

## **COESÃO E COERÊNCIA NA AVALIAÇÃO EXTERNA DE LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL NA ANÁLISE DE ITENS DE TESTES DE PROFICIÊNCIA DO ESPÍRITO SANTO**

Higor Everson Araujo Pifano  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
higorpifano@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo busca refletir sobre a abordagem de habilidades relacionadas à coesão e à coerência textuais observadas em itens de múltipla escolha de avaliações em larga escala, com destaque para questões presentes em testes do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES. Partindo-se de uma breve apresentação sobre avaliação e os principais conceitos relacionados à avaliação externa, será traçada uma reflexão sobre o elemento condutor dessas tarefas avaliativas que é o texto, suporte para a elaboração dos itens que atendem a descritores (habilidades) que visam ao diagnóstico da competência leitora dos estudantes da Educação Básica. Seguindo-se a essa discussão, o texto buscará demonstrar como a normatividade gramatical encontra-se presente na Linguística Textual ao se observar o processo de coesão e coerência textuais avaliados em testes padronizados. Para isso, serão observados e analisados alguns exemplares de itens que avaliam três habilidades recorrentes em testes em larga escala: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. Desse modo, buscar-se-á identificar como a visão normativa e a funcional encontram-se entrecruzadas na composição dos discursos, tomando por parâmetro as noções linguístico-textuais de Koch (1997; 2000; 2003), Fávero (2000), Travaglia (1997), Marcuschi, Costa Val (2006), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação em larga escala; PAEBES; itens; coesão; coerência.

### **COHESION AND COHERENCE IN THE EXTERNAL ASSESSMENT OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: TEXTUAL GRAMMAR AND LINGUISTICS IN THE ANALYSIS OF PROFICIENCY TEST ITEMS IN ESPÍRITO SANTO**

**Abstract:** This article seeks to reflect on the approach to skills related to textual cohesion and coherence observed in multiple-choice items of large-scale assessments, with emphasis on questions present in tests of the Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES. Starting from a brief presentation on evaluation and the main concepts related to external evaluation, a reflection will be drawn on the guiding element of these evaluative tasks, which is the text, support for the elaboration of items that meet the descriptors (skills) that aim at the diagnosis of reading competence of Basic Education students. Following this discussion, the text will seek to demonstrate how grammatical normativity is present in Textual Linguistics when observing the process of textual cohesion and coherence evaluated in standardized tests. For this, some examples of items that assess three recurrent skills in large-scale tests will be observed and analyzed: establishing relationships between parts of a text, identifying repetitions or substitutions that contribute to the continuity of a text; establish a cause/consequence relationship between parts and elements of the text; establish logical-discursive relationships present in the text, marked by conjunctions, adverbs, etc. In this way, we will seek to identify how the normative and functional views are intertwined in the composition of the discourses, taking as a parameter the linguistic-

textual notions of Koch (1997; 2000; 2003), Fávero (2000), Travaglia (1997), Marcuschi, Costa Val (2006), among others.

**KEYWORDS:** large-scale assessment; PAEBES; items; cohesion; coherence.

## **1 AVALIAR É PRECISO**

O processo de avaliação está relacionado à produção de informações sobre determinada realidade e é algo que está bastante presente no cotidiano escolar: tradicionalmente, os professores aferem o aprendizado dos seus alunos através de diversos instrumentos e indicam, a partir daí, o que precisa ser feito para que eles tenham condições de avançar no sistema escolar.

Na avaliação interna, aquela realizada pelo professor em sala de aula com a intenção de se verificar a aprendizagem dos alunos, tem-se a explicitação dos resultados do processo cotidiano e permanente de ensino e aprendizagem. A avaliação interna acontece intencional e sistematicamente, e o professor pode recorrer a diferentes instrumentos avaliativos, permitindo ao educador 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.

No entanto, nas últimas décadas, mais precisamente desde o início dos anos 1990, paralelo às avaliações tradicionais, outro procedimento de avaliação educacional tem ganhado espaço no cenário nacional, as avaliações externas, geralmente em larga escala, que têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Entre esses objetivos, pode-se destacar a certificação (como no ENCCEJA), o credenciamento (como no ENEM), o diagnóstico (como no SAEB) e a rendição de contas (intrínseco a todos os processos avaliativos). Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e aplicadas de

forma padronizada para um grande número de pessoas: alunos, professores, gestores administrativos e pedagógicos.

As informações produzidas pelas avaliações em larga escala permitem a implementação de ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais. Para isso, as avaliações em larga escala usam, como instrumentos, testes de proficiência e questionários que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho.

Esses testes de proficiência são elaborados a partir de Matrizes de Referência, documento pedagógico que indica o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, em diversos níveis de complexidade, informando as competências e habilidades cujo desenvolvimento é esperado. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho, destacando o que é mais relevante e representativa em cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, pois são um recorte do currículo, não podendo ser confundido ou assumido como tal.

Como as informações produzidas a partir de um sistema de avaliação têm papel importante sobre os rumos do sistema de ensino, além do cuidado na garantia da fidedignidade das informações oferecidas, é fundamental garantir a reflexão sobre esses resultados e constante melhoria na sua produção, seja pelo envolvimento crescente dos atores participantes do processo, seja pelo aprimoramento de métodos, instrumentos e logística de realização da avaliação.

## **2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS DE CONHECIMENTO**

Em avaliações educacionais em larga escala, o desempenho dos estudantes é mensurado por meio de dados de proficiência, uma medida que representa um determinado

traço latente (aptidão) de um aluno, ou seja, pode-se dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades.

A ferramenta utilizada para calcular a proficiência é denominada Teoria da Resposta ao Item - TRI, sendo caracterizada por um conjunto de modelos matemáticos, no qual a probabilidade de acerto a um item é estimada em função do conhecimento do aluno. Podemos destacar duas das principais características dessa metodologia, que a tornaram tão empregada na área educacional: construção e interpretação da escala de conhecimento estudantil.

Os resultados obtidos podem ser comparados entre diferentes avaliações em um mesmo período de tempo ou, também, em diferentes períodos de tempo, permitindo a construção de indicadores de desempenho. Na sequência, o processo de interpretação da escala de conhecimento é a tradução dos resultados da medida da habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Dessa forma, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho, ou seja, o que os alunos, cujas proficiências localizam-se em cada nível, são capazes de fazer.

Todavia, para estabelecer o que se pretende aferir por meio dos testes, como referido anteriormente, são definidas Matrizes de Referência que apresentam o objeto de uma avaliação e o conjunto de descritores que mostram as habilidades cujo desenvolvimento que sejam desenvolvidos pelos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. Essas matrizes são construídas a partir de estudos das propostas curriculares de ensino, sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação.

A Matriz é formada por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens. Esses elementos são os já mencionados descritores. De posse das matrizes, os itens (questões) são elaborados com base nos descritores das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência e informam o que se espera do aluno em termos de desempenho escolar. Desataca-se, ainda, que essas matrizes não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não podem ser confundidas com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas.

Em sua grande maioria, o item aborda uma única dimensão do conhecimento, e o formato comumente adotado nas avaliações sistêmicas é de múltipla escolha, porém o próprio PAEBES, em seus testes de alfabetização, apresenta itens de resposta construída (aberta). No caso dos testes de leitura em Língua Portuguesa, o item de múltipla escolha é constituído por enunciado (que engloba suporte textual e comando para resposta) e alternativas de respostas, que englobam o gabarito e os distratores.

A partir do conjunto de habilidades desenvolvidas, ou não, pelo estudante, observado pelos cálculos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item - TRI, que fornece um dado de proficiência, são estabelecidos padrões de desempenho, agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala, que podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. Esse agrupamento visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um *continuum*, do nível mais baixo ao mais alto.

Nas próximas seções deste artigo, serão observados três descritores presentes nas Matrizes de Referência do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), sistema de avaliação que vem se instalado como uma das referências nacionais na área de avaliação em larga escala, pois mantém ininterrupta coleta de dados desde o ano de 2009. Para a leitura analítica do *corpus* em destaque, serão observadas questões de múltipla escolha que foram apresentadas em testes nos anos de 2017 e 2018, para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio das redes de ensino avaliadas no estado capixaba.

### **3 A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PAEBES**

Possuindo um desenho transversal, ou seja, que realiza uma coleta periódica de um determinado recorte da Educação Básica em busca de informações que, ao serem confrontadas, mostram se houve progresso escolar ao longo de um determinado espaço de tempo, o PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano do EF).

Em 2014, o PAEBES implementou no teste do 5º ano do Ensino Fundamental a avaliação de escrita, por meio de uma tarefa de produção de texto, a partir da qual avaliou-se o desempenho dos estudantes em quatro competências específicas: domínio da norma padrão; compreensão da tipologia textual narrativa; coerência temática; coesão textual.

Nos itens dicotômicos de resposta objetiva, a base de aferição das habilidades é o elemento texto, suporte esse que compõe o enunciado das questões, fornecendo parâmetros para o dimensionamento das aptidões de leitura dos estudantes, observando-se as habilidades de forma unidimensional, pelo menos segundo os pressupostos da avaliação. Para isso, a compreensão dos recursos empregados para o encadeamento textual deve partir

do entendimento desse elemento – o texto – objeto de construção dos itens de Língua Portuguesa.

Para Costa Val (2006, p. 3), o elemento texto define-se como toda

[...] ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa.

Essa unidade sociocomunicativa foi ratificada como princípio para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 25), instrumento legal no qual o elemento texto é concebido como “o resultado de atividades discursivas, sejam estas orais ou escritas, que forma um todo com significado, independente de sua extensão, que estão em constante e contínua relação uns com os outros”. Isto é, de acordo com tal definição, um texto é mais do que um conjunto de palavras, frases e parágrafos; além disso, o texto não se dá apenas de forma escrita e traz consigo relações com textos anteriores e futuros. Segundo Koch (2003, p. 27), o texto é de responsabilidade do enunciador e permite ao mesmo a interação. Para a autora, há ainda vários aspectos sob os quais o texto pode ser analisado: legitimidade social; funcionalidade comunicativa; semanticidade; referência à situação; intencionalidade; boa formação; boa composição; gramaticalidade. Portanto, uma vez que o texto sempre pressupõe um meio de interação e construção de significados, o trabalho com ele não pode ser apenas de leitura e compreensão de sua superfície, deve-se propor uma ruptura com o ensino de língua materna que fora feito de maneira normativa e conceitual durante as décadas que antecederam a publicação dos PCN e, agora, da Base Nacional Comum Curricular.

Essa proposta de ruptura fundamenta-se em uma concepção de linguagem conhecida como sociointeracionista e discursiva, que defende a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente

pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2003), adotando a visão de que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

E essa responsabilidade será proporcional ao grau de letramento da comunidade na qual o aluno está inserido, pois é papel da escola promover a ampliação dos conhecimentos que os alunos já possuem, para que possam ser capazes de interagir plenamente com os diversos textos que circulam na sociedade, com o objetivo de participarem plenamente dos processos de interação comunicacional a que venham a ser submetidos. Isto é, focalizam “a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 58), propondo a organização do processo de ensino com vistas ao desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e discursivos. Tendo em vista que

[...] as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável. (BRASIL, 1998, p. 59).

Isso ocorre porque a interação por meio da linguagem representa uma atividade discursiva, ou seja, as opções realizadas durante a produção de um discurso decorrem das

condições em que o discurso está sendo produzido (BRASIL, 1998, p. 20-21). E esse conjunto de elementos se consolida na construção e na homologação da BNCC, quando se

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva, entende-se, então, que pensar, comunicar-se, partilhar e construir visões de mundo são atividades sociais que estão intrinsecamente ligadas à língua(gem) e, por sua vez, ao texto e ao discurso. Assim sendo, essas ações não estão dissociadas de um contexto, enunciado (gênero), texto ou discurso. Isso significa dizer que, para a BNCC, ensinar e aprender Língua Portuguesa só são possíveis quando se entende o caráter irmanado de uma língua, ou seja, a linguagem (no caso do documento, as linguagens).

Tem-se, aqui, nessa visão do objeto texto, os preceitos da Linguística Textual - LT, que deram outra visão aos estudos até então realizados pela ciência do texto, transformando os métodos de trabalhar o texto. Três linhas de estudos foram predominantes nessa concepção de uma linguística voltada para o texto, a saber: a retórica, a estilística e o formalismo russo.

Se antes da LT a análise se limitava apenas ao nível da frase, passou-se, então, com esses avanços, a se estudar o texto numa perspectiva interacional. O uso da língua na interação social e num determinado contexto, ou funcionalismo linguístico, é abordado pela LT, subárea da linguística moderna (FÁVERO; KOCH, 2000, p.1). Nas palavras de Fávero e Koch (2000, p. 11), “sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim com o texto, por serem os textos a forma de manifestação da linguagem”.

Mesmo com o interesse pelo todo significativo, a maior preocupação dessa corrente linguística com o seu objeto de estudo adquire destaque na década posterior, visto que “somente a partir de 1980, contudo, que ganham corpo as Teorias do Texto [...]”, conforme ressalta Koch (2004, p. 8). Com essa expansão, vemos as grandes investigações e as novas tendências para o estudo e o ensino da materialidade textual tanto em língua materna como também em estrangeira. Vê-se, pois, que o texto passa a ser o foco de estudos dessa área linguística. Sobre esse entendimento, Koch (2004, p. 11) salienta:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Sob essa perspectiva, a LT passa a dar importância aos fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística. Estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas, pois, de acordo com Florêncio *et al.* (2009, p. 25-26), “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representa os lugares sociais que ocupa”, e da mesma maneira ocorre com o texto.

O texto é, pois, a materialização máxima da língua. Na comunicação, o todo significativo pode ser verbal e não verbal. Nas palavras de Koch (2014), a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Com isso, a teoria do texto está permeada por um viés interdisciplinar, visto que lança olhares para uma gama de fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o

gramatical, ou seja, fatores que complementam a estrutura e a funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística.

Todavia, os estudos de Linguística tendem, em diversas ocasiões, a negarem os aspectos normativos de uma língua, no nosso caso, a Língua Portuguesa. Ao se pensar um texto como um conjunto de estruturas que estabelecem significações conforme seus fatores de produção, regulação e usos, não se pode esquecer que os textos são constituídos de unidades menores que precisam seguir normas para se enquadrarem em padrões específicos, como a norma culta, gerida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB e estudada pela gramática normativa. O problema está na abordagem da gramática e não em sua constituição.

E, aqui, encontra-se todo o problema. O ensino da gramática normativa não é algo errado de se praticar, o que deve ser revisto são as práticas adotadas para a sua abordagem, que devem considerar os momentos corretos para a adoção de práticas mais normativas e quando essas práticas devem ser integradas a outras atividades centradas no texto.

#### **4 A ABORDAGEM DOS ELEMENTOS DE PROCESSAMENTO DO TEXTO EM ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA: COESÃO E COERÊNCIA**

Para além de definir o elemento texto, é necessário também discutir sobre os elementos que fazem com que uma palavra, uma sentença ou um conjunto delas possa ser considerado como tal. No campo da LT, já é consenso que a textualidade corresponde ao conjunto de propriedades definidoras de um texto e um texto só será, de fato, um texto, se tiver textualidade, cujos fatores estão centrados em dois grupos: no próprio texto (coerência e coesão) e no usuário – autor e leitor (intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade). Entretanto, interessa-nos aqui apenas dois deles: a coesão e a coerência. Os demais não serão, evidentemente, desconsiderados, mas levados em conta quando da discussão desses dois primeiros fatores.

Aa coerência e a coesão, mais especialmente a primeira, não estão centradas apenas nos textos em si, como se fossem localizadas e localizáveis neles, mas, antes, resultam também de um trabalho sociocognitivo compartilhado pelos autores e pelos leitores e mediado pelos textos. Ou, nos termos de Koch e Travaglia (1997, p. 38), “a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo”. No entanto, não se trata de dizer que a coerência independe do texto: o texto é fundamental porque apresenta pistas que orientam o leitor a calcular o sentido e a estabelecer coerência para o próprio texto.

A noção de coerência é complexa. Até o final da década de 1990, conforme observaram Koch e Travaglia (1997), nenhum dos conceitos encontrados na literatura era capaz de conter em si todos os aspectos considerados como definidores da coerência dos textos. Hoje, também, mesmo depois de tantos avanços nas pesquisas em Linguística Textual, ainda não se encontra na literatura especializada, ao menos com facilidade e clareza, um conceito completo, que dê conta, de fato, da multiplicidade de facetas que recobrem a noção de coerência.

A coerência dá origem à textualidade. É ela que faz com que um texto faça sentido para os usuários de uma língua, em uma dada situação comunicativa (KOCH; TRAVAGLIA, 1997). Ela é necessária para que o texto possa ser percebido por um leitor ou ouvinte como um todo dotado de sentido, como uma unidade semântica de comunicação, e não apenas como um aglomerado de frases e palavras. É, pois, global e diz respeito a todos os elementos que, de alguma maneira, influenciam na construção dos sentidos dos textos. Por isso, leva em conta os conhecimentos e as experiências dos interlocutores do ato comunicativo, o conteúdo da mensagem a ser transmitida, o propósito comunicativo, o gênero selecionado, a relação do texto com outros textos.

Do ponto de vista do autor, conhecimentos dos mais variados são mobilizados e ativados para que possa dizer o que pretende e ser entendido pelo seu interlocutor também do modo como pretende ou semelhante ao pretendido. É o exercício do princípio de cooperação: o indivíduo interage com o outro da forma mais explícita e completa possível para que todos os seus enunciados possam ser corretamente interpretados. Do ponto de vista do leitor, conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória carecem de ser ativados para que possa entender e interpretar o texto, construindo sentidos para ele.

Nessa direção, a coerência refere-se também a um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto: “sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 189).

Como se percebe, portanto, a coerência se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores de ordem linguística, discursiva, pragmática, cognitiva e social. Em um esforço de síntese, Koch e Travaglia (1997) estabelecem os seguintes fatores como responsáveis pelo estabelecimento da coerência: conhecimento e uso de *elementos linguísticos*, *conhecimento de mundo* e o grau de compartilhamento desse conhecimento pelos autores e leitores ou ouvintes dos textos e *fatores pragmáticos e interacionais*, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças, convicções e intenções comunicativas e a função comunicativa do texto. Todos esses fatores concorrem para o estabelecimento da coerência nos textos. Há, além desses, outro fator determinante para a construção da coerência: a coesão.

A coesão tem a ver com a organização dos elementos sintáticos e gramaticais em um texto. Revela-se “através das marcas linguísticas, índices formais na estrutura das sequências linguística e superficial e que se manifesta na sequência linear do texto.”

(KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 13). Halliday e Hasan (1976) entendem a coesão como um conceito semântico, pois refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto e o que o definem como texto. Para eles, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (1976, p. 4). Em outras palavras, a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. Esclarecem, no entanto, que embora se trate de uma relação semântica, a coesão é realizada através do sistema léxico-gramatical.

Dessa forma, por corresponder a uma relação semântica é que a coesão contribui para estabelecer a coerência dos textos. Trata-se, porém, de uma contribuição apenas parcial, conforme esclarece Charolles (1978): os elementos linguísticos responsáveis pela coesão ajudam a estabelecer a coerência, mas não são nem suficientes, nem necessários para que a coerência seja de fato estabelecida. É, por isso, que há textos destituídos de mecanismos de coesão, mas que, mesmo assim, ainda podem ser considerados como textos, porque apresentam textualidade no nível da coerência. Na verdade, “a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência” (MARCUSCHI, 1986, p. 40). Por outro lado, conforme observa Koch (2004), certos enunciados podem aparecer sequencialmente coesivos, mas não chegam, nesses casos, a constituir textos, porque lhes falta a coerência. Assim, a coerência parece ser, de fato, o princípio fundamental da textualidade dos textos.

#### **4.1 As habilidades de coesão e coerência nos itens do PAEBES**

Nesta seção, tomemos como base alguns itens que avaliaram habilidades do tópico IV (coesão e coerência no processamento de textos) em testes do PAEBES nos ciclos avaliativos de 2017 e 2018. As habilidades em destaque serão: D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a

continuidade de um 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.

A seguir, o item referente ao descritor 11 tomado como exemplo busca diagnosticar a compreensão leitora de o estudante reconhecer, entre partes de um texto ou entre períodos, relações de causa e efeito não sinalizadas por elementos como conjunções causais ou consecutivas.

A ideia de causa está diretamente ligada àquilo que provoca um determinado fato, ao motivo do que se declara na oração principal. É aquilo ou aquele que determina um acontecimento. Nessas relações, destacam-se o emprego das seguintes conjunções e locuções causais: “como” (sempre introduzido na oração anteposta à oração principal), “pois”, “pois que”, “já que”, “uma vez que”, “visto que”. Já as orações adverbiais consecutivas exprimem um fato que é consequência, que é efeito do que se declara na oração principal, sendo introduzidas pelas conjunções e locuções: “que”, “de forma que”, “de sorte que”, “tanto que” etc., e pelas estruturas “tão... que”, “tanto... que”, “tamanho... que”. Veja:

Leia o texto abaixo.

#### Estratégias para a vida noturna

Trocar o dia pela noite pode parecer estranho para nós, mas faz parte do estilo de vida de algumas espécies. À noite, há alguns animais que podem surpreender.

Os animais noturnos têm uma série de características especiais para viver à noite. Por exemplo, o lobo-guará enxerga muito bem, mesmo sem luminosidade. Seu olfato fica melhorado e sua audição é uma poderosa aliada, devido às grandes orelhas que ele tem. Além disso, ele tem as patas acolchoadas para não fazer barulho e, assim, chegar bem pertinho da presa sem assustá-la. Diferentemente de outros lobos, ele também se alimenta de frutas.

A audição é um dos sentidos fundamentais para as corujas, assim como a visão perfeita. Além disso, elas têm penas especiais que permitem voar sem fazer barulho nenhum – uma boa estratégia para pegar a presa de surpresa!

O morcego, por sua vez, não faz questão de ser silencioso. Pelo contrário, para poder se guiar na noite, ele emite um barulho e, pelo eco que o som faz, descobre onde estão os obstáculos e alimentos que procura. Essa estratégia, chamada ecolocalização, é usada por outros animais como o boto – que, apesar de não ser considerado noturno, é um mamífero que vive em um ambiente de águas muito escuras, o rio Negro, na Amazônia.

No leito dos rios amazônicos, também vive o poraquê, peixe de hábitos noturnos que usa descargas elétricas para capturar outros peixes para comer.

Ciência Hoje. Ano 22. n. 206. Out. 2009. p. 5. Fragmento.

(P050740ES) De acordo com esse texto, a coruja consegue pegar a presa de surpresa porque

- A) emite um barulho.
- B) tem o olfato desenvolvido.
- C) tem penas especiais.
- D) troca o dia pela noite.

Figura 2 – Exemplo de item que avalia a habilidade D11 em teste do 5EF do PAEBES 2017

Esse item avalia a habilidade de os estudantes estabelecerem relações de causa e consequência entre partes e elementos de um texto. Nesse caso, o suporte do item apresenta um texto informativo que expõe os artifícios utilizados pelos animais para se localizarem em ambientes com pouca luminosidade. Um ponto de dificuldade para a resolução desse item pode ser o fato de essa relação causal ocorrer de forma implícita no texto, ou seja, sem marcas linguísticas evidentes, o que exige do estudante refinamento da leitura.

Para identificar o gabarito do item, seria necessário que os leitores atentassem ao que foi solicitado pelo comando, isto é, que fosse determinada a razão pela qual a coruja consegue pegar a presa de surpresa, estabelecendo-se, assim, uma relação de causa e consequência. Para tanto, os estudantes deveriam retornar ao texto, especificamente ao terceiro parágrafo, localizando a informação presente no comando do item e reconhecer a relação estabelecida entre as sentenças. Dessa forma, os respondentes que acertaram o item, marcando a alternativa C, conseguiram compreender que o trecho “elas têm penas especiais que permitem voar sem fazer barulho nenhum” oferece a causa de a coruja surpreender a presa.

Nesse texto, os fatos em destaque estabelecem essa relação de causa e efeito que conduz a progressão das informações apresentadas, porém a construção do comando do item pode gerar dubiedade em sua resolução ao empregar o termo “porque”, que constrói relações sintáticas tanto de causa quanto de explicação, fornecendo justificativas para algo ou ação, o que pode ser compreendido do texto também. Assim sendo, a construção desse tipo de comando precisaria ser revista, provavelmente sem empregar o “porque”, estrutura essa observada em comandos de itens das diferentes etapas da avaliação.

Assim como no exemplo acima, o próximo item avalia a habilidade de os estudantes identificarem a relação de causa e consequência. Contudo, aqui o estudante

necessitará da mobilização de outra habilidade, essa descrita pelo D15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.), rompendo a observação de uma única habilidade.

Leia o texto abaixo.

**Bucolismo**

Bucolismo é o termo utilizado para designar uma espécie de poesia pastoral, que descreve a qualidade ou o caráter dos costumes rurais, exaltando as belezas da vida campestre e da natureza, característica do Arcadismo. A base material do progresso consubstanciava-se nas cidades. Mudava o mundo, modernizavam-se as cidades e, conseqüentemente, redobravam os problemas dos conglomerados urbanos. A natureza acenava com a ordem nos prados e nos campos, os indivíduos resgatavam sentimentos corroídos pelo progresso. Os árcades buscavam uma vida simples, bucólica, longe do burburinho citadino. Eles tinham preferência pela vida nos campos, próxima à natureza.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bucolismo>>. Acesso em: 6 abr. 2014. Fragmento. (P090283G5\_SUP)

(P090284G5) Nesse texto, no trecho “Os árcades buscavam uma vida simples, bucólica, longe do **burburinho** citadino.”, a palavra destacada tem o sentido de

- A) agitação.
- B) buzina.
- C) cansaço.
- D) sussurro.

Figura 4 – Exemplo de item que avalia a habilidade D11 em teste do 9EF do PAEBES 2017

Para a realização dessa tarefa, foi utilizado como suporte um verbete enciclopédico que expõe conhecimentos relativos à palavra “bucolismo”. Nesse contexto, os estudantes deveriam compreender que a consequência ou o efeito da mudança do mundo é o aumento dos problemas dos aglomerados urbanos. A marca linguística dessa relação lógico-discursiva é o termo “conseqüentemente”. Logo, aqueles que marcaram a alternativa B, o gabarito, possivelmente, desenvolveram a habilidade avaliada. Nota-se, então, um equívoco na abordagem dessas duas habilidades ao segmentar a relação de causa e consequência com (D15) ou sem (D11) o emprego de conectores. Pode-se, então, inferir que os itens do D11 são voltados para o encadeamento das ideias e não para dos períodos apenas e, sendo assim, os suportes textuais mais apropriados seriam da ordem do narrar e/ou relatar, a partir dos quais se observariam a ordenação dos fatos nas narrativas ou relatos. Já nos demais textos, os marcadores discursivos são extremamente necessários para o estabelecimento de sua progressão, como pode ser observado no item do 5º ano a

seguir, em que se buscou diagnosticar o reconhecimento da relação de causa e consequência entre períodos em uma fábula.

Leia o texto abaixo.

**O corvo e o jarro**

Um corvo morria de sede e se aproximou de um jarro, que uma vez o vira cheio d'água. Mas, desapontado, verificou que a água estava tão baixa que ele não podia alcançá-la com o bico. Tentou derramar o jarro, mas era impossível: o jarro era pesado demais.

De repente, viu ali perto um monte de bolas de gude. Apanhou com o bico uma das bolas e jogou dentro do jarro. Depois outra. E outra mais. E outra. E a cada bola que jogava, a água subia. Jogou tantas bolas dentro do jarro que a água subiu-lhe até o gargalo. E o corvo pôde beber.

Onde a força falha, a inteligência vence.

BAU DAS HISTÓRIAS E POEMAS. O corvo e o jarro. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/VdjHpJ>>. Acesso em: 18 abr. 2016. (P050680H6\_SUP)

(P0500117) Em qual trecho desse texto há uma relação de causa e consequência?

- A) "De repente, viu ali perto um monte de bolas de gude."
- B) "Apanhou com o bico uma das bolas e jogou dentro do jarro."
- C) "Jogou tantas bolas dentro do jarro que a água subiu-lhe até o gargalo."
- D) "Onde a força falha, a inteligência vence."

Figura 5 – Exemplo de item que avalia a habilidade D11 em teste do 5EF do PAEBES 2018

Dando prosseguimento, ao se observar itens que se destinam à avaliação do reconhecimento das relações lógico-discursivas (D15), nota-se certa recorrência de questões centradas na observação dos usos dos advérbios e conjunções

Leia o texto abaixo.

**Brincar**

Brincar é gostoso.  
Brincando a gente aprende muitas coisas também. Por exemplo, brincando a gente aprende a ... brincar!

A gente pode brincar correndo, pulando e até sentado.

A gente pode brincar com um anel ou com uma pedrinha no chão. E com muitas outras coisas. Usando a cabeça, a gente pode inventar uma brincadeira.

Usando as mãos, a gente pode construir um brinquedo.

E usando os pés – o que a gente pode fazer?

E as palavras – será que a gente pode brincar com elas?

Ou será que elas são tão envergonhadas que vão correndo se esconder no meio do dicionário ... ou da gramática?

Eu brinco, você brinca, os gatinhos brincam, as minhocas brin... bem, as minhocas eu não sei se brincam, mas devem brincar, sim, do jeito delas...

E você, como é que você brinca?

CAMARGO, Luiz. Disponível em: <<http://migre.me/qqENp>>. Acesso em: 6 abr. 2014. (P050269G5\_SUP)

(P050269G5) O trecho desse texto que indica ideia de lugar é:

- A) "Brincando a gente aprende muitas coisas também."
- B) "A gente pode brincar correndo, pulando e até sentado."
- C) "... brincar com um anel ou com uma pedrinha no chão."
- D) "... usando os pés – o que a gente pode fazer?"

Figura 6 – Exemplo de item que avalia a habilidade D15 em teste do 5EF do PAEBES 2018

Nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, como a do 5EF, prevalece a abordagem de tópicos frasais nos quais se destacam conjunções, advérbios ou locuções adverbiais de tempo, espaço e modo, como visto no item apresentado na Figura 6. Segundo Azeredo (2018), a classe mais heterogênea dentre as palavras é a dos advérbios, à qual o autor postula que se trata de uma

[...] palavra invariável que se emprega sem restrição combinatória e eventualmente ocupa posição fixa ou exerce função conectiva. [...] Como se trata de uma palavra invariável, o melhor caminho para definir o advérbio talvez fosse identificar os traços que o particularizam em comparação com a preposição, a conjunção e a interjeição. Feita essa tentativa, no entanto, chega-se à conclusão de que o advérbio não detém traços gramaticais exclusivos. (2018, p. 206-207).

No caso do item em destaque na Figura 6, a marcação locativa encontra-se no término do trecho em destaque na letra C, na qual o estudante deve observar que o “chão” é o lugar no qual as brincadeiras podem ser realizadas. No entanto, trata-se de um tópico frasal extenso cuja leitura deve ser realizada com muita atenção pelo respondente, visto que apenas uma das ações descritas no período contém essa informação, já que o trecho “brincar com um anel”, se lido fora do contexto do texto, pode ser interpretado pelo estudante como algo sem relação com a brincadeira no chão com a pedrinha, levando o avaliando a não interpretar que a brincadeira com o anel também se dá no local destacado.

No item a seguir, o estudante deveria reconhecer que o advérbio “calmamente” indica o modo como a personagem em destaque manteve-se durante sua espera:

Leia o texto abaixo.

**O ouriço viajante**

Pipo era um ouriço jovem, desesperado para conhecer a cidade. Tanto que, um dia, ele foi para a estação comprar uma passagem. No dia da partida, com a sua malinha, ele aguarda calmamente sobre a plataforma quase deserta. Mas quando o trem finalmente chega, que horror! Os vagões estão cheios de pessoas. “Mas como conseguir um lugar?” – Pipo se pergunta. O jeito é forçar um caminho no meio da multidão, mas, ao tentar isso, ele machuca sem querer todos os passageiros que se aproximam. Os passageiros começam a reclamar, a gritar e, então, Pipo acaba expulso do trem! Pacientemente, o ouriço espera o segundo trem, que chega tão lotado quanto o primeiro e Pipo resolve esperar o próximo. “Isso é demais!” – disse ele – “Já que é assim, não vou mais para a cidade, é isso aí!”. Irritado, Pipo se prepara para sair da estação, quando ouve um grito: “Ei, Pipo! Aquele é o maquinista do próximo trem.” Ele se aproxima e descobre que o maquinista não é outro senão seu primo Pipoca. “Pipo, meu primão! Há quanto tempo, hein? Estou indo para a cidade, você quer vir junto?” E Pipo, todo feliz, senta confortavelmente ao lado de seu primo. Há muito espaço na locomotiva e o melhor é que ali ele não machuca ninguém. O trem apita e lá vai Pipo a caminho da cidade.

MURAT, D'Annie. 365 histórias – uma para cada dia do ano! Marim G. Wollstein (Trad.). Blumenau: Blu editora, 2010. p.108-109. (P050035F5\_SUP)

(P050039F5) No trecho “... ele aguarda **calmamente** sobre a plataforma...”, a palavra destacada indica

- A) o lugar onde o ouriço aguardava o trem.
- B) o modo como o ouriço esperou.
- C) o motivo de o ouriço aguardar o trem.
- D) o tempo que o ouriço esperou.

Figura 7 – Exemplo de item que avalia a habilidade D15 em teste do 5EF do PAEBES 2017

Esse item apresenta uma estrutura mais detalhada e objetiva que apresenta para o respondente opções de uso dos advérbios, dentre as quais ele deverá reconhecer em qual alternativa encontra-se o real valor do advérbio presente no trecho em destaque no comando do item. Para a construção dessa questão, selecionou-se um conto, gênero textual familiar aos alunos do 5º EF, uma vez que eles já estão habituados a ler esse tipo de história. Além disso, a temática e o léxico apresentados pelo texto são adequados a essa etapa de referência, visto que se trata da história de um ouriço que não consegue viajar devido ao fato de que os seus espinhos incomodam os demais viajantes do trem.

O grau de dificuldade do item manifesta-se no desenvolvimento da habilidade em si, pois o marcador lógico-discursivo elegido para análise é relativamente mais complexo do que os outros a que os estudantes podem estar mais familiarizados, como os de tempo e de lugar, por exemplo. Dessa forma, para responder corretamente ao item, seria necessário que o estudante soubesse que um dos sentidos do sufixo “-mente” é a atribuição da maneira como determinadas ações ocorrem, como no caso do advérbio “calmamente”.

Assim sendo, a compreensão leitora do estudante está voltada, em sua maioria, para o reconhecimento do emprego do advérbio e da formação de palavras, por conta do valor agregado pelo sufixo “-mente”, aspectos esses ligados diretamente aos estudos normativos.

Já no próximo exemplo, o reconhecimento normativo do emprego da conjunção “portanto” é explicitamente cobrado ao estudante, sendo ainda limitada uma incompreensão de seu emprego ao destacar que ela introduz uma informação conclusiva, enquanto o comando deveria destacar a relação estabelecida a partir de seu uso.

Leia o texto abaixo.

<b>Dr. Google e seus bilhões de pacientes</b>	
5	Regina Elizabeth Bisaglia, em mais uma consulta de rotina, indicava ao paciente a melhor maneira de cuidar da pressão. Ao mesmo tempo, observava a expressão introspectiva do homem a sua frente. A cardiologista não entendia ao certo a desconfiança em seu olhar, mas começava a presumir o motivo. Logo, entenderia o porquê.
10	Depois de uma explicação um pouco mais técnica, o senhor abriu um sorriso e o olhar tornou-se mais afável. A médica acabara de falar o que o paciente queria ouvir e, por isso, passava a ser merecedora de sua confiança. “Entendi. O senhor andou consultando o doutor <i>Google</i> , certo?”, disse, de modo espirituoso, Bisaglia.
15	A médica atesta: muitas vezes os pacientes chegam ao consultório com o diagnóstico já pronto e buscam apenas uma confirmação. Ou mais: vão ao médico dispostos a testar e aprovar (ou não) o especialista. “Não adianta os médicos reclamarem. Os pacientes vão à internet pesquisar e isso é um caminho sem volta. Informação errada existe em todos os meios, mas eu diria que muitas vezes é interessante que a pessoa procure se informar melhor”, diz a cardiologista, com mais de 30 anos de profissão.
20	“Há momentos em que o paciente não confia no que o médico diz ou se faz de desentendido. Nessas horas, é muito importante que ele perceba que existem mais pessoas falando a mesma coisa e passando pelo mesmo problema e que, portanto, é fundamental se cuidar. Nada melhor do que a conversa na rede para isso”, completa a médica.

CAMELO, Thiago. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2011/02/dr.-google-e-seus-sete-bilhoes-de-pacientes>>. Acesso em: 16 fev. 2011. (P120150EX\_SUP)

(P120153EX) No trecho “... **portanto**, é fundamental se cuidar.” (l. 19-20), a conjunção destacada introduz uma informação

- A) comparativa.
- B) conclusiva.
- C) condicional.
- D) conformativa.
- E) contraditória.

Figura 8 – Exemplo de item que avalia a habilidade D11 em teste do 3EM do PAEBES 2017

Para o domínio efetivo da habilidade requerida, é exigida uma inferência que vai além da classificação do conector. É necessário que os respondentes percebam que a construção dos sentidos de um texto se faz por meio do emprego de elementos gramaticais e lexicais, sendo, portanto, fundamental o desenvolvimento da habilidade de reconhecer

esses elementos e inferir o tipo de relação lógico-semântica que eles estabelecem em contextos variados. Os respondentes deveriam compreender que a conjunção em análise, “portanto”, resume, marca o desfecho, concluindo o aconselhamento dado pela profissional entrevistada, uma vez que o trecho introduzido pela conjunção se refere ao caráter global do texto. Desse modo, a conjunção “portanto” é responsável por arrematar as informações anteriormente mencionadas.

Deve-se, então, atentar-se ao fato de que, em um texto, todas as partes precisam estar relacionadas, os parágrafos devem dialogar entre si; os enunciados devem, pois, estar subordinados uns aos outros por meio de pausas, de retomadas e de operadores discursivos (conectores), o que se configura como *coesão sequencial*, responsável pelas relações lógicas entre partes do texto. Assim, tais encadeamentos podem ocorrer entre termos de uma oração; entre orações de um mesmo período; entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto.

Concluindo as análises de itens do PAEBES, destaca-se uma questão que avaliou a compreensão dos recursos de coesão referencial, aspecto mais recorrente em itens que avaliam o D2. A coesão referencial é um mecanismo que alude a algum elemento do texto já mencionado (processo anafórico) ou a ser mencionado (processo catafórico) para assegurar a sua continuidade, podendo ser expresso por palavras gramaticais – artigos; pronomes; numerais e advérbios – ou por palavras lexicais – substantivos, adjetivos e verbos. Esse tipo de coesão pode ocorrer, ainda, por elipse ou por repetição de palavras.

Como se sabe, a repetição de vocábulos ou estruturas frasais deve ser evitada por se configurar, muitas vezes, como falta de domínio lexical, mas pode ser também um recurso estilístico de que se vale o autor na construção do seu texto. Outras vezes, a repetição pode ocorrer pela necessidade de se dizer de outra maneira o que foi dito, a fim de tornar mais

clara a informação. Nesse caso, a Língua Portuguesa oferece expressões como “isto é”, “ou seja”, “quer dizer”, “ou melhor”, “em outras palavras”, “em síntese”, “em resumo”.

Todo texto é o resultado da interligação de propriedades linguísticas e extralinguísticas que se interrelacionam formando um todo significativo. Essas relações de sentido manifestam-se por meio de recursos linguísticos que fazem progredir seu fluxo informacional, como avaliado nesse item que, essencialmente, cobra do estudante o reconhecimento do emprego do pronome anafórico “isso”, que retoma a informação de que os cães refizeram os passos do dono, o que demonstra que esses animais têm a chamada memória declarativa. Desse modo, os estudantes que assinalaram a alternativa D, o gabarito, identificaram o referente do pronome demonstrativo em destaque, demonstrando que desenvolveram a referida habilidade:

**Leia o texto abaixo.**

<b>Cães imitam os donos</b>	
	Ah, olha só, isso não é só coisa de gato. Os cachorros também imitam o que os donos fazem.
5	Um grupo de pesquisadores da Universidade Eötvös Loránd, na Hungria, treinou oito cachorros para ver mesmo se eles imitam ou não o que a gente faz. Primeiro, os donos tiveram de ensinar: fizeram algo (tipo enfiar a cabeça num balde que estava no chão, ou andar em volta de um cone) e, alguns segundos depois, deram a ordem “faça como eu”. Fizeram o teste 19 vezes, com tarefas diferentes e em intervalos maiores (os cães tinham de imitar a ação até 10 minutos depois que os donos haviam feito). Em algumas situações, até levavam o cachorro para longe do cone (ou do balde). E, em todas as tentativas, os bichinhos refizeram os passos do dono.
10	Segundo a pesquisa, isso mostra que os cães têm memória declarativa – memória de longo prazo sobre fatos e eventos que podem ser lembrados conscientemente. “Eles fazem isso [nos imitar] naturalmente, porque são predispostos a aprender socialmente com a gente”, explica Ádám Miklós, um dos pesquisadores.
15	Espertinhos, não? Vai ver é por isso que eles gostam tanto de dormir na sua cama. Só estão te imitando...

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/caes-imitam-os-donos/>>. Acesso em: 24 fev. 2014. (P120241G5\_SUP)

(P120242G5) Qual passagem desse texto expressa uma opinião do autor?

- A) “Primeiro os donos tiveram de ensinar:...”. (l. 4-5)
- B) “...‘faça como eu’...”. (l. 6)
- C) “... os cães têm memória declarativa...”. (l. 11)
- D) “Eles fazem isso [nos imitar] naturalmente,...”. (l. 12-13)
- E) “Espertinhos, não?”. (l. 15)

Figura 9 – Exemplo de item que avalia a habilidade D11 em teste do 3EM do PAEBES 2017

## 5 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Avaliar é um processo extremamente complexo e subjetivo. Avaliar habilidades de leitura é ainda mais difícil, porque ao mesmo tempo em que estamos avaliando, estamos interagindo com diversos ambientes do universo linguístico-textual. Por isso, é essencial que se saiba diferenciar e compreender cada aspecto e elemento da língua, vendo-os de modo integrado, pois a Língua Portuguesa é o centro de tudo, não seus eixos. Esses são suas constituintes e demandam tarefas específicas quanto à abordagem no ambiente externo à sala de aula.

O que se viu no decorrer da presente análise foi a comprovação de que os conhecimentos normativos da língua não estão dissociados da visão da Linguística Textual. Gramática normativa e LT são diferentes, porém complementares. Acima de tudo, tem que se atentar para o fato de que os conceitos de língua, linguagem e texto têm evoluído ao longo do tempo.

Quanto às habilidades de coesão textual avaliadas nos testes padronizados, observa-se que os itens ainda não conseguem mensurar a compreensão dos estudantes quanto à produção de enunciados espontâneos, mas apenas de leitura. Isso não é algo que desabona os testes ou os conhecimentos dos estudantes, porém reforça a tese de que as avaliações externas não substituem as internas, ao contrário, elas dialogam, complementam-se. Nesse sentido, os itens são instrumentos de aferição importantes e com potencialidades múltiplas, apesar de suas limitações que, no decorrer da história das avaliações sistêmicas nacionais e internacionais, vêm sendo constantemente revistos.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha / Instituto Houaiss, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **PAEBES – 2017** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2018), Juiz de Fora – Anual.

ESPÍRITO SANTO. **PAEBES – 2018** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2018), Juiz de Fora – Anual.

ESPÍRITO SANTO. **PAEBES – 2019** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2019), Juiz de Fora – Anual.

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

RECEBIDO EM: 23 junho de 2022  
APROVADO EM: 01 agosto de 2022  
Publicado em setembro de 2022