela do Aldemir Martins, pequena, com o desenho de um gato. Um gato gordo, vermelho e azul, um focinho enorme, mostrando as garras, sedutor, os olhos verdes calmos, hipnóticos.

___ Minha mãe adorava esse quadro.

Então ela me puxou pra trás de uma cortina pesada, que cobria a vidraça que dava pro jardim.

Tati entrou na sala. Pulou pro beiral da falsa lareira e parou em frente ao quadro, olhando pro gato pintado. Ficamos assim uns vinte minutos, escondidos, calados. Até que ele apareceu. O velho Sorvete. O gato mais descolado do pedaço. Veio gingando, passou entre os móveis, parou na frente da lareira, olhou pro alto, e não gostou nada do que viu.

Carla segurou no meu braço. Sorvete pulou pro beiral.

Briga de gato é mais rápido que videogame. Tati pulou, atravessou uma janela aberta e fugiu pro jardim, com o Sorvete atrás.

___ Minha mãe dizia que um artista é capaz de recriar a vida. Se Deus existe, com certeza é um artista. Mas acho que você vai ter de trancar o Sorvete em casa, Rodrigo.

Não gostei daquilo.

___ Não Carla. A gente encontra outro jeito. Pra mim as pessoas, os bichos, qualquer coisa que se mexa... têm de ter liberdade. Têm de ter uma janela aberta.

___ Mas o Sorvete é meio selvagem...

___ Isso. É assim que eu gosto dele. Eu também sou meio selvagem. Sabe o que eu faço? Eu como o tomate inteiro. Eu não fico esperando a minha mãe partir e colocar na salada!

Ela riu. Não sei de onde tirei essa história do tomate. Aí me empolguei, e ia

dar mais exemplos de como eu era selvagem, mas a cortina abriu de repente e o pai dela apareceu.

O cara ficou nervoso, quase chamou a polícia, mas depois a gente explicou, ele se arrependeu e acabou até deixando a filha sair comigo.

Eu e a Carla estamos namorando. Juro.

[(Conto de Ivan Jaf, ilustrado por Andrea Ebert (Revista Nova Escola, Fundação Victor Civita, Jun-Jul/ 2006, p. 40-41)].

Estudo dos fatos linguísticos do texto: Coesão

A) Nas questões de 1 a 21, observe a palavra em negrito de cada uma e escolha a alternativa que corresponde a resposta certa. Atenção! Algumas questões repetirão a mesma resposta por se tratar do mesmo processo.

- | | | | |
|--------------|-------------|---------------|-----------------|
| (A) Tempo | (B) Modo | (C) Lugar | (D) Intensidade |
| (E) Condição | (F) Negação | (G) Afirmação | (H) Oposição |
| (I) Inclusão | | | |

1. “**Quando** perguntam como é que eu consegui sair com a Carla [...]”. ()
2. “**Quando** a gente encosta a mão, ele se derrete todo”. ()
3. “Já aconteceu **várias vezes**”. ()
4. “**Dez minutos depois** eu estava na sala da casa dela”. ()
5. “**Não** gostei daquilo”. ()
6. “É **sempre** na mesma hora”. ()
7. “**Já**”. ()
8. “[...] e acabou **até** deixando a filha sair comigo”. ()
9. “Mora **aqui** em São Paulo.” ()
10. “Minha mãe comprava tudo que podia.” ()
11. “[...] **mas** a cortina abriu...”. ()
12. “[...] abriu **de repente** e o pai dela apareceu.” ()
13. “**Então** ela me puxou pra trás de uma cortina [...]”. ()
14. “Ficamos **assim** uns vinte minutos.” ()
15. “**Até** que ela apareceu.” ()
16. “**Se** Deus existe, com certeza é um artista.” ()
17. “**Mas** acho que você vai ter de trancar o sorvete.” ()

18. “**Mas** o sorvete é meio selvagem.” ()

19. “É **assim** que eu gosto dele.” ()

20. “Eu **também** sou meio selvagem.” ()

21. “O cara ficou nervoso, **quase** chamou a polícia [...]”. ()

22.

B) Nas questões de 1 a 10, observe a palavra em negrito e escolha a alternativa a que se refere:

(A) Rodrigo

(B) Carla

(C) São Paulo

(D) Sorvete

(E) Aldemir Martins

(F) Pai de Carla

1. “Era **ela**, a vizinha da casa 3.” ()

2. “Quando a gente encosta a mão, **ele** se derrete todo.” ()

3. “[...] como é que eu consegui sair com a Carla [...]”. ()

4. “Minha mãe era apaixonada pela pintura **dele**.” ()

5. “[...] **ele** se arrependeu [...]”. ()

6. “A gente comia em pratos desenhados por **ele** [...]”. ()

7. “É assim que eu gosto **dele**.” ()

8. “**_Você** vai ver**_ela** disse.” () ()

9. “Mora **aqui** [...]”. ()

10. “**Eu** como o tomate inteiro.” ()

Finalização: Após a resolução dos exercícios, empreendemos a correção, tirando dúvidas dos alunos e explicando as classificações.

No Quadro 14, encontra-se o Plano de Aula da 8ª semana, contendo atividades planejadas de leitura e avaliação sobre a apropriação do conteúdo trabalhado nas semanas anteriores por meio do texto narrativo *Era uma vez uma lição inesperada*.

QUADRO 14: Plano de Aula da oitava e última Semana da Intervenção Pedagógica

Oitavo Encontro: 4ª semana de abril de 2017. Duração de 4 horas.	
Atividade	Leitura do texto e resolução das atividades sobre coesão textual para verificação da aprendizagem.
Objetivo	Interpretação do texto e resolução dos exercícios sobre os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.

Continua

Conclusão

Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa e resolução das atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Nessa aula, os alunos leram o texto silenciosamente e aplicamos a avaliação para verificar a sua aprendizagem sobre esta Proposta de Intervenção Pedagógica.

Entregamos o texto narrativo *Era uma vez uma lição inesperada* aos alunos, que fizeram leitura silenciosa e resolveram as atividades propostas.

Era uma vez uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de

lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

[(CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. p. 34-35)].

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Escola (B) Lilico (C) Antigos colegas (D) Grandalhão
(E) Professora (F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. “[...] pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**.” ()
2. “Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali** [...]”. ()

3. “Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda [...]”. ()
4. “[...] que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara.” ()
5. “Abraçou-**os** à entrada da escola [...]”. ()
6. “Tão diferente das que **ele** conhecera [...]”. ()
7. “Tão diferente **das** que ele conhecera [...]”. ()
8. “[...] seria legal jogar basquete no time **dele**.” ()

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a J que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- | | | | |
|----------------|--------------|-----------------|---------------|
| (A) Lugar | (B) Negação | (C) Modo | (D) Causa |
| (E) Comparação | (F) Adição | (G) Intensidade | (H) Afirmação |
| (I) Tempo | (J) Oposição | (K) Explicação | |

1. “[...] **quando** o sino anunciou o início das aulas.” ()
2. “**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles [...]”. ()
3. “**Tão** diferente das **que** ele conhecera [...]”. ()
4. “[...] **mas** já não pensava assim.” ()
5. “Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas.” ()
6. “**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas.” ()
7. “**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo.” ()
8. “[...] **mas** paulatinamente foram se soltando.” ()
9. “Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar.” ()
10. “[...] **não** havia **nenhum** de seus amigos.” ()
11. “Encontrou **lá** só gente estranha...” ()
12. “Viu-se perdido **e** o sorriso que iluminava seu rosto se apagou.” ()
13. “Ajudava o pai **desde** criança.” ()
14. “[...] Lilico **nem** dormiu direito.” ()
15. “[...] daquele burburinho, **à beira do portão**.” ()
16. “[...] olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato.” ()
17. “[...] e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la. ()

Finalização: No último dia em sala de aula com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, recolhemos as folhas com o texto e os exercícios para correção, tabulação e análise dos dados. Aproveitamos o momento para agradecer a professora e os alunos por colaborarem com este projeto de intervenção pedagógica na área de Linguística Aplicada com foco no descritor 15 que trata dos mecanismos de coesão da Prova Brasil de Língua Portuguesa, cujos resultados, após analisados, esperamos que tragam contribuição para a comunidade educacional.

Após a correção dos exercícios realizados pelos alunos, fizemos a devolutiva em outro dia dessa mesma semana para a professora e os alunos, conforme combinamos com eles no primeiro dia da intervenção pedagógica, no início da prática exploratória.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA E FINAL

Elaboramos a primeira Unidade Didática para atingir os objetivos desta pesquisa. Selecionamos oito textos que possuíam material farto relativo aos mecanismos de coesão textual e percebemos que, para abordá-los na sala de aula, precisaríamos de 32 aulas para atingir os objetivos por meio da prática exploratória. Então, selecionamos 4 aulas, ou seja, uma semana, para apresentar a intervenção aos alunos e aplicar a avaliação diagnóstica. Após corrigir a avaliação diagnóstica dos alunos e de posse dos resultados, fizemos alterações na Unidade Didática para maximizar a intervenção pedagógica junto aos alunos, e utilizamos as quatro aulas finais para avaliar a apropriação do conteúdo e fazer a devolutiva aos alunos da turma e à professora. Para as seis semanas do processo de intervenção propriamente dito, abordamos um texto por semana em 4 aulas para leitura, interpretação e resolução das atividades xerocadas.

Portanto, utilizamos oito semanas ininterruptas nos meses de março e abril do ano letivo de 2017 para a implementação da Unidade Didática e intervenção pedagógica. Na primeira e na última semana, apresentamos um resumo da avaliação diagnóstica e final aos alunos (Tabelas 1 e 2, respectivamente).

O diagnóstico contém 20 questões de coesão sequencial e 05 questões de coesão referencial, totalizando 25 questões que, na correção, tiveram o valor de 4 pontos cada para atingir a nota integral no valor de cem pontos. Na Tabela 1, elaboramos uma síntese do conteúdo de cada questão e quantos alunos acertaram dentre os 26 participantes da avaliação.

TABELA 1: Avaliação Diagnóstica para a Intervenção Pedagógica

Questões	Assunto: Coesão Sequencial	Alunos que acertaram
----------	----------------------------	----------------------

Continua

		Conclusão
1	Ideia de comparação (como)	13
2	Ideia de concessão (mesmo que)	2
3	Ideia de comparação (tão...quanto)	14
4	Ideia de adição (e...e)	14
5	Ideia de condição (senão)	4
6	Ideia de oposição (mas)	5
7	Ideia de modo (assim)	5
8	Ideia de tempo (agora)	7
9	Ideia de tempo (quando...depois)	8
10	Ideia de explicação (quer dizer)	4
11	Ideia de negação (jamais)	5
12	Ideia de modo (simplesmente)	3
13	Ideia de dúvida (às vezes)	3
14	Ideia de lugar (lá)	7
15	Ideia de explicação (porque)	9
16	Ideia de alternância (ou)	8
19	Ideia de negação (jamais)	3
20	Ideia de negação (nunca)	3
Questões	Assunto: Coesão Referencial	Alunos que acertaram
01	Referência Anafórica “ela”; referente anterior “máquina de escrever”	15
02	Referência Catafórica “ele”; referente posterior “computador”	17
03	Referência Anafórica “nele”; referente anterior “computador”	13
04	Referência Anafórica “ele”; referente anterior “o autor narrador”	11
05	Referência Exofórica “você”; referente no contexto “leitor”	08

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nesta avaliação, conforme Tabela 1, os alunos demonstraram que têm um domínio maior na resolução dos exercícios com os mecanismos de coesão referencial, pelos acertos que tiveram antes da intervenção pedagógica. Os acertos dos 26 alunos ficaram assim: Questão 1: 15 alunos acertaram; Questão 2: 17 alunos acertaram; Questão 3: 13 alunos acertaram; Questão 4: 11 alunos acertaram; Questão 5: 8 alunos acertaram. Porém, nos mecanismos de coesão sequencial os acertos por questão foram menores. Nos exercícios que dão a ideia de explicação e adição acertaram mais, entretanto, com a ideia de comparação expressa na palavra “como” 14 alunos acertaram e, em outra questão com a palavra “como” nenhum aluno acertou. Exercício nº 01: “Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima [...]” e no exercício nº 18: “Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha”. Percebemos que no exercício 1, a comparação está mais explícita do que no exercício 18. Os alunos apresentaram poucos acertos nos exercícios com mecanismos de coesão sequencial que expressavam ideia de concessão, condição, oposição, modo, tempo, negação, dúvida, lugar e finalidade.

Decorridos seis encontros de 4 aulas semanais, sendo 2 aulas em cada dia da semana, em um trabalho com leitura dos textos e atividades sobre os mecanismos de coesão sequencial e referencial para que os alunos realizassem, fixassem o aprendizado do conteúdo, tirassem dúvidas sobre o assunto, em um processo de ensino e aprendizagem intenso, aplicamos, na oitava semana, no último encontro, uma avaliação para sondar o nível de aprendizagem dos alunos.

Essa avaliação continha 17 questões de coesão sequencial e 08 questões de coesão referencial, totalizando 25 questões que, na correção, tiveram o valor de 4 pontos cada para atingir a nota integral no valor de cem pontos. Na Tabela 2, realizamos uma síntese do conteúdo de cada questão, igualmente feito na Tabela 1.

TABELA 2: Avaliação Final da Intervenção Pedagógica

Questões	Assunto: Coesão Sequencial	Alunos que acertaram
1	Ideia de tempo (quando)	19
2	Ideia de tempo (depois)	19
3	Ideia de comparação (tão...que)	13

Continua

		Conclusão
4	Ideia de oposição (mas)	17
5	Ideia de explicação (porque)	11
6	Ideia de afirmação (sim)	17
7	Ideia de lugar (De volta à sala de aula)	14
8	Ideia de oposição (mas)	17
9	Ideia de comparação (como)	12
10	Ideia de negação (não...nenhum)	20
11	Ideia de lugar (lá)	17
12	Ideia de adição (e)	19
13	Ideia de tempo (desde)	17
14	Ideia de negação (nem)	13
15	Ideia de lugar (à beira do portão)	12
16	Ideia de comparação (igual)	16
17	Ideia de intensidade (quanto)	10
Questões	Assunto: Coesão Referencial	Alunos que acertaram
01	Referência Catafórica “deles”; referente posterior “antigos colegas da escola”	16
02	Referência Anafórica “ali”; referente anterior “escola”	08
03	Referência Anafórica “vê-los”; referente anterior “antigos colegas da escola”	22
04	Referência Anafórica “o, ele”; referente anterior “Lilico”	17
05	Referência Anafórica “os”; referente anterior “antigos colegas da escola”	17
06	Referência Anafórica “ele”; referente anterior “Lilico”	16
07	Referência Anafórica “das”; referente anterior “professora”	18
08	Referência Anafórica “dele”; referente anterior “Grandalhão”	23

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na avaliação final, conforme Tabela 2, houve um equilíbrio dos alunos nos acertos entre os exercícios com os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial. Nos exercícios com os mecanismos de coesão referencial, tiveram uma melhora, chegando a 23 acertos no exercício 8: “[...] seria legal jogar basquete no time **dele**.”, sendo que, houve melhora significativa de acertos nos exercícios com os mecanismos de coesão sequencial. Concluímos, que os alunos, antes demonstraram que não compreenderam alguns mecanismos de coesão sequencial, entenderam as palavras que expressam ideia de lugar, tempo, comparação, oposição, explicação, negação, adição e intensidade. Um dos motivos pode estar relacionado aos questionamentos que faziam sobre o que cada palavra expressava durante a intervenção pedagógica. Estas palavras, explicadas pra eles, passaram a ter significação, levando-os a compreender a relação sintático-semântica que expressam os mecanismos de coesão textual.

Na sequência de nossa proposta, empreendemos a correção do diagnóstico, tendo anexado 50% das avaliações dos alunos no Anexo 1, cujo resultado foi a média de acertos de 27,58%. Na avaliação final, tendo anexadas 50% no anexo 2, após a intervenção pedagógica, os acertos foram de 61,4%, um resultado bastante expressivo e que aponta o desenvolvimento dos alunos acerca do conteúdo abordado, os mecanismos de coesão textual e referencial.

Nos anexos desta pesquisa, adotamos o critério de selecionar avaliações de 13 alunos (50%) da turma com os números ímpares para anexar os trabalhos dos alunos da avaliação diagnóstica e 13 alunos (50%) da turma com números pares, como amostras da avaliação final, conforme comprova o quadro 15, que traz a relação de alunos e os trabalhos anexados.

QUADRO 15: Avaliações selecionadas para compor os anexos 1 e 2.

Nº	Relação de alunos – 9º Ano A - 2017	Diagnóstico – Anexo 1	Avaliação Final – Anexo 2
01	André Como Dias	X	
02	Anna Caroline de Oliveira		X
03	Bruno César Santos de Almeida	X	
04	Daniele Aparecida da Cruz Ferreira		X
05	Danilo Carvalho Ferreira	X	

Continua

			Conclusão
06	Diego Aparecido Jordão da Silva		X
07	Eduarda Rafaela dos Santos	X	
08	Geovane de Moura Ferreira		X
09	Ivan Pinheiro de Barros	X	
10	Jaqueline Cristina Araujo		X
11	Jefferson da Silva Mafra	X	
12	Jhonatas Santos da Silva		X
13	Joice Cesário Lima de Oliveira	X	
14	Késia Kauane Rodrigues Joaquim		X
15	Leandro Gabriel Bueno dos Santos	X	
16	Leticia Gabriele de Oliveira		X
17	Marcelo Augusto de Souza	X	
18	Marcos Antonio dos Santos Luz		X
19	Natália de Oliveira Esiparrapan	X	
20	Nathan Daniel de Souza		X
21	Pamela Gabriela de Lima Costa	X	
22	Rafaela dos Santos		X
23	Stefany Pereira dos Santos	X	
24	Vinícius Cravo		X
25	Vinícius Reginaldo Ferrarini	X	
26	Werginia Joseane da Silva		X

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Nos dois textos trabalhados na avaliação diagnóstica e na avaliação final, alguns mecanismos de coesão não foram contemplados, por não estarem presentes no texto, já que todos os exercícios elaborados foram extraídos do texto para melhor entendimento dos alunos.

Os resultados apurados, após a intervenção pedagógica, demonstraram que houve aprendizagem dos alunos com o trabalho em sala de aula durante as 24 aulas de ensino, provando que, os alunos podem melhorar os índices de acerto nos descritores, quando trabalhados pelo professor. Desta forma, os resultados do SAEP e da Prova Brasil podem melhorar e o IDEB de cada escola também.

6 PROPOSTA DE UMA NOVA UNIDADE DIDÁTICA

Esta Unidade Didática foi elaborada como sugestão de abordagem de texto em sala de aula, com estratégias e exercícios para os momentos do antes, durante e depois da leitura, apresentando um modelo de atividades depois da leitura, com questões que levam o professor a organizar seu planejamento, conduzindo os alunos a responderem perguntas com respostas encontradas no texto e respostas que têm como referência o texto, mas exigem elaboração pessoal de acordo com seu conhecimento de mundo. Ela diferencia-se da primeira, pois, ao questionar a concepção de leitura e linguagem na Prova Brasil, fizemos inovações para sugerirmos mudanças para as novas edições desta Prova. Aos professores, indicamos a aplicação em sala de aula, para que constatem os benefícios que traria à aprendizagem dos alunos.

Enquanto, na primeira Unidade Didática, elaboramos exercícios para uma intervenção pedagógica, com a finalidade de reforçar o aprendizado dos alunos, visando melhorar os acertos na Prova Brasil e SAEP, a segunda Unidade Didática foi elaborada para corrigir erros e superar as avaliações externas, posta como modelo de concepção de linguagem e leitura, na qual há uma exigência de interação entre os texto/leitor/autor para acontecer uma interpretação que contemple um envolvimento dos conhecimentos textual, linguístico e de mundo, e ainda elaborada como modelo a ser considerado pelas avaliações externas.

A segunda Unidade Didática, reproduzida a seguir, não fez parte da intervenção pedagógica, aplicada junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, nos meses de março e abril de 2017, na turma e colégio apontados. Com a elaboração dessa Unidade Didática, intencionamos contribuir com os professores de Língua Portuguesa, de modo que sirva de modelo para que esses profissionais possam elaborar outras Unidades.

O Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2017 para os Anos Finais do ensino fundamental assinala, que o processo de seleção dos textos, apresenta duas formas de organização, e que

unidades e/ou capítulos, enquanto um número menor procura **articular e hibridizar uma determinada temática com a escolha de determinados gêneros ou sequências textuais** (BRASIL, 2017, p. 23, grifos nossos).

A Unidade Didática, ora apresentada foi elaborada após estudos relativos à Prova Brasil, e a organizamos pela temática “A política do filho único”, com texto da ordem do narrar e do expor e ilustrações da unidade para motivar a produção de texto pelos alunos. Os textos foram abordados com estratégias de leitura e com atividades de compreensão e análise linguística, em uma concepção de linguagem e leitura com foco na interação autor/texto/leitor.

Em sua composição, pensamos em um leitor que fosse além da decodificação do texto, que fizesse inferências, demonstrando ser um leitor proficiente, capaz de construir significados às mensagens diversas que aparecem nos mais variados gêneros textuais. Nessa direção, citamos Kleiman (2004), para quem o leitor proficiente deve interagir com os três níveis do conhecimento: o linguístico, o textual e o de mundo, observando que, quando estes conhecimentos “[...] interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo” (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Com essa definição de leitor proficiente e por este trabalho ter foco no processo de ensino e aprendizagem, defendemos a postura do professor como mediador na abordagem de textos dos mais variados gêneros textuais como prática social “[...] para desenvolver as capacidades de leitura e escrita necessárias para a participação efetiva do indivíduo num mundo multisemiótico” (HILA, 2009, p. 154).

Nessa perspectiva de mediação da aprendizagem dos diferentes tipos de textos, concordamos com Hila (2009, p. 154) que o professor deve desempenhar importante papel, “[...] cabe ao professor a tarefa de oportunizar aos alunos a apropriação das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros textuais, inseridos em práticas reais e contextualizadas.”

No planejamento das aulas de leitura e interpretação de textos, são fundamentais as estratégias a serem trabalhadas nos momentos do antes, durante e depois da leitura, como assinala Solé (1998). Na acepção desta autora, todas as estratégias para o antes da leitura contribuem para a motivação, ativar o conhecimento prévio, fazer previsões e formular hipóteses sobre o texto. Nesse sentido, ao considerarmos a relevância de todas as etapas, na Unidade Didática,

elaboramos atividades escritas de pós-leitura com questões de natureza diversificada: algumas fechadas e outras abertas, buscando abranger o conhecimento do aluno a partir de uma sequência de perguntas do contexto de produção, de compreensão, do gênero e de interpretação do texto.

De acordo com Hila (2009, p. 172), há uma ordem na elaboração das questões que levam o aluno a compreender melhor o texto:

No que tange à aula de leitura, experiências formativas por nós vivenciadas têm demonstrado que saber sequenciar uma ordem adequada das perguntas de leitura [...] auxiliam o professor a organizar melhor sua aula de leitura, bem como ajudam as crianças a construir andaimos necessários para a correta produção de sentidos do texto.

Para melhor entendimento da Prova Brasil, realizamos um estudo das avaliações externas implantadas no sistema educacional brasileiro para cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja finalidade é obter parâmetros bem definidos no Brasil para a chegar a um “ranking” das escolas, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que leva em conta a aprendizagem e aprovação dos alunos. Diante dos resultados obtidos via avaliações externas, os governantes das esferas municipal, estadual e federal teriam dados para avaliar suas ações, podendo reestruturá-las, bem como adotar políticas públicas que tragam avanços significativos para o campo da educação. Entretanto, como assinalamos, as notas obtidas pelas escolas e comparadas com as metas projetadas pelo MEC até 2021 dificilmente os índices planejados serão alcançados em todos os níveis, com exceção dos resultados obtidos nos anos iniciais do ensino fundamental, que demonstram que os objetivos estão sendo atingidos antes do prazo previsto.

Ante esse contexto educacional, realizamos um estudo da Prova Brasil como está posta nos dias atuais e propomos mudanças na elaboração e aplicação dessa avaliação. Nossa finalidade é que alcance resultados positivos e próximos da realidade do aprendizado nas redes escolares e que se aproximem dos resultados das provas internas aplicadas nas escolas no cotidiano das salas de aula.

Na sequência, discorreremos sobre autores que também empreenderam estudos da Prova Brasil, e os resultados por eles alcançados, apontados neste trabalho, nos ajudarão a propor melhorias nessa avaliação externa intitulada Prova

Brasil.

Costa-Hübes e outros autores (2014) afirmam que a Prova Brasil adota apenas questões de múltipla escolha de respostas. As autoras fazem sugestões para os professores para levar seus alunos a dominar as exigências dessa avaliação externa: trabalhar com várias estratégias de leitura para além da etapa da decodificação; instigar os alunos a ler na busca, não somente do significado das palavras, mas também para fazer uma leitura de mundo; compreender o valor da leitura para entender os acontecimentos e, assim, a real função da linguagem; oportunizar o trabalho em sala de aula com os variados gêneros discursivos para a constituição de um leitor ativo e, conseqüentemente, melhorar o desempenho na Prova Brasil; apresentar textos que contemplem os contextos sociais, históricos e ideológicos em uma perspectiva histórico-crítica e preparar os alunos para entender o cotidiano que exige a compreensão do uso da linguagem em uma interação nas práticas de letramento para que tornem leitores proficientes.

Após a análise dos cinco descritores pertencentes ao tópico 1 da Prova Brasil, Fuza e Menegassi (2009) concluíram que nessa avaliação o sujeito lê para retirar informações do texto, responder as questões, e fica restrito à primeira etapa de leitura – a decodificação –, deixando de adentrar nas etapas de compreensão e interpretação, o que não o torna um cidadão crítico e preparado para atuar ativamente no meio social. Quanto à linguagem, assinalam que é utilizada na Prova Brasil como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação: não há contemplação da linguagem como interação dos sujeitos, como diálogo entre autor/ texto/ leitor e seu conhecimento de mundo.

Pereira e Mori (2011), no tocante aos resultados obtidos pelas escolas do Estado do Paraná na Prova Brasil, especialmente os das séries finais do ensino fundamental em Língua Portuguesa, observaram que a média varia entre 173,56 a 289,03, enquanto que a média brasileira em 2005 foi de 226,45 e em 2007 de 229,96, mantendo a posição na avaliação praticamente inalterada. Essa análise ainda revela que no Paraná, 63% das escolas obtiveram média de 225 e apenas 0,03 conseguiram atingir o nível de 275.

Esses resultados, corroborando Pereira e Mori (2011), são atribuídos a diversos fatores que explicam a má qualidade do ensino, constatada pelo baixo desempenho dos alunos na Prova Brasil: currículos e conteúdos inadequados, falta

de mediação do professor no processo de aprendizagem, desinteresse do estudante, prática pedagógica do professor defasada, distribuição injusta de recursos materiais e simbólicos e inexistência de políticas públicas sociais, principalmente em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

Os autores apontam ainda para o analfabetismo funcional detectado pela dificuldade de leitura e compreensão do texto pelos alunos. Isto induz a olhar criticamente as causas desse problema que, atualmente, exige como tentativa de solução, dentre outras, a aquisição de materiais e a adoção de novas metodologias de ensino. Pereira e Mori (2011) acrescentam que é preciso diagnosticar o aluno para levar em consideração suas condições sociais e econômicas e, assim, oferecer-lhe o direito de conhecer os conteúdos acumulados pela humanidade historicamente, a fim de torná-lo crítico para viver e conviver no/com o mundo que o cerca.

Ainda citando Pereira e Mori (2011), em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa estes indicam que a abordagem da língua em sala de aula apenas tem sentido se desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever, enquanto que as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) apontam para um trabalho equivalente aos PCN, porém seu conteúdo estruturante é o discurso como prática social. Na visão das autoras, o Currículo Básico do Paraná concorda com os PCN e DCE, e acrescentam que não pode haver a fragmentação dos conteúdos a serem ensinados. Nos documentos analisados, pontuam que ao professor cabe a tarefa de propor leitura aos alunos, na qual eles possam atribuir sentidos através do contato com gêneros do discurso diversificados, pois nesse contato com a linguagem em esferas sociais diversas, aumentam as chances de envolvimento e compreensão dos textos estudados.

Assinalamos que os estudos realizados sobre a Prova Brasil neste levantamento contribuíram com esta pesquisa por esclarecer a concepção de linguagem e de leitura. Na sequência, apresentamos sugestões para o trabalho em sala de aula e para a aplicação de outras edições dessa avaliação com o objetivo de aproximar as avaliações externas das avaliações internas, intencionando que os alunos melhorem seu desempenho.

Selecionamos dois textos que pertencem à unidade temática *A política do filho único*, um da ordem do narrar e outro da ordem do expor, para elaborar esta Unidade Didática. Para a compreensão do texto com a prática de leitura, optamos

pela fundamentação teórica com base nas ideias de Solé (1998), que propõe atividades para antes, durante e depois da leitura. Apresentamos sugestões de estratégias de leitura para os três momentos.

TEXTO 1

1. Antes da Leitura: O professor explica seu objetivo nessas aulas, que é 'Ler o texto e compreender para resolver as atividades propostas depois da leitura'.

- (A) Iniciar um diálogo com os alunos para saber quantos irmãos têm e se têm irmãos por meio de um levantamento na turma. Provavelmente, surgirão alunos sem irmãos. Se não tiver, pedir que imaginem para começar o próximo passo.
- (B) Debater com os alunos sobre os prós e contras de ter irmãos.
- (C) Perguntar se conhecem algum país que adota a política do filho único; Discutir, com os alunos, as suas respostas.
- (D) Colocar no Datashow ou Tv pendrive o vídeo *China avalia mudar a política do filho único – uma dose de atualidade*.



Fonte: Disponível em: <<https://youtu.be/P3ewNibw7Lc>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

- (E) Debater com os alunos o texto contido no vídeo.
- (F) Apresentar o título do texto: *E se as pessoas só pudessem ter um filho?* Debater e comentar as respostas e levantar hipóteses com os alunos sobre o

assunto do texto. Deixar abertas todas as hipóteses levantadas para que confirmem ou não no momento da leitura do texto.

(G) Em seguida, apresentar no projetor multimídia o subtítulo e discutir com os alunos o trecho.

(H) A política do filho único poderia ser a solução para um mundo à beira do colapso. Se a regra vingasse por muitas gerações, seria um mundo mais velho e bem mais vazio. Após um par de séculos, as crianças nem saberiam o que é “irmão”.

(I) Mostrar a ilustração do texto exposta na revista, sempre debatendo e levantando hipóteses a respeito do que seria abordado no texto.

(J) Na fase da pré-leitura, ou como afirma Solé (1998) antes da leitura, torna-se relevante trabalhar com algumas estratégias que buscam o conhecimento de mundo do leitor para o levantamento de hipóteses e suas confirmações ou não. Portanto, propomos esses exercícios:

1. Diga o nome de algumas revistas que você conhece;
2. Qual é sua revista favorita? Por quê?
3. Para que servem as revistas?

(K) Apresentar a capa da revista no projetor multimídia e estudar as manchetes, bem como o nome da revista, número, data, os textos verbais e não-verbais:



Fonte: Capa da revista de publicação do texto 1 (Revista Super Interessante, 2013).

2. Fase da Leitura ou para Solé (1998) durante a leitura:

(L) Entregar o texto para os alunos e solicitar que façam uma leitura silenciosa.



E se as pessoas só pudessem ter um filho?

A política do filho único poderia ser a solução para um mundo à beira do colapso. Se a regra vingasse por muitas gerações, seria um mundo mais velho e bem mais vazio. Após um par de séculos, as crianças nem saberiam mais o que é "irmão".

TEXTO Emiliano Urbim
ILUSTRAÇÃO Magenta King
DESIGN Inara Negrão

Ela caminha, ele resmunga. "Achei que o nosso trabalho da faculdade ia ser sobre icebergs." Ela não reage, ele segue. "Ou petróleo. Ou cinema. Mas você insistiu tanto para que fosse sobre irmão. Por quê?" "Ó: quanto antes a gente começar, antes a gente termina." Derrotado, ele lamenta. "Odeio aula de História."

Ele e ela nasceram em uma realidade singular: nesse mundo, todos são filhos únicos. Começou como exemplo, se tornou obrigação e, passado tanto tempo, é como as coisas são. A semana tem sete dias, as pessoas têm só um filho.

No começo do século 22, era isso ou o apocalipse. As previsões otimistas falharam: 20 bilhões de habitantes exauriam o mundo. Espécies eram extintas semanalmente. Mesmo com países inteiros transformados em pasto e lavoura, faltava comida. Mesmo com os rios amazônicos apropriados pela ONU, faltava água. O avanço científico e tecnológico não era mais capaz de suprir a demanda da humanidade.

Foi quando a Austrália decidiu ressuscitar a política do filho único, abandonada oficialmente pela China desde a revolução democrática de 2049. As regras eram rígidas e valiam para todos os residentes, cidadãos e imigrantes. Após o primeiro parto, as mulheres eram esterilizadas. O pai, quando identificado, também. Caso segundos filhos fossem descobertos, quem arcava com as consequências eram os adultos responsáveis – uma ferramenta



que se demonstrou extremamente eficaz em coibir nascimentos ilegais. Valendo-se de isolamento geográfico e armas nucleares, o país resistiu às sanções e ao desprezo internacional.

Após décadas como escória do mundo, a Austrália passou a colher e divulgar resultados. Com menos gente, havia lugar para fauna – coalas e cangurus foram criados em laboratório e soltos na natureza. A previdência, reformulada e vitaminada por recursos liberados pela economia com educação, deixou de ser um problema. Cada geração, sempre metade da anterior, contava com mais dinheiro, espaço, opções de emprego – as vagas encerradas eram automatizadas sem atritos. O mundo, à beira de uma guerra mundial por recursos básicos, perdou a Austrália. E seguiu seu exemplo.

Conforme ele e ela descobrirão em sua pesquisa, registros de revoltas e protestos contra a doutrina foram convenientemente suprimidos dos registros oficiais. Fala-se na Petição dos Pets, que baniu todo e qualquer animal de estimação – alguns consumiam mais que filhos. Acabou também qualquer tipo de oposição ao casamento gay: a união sem reprodução passou a ser a mais incentivada de todas. Algumas fontes mencionam um Massacre dos Gêmeos, mães tendo de escolher um filho só – o fato é que eles desapareceram há tempos.

É verdade que alguns líderes, ansiosos por sobrepujar vizinhos, mandaram seus povos se multipli-

carem. Suas nações acabaram sendo atacadas com o controverso gás esterilizante, ainda ativo em alguns territórios. Ainda hoje, hordas de antirreprodutores fanáticos peregrinam até os locais atingidos para se tornarem estéreis.

E o mundo foi ficando menor. Ou melhor, diferente. Vagas nas escolas viraram camas de asilos. Buffets infantis deram lugar a estúdios de pilates. Universidades pertinho do metrô deram lugar a imensos bingos próximos de trens turísticos. Ídolos adolescentes deram lugar a celebridades da terceira, quarta, quinta idade. Quando alguém cogita derrubar o dogma de um filho só, a resposta é sólida: menos é mais. Por falta de carros, avenidas viraram parques. O trânsito... que trânsito? O crime, com cada vez menos jovens, caiu sucessivamente. Profissão, você escolhe a que quiser – quase uma formalidade, já que máquinas fazem quase tudo.

A população das cidades encolheu, sobram imáveis de todos os tipos. E faz 200 anos que ninguém sabe o que é dividir um quarto – ou qualquer outra coisa. Duzentos anos sem saber o que é ser caçula, mais velho, primo de alguém, sem os escudos e cicatrizes que vêm desse convívio.

Ele acha melhor assim. “Imagina ter de amar mais de um filho. Loucura.” Ela tem certeza de que este mundo de filhos únicos é, em vários sentidos, muito vazio. Calada, acaricia sua barriga, onde batem dois pequeninos corações. ■

3. Após a leitura, entregar as perguntas na seguinte ordem: perguntas do contexto geral de produção do gênero, perguntas de compreensão e perguntas de interpretação na perspectiva do leitor e de interação leitor/texto.

A. Perguntas do contexto de produção:

1. Que tipo de texto é este?
2. Em que lugar está publicado este texto?
3. Para que serve este texto?
4. Para quem este texto é normalmente escrito?

B. Perguntas de compreensão:

1. Após fazer a leitura, responda qual é a ideia principal do texto?
2. Os dois personagens têm ideias semelhantes no texto?
3. Pela leitura do texto, o personagem demonstra saber sobre a gravidez da companheira que é de gêmeos? Prove sua resposta com trechos do texto.
4. Quais fatos importantes os personagens descobriram em sua pesquisa que foram suprimidos dos registros oficiais?
5. Com a política do filho único como ficou o mundo de acordo com o autor?

C. Perguntas de interpretação centradas na perspectiva do leitor:

1. A partir da leitura do texto, a que conclusão você chegaria sobre a moral da história?
2. Explique com poucas palavras o título do texto.
3. O texto apresenta um final otimista ou pessimista? Justifique sua resposta.
4. Os fatos apresentados no texto são reais ou fictícios? Justifique sua resposta.

D. Perguntas de interpretação centradas na perspectiva da interação leitor e texto:

1. Os personagens expõem suas opiniões no texto. Elas são idênticas? Justifique sua resposta.
2. Você conhece algum país que adotou ou adota a política do filho único? Qual? Relate o que sabe sobre o assunto.
3. A partir dessa experiência fictícia na Austrália, como você se posiciona sobre o assunto do texto ser adotado no Brasil?

4. O Planeta Terra pede socorro por causa da superpopulação prevista para os próximos anos e os problemas decorrentes desse aumento. Historicamente, temos países que adotaram essa política e outros que são contra. Após a leitura do texto, qual sua opinião sobre a política do filho único ser adotada no mundo? Se, em sua opinião, tiver pontos positivos e/ou negativos, comente-os.

Análise linguística sobre alguns mecanismos de coesão sequencial e referencial presentes no texto.

1. Substitua a palavra em negrito por outra (mecanismo de coesão) que expressa o mesmo sentido:

a) “**Após** décadas como escória do mundo, a Austrália passou a colher e divulgar resultados.” _____

b) “**Ele e ela** nasceram em uma realidade singular: nesse mundo, todos são filhos únicos.” _____

c) “**Mas** você insistiu tanto para que fosse sobre irmão.” _____

d) “**Caso** segundos filhos fossem descobertos, quem arcava com as consequências eram os adultos responsáveis [...]” _____

2. Leia as orações abaixo e faça o que se pede em cada uma:

a) “E seguiu **seu exemplo**.” Temos uma expressão retirada do texto que refere-se a um país e a um fato. Quais são? _____

b) “No começo do século 22, era **isso** ou o apocalipse.” A palavra em negrito refere a que fato de acordo com o texto lido? _____

c) “Após décadas **como** escória do mundo [...]” A palavra em negrito liga expressões no texto lido, portanto, é um mecanismo de coesão que expressa a ideia de _____

d) “Ela **não** reage, ele segue.” A palavra em negrito na oração retirada do texto lido expressa uma ideia de _____

e) “E **se** as pessoas só pudessem ter um filho? A palavra em negrito no título do texto expressa uma ideia de _____

f) “**Ou** petróleo. **Ou** cinema.” As palavras em negrito das orações retiradas do texto expressam uma ideia de _____

g) Entre os parágrafos 7 e 8 leia o seguinte trecho: “E o mundo foi ficando menor [...]”. A palavra “**E**” teve uma relação de ligação importante entre os dois parágrafos. Que relação ela expressa? Explique o porquê dessa importância na produção do texto. _____

3. Produção Textual

a) Leia os pontos positivos e os negativos de ser filho único. Reúna com alguns colegas da sala e os discuta, acrescentando outros. Anote as opiniões:

Pontos positivos: “Esqueça os estereótipos sobre crianças que crescem sem irmãos. Especialistas garantem que elas podem se tornar adultos tão ou mais saudáveis do que aquelas que crescem em grandes famílias.”



Fonte: Disponível em: <http://istoe.com.br/88719_DERRUBANDO+MITOS+DO+FILHO+UNICO+PARTE+1/>. Acesso em: 1 set. 2017.

Pontos negativos: reflita sobre o que indaga Lisandra Pioner: “Todo filho único é mimado, egoísta e genioso?”

Fonte: Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/nossos-filhos/noticia/2014/10/lisandra-pioner-todo-filho-unico-e-mim>>. Acesso em: 1 set. 2017.

TEXTO 2

- a. Antes da Leitura: Como o tema já foi trabalhado, o professor pode passar o seguinte vídeo no Datashow para retomar o assunto e fazer um debate.



Fonte: Disponível em: <<https://youtu.be/0Qz59Bgst7w>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

2. Fase da Leitura ou para Solé (1998) durante a leitura:

Entregar o texto para os alunos e solicitar que façam uma leitura silenciosa

China e a Política do Filho Único

A política de filho único foi lançada pelo governo no fim da década de 70, consiste numa lei onde fica proibido na China ter mais de um filho. Casais que têm mais de um filho são punidos com multas. Existem hoje 80 milhões de filhos únicos na China. Conhecidos como “pequenos imperadores”.

Objetivos:

É uma desesperada tentativa de controlar o crescimento populacional que já chegou a 1 bilhão e 300 milhões de pessoas e facilitar o acesso da população a um sistema de saúde e educação com qualidade. Segundo informações oficiais, a política do filho único evitou que a população da China explodisse com mais 400

milhões de pessoas nos últimos 25 anos.

Exceções e Ambiguidades:

Apesar de ser chamada de política do filho único, as regras oferecem uma série de exceções e ambiguidades, algumas existentes devido à ampla oposição ao limite. Por exemplo, em grande parte da China rural, a maioria das famílias pode ter um segundo filho, principalmente se a primeira for mulher.

Consequências – Desequilíbrio Demográfico:

Críticos dessa lei, afirmam que ela foi responsável pelo aumento de abortos, principalmente fetos do sexo feminino. Se um casal pode ter somente um filho, consequentemente vai querer um filho homem, sendo esta uma exigência cultural ainda profundamente arraigada no povo chinês. Se, por acaso, o bebê é menina, surge para o casal um gravíssimo problema ético e cultural: se ficar com ela, não pode mais ter o filho homem. A triste realidade é normalmente a morte ou o abandono da menina recém-nascida.

China – A Tradição pelo Filho Homem:

Na China, a preferência dos pais pelo filho de sexo masculino é uma tradição profundamente arraigada, desde a idade feudal. No filho homem, concentra-se a responsabilidade de manter os pais quando idosos, de possibilitar-lhes um enterro solene, de fazer as oferendas sobre os túmulos deles para as necessidades após morte, conforme a tradição confuciana. Somente o filho homem é o único herdeiro dos bens da família. A menina, pelo contrário, é destinada a se casar pouco importa, se gostar ou não, se for amada ou desrespeitada pelo marido.

China alivia política do filho único após terremoto:

Mães que perderam filho no terremoto de Sichuan terão autorização para engravidar.

O terremoto de 12 de maio foi ainda mais doloroso para muitos chineses, pois ele matou muitos filhos únicos. A destruição de quase 7.000 salas de aula durante um dia letivo abalou a China, com imagens nos jornais focando em pequenas mãos e em mochilas em meio aos montes de escombros. Não há informações oficiais sobre quantas crianças estão entre os mortos, mas estima-se que passem de 10 mil.

Filho – Só com autorização:

O governo chinês decidiu abrir uma exceção na política de filho único para

pais, cujo filho foi morto, gravemente ferido ou incapacitado pelo terremoto do dia 12, de 7,9 graus na escala Richter. De acordo com a Comissão de Planejamento Familiar a população de Chengdu, capital da Província de Sichuan – a mais afetada –, os pais de vítimas da tragédia (a medida vale só para eles) que desejarem ter outro filho poderão conseguir certificados nas comissões das cidades de Chengdu, Dujiangyan e Pengzhou. O governo planeja atender inicialmente 1.200 famílias.

Fonte: Disponível em: <<https://www.mundovestibular.com.br/articles/9333/1/China-e-a-Politica-do-Filho-Unico/Paacutegina1.html>>. Acessado em: 20 dez. 2017.

3. Após a leitura, entregar as perguntas na seguinte ordem: perguntas do contexto geral de produção do gênero, perguntas de compreensão e perguntas de interpretação na perspectiva do leitor e do texto/leitor.

A. Perguntas do contexto de produção:

1. Que tipo de texto é este?
2. Em que lugar está publicado este texto?
3. Para que serve este texto?
4. Para quem este texto é normalmente escrito?

B. Perguntas de compreensão:

1. Qual é a ideia principal do texto?
2. Qual é a explicação dada no texto sobre a preferência pelo nascimento de filhos homens?
3. E qual é a explicação dada no texto sobre a recusa do nascimento de crianças do sexo feminino?
4. O que levou o governo chinês a adotar a política do filho único?
5. O que os pais fazem quando o primeiro filho é uma menina? Por quê?
6. Qual motivo levou o governo chinês a abrir exceção sobre a política do filho único? O que teria que fazer para ter outro filho nessa regra de exceção?

C. Perguntas de interpretação centradas na perspectiva do leitor:

1. A partir da leitura do texto, você acha democrático ter exceção na lei?

Justifique sua resposta.

2. Explique com poucas o que significa e representa pra um país 400 milhões de pessoas a mais na China em 25 anos.
3. Diante das catástrofes na China, houve mudança na política do filho único por parte do governo? Justifique sua resposta.
4. Os fatos apresentados no texto são reais ou fictícios? Justifique sua resposta.

D. Perguntas de interpretação centradas na perspectiva da interação leitor e texto:

1. Como você interpreta no primeiro parágrafo a expressão “pequenos imperadores”?
2. A política do filho único na China iniciou-se em 1970. Como ela está hoje?
3. Qual é sua opinião sobre a adoção da política do filho único no Brasil? Argumente sua tese.
4. Dê sua opinião sobre o tratamento dado à diferença de sexo nessa política chinesa? Há discriminação do sexo feminino? Por quê?
5. Historicamente a preferência pelo nascimento de menino vem de muito longe. Explique com suas palavras este trecho do texto: “Na China, a preferência dos pais pelo filho de sexo masculino é uma tradição profundamente arraigada, desde a idade feudal.”

E. Resolva os exercícios sobre os mecanismos de coesão. Classifique os mecanismos de coesão sequencial em negrito, descrevendo a relação de sentido que expressa:

1. “Conhecidos **como** pequenos imperadores.” _____
2. “[...] consiste numa lei **onde** fica proibido na China ter mais de um filho.” _____

3. “**Apesar de** ser chamada de política do filho único [...]” _____
4. “**Por exemplo**, em grande parte da China rural [...]” _____
5. “[...] principalmente **se** a primeira for mulher.” _____
6. “A triste realidade é normalmente a morte **ou** o abandono da menina recém-nascida.” _____
7. “[...] é uma tradição profundamente arraigada, **desde** a idade feudal.” _____

8. "[...] entre os mortos, **mas** estima-se que passasse de 10 mil." _____
9. "**Não** há informações oficiais sobre quantas crianças [...]" _____
10. "O terremoto de 12 de maio foi ainda mais doloroso para muitos chineses, **pois** ele matou muitos filhos únicos." _____

F. Explique a quem se refere os mecanismos de coesão referencial em negrito:

1. "Críticos **dessa** lei, afirmam que **ela** [...]" _____
2. "Se um casal pode ter somente um filho, conseqüentemente vai querer um filho homem, sendo **esta** uma exigência cultural [...]" _____
3. "[...] concentra-se a responsabilidade de manter os pais quando idosos, de possibilitar **lhes** um enterro [...]" _____
4. "O terremoto de 12 de maio foi ainda mais doloroso para muitos chineses, pois **ele** matou muitos filhos únicos." _____
5. "[...] se ficar com **ela**, não pode mais ter o filho homem." _____
6. Analise e responda qual é o mecanismo de coesão que faz a ligação entre dois parágrafos ou mais, diga a relação (supraparagráfica) que expressa e qual a importância e significação no texto:

É uma desesperada tentativa de controlar o crescimento populacional que já chegou a 1 bilhão e 300 milhões de pessoas e facilitar o acesso da população a um sistema de saúde e educação com qualidade. Segundo informações oficiais, a política do filho único evitou que a população da China explodisse com mais 400 milhões de pessoas nos últimos 25 anos.

Exceções e Ambiguidades:

Apesar de ser chamada de política do filho único, as regras oferecem uma série de exceções e ambiguidades, algumas existentes devido à ampla oposição ao limite. Por exemplo, em grande parte da China rural, a maioria das famílias pode ter um segundo filho, principalmente se a primeira filha for mulher.

Resposta: _____

G. Com a leitura do texto, você entendeu melhor o que é a política do filho único

adotada por alguns anos na China. Observe os textos a seguir e redija um artigo de opinião sobre a política do filho único. No entanto, você deve respeitar algumas regras para escrever artigos de opinião de forma eficaz:

- 1 Escolha um tema e um título atrativos.
- 2 Defina o seu argumento ou argumentos.
- 3 Sustente a sua opinião.
- 4 Seja claro e conciso.
- 5 Adeque a sua linguagem ao leitor.
- 6 Conclua, confirmando a ideia principal.



Fonte: Disponível em: <https://3.bp.blogspot.com/-A_4gCSqQTp0/VowyhETF9UI/AAAAAAAAiOk/RoiSLJKRsLQ/s1600/O%2Bdirigismo%2Bat%25C3%25A9%2Bno%2Bn%25C3%25BAmero%2Bde%2Bfilhos%2Bdeixou%2BChina%2B%25C3%25A0%2Bbeira%2Bda%2Bcat%25C3%25A1strofe.jpg>.

Fonte: Disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/0Qz59Bgst7w/hqdefault.jpg>>.

Fonte: Disponível em: <<https://cdn.mensagenscomamor.com/content/images/m000013084.jpg?v=0&w=300&h=200>>. Acesso em: 1 set. 2017.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tratamos das avaliações externas: SAEP e Prova Brasil, sendo esta última implantada no sistema educacional brasileiro para cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por meio da Lei nº 9.394/96, cuja finalidade é obter parâmetros bem definidos no Brasil para chegar a um “ranking” das escolas, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse Índice leva em consideração a aprendizagem e a aprovação dos alunos nas escolas da Educação Básica do Brasil. A intenção do MEC com essas avaliações externas, especificamente com a Prova Brasil, é propiciar aos governantes das esferas municipal, estadual e federal dados para avaliar suas ações, podendo reestruturá-las e adotar novas políticas públicas que tragam avanços significativos para o campo da educação.

Todavia, conforme a média das notas do Ideb, obtidas pelas escolas na Prova Brasil, que em 2015 chegou a 4,5 e comparadas com as metas projetadas pelo MEC de atingir 6,0 até 2025, acreditamos que, dificilmente, os índices planejados serão alcançados em todos os níveis de ensino, com exceção dos resultados obtidos nos anos iniciais do ensino fundamental, que demonstram que os objetivos serão atingidos antes do prazo previsto.

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral: analisar a compreensão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a respeito do descritor 15: *'estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.'*, por meio da abordagem de Unidade Didática e atividades com esse conteúdo. Elaboramos 3 objetivos específicos, cuja consecução, comentarei a seguir:

- a) diagnosticar o conhecimento dos alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre os mecanismos de coesão. Iniciamos nas quatro aulas da primeira semana pra fazer um diagnóstico dos alunos, por meio de uma avaliação, na qual os 26 alunos acertaram 27,58% dos exercícios propostos. Atingimos este objetivo, que foi fundamental para direcionar a segunda etapa da intervenção pedagógica. E, assim, estruturamos toda a intervenção, verificando que os alunos acertaram mais os mecanismos de coesão referencial do que os mecanismos de coesão sequencial.
- b) ensinar, por meio de estratégias de leitura, interpretação de textos e atividades,

os mecanismos de coesão sequencial e referencial, presentes nos textos selecionados para a Unidade Didática. Nesta segunda etapa, que durou seis semanas, abordamos os textos e os exercícios, de maneira que os alunos conseguissem entendê-los e resolvê-los. Com a participação ativa dos alunos, mediamos a aprendizagem e percebemos o avanço que tiveram na resolução das atividades propostas.

c) avaliar possíveis avanços na aprendizagem desses alunos, ao final da intervenção pedagógica, atinentes ao reconhecimento dos mecanismos de coesão referencial e sequencial. Na terceira e última etapa, realizada em uma semana, podemos concluir que os objetivos b e c foram alcançados. Na avaliação final, os alunos acertaram 61,4% das atividades propostas e equipararam os acertos entre os mecanismos de coesão referencial e sequencial.

Selecionamos um problema sobre o baixo percentual de acerto dos alunos na Prova Brasil no descritor 15 e levantamos a hipótese de que os alunos não se apropriam desse conteúdo porque os professores não o abordam em sala de aula devido à falta de material didático apropriado. Testamos e comprovamos que o material ora elaborado e aplicado em sala de aula (Unidade Didática) mudou os acertos dos alunos na avaliação final, resultado que consequentemente deve modificar também os acertos no descritor nas avaliações externas. Estudamos a Prova Brasil e procuramos bases teóricas nos seguintes autores: Antunes (2005), Bronckart (1999), Coracini (2010), Fávero (2006), Koch (1993, 2013), Leffa (1999), Solé (1998), e outros para fundamentar e consolidar esta pesquisa, os quais contribuíram teoricamente e em nossa prática.

Como metodologia, optamos por realizar uma avaliação diagnóstica, uma intervenção pedagógica e uma avaliação final com a análise dos resultados, que confirmaram nossa hipótese. Para isto, elaboramos uma Unidade Didática e aplicamos na sala de aula com registro dos resultados positivos. Destacamos que esta pesquisa, por envolver uma turma de outra professora, caracteriza-se como prática exploratória e trouxe contribuições para o desempenho do nosso trabalho como professor, alterando a nossa percepção sobre o ensino e aprendizagem e a nossa prática docente em sala de aula. A pesquisa também nos permite tecer algumas considerações e propor sugestões, o que realizamos ao longo destas considerações finais.

Primeiramente, salientamos a necessidade de mudança, por parte dos professores, especialmente de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, no planejamento das aulas de leitura e interpretação de textos, nas quais são essenciais o uso de estratégias a serem trabalhadas nos momentos do antes, durante e depois da leitura. Corroboramos Solé (1998), para quem todas as estratégias para o antes da leitura contribuem para a motivação, para ativar o conhecimento prévio, para fazer previsões e formular hipóteses sobre o texto. Nesse sentido, ao levarmos em conta a importância dessas etapas, em segundo lugar defendemos que as atividades escritas de pós-leitura devem ser elaboradas pelos professores com questões de natureza diversificada: algumas fechadas e outras abertas, buscando abranger o conhecimento do aluno a partir de uma sequência de questões que perpassam pelo contexto de produção, pela compreensão, pelo gênero e pela interpretação do texto.

Em segundo lugar, ao analisarmos o percentual de acertos na avaliação diagnóstica – 27,58% e 61,4%, na avaliação final – empreendida junto aos alunos para esta pesquisa, constatamos que a falta de material pedagógico, relativo aos descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa, pode levar o professor a não trabalhar em sala de aula os mecanismos de coesão textual. Como consequência, os alunos não conseguem resolver as questões referentes ao descritor 15, nas avaliações externas, o que pode explicar o baixo índice de acertos. Após os resultados obtidos na Intervenção Pedagógica, podemos afirmar que, havendo material didático disponível na escola, nos sítios da internet ou nos livros didáticos para que o professor possa abordá-los em sala de aula, os alunos poderão entender melhor os conteúdos cobrados na Prova Brasil e no SAEP e, conseqüentemente, ajudar a escola a atingir as metas propostas pelo MEC.

Em terceiro lugar, defendemos que a coesão textual precisa ser ensinada na escola, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, pois os recursos coesivos referencial e sequencial, quando conhecidos pelos alunos, oferecem maior segurança quanto às relações sintático-semânticas na produção de textos. Esses mecanismos de coesão, previstos no planejamento e abordados no livro didático, auxiliam o professor a orientar seus alunos para empregá-los adequadamente. Tais procedimentos conduzem os alunos a uma reflexão sobre a tessitura do texto e têm efeito de minimizar dificuldades que, por acaso, venham a ter durante a produção textual. Defendemos ainda que a abordagem dos

mecanismos de coesão no processo de ensino e aprendizagem, por levar o aluno a dominar as relações sintático-semânticas produzidas no texto e compreendidas por eles, torna-se de suma importância para a formação de leitores críticos.

Após finalizar a Intervenção Pedagógica junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, sugerimos que, ao se elaborar a Prova Brasil, seja levado em consideração um leitor que vá além da decodificação do texto, que faça inferências, demonstrando ser um leitor proficiente. Por esse trabalho ter foco no processo de ensino e aprendizagem, propomos a postura do professor como mediador na leitura e compreensão de textos, e que sejam abordados os mais variados gêneros como prática social.

Entendemos que as aulas de Língua Portuguesa, para serem bem sucedidas, devem descartar no processo de ensino e aprendizagem a abordagem de unidades linguísticas descontextualizadas. Também pontuamos a necessidade do professor conhecer muito bem a concepção de linguagem que norteia seu trabalho no ensino de língua materna, e assinalamos que a concepção relevante é aquela que “[...] destaca a natureza social e interativa da linguagem em contraposição às concepções tradicionais [...]” (SALCES, 2000, p. 145). No tocante às dificuldades dos alunos em observar, nos textos, o uso correto dos mecanismos de coesão, pontuamos que o professor deve explicá-los à luz da gramática reflexiva, buscando esclarecer o uso inadequado e apontar a escolha lexical correta para que sejam melhores leitores e produzam textos mais claros e coerentes.

Nessa perspectiva de mediação da aprendizagem dos diferentes tipos de textos, ressaltamos o papel a ser desempenhado pelo professor, especialmente o de Língua Portuguesa, pois como argumenta Hila (2009, p. 154), “[...] cabe ao professor a tarefa de oportunizar aos alunos a apropriação das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros textuais, inseridos em práticas reais e contextualizadas”.

Salientamos que elaboramos as avaliações diagnóstica e final com aproximadamente um número igual de questões relativas aos mecanismos de coesão referencial e sequencial, totalizando 25 questões com valor de 100 (cem). Buscamos propiciar o mesmo ambiente aos alunos, assim como efetuar as mesmas estratégias: entregamos um texto para leitura silenciosa e resolução das atividades individualmente, com o objetivo de obter dados reais e confiáveis. Sendo assim,

observamos que houve resposta afirmativa para a pergunta inicial e, dessa forma, inferimos que houve aprendizagem por parte dos alunos.

Reiteramos que nesta pesquisa empreendemos um estudo da Prova Brasil como está posta nos dias atuais e propomos mudanças na elaboração e aplicação dessa avaliação para que tenhamos resultados positivos e próximos da realidade do aprendizado nas redes escolares e resultados semelhantes aos das provas internas aplicadas nas escolas no cotidiano das salas de aula. Os estudos sobre a Prova Brasil contribuíram com esta pesquisa por esclarecer a sua concepção de linguagem e de leitura. A partir disso, apresentamos sugestões para o trabalho em sala de aula e para a aplicação de outras edições dessa avaliação com a intenção de aproximar as avaliações externas das avaliações internas, de modo que os alunos melhorem seu desempenho e, por consequência, o IDEB de sua escola, atingindo as metas projetadas até 2021 e/ou em anos posteriores.

Ainda em relação à Prova Brasil, sugerimos algumas mudanças pelos estudos empreendidos nesta pesquisa e pela nossa experiência como gestor que sempre acompanhou sua aplicação desde a primeira edição. Ao observarmos a dificuldade dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em resolver 52 questões em duas horas, defendemos que as 26 questões de matemática poderiam ser aplicadas em um dia e as 26 questões de português no segundo dia de aplicação. Dessa maneira, acreditamos que os alunos teriam mais tempo para a leitura dos textos, buscando cumprir o que preconiza a função interativa da leitura.

Acentuamos que não realizamos esta pesquisa com o intuito de abordar o tema coesão textual de forma exaustiva. Entretanto, ao percebermos sua relevância na escola e o pouco trabalho efetuado com essa temática, concluímos que esse assunto deve ser considerado muito importante no plano de aula dos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de todas as séries dos anos finais ensino fundamental e do ensino médio.

Por respeito e consideração a todos os que contribuíram com esta prática exploratória, principalmente os alunos da turma única do 9º ano do ensino fundamental do colégio em que atuamos e a professora da turma, fizemos a devolutiva dos resultados dessa intervenção, mostrando nossa satisfação em aplicá-la na turma e agradecendo a participação na pesquisa.

Esperamos abrir caminhos para a continuação de outros pesquisadores

porque os resultados contribuem para esta finalidade. Conseguimos atingir os objetivos e, portanto, avançamos, conforme provam os dados obtidos na fase final da pesquisa. Embora, obtivemos avanços, encontramos também limitações, ora pela escassez de tempo para dedicação integral à pesquisa, ora pelas características da turma, na qual vários alunos têm avaliação para frequentar sala de recursos multifuncional, por apresentarem laudos médicos neurológicos, que atestam os transtornos que possuem.

Logo, a pesquisa teve os objetivos atingidos e a hipótese confirmada. No tocante ao processo de ensino e aprendizagem, concluímos que: os livros didáticos devem abordar o tema em todas as séries dos anos finais do ensino fundamental; o planejamento das aulas de leitura e interpretação devem conter estratégias a serem trabalhadas nos momentos do antes, durante e depois da leitura; oferta na formação continuada dos professores e nos cursos de formação docente, de estratégias de leitura e gramática reflexiva; não abordagem do texto como pretexto; elaboração de sequência de questões que perpassam pelo contexto de produção, pela compreensão, pelo gênero e pela interpretação do texto; explicação dos mecanismos de coesão textual à luz da gramática reflexiva, porque a coesão textual oferece maior segurança quanto às relações sintático-semânticas na produção de textos, buscando esclarecer o uso inadequado e apontar a escolha lexical correta para que sejam melhores leitores e produzam textos mais claros e coerentes.

Quanto à Prova Brasil, sugerimos que a leitura e a interpretação vão além da decodificação para que o aluno faça inferências, para ser um leitor proficiente; avaliações externas devem aproximar das avaliações internas para melhorar o desempenho e, por consequência, o IDEB das escolas, para atingir as metas do MEC; abordagem de questões de natureza diversificada: algumas fechadas e outras abertas; aplicar as 26 questões de matemática em um dia e as 26 questões de português no segundo dia de aplicação com tempo maior para resolvê-las.

Para finalizar, não podemos deixar de mencionar que a educação brasileira vivencia atualmente momentos preocupantes: os investimentos estão sendo congelados, os Estados têm decretado falência devido à crise em que o país se encontra e os programas educacionais são cortados por falta de arrecadação. Nesse contexto, acreditamos que cabe ao governo rever as metas estabelecidas pelo MEC em relação ao ensino e repensar a verdadeira importância da educação no desenvolvimento do país.

Esta pesquisa trouxe benefícios para o pesquisador e para a escola pelos resultados obtidos, que apontam caminhos para a melhoria no trabalho com os descritores da Prova Brasil, de Língua Portuguesa, no 9º ano, bem como, pela experiência adquirida na aplicação da Unidade Didática e pelo material produzido e colocado à disposição da Instituição escolar.

Ressaltamos que, apesar das avaliações externas não condizerem com a realidade praticada nas avaliações internas, especialmente por não haver uma produção de textos, a escola precisa assumir a sua verdadeira função sobre seu papel em relação ao trabalho com os descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa e no desenvolvimento da habilidade de leitura. Afinal, formando bons leitores na escola, teremos cidadãos críticos e conhecedores de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. D. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1052-1061, 2006.

ANTUNES, I. **Lutar com as palavras coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (ANRESC) e pelo Saeb (ANEB). Brasília, DF: Ministério da Educação, 21 mar. 2005a.

_____. **Portaria nº 69/2005, de 04 de maio de 2005**. Estabelece sistemática para realização da Prova Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 4 maio 2005b.

_____. **Portaria nº 89/2005, de 25 de maio de 2005**. Estabelece sistemática para a realização do Saeb. Brasília, DF: Ministério da Educação, 25 maio 2005c.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006. 448 p.

_____. **Decreto nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 24 abr. 2007.

_____. **Prova Brasil avaliação do rendimento escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação; INEP, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2015 (n. 159).

_____. **Guia do livro didático 2017: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED). **Avaliação Interna**. Juiz de Fora. Faculdade de Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.portala_valiacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/>. Acesso em: 6 jul. 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012 (Livro Didático do 9º ano).

CHINÊS JÁ. **Como funciona a política do filho único**. 17 set. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/0Qz59Bgst7w>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____ (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: Língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas, SP: Ponte, 2010. p. 13-20.

COSTA-HÜBES, T. da C. et al. (Org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

DESCOMPLICA. **China avalia mudar a política do filho único**: Uma dose de atualidades. 3 set. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/P3ewNibw7Lc>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

ESOPO. A velha e o médico. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Guilherme Figueiredo. São Paulo: Ediouro, 2005.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos da linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015 (Livro Didático do 8º ano: Manual do Professor).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 13-32, 1º sem. 2009.

GRAMA, D. F. **Linguística de Corpus**: A “Rota” para um estudo dos elos coesivos do português. 2015. Disponível em: <http://150.164.100.248/gtlexNovo/data1/arquivos/2015_resExDanielaFariaGrama.docx>. Acesso em: 20 nov. 2016.

HILA, C. V. D. Planejando a aula de leitura de gêneros textuais nas séries iniciais. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática de línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 151-194.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**, 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: IPL, 2008. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/retratos-leitura-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos de leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22^a ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, I. V. **A coesão textual**. 3^a ed., São Paulo: contexto, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES, J. A. V. **A Carta da Democracia 25 anos**: como foi feita a Constituição de 1988. São Paulo: Ed. de Cultura; Ed. Comemorativa, 2013.

MAMBRINI, V.; ALVES FILHO, F. Derrubando mitos do filho único – Parte 1. **Isto É**, n. 2123, 21 jul. 2010. Disponível em: <http://istoe.com.br/88719_DERRUBANDO+MITOS+DO+FILHO+UNICO+PARTE+1/>. Acesso em: 1 set. 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. **Produção textual:** Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008.

MILLER, I. K. **Prática Exploratória:** Porque há vida em sala de aula. 5 dez. 2006. Disponível em: <praticaexploratoria.blogspot.com>. Acesso em: 12 out. 2017.

MUNDO VESTIBULAR. **China e a política do filho único.** Disponível em: <<https://www.mundovestibular.com.br/articles/9333/1/China-e-a-Politica-do-Filho-Unico/Paacutegina1.html>>. Acessado em: 20 dez. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Orientações para a leitura dos resultados:** Prova Brasil/SAEB e IDEB. Curitiba: SEED, 2010.

PEREIRA, M. J.; MORI, N. N. R. Diretrizes Curriculares e o desempenho de alunos paranaenses da 8ª série do ensino fundamental na Prova Brasil. **RPGB**, Brasília, DF, Supl. 1, v. 8, p. 121-143, dez. 2011.

PIONER, L. Todo filho único é mimado, egoísta e genioso?. **Gauchazh**, 4 out. 2010. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/nossos-filhos/noticia/2014/10/lisandra-pioner-todo-filho-unico-e-mim>>. Acesso em: 1 set. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leituras do Brasil).

QEDU Academia. **Metas do Ideb.** Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/ideb/metas-do-ideb/>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA. Fundação Victor Civita. Ano 11, n. 99, p. 30-31, dez. 1996.

_____. Fundação Victor Civita, p. 34-35, dez. 2000.

_____. Fundação Victor Civita, p. 40-41, jun./jul. 2006.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. Edição 326, p. 96-97, dez. 2013.

SALCES, C. D. de. **Considerações sobre o ensino de coesão textual na escola média**. 2000. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, A. P. P. de F. Texto e enunciado concreto: chegadas e partidas: Eutomia. **Revista de Literatura e Linguística**, João Pessoa, v. 1, n. 9, p. 207-223, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Fundamentos da Educação).

TELLES, L. F. **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino da gramática em atividades de gramática e outras. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Discutindo a prática docente em língua portuguesa**. São Paulo: IP-PUC/SP, 2000. p. 59-60.

ANEXO

1

4,4

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior paciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (L) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (E) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (L) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (A) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (F) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (D) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (L) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (i) ✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (L) ✓
11. "Está certo, **jamais** teremos com ele a mesma confortável ..." (A) ✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (D) ✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (I) ✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip'!" (E) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (O) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (A) ✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (A) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (I) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, jamais nos sujará os dedos..." (H) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (C) ✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (D) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (C) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (B) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (A) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (A) ✓

Aluno: André Camargo Dion nº 01

Data: 04 / 03 / 2017

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (L) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (G) —
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (J) —
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (O) —
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (I) —
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (H) —
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (D) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (A) —
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (F) —

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (M) —
11. "Está certo, **jamaiz** teremos com ele a mesma confortável ..." (M) —
12. "**Simplesmente** ignora você." (L) —
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (J) ✓
14. "E **lá** vinha ele: 'Bip'!" (O) —
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (H) —
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (D) —
17. "...Jamaiz aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (C) —
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (G) —
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, jamaiz nos sujará os dedos..." (J) —
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (H) —

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (C) —
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (A) —
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (D) —
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (B) —
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (C) ✓

Aluno: Bruno César da Santa Cruz nº 03

Data: 07/03/2017

3,2

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Rai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (K) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (L) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (N) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (K) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (A) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (O) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (N) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (V) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (O) ✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (L)✓
11. "Está certo, **jamaiz** teremos com ele a mesma confortável ..." (N)✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (G)✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (A)✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip'!" (G)✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (b)✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (me)✓
17. "...Jamaiz aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (A)✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (O)✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, jamaiz nos sujará os dedos..." (O)✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (N)✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (f)✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (g)✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (A)✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (c)✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (A)✓

Aluno: Danielo Carneiro Ferreira nº 05

Data: 07 / 03 / 2017

2,4

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
(F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
(L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (M) —
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (B) —
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (L) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (N) —
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (A) —
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (G) —
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (D) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (J) ✓

10. "**Quer dizer**, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (B)✓
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (L)✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (D)✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (B)✓
14. "E **lá** vinha ele: 'Bip'!" (I)✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (H)✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (H)✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (B)✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (O)✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, já nos sujará os dedos..." (I-✓)
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (O)✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (A)✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (D)✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (B)✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (A)✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (C)✓

Aluno: Eduardo Rafael dos Santos nº 07

Data: 07 / 03 / 2017

6,0

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Paí não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (L) ☒
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (M) ☒
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (L) ☒
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ☒
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (G) ☒
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (F) ☒
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (G) ☒
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (C) ☒
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (O) ☒

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." () B ✓
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (A) ✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (I) ✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (D) ✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip'!" (E) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (B) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (A) ✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (C) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (D) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, já nos sujará os dedos..." (A) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (C) ✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (A) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (B) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (D) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (A) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (C) ✓

Aluno: Isom P. Barros n° 09

Data: 07/03/2017

1,2

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!".

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (A)✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (G)✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (B)✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (O)✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (I)✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (G)✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (D)✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (H)✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (I)✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (A) —
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (I) —
12. "**Simplesmente** ignora você." (D) —
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (B) —
14. "E **lá** vinha ele: 'Bip'!" (M) —
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (I) —
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (E) —
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (A) —
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (D) —
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, já nos sujará os dedos..." (L) —
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (D) —

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (D) —
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (B) —
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (BC) —
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (D) —
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (A) —

Aluno: Jefferson da Silva Mafra n.º 11

Data: 07/03/17

2,4

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas létrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (A) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (D) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (E) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (I) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (F) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (H)
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (C) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (L) ✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (A) ✓
11. "Está certo, **jamaiz** teremos com ele a mesma confortável ..." (B) ✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (A) ✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (A) ✓
14. "E **lá** vinha ele: 'Bip'!" (C) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (B) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (H) ✓
17. "...Jamaiz aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (C) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (A) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, jamaiz nos sujará os dedos..." (B) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (C) ✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (A) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (B) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (A) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (D) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (C) ✓

Aluno: Leide Rescrista Lima de Oliveira nº 13

Data: 07/03/2016

5,2

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando sai da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (D) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (B) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (L) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (A) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (F) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (D) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (C) ✓
9. "**Quando** sai da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (C) ✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (D)
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (A) ✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (G) ✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (C) ✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip'!" (E) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (B) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (H) ✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (H) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (D) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, já nos sujará os dedos..." (A) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (A) ✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (A) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (B) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (D) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (A) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (C) ✓

Aluno: Leonardo Gabriel Buene dos Santos nº 15

Data: 07/03/2017

214

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (A) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (O) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (N) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (B) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (M) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (J) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (H) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (G) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (C) ✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (D) ✓
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (L) ✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (A) ✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (B) ✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip!'" (F) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (P) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (B) ✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (G) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (F) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, **já** nos sujará os dedos..." (O) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (AC) ✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (D) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (B) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (D) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (A) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (A) ✓

Aluno: marcelo Augusto de Souza nº 17

Data: 07 / 03 / 2014

2,8

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (L) e
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (P) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (G) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (I) —
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (A) c
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (H) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (N) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (B) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (C) e

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (5) ✓
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (0) ✓
12. "Simplesmente ignora você." (N) ✓
13. "Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". (i) ✓
14. "E lá vinha ele: "Bip"!" (i) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (A) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (N) ✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (i) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (H) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, já nos sujará os dedos..." (0) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (N) ✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (0) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (B) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (B) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (C) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (A) ✓

Aluno: Natália de O. Tripasopon nº 19

Data: 07/03/2017

3,2

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

Finny ♥

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
(F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
(L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (M) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (F) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (L) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (A) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (H) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (D) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (B) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (O) ✓

*Assim
Gabriela
de Lima
Costa*

10. "**Quer dizer**, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (A)✓
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (C)✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (C)✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (B)✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip'!" (I)✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (H)✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (M)✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (B)✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (O)✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, já nos sujará os dedos..." (H)✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (O)✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (A)✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (D)✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (B)✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (A)✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (C)✓

Aluno: Valminda Góes de Lima nº 21

Data: 07 / 03 / 2017

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (L) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (G) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (I) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (O) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (J) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (G) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (F) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (N) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (D) ✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (A) ✓
11. "Está certo, **jamaiz** teremos com ele a mesma confortável ..." (B) ✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (A) ✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (D) ✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip'!" (B) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (M) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (B) ✓
17. "...Jamaiz aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (A) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (E) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, jamaiz nos sujará os dedos..." (F) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (C) ✓

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (A) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (D) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (B) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (D) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (A) ✓

Aluno: Stefany Pereira da Silva nº 23

Data: 04/03/2017

7,6

Leia agora esta Crônica que será aplicada como pré-teste: **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado", não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e

depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Pai não entende nada**. In: Singular e Plural. Livro Didático, 8º ano, p. 75 E 76

A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação (B) Explicação (C) Tempo (D) Modo (E) Lugar
 (F) Oposição (G) Condição (H) Adição (I) Causa (J) Dúvida
 (L) Comparação (M) Alternativa (N) Finalidade (O) Concessão

1. "Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima..." (L) ✓
2. "A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa." (O) ✓
3. "...máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele." (L) ✓
4. "Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava." (H) ✓
5. "Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita." (G) ✓
6. "...recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia..." (F) ✓
7. "**Assim**, para todo mundo ouvir." (J) ✓
8. "**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e ..." (C) ✓
9. "**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador..." (O) ✓

10. "Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a ..." (D) —
11. "Está certo, **já** teremos com ele a mesma confortável ..." (A) ✓
12. "**Simplesmente** ignora você." (J) ✓
13. "**Às vezes**, quando a gente erra, ele faz 'bip'." (J) ✓
14. "E lá vinha ele: 'Bip'!" (E) ✓
15. "Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar..." (H) ✓
16. "Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho." (M) ✓
17. "...Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer." (N) ✓
18. "Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha." (H) ✓
19. "...um botão, que, **além de** mais rápido, já nos sujará os dedos..." (A) ✓
20. "Sei que **nunca** seremos íntimos..." (B) —

B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador (B) Computador (C) Leitor (D) Máquina

1. "Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar..." (D) ✓
2. "Para começar, **ele** nos olha na cara." (B) ✓
3. "...e que **nele** foi substituída por um botão..." (B) ✓
4. "Olha aqui, pessoal: **ele** errou." (A) ✓
5. "Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo..." (C) ✓

Aluno: Vinicius Reginaldo Ferrarini nº 25

Data: 07/03/2017

ANEXO 2

Anna Caroline de Oliveira n.º 2 9.ª A

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

9,2

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, apontando, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora
(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (C) ✓
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (F) ✓
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (C) ✓
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (B) ✓
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) ✓
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) ✓
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) ✓
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ✓

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo (J) oposição (K) explicação

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) ✓
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) ✓
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (C) ✓
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) ✓
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) ✓
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) ✓
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) ✓
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) ✓
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (E) ✓
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) ✓
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) ✓
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) ✓
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (I) ✓
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (B) ✓
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (A) ✓
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (E) ✓
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (I) ✓

Daniela Aparecida da Cruz Ferreira nº 04
9,6

Leia o texto narrativo: **Era uma vez Uma lição inesperada**

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanha, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (C) ✓
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (A) ✓
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (C) ✓
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (B) ✓
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) ✓
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) ✓
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) ✓
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ✓

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo (J) oposição (K) explicação

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) ✓
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) ✓
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (E) ✓
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) ✓
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) ✓
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) ✓
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) ✓
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) ✓
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (C) ✓
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) ✓
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) ✓
12. "Viu-se perdido **e** o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (D) ✓
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (I) ✓
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (B) ✓
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (A) ✓
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (E) ✓
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (G) ✓

— *Diogo Esperídeo Jordão da Silva. N.º 6.º A*

8,0

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**."
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..."
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..."
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara."
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..."
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..."
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..."
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**."

C ✓

A ✓

C ✓

B ✓

B ✓

E ✓

E ✓

D ✓

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo

IK | explicação

IT | oposição

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (i) ☒
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (i) ☒
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (E) ☒
4. "...**mas** já não pensava assim." (I) ☒
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) ☒
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) ☒
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) ☒
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (I) ☒
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (E) ☒
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) ☒
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) ☒
12. "Viu-se perdido **e** o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) ☒
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (i) ☒
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (F) ☒
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (A) ☒
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (H) ☒
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (E) ☒

nome: GEOVANE DE MOURA FERREIRA m.º 8 30-03-2012

5,2

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas ^{COLEGAS} (D) Grandalhão (E) Professora
(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (C) ✓
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (F) ✓
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (B) ✓
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (G) ✓
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) ✓
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (G) ✓
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) ✓
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ✓

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo *(J) Opinião. (K) Explicação*

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (G) ✓
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) ✓
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (F) ✓
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) ✓
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (D) ✓
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) ✓
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) ✓
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) ✓
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (E) ✓
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) ✓
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (H) ✓
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) ✓
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (E) ✓
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (D) ✓
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (G) ✓
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (K) ✓
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (C) ✓

*Jaqueline Cristina Araújo Vito*4,4

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanha, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (G) ✓
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (A) ✓
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (C) ✓
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (D) ✓
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (G) ✓
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) ✓
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) ✓
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ✓

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo

(J) *Oposição*

(K) *Explicação*

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (C) —
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (G) —
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (J) —
4. "...**mas** já não pensava assim." (F) —
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (D) —
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) —
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) —
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (C) —
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (D) —
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) —
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) —
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) —
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (E) —
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (B) —
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (C) —
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (F) —
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (G) —

Flanatores Contos do Sul n.º 12

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

7,2

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora
(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (A) ☒
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (F) ☒
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (C) ☒
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (B) ☒
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) ☒
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (E) ☒
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (A) ☒
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ☒

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo (J) *OPosição* (K) *Explicação*

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) ☒
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) ☒
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (C) ☒
4. "...**mas** já não pensava assim." (G) ☒
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) ☒
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) ☒
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (J) ☒
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (G) ☒
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (E) ☒
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) ☒
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) ☒
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (A) ☒
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (I) ☒
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (B) ☒
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (K) ☒
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (E) ☒
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (G) ☒

Nome: Kevin Kawane Rodrigues Joaquim Jr 149ºA

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

6,4

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora
(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (C) ☒
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (A) ☒
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (C) ☒
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (G) ☒
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) ☒
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) ☒
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) ☒
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ☒

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo (J) *oposição* (K) *explicação*

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) *C*
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) *C*
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (H) *C*
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) *C*
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (D) *-*
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) *-*
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (I) *-*
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) *C*
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (C) *-*
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) *C*
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) *C*
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) *C*
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (I) *C*
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (C) *-*
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (A) *C*
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (D) *-*
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (I) *-*

Leticia gabriela de Oliveira, nº 16

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

0,4

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, apontando, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanha, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (E) ✓
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (C) ✓
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (E) ✓
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (B) ✓
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (F) ✓
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (D) ✓
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (C) ✓
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (A) ✓

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (A) ☒
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (D) ☒
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (I) ☒
4. "...**mas** já não pensava assim." (B) ☒
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (A) ☒
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (A) ☒
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (C) ☒
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (B) ☒
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (K) ☒
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (I) ☒
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (D) ☒
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (C) ☒
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (B) ☒
- *14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (J) ☒
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (K) ☒
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (I) ☒
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (A) ☒

marcos antonio dos santos diaz n°18 8,8

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática; mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanha, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (C) ☒
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (F) ☒
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (E) ☒
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (B) ☒
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) ☒
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) ☒
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) ☒
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ☒

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo (J) *oposição* (K) *explicação*

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) *c*
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) *c*
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (G) *-*
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) *-*
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) *c*
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) *c*
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (I) *-*
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) *c*
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (E) *c*
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) *c*
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) *c*
12. "Viu-se perdido **e** o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) *c*
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (I) *c*
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (B) *c*
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (A) *c*
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (E) *c*
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (G) *c*

Nathan Daniel de Souza nº 20 2P

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (C) ✓
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (A) ✓
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (E) ✓
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (D) ✓
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) ✓
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) ✓
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (G) ✓
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (F) ✓

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (i)✓
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (e)✓
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (i)✓
4. "...**mas** já não pensava assim." (i)✓
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (A)✓
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (i)✓
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (D)✓
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (i)✓
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (e)✓
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B)✓
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (i)✓
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (e)✓
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (H)✓
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (i)✓
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (E)✓
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (A)✓
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (e)✓

Nome: Rafael do Santos net

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

4,4

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanha, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (A) ☒
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (F) ☒
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (G) ☒
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (D) ☒
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (E) ☒
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (D) ☒
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (C) ☒
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) ☒

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo (J) Uso (K) solução

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) ☒
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (A) ☒
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (D) ☒
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) ☒
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) ☒
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (F) ☒
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) ☒
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) ☒
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (C) ☒
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (K) ☒
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (I) ☒
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (B) ☒
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (G) ☒
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (F) ☒
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (G) ☒
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (E) ☒
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (I) ☒

NO ME= NINICIARAR 9ºA Nº24

7,6

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanha, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhece-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Escola (B) Lilico (C) Antigos clegas (D) Grandalhão (E) Professora

(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." G -
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." A -
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (O) c
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (D) -
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." G -
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) c
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) c
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) c

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

K) explicação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo

J) oposição

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) ☒
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) ☒
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." O ☐
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) ☒
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) ☒
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) ☒
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) ☒
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) ☒
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (C) ☒
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) ☒
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (A) ☒
12. "Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) ☒
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (I) ☒
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (B) ☒
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (A) ☒
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (E) ☒
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (G) ☒

Argénia Joseane da Silva nº 26

6,8

Leia o texto narrativo:

Era uma vez Uma lição inesperada

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, aponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável,

ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

CARRASCOZA, João Anzanello. Ilustrado por Daisy Sartori. Revista Nova Escola, dez/2000. P. 34-35).

Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Escola (B) Lilico (C) Antigos colegas (D) Grandalhão (E) Professora
(F) Entrada da escola (G) Amigos da escola

1. "...pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**." (G) -
2. "Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali**..." (A) -
3. "Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda..." (C) -
4. "...que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara." (D) -
5. "Abraçou-**os** à entrada da escola..." (C) -
6. "Tão diferente das que **ele** conhecera..." (B) -
7. "Tão diferente **das** que ele conhecera..." (E) -
8. "...seria legal jogar basquete no time **dele**." (D) -

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a I que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Lugar (B) Negação (C) Modo (D) Causa (E) Comparação

(F) Adição (G) Intensidade (H) Afirmação (I) Tempo (J) *oposição* (K) *explicação*

1. "...**quando** o sino anunciou o início das aulas." (I) *c*
2. "**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles..." (I) *c*
3. "**Tão** diferente das **que** ele conhecera..." (D) *—*
4. "...**mas** já não pensava assim." (J) *c*
5. "Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas." (H) *—*
6. "**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas." (K) *—*
7. "**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo." (A) *c*
8. "...**mas** paulatinamente foram se soltando." (J) *c*
9. "Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar." (E) *c*
10. "...**não** havia **nenhum** de seus amigos." (B) *c*
11. "Encontrou **lá** só gente estranha..." (G) *—*
12. "Viu-se perdido **e** o sorriso que iluminava seu rosto se apagou." (F) *c*
13. "Ajudava o pai **desde** criança." (I) *c*
14. "...Lilico **nem** dormiu direito." (B) *c*
15. "...daquele burburinho, **à beira do portão**." (C) *—*
16. "...olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato." (E) *c*
17. "...e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la." (J) *—*