

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luana Barros da Palma

HABILIDADES DE LEITURA REFERENTES A
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Taubaté – SP
2014

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luana Barros da Palma

HABILIDADES DE LEITURA REFERENTES A
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté – SP
2014

Luana Barros da Palma
HABILIDADES DE LEITURA REFERENTES A MECANISMOS DE
TEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico esta dissertação a todos os professores de Língua Portuguesa que entendem a língua como fonte essencial para a formação do aluno, enquanto indivíduo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pela disposição e vontade de ensinar e de fazer a diferença na educação brasileira.

Às Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda e Elisabeth Ramos da Silva, pelas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Orlando de Paula, pela orientação na fase inicial desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU, que muito contribuíram para a minha formação profissional.

Ao meu noivo, Rafael Valério, pela paciência e pelo incentivo sincero.

À Maria Lucia Barros, minha querida mãe, que por meio dos seus ensinamentos me mostrou que é necessário ter amor pelo que faz.

Enfim, a todos que de maneira direta ou indireta participaram desta conquista.

“Ensinar é também estimular o desejo de saber.”

(PERRENOUD, 2000, p. 71)

RESUMO

O tema desta pesquisa é habilidades de leitura, especificamente as habilidades relacionadas aos recursos linguísticos relativos à coesão textual, de acordo com a Linguística Textual, e relativos à concordância verbal e nominal, de acordo com a gramática normativa. Segundo Bronckart (2012), esses recursos são “mecanismos de textualização”. O problema que motivou esta pesquisa foi o fato de esses recursos linguísticos não serem, tradicionalmente, valorizados em atividades de leitura. Contudo, as habilidades de compreensão desses recursos são previstas nas Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP e cobradas nessas avaliações. Além disso, há uma carência de atividades de leitura com enfoque específico nessas habilidades para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o trabalho em sala aula no desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Especificamente, objetiva-se: 1) identificar habilidades de leitura avaliadas pela Prova Brasil e pelo SARESP que se baseiam em mecanismos de textualização, ou seja, recursos linguísticos relativos à coesão textual e concordância verbal e nominal; 2) elaborar atividades de leitura que contemplem esses mecanismos de textualização, comentando-as para que possam ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Metodologicamente, é uma pesquisa bibliográfica com base nos conceitos de competência e habilidades, nos documentos da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do SARESP (SÃO PAULO, 2009), nos conceitos de coesão textual e concordância verbal e nominal. Aspectos de variação sociolinguística da concordância verbal e nominal no português brasileiro também serão apresentados, bem como o conceito de leitura baseado na abordagem sociocognitiva. Como resultados desta pesquisa, foram identificadas 04 habilidades da Prova Brasil e 03 do SARESP referentes aos mecanismos de textualização (sendo 02 do SARESP correspondentes a 02 da Prova Brasil) e foram elaborados exercícios de leitura que contemplam esses mecanismos e podem contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades. Esta pesquisa faz parte do projeto observatório OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, o qual tem como um dos seus objetivos elaborar material didático para atividades de leitura em aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Observatório/UNITAU. Habilidades de leitura. Mecanismos de textualização. Coesão Textual. Concordância Nominal e Verbal.

ABSTRACT

The theme of this research is the reading skill, specifically skills related to language resources regarding textual cohesion, according to the Textual Linguistics and on the nominal and verbal concordance, according to the normative grammar. According Bronckart (2012), these features are "textualization mechanisms"(mechanisms in reading and writing process). The issue that motivated this study was the fact that these linguistic resources are not traditionally valued in reading activities. However, the comprehension skills of these features are standards in Prova Brazil and SARESP and also tested in these evaluations. In addition, there is a lack of reading activities with a specific focus on those skills to support the Portuguese language teacher classroom work. The overall objective of this research is to contribute to the teaching and learning process in the classroom while developing reading skills (for students in the Elementary and High School). Specifically, we aim to: 1) identify reading skills tested in Prova Brazil and in SARESP that rely on textualization mechanisms, ie: linguistic resources relating to textual cohesion and nominal and verbal concordance, 2) develop reading activities that include these textualization mechanisms, commenting on them so they can be used in Portuguese Language classes. It is methodologically based on the concepts of competence and skills Prova Brazil files (BRAZIL, 2008) and SARESP (SÃO PAULO, 2009), the concepts of textual cohesion and nominal and verbal concordance. Aspects of sociolinguistic variation in the nominal and verbal concordance in Brazilian Portuguese language will also be presented, as well as the concept of reading based on the socio-cognitive approach. As a result of this research, 04 skills Prova Brazil and 03 SARESP regarding the textualization mechanism were identified (02 from SARESP corresponding to 02 in Prova Brazil) and reading assignments were prepared that include these mechanisms and may contribute to the development of these skills. This research is part of the observatory project OBSERVATORY / UNITAU 2011-2014: Skills and Reading Skills: theoretical reflection to the development and implementation of educational and pedagogical proposals No. 23038010000201076, funded by CAPES / INEP, which has as one of its objectives to elaborate reading activities for Portuguese teaching classes.

KEYWORDS : Monitoring Project / UNITAU . Reading skills . Textualization Mechanisms. Textual cohesion . Nominal and Verbal concordance .

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano.....	26
Quadro 2: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 1.....	30
Quadro 3: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 2.....	31
Quadro 4: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 3.....	32
Quadro 5: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 4.....	33
Quadro 6: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 5.....	33
Quadro 7: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 6.....	34
Quadro 8:Habilidades da Matriz de Referência da Prova Brasil que se referem a recursos linguísticos.....	36
Quadro 9: Habilidades da Matriz de Referência do SARESP que se referem a recursos linguísticos.....	36
Quadro10: Habilidades referentes a mecanismos de textualização.....	54
Quadro 11: Variação linguística na concordância do verbo.....	58
Quadro12: Habilidades referentes a mecanismos de textualização.....	66
Quadro 13: Sequência didática de leitura para os textos deste capítulo.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: Habilidades de leitura e matrizes de referência da Prova Brasil e do Saesp.....	16
1.1 Contextualização do Ensino Fundamental de acordo com as orientações oficiais.....	16
1.2 O Conceito de Habilidades.....	20
1.3 As habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil.....	25
1.4 As habilidades de leitura cobradas pelo SARESP.....	28
CAPÍTULO 2: Os recursos linguísticos mobilizados nas habilidades de leitura.....	38
2.1 A concordância verbal segundo a gramática normativa.....	38
2.2 A concordância nominal segundo a gramática normativa.....	41
2.3 A coesão textual.....	43
2.4 Os mecanismos de textualização segundo Bronckart (2012).....	48
2.5 Variação sociolinguística na concordância verbal e nominal do português do Brasil.....	52
2.6 A concepção sociocognitiva de leitura.....	60
CAPÍTULO 3: Sugestões de atividades de leitura enfocando mecanismos de textualização.....	65
3.1 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 1: Propaganda do IOV (1).....	68
3.2 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 2: Propaganda da Claro.....	74
3.3 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 3, uma pequena reportagem – Pernas Inquietas.....	77
3.4 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 4: Por que os cabelos caem?.....	82
3.5 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 5: Paulistana Nota Dez.....	86
3.6 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 6: Arte a serviço da ciência....	92
3.7 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 7: Surdez entre os jovens.....	95
3.8 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 8: Frozen – Uma Aventura Congelante.....	99
3.9 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 9: Minhocas.....	104
3.10 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 10: Música – As mina pira na balada.....	107
CONCLUSÃO.....	112

REFERÊNCIAS.....	116
Anexo A: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 1: propaganda do iov (1).....	119
Anexo B: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 2: propaganda da claro.....	122
Anexo C: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 3, uma pequena reportagem – pernas inquietas.....	123
Anexo D: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 4: por que os cabelos caem?.....	125
Anexo E: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 5: paulistana nota dez.....	127
Anexo F: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 6: arte a serviço da ciência.....	130
Anexo G: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 7: surdez entre os jovens.....	131
Anexo H: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 8: frozen – uma aventura congelante.....	133
Anexo I: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 9: minhocas.....	136
Anexo J: exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 10: música – as mina pira na balada.....	138

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema as habilidades de leitura especificamente relacionadas aos recursos linguísticos relativos à coesão textual, de acordo com a terminologia da Linguística Textual (FÁVERO, 1995; KOCH; TRAVAGLIA, 2011), e relativos à concordância verbal e nominal, de acordo com a terminologia da gramática normativa (LIMA, 2011; BECHARA, 2004; CUNHA E CINTRA, 2001). Na perspectiva de Bronckart (2012), esses recursos linguísticos são agrupados sob o conceito de “mecanismos de textualização”. Habilidades de leitura relativas ao reconhecimento dos efeitos de sentido desses recursos são avaliadas pela Prova Brasil (BRASIL, 2008) e pelo SARESP (SÃO PAULO, 2009). Algumas habilidades de leitura do SARESP referem-se especificamente às variações sociolinguísticas da concordância verbal e nominal.

O problema que motivou o desenvolvimento desta pesquisa foi o fato de esses recursos linguísticos não serem, tradicionalmente, valorizados em atividades de leitura, bem como o fato de não ficar muito clara sua relação com a leitura, como comenta Travaglia (2011) a respeito desses e de outros recursos linguísticos negligenciados no ensino da Língua Portuguesa. Palma (2012) observou que as Matrizes de Referência das provas Brasil e SARESP trazem algumas habilidades de leitura relacionadas à coesão textual e poucas relacionadas a outros aspectos gramaticais. Talvez, por conta disso, faltem materiais para o trabalho do professor. A pouca atenção a esses aspectos da leitura é problemático porque um leitor proficiente precisa identificar efeitos de sentido que aspectos gramaticais e termos que estabelecem relações sintáticas provocam nos textos, mesmo que essas não sejam as únicas habilidades necessárias.

A abordagem desta pesquisa é relevante para a melhor compreensão desses fatos e para oferecer subsídios ao professor de Língua Portuguesa a fim de contribuir para tornar o aluno um leitor mais proficiente, por meio da intervenção docente. Além disso, é importante porque os educadores, atualmente, estão preocupados com a formação leitora, já que as provas externas como Prova Brasil e SARESP ratificam essa preocupação e têm mostrado baixos índices de competência leitora dos alunos avaliados.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto Observatório da Educação/UNITAU “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi. O Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação) e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Prevê financiamento de despesas de custeio e bolsas de estudo para 3 estudantes de doutorado e/ou mestrado; 6 estudantes de graduação e 6 professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica.

De acordo com Lopes-Rossi et al, 2010, o Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté respondeu ao EDITAL Nº 038/2010/CAPES/INEP, para financiamento de projetos no período de 2011 a 2014. Seu objetivo geral é desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Project for International Student Assessment – PISA*).

São **objetivos específicos** do Projeto Observatório/UNITAU:

1. Promover ações que visem à atualização teórica dos professores das escolas participantes e dos estudantes (de Letras e do Mestrado em Linguística Aplicada) participantes do projeto, no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura dos alunos em aulas de língua

portuguesa, a partir dos documentos mencionados no objetivo geral desta pesquisa e dos principais teóricos que podem fundamentar estas ações do projeto.

2. Analisar o nível sócio-econômico e cultural dos alunos das escolas participantes e suas representações (imaginárias) acerca das práticas sociais de leitura e refletir sobre como esses fatores afetam o envolvimento dos alunos nas atividades escolares de leitura, com vistas à elaboração das propostas didático-pedagógicas.
3. Fazer um levantamento das necessidades dos alunos das escolas participantes, a partir das informações dos professores e dos dados disponíveis sobre a Prova Brasil e Provas do SAEB, com vistas ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas para o trabalho com leitura em aulas de Língua Portuguesa dessas escolas, do 6º ao 9º ano.
4. Fazer um levantamento do grau de habilidades dos professores e dos alunos das escolas participantes na utilização das NTIC e demais recursos tecnológicos disponíveis na escola para estabelecer diretrizes de propostas didático-pedagógicas de leitura em linguagem digital presente nas NTIC e para manifestação da compreensão de leitura, em linguagem digital ou não, pelo uso da linguagem audiovisual dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.
5. Promover ações que visem: a) ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas nas e/ou para as salas de aula dos professores participantes do projeto; b) à elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras ações do projeto (objetivo específico nº 1), das representações imaginárias sobre leitura e das necessidades constatadas nos alunos das escolas participantes (objetivos específicos nº 2 e 3) e das possibilidades de utilização das NTIC (objetivo 4).
6. Acompanhar os professores participantes na aplicação, em suas aulas de língua portuguesa, das propostas didático-pedagógicas desenvolvidas.
7. Promover a reflexão crítica a respeito de cada uma das etapas do projeto, desde o estudo da fundamentação teórica até a aplicação das propostas didático-pedagógicas em sala de aula.

A equipe do Projeto Observatório/UNITAU conta com a Coordenadora, com os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que

orientam mestrandos que desenvolvem pesquisa no âmbito do Projeto, com os bolsistas (mestrandos, graduandos em Letras e professores da Rede Pública) e com participantes não-bolsistas, sendo esses, neste início de 2014, 8 mestrandas e 3 professores da Rede Pública.

O Projeto se encontra na sua fase mais produtiva de: 1) elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras etapas do projeto e da proposta didático-pedagógica delineada; e 2) de desenvolvimento pelos bolsistas e professores participantes de atividades de leitura, em aulas de língua portuguesa, a partir da proposta didático-pedagógicas] e dos materiais didáticos desenvolvidos.

Todos os materiais didáticos têm sido divulgados amplamente para graduandos em Letras e professores não participantes do Projeto, sendo eles ex-alunos dos Cursos de Letras, Mestrado em Linguística Aplicada e Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos; Professores de Escolas Municipais de Taubaté não vinculadas regularmente ao Projeto, mas que participaram dos minicursos e simpósios realizados em 2012 e 2013; Professores de outras redes de ensino que participaram de minicursos e palestras sobre o Projeto.

Esta dissertação relata uma pesquisa visando ao objetivo específico do Projeto Observatório/UNITAU de elaborar materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da proposta didático-pedagógica delineada pelo Projeto e da fundamentação teórica mobilizada nas suas primeiras etapas.

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o trabalho do professor em sala aula no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Especificamente, objetiva-se: 1) identificar habilidades de leitura avaliadas pela Prova Brasil e pelo SARESP que se baseiam em mecanismos de textualização, ou seja, recursos linguísticos relativos à coesão textual e concordância verbal e nominal; 2) elaborar atividades de leitura que contemplem esses mecanismos de textualização, comentando-as para que possam ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa bibliográfica com base em pressupostos teóricos diversos, a fim de contemplar os vários aspectos envolvidos nos objetivos específicos da pesquisa. Baseia-se em Perrenoud (2000) sobre os conceitos de competência e habilidades, bem como nos documentos da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do SARESP (SÃO PAULO, 2009) sobre esses conceitos e as

habilidades de leitura exigidas dos alunos. A respeito dos recursos linguísticos relativos à coesão textual e à concordância verbal e nominal, buscaremos subsídios numa proposta de Bronckart (2012), pela qual são agrupados sob o conceito de “mecanismos de textualização” os elementos de coesão textual, já bastante estudados pela Linguística Textual (FÁVERO, 1995; KOCK, 2002; TRAVAGLIA, 2011) e as concordâncias verbal e nominal (LIMA, 2011; BECHARA, 2004; CUNHA E CINTRA, 2001). Aspectos da variação sociolinguística da concordância verbal e nominal no português brasileiro também serão apresentados. Os mecanismos de concordância são denominados por Bronckart (2012) de “mecanismos de coesão nominal” e “mecanismos de coesão verbal”. O conceito de leitura adotado nesta pesquisa é baseado na abordagem sociocognitiva de leitura.

A dissertação está dividida em 3 capítulos, sendo o primeiro sobre os conceitos de competência e habilidades e as principais características das provas Brasil e SARESP. O segundo capítulo apresenta, em linhas gerais, o tratamento dado pela linguística textual e pela gramática normativa para os tópicos coesão textual e concordância verbal e nominal e, ainda, apresenta a proposta sobre os mecanismos de textualização de Bronckart (2012). Essa proposta é interessante por agrupar recursos linguísticos sempre tratados de forma independente e por dar conta dos recursos linguísticos envolvidos nas habilidades de leitura enfocadas nesta pesquisa. Para completar esse quadro teórico, serão apresentados alguns aspectos da variação sociolinguística que se observa no português do Brasil a respeito de concordância verbal e nominal porque o reconhecimento de fenômenos dessa variação é cobrado pela Matriz de Referência de Leitura do SARESP e por que são fundamentais na formação do leitor. A segunda parte do capítulo traz uma resenha sobre a abordagem sociocognitiva de leitura. O terceiro e último capítulo apresenta as atividades de leitura elaboradas como sugestão para o trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa e os comentários sobre as especificidades de cada atividade.

Após os capítulos, serão apresentadas a conclusão da pesquisa e as referências.

CAPÍTULO 1:

HABILIDADES DE LEITURA E MATRIZES DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL E DO SARESP

Este capítulo apresenta, inicialmente, uma contextualização do ensino de Língua Portuguesa no Nível Fundamental, de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001), e as principais características da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e da avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2009) para Língua Portuguesa. Essas duas provas são elaboradas de acordo com Matrizes de Referência para habilidades estabelecidas a partir dos conceitos de competência e habilidade de Perrenoud (2000). Essas Matrizes e esses conceitos serão explicitados neste capítulo porque fornecem alguns parâmetros necessários para o desenvolvimento das atividades de leitura propostas nesta pesquisa.

Outros parâmetros necessários para a consecução dos objetivos serão fornecidos pela fundamentação teórica referente à abordagem sociocognitiva de leitura, cujos principais conceitos serão expostos na seção final deste capítulo.

1.1 Contextualização do Ensino Fundamental de acordo com as orientações oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 2001), foram criados com o objetivo de oferecer subsídios ao trabalho docente visando a uma educação voltada à formação de um aluno participativo e reflexivo no mundo atual. De acordo com os objetivos desse trabalho, interessa nesta seção comentar apenas os PCN de Língua Portuguesa.

A preocupação que pautou a criação dos PCN, lançados em 1998, é a de melhoria na qualidade de ensino; pois, desde a década de 80, o ensino de língua materna tem sido alvo de preocupação, tendo em vista a formação de indivíduos que apliquem a língua e não só que decorem nomenclaturas. No ensino fundamental, o foco está na questão da leitura e da escrita.

Os PCN de Língua Portuguesa pressupõem que os alunos não entram na escola completamente desinformados, isto é, preveem que os alunos possuem um

conhecimento prévio sobre a língua e sobre uso da linguagem em algumas situações. Desse modo, as situações didáticas devem fazer com os alunos ampliem seu conhecimento linguístico e sejam capazes de usar a linguagem adequadamente em situações mais complexas que as do cotidiano, já que desta forma o aluno poderá ter uma participação mais ativa na sociedade.

A concepção de língua prevista neste documento é a de que se trata de um sistema de signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo e a realidade, de modo que produzir linguagem significa:

[...] produzir discurso. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, 2001, p. 25)

Dessa forma, um texto se constitui quando pode ser compreendido, ou seja, quando possui textualidade, e deve sempre acontecer em um contexto. Nunca será inédito ou neutro, já que a atividade discursiva acontece sempre em relação com os outros discursos. (BAKHTIN, 1992)

Todo texto se organiza, como explicam os PCN, de acordo com um gênero discursivo, ou seja, de acordo com formas relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional. A definição de gênero discursivo desse documento se baseia em Bakhtin (1992, p. 179):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

O uso dos gêneros discursivos, sob a perspectiva de Bakhtin (1992), prevê uma grande variedade de situações de comunicação, já que os gêneros emergem nas relações sociais e variam muito em função de seus propósitos comunicativos. Assim, segundo os PCN, deve-se desenvolver um trabalho com a maior variedade possível de gêneros discursivos, especialmente, com aqueles a que os educandos

não se encontram expostos no seu dia-a-dia e que necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social.

Diante dessa nova perspectiva de abordagem do ensino de Língua Portuguesa, segundo Koch (2002):

a maior “novidade” no ensino de língua materna – se realmente o for – é o deslocamento que se vem operando já há alguns anos do foco na gramática normativa para o foco no texto. Contudo, é preciso entender bem o que isto significa:

- Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada. Mas sim que é possível ensinar a gramática dentro de práticas concretas de linguagem.
- Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática
- Não significa que se deva inculcar nos alunos complicados conceitos linguísticos recém aprendidos na Universidade;
- Significa, isto sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos. (KOCH, 2002, p.3)

Koch (2002) conclui pontuando que a Linguística Textual respalda as pontuações dos PCN e que deve haver um intercâmbio entre a prática da sala de aula e a Linguística Textual ou, ainda, no percurso inverso, a fim de fortalecer a qualidade do ensino de Língua Materna. No que se refere a esta pesquisa, a afirmação de Koch (2002) interessa particularmente no que se refere à reflexão que se pode propor no ensino de Língua Portuguesa para o papel da compreensão dos mecanismos de coesão textual.

Em consonância com essa preocupação exposta nos PCN (BRASIL, 2001), o estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual dos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Esse currículo visa apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. (SÃO PAULO, 2008).

Este documento – Proposta Curricular do Estado de São Paulo – se propõe a apresentar os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Para isso, considera algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que o mundo atual exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa a fim de que as escolas possam preparar os alunos para

esse novo tempo. O currículo prioriza as competências de leitura e escrita, já que a escola é vista como um espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos.

Para o currículo:

A linguagem é constitutiva do ser humano. Pode-se definir linguagens como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas. Esses sistemas são, ao mesmo tempo, estruturados e estruturantes, uma vez que geram e são gerados no constante conflito entre os protagonistas sociais pela manutenção ou transformação de uma visão de mundo: o poder simbólico do fazer ver e fazer crer, do pensar, do sentir e do agir em determinado sentido. (SÃO PAULO, 2011, p.16)

Saber somente a língua e as nomenclaturas não é suficiente para a efetividade linguística, pois o desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está acomodado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em diversas situações de comunicação e discursos usados. Torna-se claro que tanto o currículo do estado de São Paulo, quanto os PCN apresentam uma aceção de língua pautada no uso e nos diversos fatores contextuais que constituem a formação do gênero discursivo.

Para tornar o aluno um cidadão competente e capaz de articular os conhecimentos linguísticos aprendidos em situações práticas de uso da língua, é necessário fazê-lo perceber que aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. Soma-se a isso a necessidade de considerar os indivíduos ativos na construção de conhecimentos e não, somente, receptores passivos. Enfim, é importante que o professor compreenda como os alunos aprendem a falar, ler e escrever, atuando para um ensino-aprendizagem mais significativo e de melhor qualidade.

1.2 O conceito de habilidades

A educação brasileira é alvo de preocupação e de ações dos governantes em nível federal e estadual. Em 2007, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis oferecidos. Na busca por melhorias e políticas públicas de qualidade para tentar sanar as dificuldades dos alunos, foram criadas avaliações externas.

Criado em 1992, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP, o SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - foi reconhecido como uma medida urgente e necessária pelos dirigentes educacionais e pelos educadores do Estado: caminhar em direção à construção de uma política de avaliação da Rede de Ensino.

As avaliações externas devem ser vistas como ações concretas para que a educação brasileira atinja a qualidade pretendida, de acordo com Brasil (2008) e São Paulo (2009). Com essa preocupação avaliativa, os governos pretendem obter dados para verificar e entender as dificuldades das escolas brasileiras e, conseqüentemente, as deficiências detectadas nas escolas.

A Prova Brasil de Língua Portuguesa tem por objetivo avaliar competências e habilidades de leitura, bem como detectar as dificuldades de aprendizagem. Nessa prova, “[...] o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada.” (BRASIL, 2011, p.8).

A Prova Brasil é aplicada somente a estudantes de 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano de escolas da rede pública de ensino, localizadas na área urbana, as quais tenham mais de 20 estudantes matriculados na série alvo da avaliação. Prioriza focar nos resultados da unidade escolar para:

- a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2011, p. 8).

Os resultados da Prova (incluindo os resultados das disciplinas de Ciências e Matemática) contribuem para dimensionar os problemas da educação básica

brasileira e orientam a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que visam à formação de uma escola de qualidade, bem como subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), juntamente com outros referentes a taxas de aprovação e reprovação, de acordo com Brasil (2008).

Desde 2005, a Prova Brasil está no formato atual, sendo aplicada nas disciplinas de Ciência, Matemática e Língua Portuguesa. Especificamente, nesta pesquisa, o interessante é ressaltar o que é cobrado em Língua Portuguesa, isto é, as habilidades de leitura.

Para contextualizar a importância das habilidades de leitura, é fundamental entender que, a partir da década de 90, o conceito de competência passou a ser discutido no âmbito do ensino, primeiramente nas séries iniciais. Contudo, tal conceito não se restringiu apenas a este ramo de estudo, sendo apresentado também no âmbito de desenvolvimento profissional.

Focando na Educação, o conceito de competência proposto por Perrenoud (2000) prevê que os seres humanos se desenvolvem pelas relações sociais no meio em que vivem. O autor entende as competências como fruto de adaptação às situações vividas pelos seres humanos. Dessa forma, as situações variam e as necessidades individuais, com elas, tornando, assim, o desenvolvimento de competências ímpar em relação ao desenvolvimento de habilidades para solucionar problemas específicos, isto é, cada indivíduo desenvolve uma competência diferente perante uma situação desafiadora, com a qual não tenha tido contato antes.

A escola não pode esquecer que, antes de o indivíduo ser aluno, é ser humano, de modo que suas vivências extraescolares devem ser aproveitadas na construção de novas competências, agora escolares.

As competências estão associadas às habilidades, já que, para nos tornarmos competentes, devemos desenvolver habilidades que permitam a competência plena nas situações vividas. (PERRENOUD, 2000)

As habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Sob essa perspectiva, a competência estaria constituída por várias habilidades. No entanto, uma habilidade não está imersa em uma determinada competência, pois a mesma habilidade pode ajudar a construir e fomentar diferentes competências. Habilidade é o saber fazer, ou seja, é o indivíduo realizar algo, como

classificar, selecionar, ler, observar e interpretar a fim de atingir competência diante de uma situação.

No ensino de Língua Portuguesa, as habilidades devem ser desenvolvidas para que o aluno se torne competente em diferentes situações de comunicação da língua, ou seja, uma competência que permita o aluno mobilizar conhecimentos a fim de enfrentar uma determinada situação de comunicação. A competência necessita de uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos e situações desconhecidas. Por conta disso, Perrenoud (2000) afirma que uma competência orchestra um conjunto de esquemas.

Nessa perspectiva de habilidades e competências, com o objetivo de tornar os alunos preparados com relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura, a fim de que se tornem leitores competentes, a escola é um elemento muito importante. Para que a escola seja um ambiente propício para o desenvolvimento de competências, é necessário, segundo Perrenoud (2000), que os professores desenvolvam algumas competências profissionais para ensinar. São elas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração escolar; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação.

Essas competências profissionais do professor serão evidenciadas pela prática docente, já que é por meio das aulas e das inter-relações que o indivíduo desenvolverá as habilidades de leitura. Contudo, o empenho dos alunos não pode se dar somente pelo critério de obrigatoriedade escolar, mas sim de um modo espontâneo e consciente, espelhando assim os conhecimentos no cotidiano, pois, segundo Perrenoud (2000), o grau de transferência dos conhecimentos escolares para situações cotidianas desconhecidas é baixo.

Segundo Perrenoud (2000, p.15), “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Para se abstrair esta definição deve-se levar em conta quatro aspectos: 1) As competências não são em si saberes ou atitudes, mas para existirem organizam-se e utilizam-se destes recursos. 2) Para que esses recursos sejam mobilizados é

necessário inseri-los em uma situação que seja singular. 3) Em seguida, é necessário ressaltar que o exercício da competência passa por esquemas de pensamento (ALTET, 1996; PERRENOUD, 1996, 1998 apud PERRENOUD, 2000). 4) As competências profissionais se dão em formação e também na situação de trabalho, de modo que as competências e o surgimento delas se darão de acordo com a formação do professor e com as situações de trabalho propostas.

Assim sendo, as competências se constroem pela ativação de habilidades, em situações propostas pela vivência.

No âmbito escolar, especificamente, os professores pretendem formar cidadãos competentes para serem mais do que alunos que apresentem boas notas, mas que sejam pessoas que, na prática cotidiana, solucionem problemas distintos e reais.

Partindo de este olhar formativo, que, de acordo com Perrenoud (2000), sob um foco pragmático significa formar considerando tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender, deve-se prever uma avaliação formativa, a qual se insere na relação diária do professor com seus alunos e objetiva auxiliar o aluno a aprender e não apenas prestar contas numéricas aos outros, isto é, não se preocupar apenas com as notas.

Competências e habilidades na sala de aula estão ligadas ao professor e para desenvolvê-las o educador deve transformar o ambiente escolar em um lugar ideal para a criação de situações inesperadas para desenvolver habilidades, até então desconhecidas. Os conteúdos conceituais serão também aprofundados à medida que se fazem úteis ou necessários.

Ao pensar-se em instrução escolar, segundo Perrenoud (2000), a mais básica das ideias deve ser a de conhecer os conteúdos a serem ensinados. Estes conteúdos serão colocados em situações de aprendizagem, nas quais é necessário que o professor mostre e tenha domínio do que propôs.

No processo de ensino-aprendizagem, não podemos nos esquecer do conhecimento que os alunos trazem de suas vivências extraescolares, do qual o professor deve partir, já que “não é possível livrar-se tão facilmente das concepções prévias dos aprendizes.” (Perrenoud, 2000, p. 28).

Ao valorizar as experiências dos alunos, o professor não banaliza o conhecimento, ou seja, consegue retomar o tempo em que ainda desconhecia o conceito, colocando-se assim, no lugar do aprendiz. Todavia, só isto não basta, é necessário, segundo Perrenoud (2000), que se trabalhe a partir das concepções dos

alunos, dialogue com eles e é fundamental que os professores façam com que os alunos se aproximem dos conhecimentos científicos a serem ensinados. Dessa forma, deve-se entender e aprender como reestruturar a compreensão de mundo e não apenas memorizar informações, isto é, o aprender deve ser aplicado no cotidiano.

Além disso, durante a aprendizagem escolar, os erros devem ser compreendidos, antes de combatidos, já que o erro traduz o mecanismo dos pensamentos do aluno. (PERRENOUD, 2000).

No aspecto leitor não pode ser diferente, pois para gerir a progressão da aprendizagem é necessário observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, a fim de atingir uma abordagem formativa.

Uma das competências apontadas pelo autor prevê que é necessário que o professor proponha uma ótima situação de aprendizagem. Contudo, para isso não basta mostrar-se disponível para o aluno, mas também compreender as dificuldades do indivíduo e buscar solucioná-las.

Pensar somente nesta situação ideal de aprendizagem de forma individualizada não é possível, pois os alunos precisam das interações sociais para certas aprendizagens, ou seja, os alunos precisam desta vivência para desenvolverem certas competências sociais, segundo Perrenoud (2000).

Somente em grupo é que os alunos podem desenvolver as competências de cooperação e organização, por exemplo.

Por meio desta perspectiva formadora, Perrenoud (2000) aponta que os professores não são a única fonte de impulso de aprendizagem para os alunos, já que juntos podem formar-se mutuamente. Segundo CRESAS (1987 apud PERRENOUD 2000) “não se aprende sozinho”, mas é por meio das interações que os conhecimentos são inculcados nos indivíduos.

Já as competências individuais são construídas e não podem ser mecanizadas ou transmitidas, segundo Perrenoud (2000), pois mesmo que a situação de aprendizagem imposta seja a mesma, as aprendizagens são distintas e se formam de modo único. “Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas.” (PERRENOUD, 2000, p.71).

Assim, as formas de realização das competências, segundo Machado (2002) são as habilidades. Segundo o autor, a competência que é a capacidade de

compreensão dos fenômenos pode ser denominada como sendo um feixe de habilidades.

Para Machado (2002), as habilidades são microcompetências e as competências devem ser vistas como macrohabilidades.

Para que o aluno desenvolva as habilidades, as disciplinas são usadas, e, para que ele aprenda, é preciso que identifique nos ensinamentos conexões evidentes para o uso das habilidades desenvolvidas na aplicabilidade prática do cotidiano.

1.3 As habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil

Pensando nesse foco formador é que a documentação que norteia as Matrizes de Referências da Prova Brasil (BRASIL, 2008) é baseada nos conceitos de competências e habilidades apresentados.

Para nortear os testes de avaliação da Prova Brasil, a qual tem por essência a formação leitora do indivíduo, foram criadas as Matrizes de Referência da Prova Brasil, que devem ser vistas, de acordo com Nery (2000, apud BRASIL, 2011, p. 17), como:

[...] uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Com base em algumas secretarias estaduais e nas propostas curriculares de alguns municípios, tornou-se possível aferir alguns componentes curriculares importantes no ensino básico, ressaltando-se que as Matrizes de Referência da Prova Brasil não contemplam todo o currículo escolar. Assim, essas Matrizes são tomadas, então, como referência para a elaboração dos itens avaliativos da Prova Brasil. Inseridos nessas Matrizes estão os descritores de habilidades de leitura, os quais constituem uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, de forma que indicam as habilidades esperadas dos alunos, bem como os itens que devem compor uma prova de avaliação. (BRASIL, 2011).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF). É composta por seis tópicos: I- Procedimentos de Leitura; II- Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III- Relação entre Textos; IV-, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e VI- Variação Lingüística. (BRASIL, 2011).

A Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada como Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do EF são contemplados 15 descritores de habilidades; e para a 8ª série/ 9º ano do EF são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores de habilidades de leitura. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. Segue abaixo a matriz de referência da Prova Brasil para o 9º ano.

Quadro 1: Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano

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
D14 - 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 auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Tópico III. Relação entre textos
D5 - 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 daqueles 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
D11 - Estabelecer relação de causa e 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 de 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 morfosintáticos
Tópico IV. Variação linguística
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: (BRASIL, 2008)

Segundo Lopes-Rossi e Paula (2012), ao observar essa Matriz de Referência, à luz de pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992 apud LOPES-ROSSI e PAULA, 2012) e sobre leitura de uma perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2005; MARCUSCHI, 2008; LOPES-ROSSI, 2011 apud LOPES-ROSSI e PAULA), pode-se chegar a várias conclusões a respeito do enfoque que se dá à leitura e também podem-se observar alguns problemas conceituais em alguns descritores.

Os descritores da Matriz, segundo os autores, pressupõem o tratamento do texto como um exemplar de um gênero discursivo. Alguns dos descritores podem ser aplicados a atividades sobre texto de qualquer gênero. Outros descritores são aplicáveis apenas a alguns gêneros, o que pode confundir o professor, uma vez que a redação dos descritores não deixa isso claro. (LOPES-ROSSI e PAULA, 2012). Além disso, os autores pontuam que alguns descritores são passíveis de críticas por imprecisão teórica ou pouca abrangência. Um dos casos citados pelos autores é o

do D5, que exemplifica “propagandas, quadrinhos, fotos, etc” como “material gráfico diverso”, evidenciando uma confusão entre “material gráfico” e o conceito de gênero discursivo.

Apesar dos problemas apontados, Lopes-Rossi e Paula (2012) concluem que a Matriz de Referência da Prova Brasil indica várias habilidades de leitura que podem ser trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa. Essa matriz pode ser tomada como meta a ser atingida, desde que o professor entenda os principais fundamentos teóricos envolvidos nesse trabalho de desenvolvimento de habilidades de leitura e vá além do previsto na Matriz para completá-la em suas lacunas.

1.4 As habilidades de leitura cobradas pelo SARESP

A partir das características gerais da Avaliação em larga escala proposta pela Prova Brasil, o governo do estado de São Paulo estabeleceu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP.

Esta avaliação tem por objetivo informar o governo sobre o desempenho dos alunos ao término das terceiras, quintas, sétimas e nonas séries do Ensino Fundamental, bem como da terceira série do Ensino Médio, isto é, avaliar a evolução da qualidade do sistema público de ensino do estado de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas desenvolvidas pelos alunos.

Objetivando responder à questão “O que avaliar?”, os idealizadores do SARESP se depararam com uma diversidade de currículos que variavam de acordo com a unidade escolar. Desse modo, tornou-se necessário unificar o currículo trabalhado nas escolas, para que assim fossem criadas referências de avaliação para as escolas do estado de São Paulo. O currículo das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi reestruturado a partir de agosto de 2007, com base em cinco princípios estruturais: currículo é cultura; currículo referente a competências; currículo com prioridade às competências leitora e escritora; currículo articulado às competências para aprender; currículo contextualizado ao mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2009).

Desse modo, a construção de referências para a constituição das Matrizes é baseada na proposta curricular do estado de São Paulo, bem como nos documentos que a fundamentam. Essas Matrizes têm por objetivo sinalizar estruturas básicas de

conhecimento que crianças, jovens e adultos da educação básica devem desenvolver. (SÃO PAULO, 2009).

As Matrizes de Referência para Língua Portuguesa seguem seis temas: 1- Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; 2- Reconstrução dos sentidos do texto; 3- Reconstrução da textualidade; 4- Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos; 5- Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita; 6- Compreensão de textos literários.

Cada um desses temas funciona como objetos do conhecimento, organizam-se em habilidades a serem desenvolvidas pelo sujeito, as quais estão divididas em grupos de competências, conforme veremos a seguir:

Grupo I: Competências para observar. O Grupo I refere-se aos esquemas presentativos ou representativos, propostos por Jean Piaget. Graças a eles, os alunos podem ler a prova, em sua dupla condição: registrar perceptivamente o que está proposto nos textos, imagens, tabelas ou quadros e interpretar este registro como informação que torna possível assimilar a questão e decidir sobre a alternativa que julgam mais correta.

Grupo II: Competências para realizar. As habilidades relativas às competências do Grupo II caracterizam-se pelas capacidades de o aluno realizar os procedimentos necessários às suas tomadas de decisão em relação às questões ou tarefas propostas na prova. Ou seja, saber observar, identificar, diferenciar e, portanto, considerar todas as habilidades relativas às competências para representar que, na prática, implicam traduzir estas ações em procedimentos relativos ao conteúdo e ao contexto de cada questão em sua singularidade.

Grupo III: Competências para compreender. Estas competências implicam o uso de esquemas operatórios. (SÃO PAULO, 2009, p. 16 e 18).

Também na Matriz de Referência do SARESP há a utilização dos mesmos conceitos de habilidades e competências de leitura que são usadas na Matriz de Referência da Prova Brasil, conceitos esses que já foram abordados nesta pesquisa.

Especificamente, na Matriz de Referência da avaliação do SARESP competências são definidas como:

[...] modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Ou seja, valem por aquilo que integram, articulam ou configuram como resposta a uma pergunta. Ao mesmo tempo, são modalidades porque representam diferentes formas ou caminhos de se conhecer. Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

Torna-se evidente por meio dessa citação que a Matriz de Referência do SARESP corrobora os preceitos de Perrenoud (2000); pois, de acordo com o autor, a competência necessita de uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que o indivíduo possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos e situações desconhecidas.

Para que o aluno consiga resolver as diversas situações apresentadas, é necessário que haja uma articulação de habilidades, as quais, de acordo com a Matriz de Referência do SARESP:

funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens que se espera os alunos terem realizado no período avaliado. Possibilitam, igualmente, pelo nível alcançado, ordenar posições e localizar cada escola, por intermédio do desempenho de seus alunos, no conjunto das escolas ou sistema educacional do Estado de São Paulo. Por essa razão, as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável. Elas possibilitam saber o que é necessário que o aluno faça para dar conta e bem do que foi solicitado em cada questão ou tarefa. (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

As habilidades de leitura que estão previstas na Matriz de Referência do SARESP, segundo Lima (2013), englobam todas as habilidades requeridas na Matriz de Referência da Prova Brasil, de modo que a autora conclui que a Matriz do SARESP é mais completa e detalhada do que a da Prova Brasil.

Segue abaixo a Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano e alguns comentários sobre os temas de acordo com os quais essa Matriz é dividida.

Quadro 2: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 1

Tema 1
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
H01 Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal. (G1)
H02 Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionários ou enciclopédia, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos,

diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições ou textos informativos de interesse curricular. (GI)
H03 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento. (GI)

Fonte: São Paulo (2009)

Esse primeiro quadro se refere às habilidades que constituem o tema 1 da Matriz de referência do SARESP - *Reconstrução das condições de produção e recepção de textos*. O tema se preocupa com a reconstrução de produção e recepção de textos. Contudo, as habilidades não contemplam todas as características do gênero, por exemplo, a H2 pode se aplicar aos vários gêneros discursivos existentes

O quadro a seguir, explicita as habilidades de leitura referentes ao Tema 2 da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SARESP.

Quadro 3: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 2

Tema 2- Reconstrução do sentido do texto
H04 Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizado em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. (GI).
H05 Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, cenário, época ou pessoa. (GI)
H06 Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (GI)
H07 Localizar informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto. (GI)
H08 Diferenciar ideias centrais secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.(GI)
H09 Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. (GII)
H10 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendida.

H11 Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto. (GIII)
H12 Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos

Fonte: São Paulo (2009)

Nesse quadro estão as habilidades referentes ao tema 2 – *Reconstrução de sentido do texto*. Entretanto a palavra sentido se restringe ao tema, mas algumas outras habilidades também contribuem na reconstrução de sentido de um texto, por exemplo a H19 -Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área do conhecimento científico.(GIII).

O tema 3 da Matriz de Referência do SARESP será apresentado no próximo quadro.

Quadro 4: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 3

Tema 3 Reconstrução da textualidade
H13 Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo. (GI)
H14 Identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo. (GI)
H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. (GII)
H16 Estabelecer relações de causa/ consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo do texto. (GII)
H17 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.(GII)
H18 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.(GIII)
H19 Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área do conhecimento científico.(GIII)

Fonte: São Paulo (2009)

O quadro acima apresenta as habilidades referentes ao tema 3 - *Reconstrução da textualidade*. A habilidade H13- Localizar um argumento utilizado pelo autor para

defender sua tese, em um texto argumentativo. (GI) apresenta a relação de coesão e coerência relativas a textos argumentativos.

A seguir será apresentado um quadro que traz o tema 4 da Matriz do SARESP, a qual engloba duas habilidades, a H20 e a H21.

Quadro 5: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 4

Tema 4: Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos
H20 Justificar, com base nas características dos gêneros diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes. (GIII)
H21 Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto ou indireto livre em um texto.(GIII) >

Fonte: São Paulo (2009)

As duas habilidades se referem às relações entre textos. A H20 é a habilidade de perceber como um mesmo tema é abordado de forma diferente em gêneros discursivos distintos. Por fim, a H21 foca na habilidade de pontuar outras considerações sobre a temática. Enfim, o título desse tema está adequado às habilidades apresentadas.

Quadro 6: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 5

Tema 5 Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita
H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo. (GI)
H23 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.) (GI)
H24 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (GIII)
H25 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.(GIII)
H26 Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo.(GIII)
H27 Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de

derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.(GII)

Fonte: São Paulo (2009)

O quadro apresentado traz o tema 5 da Matriz do SARESP que trata das relações existentes entre fala e escrita.

O título desse tema está coerente com o que apresenta. Apresenta elementos que evidenciam a Concordância Verbal e Nominal, recursos esses que se referem a estrutura da língua falada e escrita.

Três habilidades das habilidades apresentadas nesse tema – H 22, H26 e H27 – são referentes a aspectos gramaticais e de ortografia.

O quadro a seguir compara as habilidades do tema 6 do SARESP, que trata da compreensão de textos literários.

Quadro 7: Matriz de Referência do SARESP para Língua Portuguesa – 9º ano – Tema 6

Tema 6: Compreensão de textos literários
H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos. (GI)
H29 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.). (GI)
H30 Identificar marcas do discurso indireto ou indireto livre no enunciado de um texto literário narrativo. (GI)
H31 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em um segmento de um poema, a partir de uma dada definição.
H32 Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. (GI).
H33 Distinguir o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em uma narrativa literária. (GII)
H34 Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica. (GII).
H35 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. (GIII).
H36 Inferir a perspectiva do narrador em uma narrativa literária, justificando conceitualmente essa perspectiva. (GIII)
H37 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária.

(GIII)
H38 Justificar os efeitos pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. (GIII).
H39 Justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema. (GIII)
H40 Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. (GIII)

Fonte : São Paulo (2009)

O tema 6 da Matriz do SARESP contempla várias habilidades: H28, H29, H30, H31, H32, H33, H34, H35, H36, H37, H38, H39 e H40. O tema é compreensão de textos literários

Algumas habilidades apresentadas não são apresentadas somente em gêneros literários, por exemplo a H40, habilidade que pode ser desenvolvida em outros gêneros, por exemplo tirinha. A H38 também não pode ser considerada habilidade exclusiva de gêneros literário, por exemplo em gêneros publicitários há o uso de sentido figurado.

A H32 - Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. (GI)- o uso do termo *uma* não está adequado, talvez a matriz quisesse se referir às principais interpretações. Além disso, outras habilidades podem ser exploradas também no texto literário.

Diante dessas duas matrizes de referência - Prova Brasil e SARESP se torna evidente que objetivam a capacitação dos alunos para a leitura e interpretação de textos em várias situações comunicativas da vida. No entanto, de acordo com Lopes-Rossi (2013), nenhuma das duas Matrizes apresenta habilidades de leitura suficientes para um processo de leitura completo, ou seja, que envolva desde as características sociocomunicativas do gênero discursivo a ser lido até o nível de leitura crítica. As habilidades propostas enfocam bem a leitura detalhada de um texto, que representa apenas uma parte desse processo de leitura. Outras habilidades podem e devem ser acrescentadas pelo professor.

Na Matriz de Referência da Prova Brasil, os Tópicos I, II e III não apresentam referências a recursos linguísticos. Nessa Matriz, as habilidades e os respectivos descritores que fazem referência a recursos linguísticos são:

Quadro 8: Habilidades da Matriz de Referência da Prova Brasil que se referem a recursos linguísticos.

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
D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações ¹
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos
Tópico VI. Variação linguística
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: (BRASIL, 2011)

Os descritores acima fazem referência aos recursos linguísticos explícita ou implicitamente. A compreensão desses elementos é fundamental para a compreensão leitora. Para essa pesquisa, no entanto, serão considerados apenas os descritores D11, D15 e D13, que se referem a recursos linguísticos relativos à coesão textual e concordância verbal e nominal.

No documento referente ao SARESP, encontraram-se algumas habilidades que estão relacionadas ao plano gramatical:

Quadro 9: Habilidades da Matriz de Referência do SARESP que se referem a recursos linguísticos.

Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
--

¹ (Michaelis: *Notação*: Gram Sinal que modifica os sons das letras, como os acentos, o til, a cedilha. *N. fônica* ou *n. léxica*, Gram: sinal diacrítico que, não representando som, auxilia a representação dos fonemas vocabulares, como os acentos, o til, a cedilha, o trema, o apóstrofo e o hífen. *N. lógica*, Gram: o mesmo que *notação sintática*. *N. musical*: representação, por meio de sinais, do tom e duração dos sons e marcação das suspensões e pausas. *N. ortográfica*: transcrição das palavras de uma língua com os caracteres de outra; o mesmo que *notação léxica*. *N. prosódica*, Gram: o mesmo que *notação léxica*. *N. sintática*, Gram: o mesmo que *pontuação*. *Notações distintivas*, Gram: conjunto de sinais de pontuação, constituído pelas aspas, travessão, parágrafo e chave. *Notações objetivas*, Gram: conjunto de sinais de pontuação, constituído pela vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final. *Notações subjetivas*, Gram: conjunto de sinais de pontuação, formado pelo ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências e parênteses.)

H03 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento.
Tema 3 – Reconstrução da textualidade
H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto.
H19 Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações ³ e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico.
Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita
H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.
H23 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).
H25 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.
H26 Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo.
Tema 6 – Compreensão de textos literários
H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.
H29 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.).
H33 Distinguir o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em uma narrativa literária.

Fonte: (SÃO PAULO, 2009)

Para esta pesquisa, no entanto, serão consideradas apenas as habilidades H16, H22 e H25, que se referem a recursos linguísticos relativos à coesão textual e concordância verbal e nominal.

A H25 pode-se aplicar a várias situações, mas para o objetivo desse trabalho, só serão consideradas as que se referem à concordância.

No capítulo seguinte, é apresentada a fundamentação teórica necessária a esta pesquisa.

CAPÍTULO 2: OS RECURSOS LINGUÍSTICOS MOBILIZADOS NAS HABILIDADES DE LEITURA

Este capítulo terá foco nos subsídios da gramática normativa a respeito de concordância verbal e nominal; nos subsídios da Linguística Textual a respeito de coesão textual; na perspectiva de Bronckart (2012), pela qual esses recursos linguísticos são agrupados sob o conceito de “mecanismos de textualização: conexão, coesão verbal e coesão nominal”, e nos principais fundamentos da concepção sociocognitiva de leitura. Serão também apresentados os conceitos de norma padrão e variação sociolinguística e, ainda, as principais características de variação sociolinguística da concordância no português brasileiro, aspectos que interessam para as atividades de leitura que serão propostas no capítulo 3. Para esta pesquisa, foi adotada a perspectiva de Bronckart (2012) pelo fato de ela propor um tratamento unificado para os temas concordância verbal, concordância nominal e coesão textual, até então abordados separadamente. A coesão textual não é abordada pela gramática normativa e a concordância não é enfocada pela Linguística Textual. O capítulo se conclui com as considerações sobre a concepção sociocognitiva de leitura, que justifica a pertinência de exercícios de compreensão inferencial como os que serão propostos no capítulo 3 desta pesquisa.

2.1. A concordância verbal segundo a gramática normativa

A concordância é um tema bastante explorado pela gramática normativa e também no ensino e no uso da língua. Nesta seção enfocaremos as colocações que alguns autores normativos trazem sobre esse tema gramatical.

Primeiramente, será apresentada a perspectiva de Rocha Lima (2011). O autor aborda a concordância verbal em um tópico com o título de “Irregularidades

de Concordância”, no qual estão previstos casos que variam entre a razão normativa e a aplicação individual, isto é, casos previstos nas normas e ocorrências que fogem às regras. Dessa forma, se torna claro que o autor não dedica uma seção para concordância, mas sim para as irregularidades de concordância, de modo que não define o termo concordância e sim apresenta logo as regras normativas para a aplicação de concordância.

Bechara (2004), primeiramente, apresenta a afirmação de que a concordância pode ser nominal ou verbal. A temática é apresentada no título “Gramática Descritiva e Normativa – As Unidades do Enunciado”, na subdivisão que se intitula “Estrutura do enunciado no período. A oração e a frase”. Isso nos demonstra que o autor prevê uma conexão entre as concordâncias e as relações entre as orações. Após esse primeiro contato com o tema, o leitor perceberá que o autor tece considerações gerais sobre as concordâncias, em seguida subdivide-as, conceituando-as e apresentando exemplos das regras.

Para o autor, pelo foco da gramática normativa, “concordância consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”. (p.543).

“Diz-se concordância verbal a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o predicativo) e o verbo da oração”. (BECHARA, 2004, p.543).

O autor divide as regras de concordância verbal em três grupos: A) concordância de palavra para palavra; B) concordância de palavra para sentido e C) outros casos de concordância verbal. Após essa subdivisão, Bechara (2004) apresenta os casos, dando exemplos.

A definição do autor conta com uma intervenção linguística, pois, mesmo de forma normativa, o autor destaca as variações relativas ao uso:

É preciso estar atento a que a liberdade de concordância que a língua portuguesa muitas vezes oferece deve ser cuidadosamente aproveitada para não prejudicar a clareza da mensagem e a harmonia do estilo.

Na língua oral, em que o fluxo do pensamento corre mais rápido que a formulação e estruturação da oração, é muito comum enunciar primeiro o verbo – elemento fulcral da atividade comunicativa – para depois se seguirem os outros termos oracionais. Nestas circunstâncias, o falante costuma enunciar o verbo no singular, porque ainda não pensou no sujeito a quem atribuirá função predicativa contida no verbo; se o sujeito, neste momento, for pensado como pluralidade, os casos de discordância serão aí

frequentes. O mesmo ocorre com a concordância nominal, do particípio.

A língua escrita, formalmente mais elaborada, tem meios de evitar estas discordâncias. (BECHARA, 2004, p. 544)

Nota-se que o autor se coloca de maneira diferente dos demais autores apresentados nesta pesquisa diante das variações de concordância, isto é, enfoca, brevemente, o *uso* na aplicação das regras de concordância. Bechara (2004) faz apenas essa observação de uso da língua, de modo que prevalece na sua definição o perfil prescritivo da norma.

Por fim, de acordo com Cunha e Cintra (2001), a concordância verbal é uma relação de solidariedade entre o verbo e o sujeito, com o verbo se flexionando para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito. Dessa forma, a concordância verbal é:

1. A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDÂNCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito.
2. A CONCORDÂNCIA evita a repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 496)

Esse assunto é apresentado no compêndio de Cunha e Cintra (2001) dentro do tópico que se refere ao verbo (capítulo 13).

Ao serem comparadas, as regras de concordância verbal apresentadas nas três gramáticas aparecem de forma bem conectadas entre si. O enunciado que define a regra apresentada por um gramático se assemelha aos dos outros. Percebe-se também que nas três gramáticas o tratamento da concordância verbal restringe-se ao que se refere à modalidade do português escrito culto, sendo apenas citado o uso nas observações de Bechara (2004). Por vezes os exemplos dados pelos autores são os mesmos.

Assim, observamos que esse aspecto da língua – Concordância Verbal – é apresentado pelos autores como um elemento normativo da língua e as regras de concordância são descritas sem qualquer referência ao princípio de coesão. Será comentada, ainda neste capítulo, outra abordagem em que a concordância recebe um tratamento diferente.

O recurso linguístico “concordância verbal” relaciona-se ao objetivo desta pesquisa por ser mobilizado no descritor da Prova Brasil: *D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios,*

etc. e na habilidade do SARESP: *H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.*

2.2 A concordância nominal segundo a gramática normativa

Rocha Lima (2011) explica que a concordância do adjetivo com o substantivo faz-se consoante os seguintes preceitos gerais: a) caso o adjetivo modifique um só substantivo, este tomará o gênero e o número deste; b) se houver vários substantivos, de gêneros diferentes e do singular, o adjetivo pode ir para o masculino plural ou concordar apenas com o substantivo mais próximo. O autor observa, ainda, que, nesse segundo caso, há três possibilidades: 1º que essa escolha está sujeita às exigências da eufonia e da clareza e se dá de acordo com a intenção do autor; 2º Quando o adjetivo preceder os substantivos será concordado com o primeiro destes e 3º As mesmas condições são seguidas quando, os substantivos são de gêneros e números variados.

Para Bechara (2004), a concordância nominal se dá em número e gênero entre os substantivos e os termos associados a eles, isto é, “se verifica entre o adjetivo e o pronome, o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinantes) a que se referem”. (BECHARA, 2004, p.543).

Após essas considerações, o autor enumera os casos em que se aplica a concordância nominal. O primeiro é o caso em que só há uma palavra determinada – neste caso, a palavra determinante irá para o gênero e número da palavra determinada. No segundo caso, há mais de uma palavra determinada – neste, de acordo com Bechara (2004), serão observadas algumas situações: A) Se as palavras determinadas forem do mesmo gênero, a palavra determinante irá para o plural mantendo o gênero comum a elas, ou ainda, poderá concordar com a mais próxima (se vier anteposta); B) Quando as palavras pertencerem a gêneros diferentes, a palavra determinante flexiona para o plural e se utiliza do gênero masculino, podendo também concordar com a palavra mais próxima. No terceiro caso em que se aplica a concordância, há só uma palavra determinada e mais de um determinante – nesta situação o uso do singular e do plural, segundo o autor, é facultativo. De acordo com o autor, este caso se encaixa mais com adjetivos de nacionalidade.

Em segundo plano, Bechara (2004) comenta a concordância de palavra para sentido, casos em que a palavra determinante pode deixar de lado a concordância em gênero e número e levar em conta apenas o sentido. É o que ocorre com: as expressões de tratamento (V. Ex.^a, V.S.^a.); com a expressão nominal “a gente” aplicada a uma ou mais pessoas com inclusão da que fala; com termo determinado coletivo seguido de determinante em gênero ou número diferentes; com palavra determinada no singular com o determinante no plural mais adiante em virtude de se subentender aquela no plural.

No final, o autor coloca um subtítulo de “Outros casos de concordância nominal” para elencar os casos em que a concordância nominal se aplicará mediante regras específicas.

Por fim, observa-se que, em Cunha e Cintra (2001), a concordância nominal é apresentada não em um tópico específico, mas sim no âmbito da morfologia, especificamente na classe do adjetivo e do pronome.

Segundo o autor, o adjetivo concorda em gênero e número com o substantivo a que se refere, de modo que eles se relacionam, mesmo estando distantes. Após essa definição geral, são apresentadas outras regras de aplicação de concordância nominal.

Nesse compêndio ainda há referência à concordância nominal nas especificações da classe-pronome em um subtítulo nomeado como “Concordância do pronome possessivo”, em que Cunha e Cintra (2001) prescrevem a necessidade dessa concordância entre o pronome possessivo e o substantivo que designa o objeto possuído, em gênero, número e pessoa.

Novamente, observam-se semelhanças entre as definições de concordância nominal apresentadas pelos três compêndios gramaticais. Contudo, o que diferencia a abordagem dos autores é a apresentação desse tema, já que dois dos autores criaram um tópico específico para o tratamento desse recurso e um deles apenas encaixou as regras dentro de outros aspectos morfológicos.

O recurso linguístico “concordância nominal” relaciona-se ao objetivo desta pesquisa por ser mobilizado nos descritores da Prova Brasil: *D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.* e na habilidade do SARESP: *H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.*

2.3 A coesão textual

Ao focar-se em recursos linguísticos, o presente trabalho prevê a necessidade de abordar a linguística textual, já que neste âmbito se encontram as relações entre sentenças, a ordem das palavras no enunciado, a entoação, a concordância dos tempos verbais de forma contextualizada. (FÁVERO, 1995).

Trabalhar gramática de maneira isolada já não se encaixa na proposta de ensino-aprendizagem deste século, ou seja, não há possibilidade de se trabalhar só o ensino da língua pela língua, pois, para que o aprendizado esteja carregado de significado, a gramática deve ser vista no formato discursivo, sendo o âmbito do discurso reconhecido por manifestação de textos.

O texto, segundo Fávero (1995), constitui-se em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente e isso não depende do seu tamanho. Um texto se constitui como tal por meio de várias características, tais como coesão e coerência que devem ser vistas como elementos importantes da textualidade.

Coesão e coerência devem ser pensadas de forma unificada? Segundo Fávero (1995), sim, pois há possibilidade de se formar uma sequência coesiva de fatos isolados ou ainda textos sem um esquema coesivo, mas em que haja coerência. Contudo, ambas não se integram no texto de forma isolada, já que não há possibilidade de trabalhá-las de forma descontextualizada ou muito menos apragmatizada. Isso significa que somente os elementos textuais não são suficientes para a compreensão, é necessário que o leitor mobilize o seu conhecimento de mundo para compreender os sentidos do texto. Desse modo é que se deve pensar o ensino, a fim de fazer com que o aluno seja elemento fundamental na construção do sentido textual.

Coesão são concatenações frásicas lineares e dependem de cinco categorias de procedimento: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico. (FÁVERO, 1995, p. 13). Segundo Koch (1998), a coesão se dá pelos mecanismos de articulação textual que constroem a tessitura do texto, isto é, o conceito de coesão

textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Fávero (1995) propõe uma reclassificação de coesão em 3 tipos. O primeiro refere-se à coesão referencial, que pode ser feita por substituição ou por reiteração, por meio de elementos da língua que têm a função de referência, isto é, elementos a que só é atribuído significado diante da referência a alguma coisa. A substituição é realizada quando um componente (referente) é retomado por uma pró-forma. A pró-forma é um elemento gramatical representante de uma categoria pronominal, verbal, adverbial ou numeral. A reiteração é feita pela repetição de expressões no texto, que segundo Fávero (1995) pode ocorrer por: 1- repetição do mesmo item lexical; 2- Sinônimos; 3- Hiperônimos e Hipônimos; 4- Expressões nominais definidas; 5- Nomes genéricos.

O segundo tipo de coesão é a recorrencial, a qual se dá quando o sentido da informação segue o fluxo semântico, isto é, o discurso progride, mesmo que existam retomadas de estruturas. Como casos de coesão recorrencial a autora pontua: 1- a recorrência de termos – tem função de ênfase e intensificação; 2- o paralelismo – quando as estruturas são reutilizadas, mas com conteúdos diferentes; 3- a paráfrase – uma reformulação do conteúdo de um texto-fonte, em parte ou na totalidade; 4- recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais – uma consequência da estrutura semântica fornecida pela sintaxe.

Por fim, o terceiro tipo é a coesão sequencial, que tem a função de fazer com que o texto progrida, mas sem a retomada de itens, sentenças ou estruturas. Esse tipo de coesão pode ocorrer por forma temporal ou por conexão.

A seguir será apresentado um “esquema geral dos fatores de coesão”, de acordo com Fávero (1995, p. 58), acrescido de exemplos de cada tipo de coesão apresentados em diversas páginas do livro da autora.

ReferencialSubstituição
(Anafórica
e
Catafórica)

1. Pró-formas pronominais Ex: Tenho uma automóvel. *Ele* é verde.
2. Pró-formas verbais Ex: Lucia corre todos os dias no parque. Patrícia *faz* o mesmo.
3. Pró-formas adverbiais Ex: Paula não irá à Europa em janeiro. *Lá* faz muito frio
4. Pró-formas numerais Ex: Mariana e Luiz Paulo são irmãos. Ambos estudam inglês e francês.

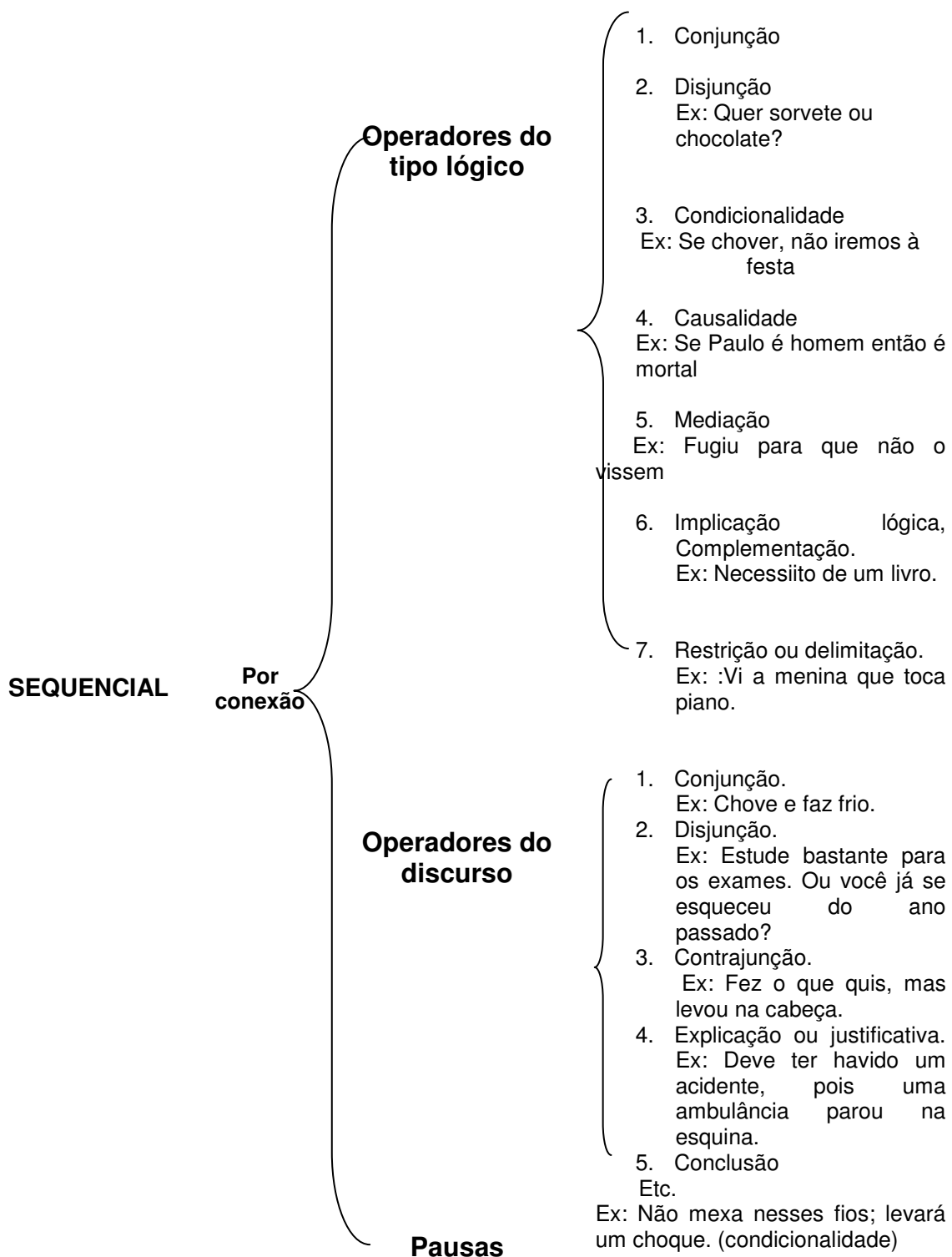
Referencial

Reiteração

1. Repetição do mesmo item lexical Ex: O fogo acabou com tudo. A casa estava destruída. Da casa não sobrou nada.
2. Sinonímia Ex: A criança caiu e chorou. Também o menino não fica quieto.
3. Hiponímia e Hiperonímia Ex: Gosto muito de doces. Cocada, então, adoro.
4. Expressões nominais definidas Ex: O cantor Sting tem lutado pela preservação da Amazônia. O ex líder da banda Police chegou ontem ao Brasil. [...]
5. Nomes genéricos Ex: nomes gerais como “gente”, “pessoa”, “coisa”, “negócio”, [...]

<u>Recorrencial</u>	{	1- Recorrência de termos	Ex: Irene preta. Irene boa. Irene sempre de bom humor[...]
		2- Paralelismo	Ex: Eia! Eia! Eia! Eia eletricidade [...] Eia telegrafia [...] [...]
		3- Paráfrase	Reformulação de um texto-fonte, num texto-derivado.
		4- Recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais	Ritmo (o silêncio e entoação) Recursos de motivação sonora

SEQUENCIAL	Temporal	{	1. Ordenação linear	Ex: Vim, vi e venci
			2. Expressões ordenadoras ou continuadoras	Ex: Primeiro vi a moto, depois o ônibus.
			3. Partículas temporais	Ex: Não deixe de vir amanhã.
			4. Correlação dos tempos verbais	Ex: Ordenei que deixassem a casa em ordem.



O recurso linguístico “coesão textual” relaciona-se ao objetivo desta pesquisa por ser mobilizado nos descritores da Prova Brasil: *D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes elementos do texto; D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.* e nas habilidades do SARESP: *H15 Estabelecer relações entre segmentos de um*

texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais; H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto.

Observa-se que as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP incluem nas habilidades leituras esperadas dos alunos a compreensão de alguns dos tipos de coesão citados anteriormente. Esse tema se torna, portanto, importante para esta pesquisa. Para a elaboração de exercícios de leitura que explorem habilidades relacionadas à compreensão dos sentidos dos elementos de coesão textual, selecionaremos os tipos de coesão textual que parecem impor alguma dificuldade para leitores não muito proficientes, como os alunos de ensino fundamental e médio. Não nos parece ser necessário, nem viável para a prática de leitura em sala de aula, tentar aplicar em exercícios de leitura todos os tipos de coesão elencados por Fávero (1995). Para os objetivos desta pesquisa, a transposição didática do conceito de coesão textual para as atividades de leitura será baseada nos seguintes tipos de coesão textual apresentados por Fávero (1995): todos os tipos de coesão referencial e quatro tipos de coesão sequencial por conexão: causalidade (operador do tipo lógico), contrajunção, explicação ou justificativa e conclusão (operadores do discurso).

2.4 Os mecanismos de textualização segundo Bronckart (2012)

Bronckart (2012, p. 259) considera que o texto é: “um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários”. (BRONCKART, 2012, p. 259). Além disso, segundo o autor, as atividades languageiras são realizadas por meio dos textos. Essa é uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, na qual o texto, segundo Machado (2005, p. 241), é uma “unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário”.

Machado (2005) explica que, nessa perspectiva interacionista sociodiscursiva, Bronckart propõe a nomenclatura de “gêneros de textos” como sendo aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de

linguagem e esses gêneros são objetos de avaliações sociais permanentes. Os gêneros de texto devem ser considerados em relação à situação de enunciação, para que se possa explicar sua materialidade linguística, pois são produtos sociais da linguagem. Por essa linguagem estar imersa em um mundo dinâmico de utilização, Machado (2005) afirma que identificar, descrever e classificar os gêneros de textos se constitui em uma atividade muito difícil. Por isso, a teoria interacionista sociodiscursiva propõe uma análise de textos e não de gêneros.

De acordo com essa proposta, para analisar a construção da coerência geral de um texto, por meio de sua materialidade linguística, Bronckart (2012) propõe um modelo de análise baseado em três níveis hierárquicos da arquitetura interna de qualquer texto: o nível dos mecanismos enunciativos, o nível dos mecanismos de textualização referentes à coesão verbal e o nível dos mecanismos de textualização referentes à conexão e coesão nominal. Segundo esse autor, a coerência geral do texto depende do funcionamento e interação desses três níveis.

De acordo com o primeiro objetivo específico desta pesquisa – identificar habilidades de leitura avaliadas pela Prova Brasil e pelo SARESP que se baseiam em recursos linguísticos relativos à coesão textual e concordância verbal e nominal – interessam-nos apenas os dois últimos níveis, que serão mais detalhadamente comentados a seguir. O primeiro será aqui apenas definido.

O nível de análise de um texto referente aos mecanismos enunciativos (primeiro nível citado) relaciona-se a unidades linguísticas que indicam posicionamentos enunciativos, modalizações e, como explica Bronckart (2012, p 319):

[...] contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se “responsabilizam” por elas?

Em termos de um estudo sobre compreensão de texto por meio de habilidades de leitura, como se caracteriza esta pesquisa, a compreensão desses mecanismos enunciativos está mais diretamente relacionada a habilidades de inferências gerais e a habilidades de reconhecimento do efeito de sentido decorrente

da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Essas habilidades não são o foco desta pesquisa.

Os dois níveis dos mecanismos de textualização – referentes à coesão verbal e conexão e coesão nominal – constituem-se de unidades linguísticas que promovem a articulação de elementos relacionados à progressão do conteúdo temático. Como já citado, referem-se à coesão verbal e à conexão e coesão nominal numa perspectiva que propõe um tratamento unificado para os temas concordância verbal, concordância nominal e coesão textual, até então abordados separadamente, parte pela gramática normativa e parte pela Linguística Textual.

São dois níveis articulados à progressão do conteúdo que explicitam ou marcam as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo para a relação de coerência do tema do texto. As marcas linguísticas referentes a esses mecanismos de textualização são “concretamente observáveis nas frases ou na função delas e exercem também um papel na organização dessas unidades.” (BRONCKART, 2012, p. 260).

Essas marcas linguísticas são as que podem ser relacionadas às habilidades da Matriz do SARESP: *H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo; H23 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).* Essas habilidades são enfocadas nesta pesquisa.

O nível dos mecanismos de textualização referentes à coesão verbal (segundo dos três níveis citados) contribui para “[...] a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais.”, como explica Bronckart (2012, p. 373). Envolve toda a escolha dos constituintes do sintagma verbal: lexemas verbais, auxiliares, flexões modo-temporais e número-pessoais.

No plano sintático –, especificamente na microssintaxe, isto é, nível morfossintático da língua em uma escala “micro”, em que os mecanismos de coesão verbal referem-se à organização interna das frases, ou seja, à organização dos diversos constituintes em torno do núcleo verbal. Os mecanismos de coesão verbal estabelecem uma retomada de sintagmas verbais. Nessa perspectiva, os verbos contribuem para o efeito de progressão do conteúdo. Assim, são os determinantes dos verbos que marcam as relações de continuidade e de descontinuidade de cada

série de verbos (BRONCKART, 2012, p. 263). Para nossa pesquisa, interessam particularmente as relações de concordância entre sujeito e verbo.

Os mecanismos de conexão explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto, articulam duas ou mais orações – frases sintáticas, na terminologia de Bronckart (2012, p. 264) –, “exercendo, assim, uma função de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação)”. Quatro categorias principais de unidades linguísticas marcam a conexão entre frases sintáticas: advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico, determinados sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas e conjunções subordinativas. Das muitas unidades linguísticas que representam mecanismos de conexão, interessam a esta pesquisa aquelas que se relacionam aos descritores da Prova Brasil: *D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc;* e às habilidades do SARESP: *H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais; H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto;* Nos termos da Linguística Textual, correspondem a quatro tipos de coesão sequencial por conexão: causalidade (operador do tipo lógico), contrajunção, explicação ou justificativa e conclusão (operadores do discurso), de acordo com a classificação de Fávero (1995) apresentada na seção 2.3.

Os mecanismos de coesão nominal “[...] introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência dos textos; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos de anáforas.”. (BRONCKART, 2012, p. 263). Essas conexões ocorrem para que haja uma estabilidade de conteúdo e uma continuidade temática. Por esses mecanismos, explicitam-se

[...] relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada (sujeito, atributo, complemento, etc.). (BRONCKART, 2012, p. 263)

Nos termos da Linguística Textual, esses mecanismos correspondem aos elementos responsáveis pela coesão referencial, de acordo com a classificação de Fávero (1995) apresentada na seção 2.3.

Pelo exposto nesta seção, portanto, observa-se uma visão diferenciada de Bronckart (2012) sobre as tradicionais concordâncias verbal e nominal. Na proposta do autor para analisar a construção da coerência geral de um texto, por meio de sua materialidade linguística, essas relações entre elementos de uma frase e entre frases puderam ser reunidas no mesmo nível, o dos mecanismos de textualização referentes à conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Essa proposta permite estabelecer uma relação de coerência entre as várias habilidades de leitura selecionadas das Matrizes da Prova Brasil e do SARESP para esta pesquisa.

2.5 Variação sociolinguística na concordância verbal e nominal do português do Brasil

No ensino de Língua Portuguesa, particularmente nos aspectos gramaticais, é importante considerar a variação sociolinguística existente na língua. Para entender o conceito de variação sociolinguística é necessário considerar também o conceito de norma padrão ou norma culta.

Amplamente, segundo Castilho (1988), norma é percebida como coesão social e, mais restritamente, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio. Assim, o autor define norma amplamente e restritamente:

Num sentido amplo, a norma corresponde à necessidade que o grupo social experimenta de defender seu veículo de comunicação das alterações que poderiam advir no momento do seu aprendizado, [...] Num sentido restrito, a norma corresponde aos usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais. (CASTILHO, 1988, p.53)

Norma culta pode ser chamada de norma culta ou pedagógica ou norma gramatical. Dessa forma, segundo Castilho (1988), norma é o uso linguístico concreto e é a expressão da atitude linguística do falante da classe socialmente prestigiada. Além disso, ela representa a atitude linguística do falante que corresponde ao que as pessoas da classe de prestígio esperam da situação de comunicação. (RODRIGUES, 1968, p.43 apud CASTILHO, 1988, p. 53)

Por existir essa relação entre sociedade e língua, de acordo com Castilho (1988), alguns indivíduos acreditam que tudo que foge à norma representa um erro. Contudo, o autor pontua que, da perspectiva sociolinguística, não há português certo ou errado e sim modalidades de prestígio e desprestigiadas.

Esta relação entre a língua e as pessoas que a usam, isto é, a sociedade é algo fundamental e previsto pela sociolinguística, conforme Camacho (2011):

[...] o que a Sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares. (CAMACHO, 2011, p. 50)

Desse modo, o papel da Sociolinguística é focar a diversidade linguística como objeto de estudo, já que, segundo Camacho (2011), a variação é uma das propriedades mais marcantes no sistema linguístico. O autor pontua

que toda língua comporta variantes: (i) em função da identidade social do emissor; (ii) em função da identidade social do receptor; (iii) em função das condições sociais de produção discursiva. (CAMACHO, 2011, p. 58)

As variantes não se restringem a fatores socioculturais ou geográficos, pois, segundo Camacho (2011), um mesmo indivíduo pode apresentar formas linguísticas diferentes de acordo com as situações de comunicação e o contexto social apresentado.

Segundo Lopes-Rossi (2010), as variantes linguísticas estão sempre em concorrência, isto é, as características que as permeiam são opostas ou pouco semelhantes, conforme expõe o quadro abaixo:

Quadro 10: Concorrência das variantes

Variante padrão ou culta	Variantes não-padrão ou populares
<ul style="list-style-type: none"> • uma ou duas formas aceitas pela gramática normativa • usada em situações de fala formal ou de escrita formal • dominada por falantes com certo nível de escolaridade • conservadora, baseada em padrões da língua escrita no estilo “dos melhores escritores”, em quem os gramáticos se baseiam para determinar se uma forma é gramatical ou não • de prestígio na sociedade – o falante que domina a norma padrão e a usa em situações formais de fala ou escrita é visto como alguém mais importante, mais inteligente... • adequada à modalidade formal da língua, tanto falada quanto escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • muitas formas não aceitas pela gramática normativa • usadas em situações de fala ou escrita menos formal (informal) • usadas por todos os falantes algumas são mais bem aceitas socialmente e são usadas mesmo pelos falantes com alta escolaridade; outras são rejeitadas socialmente e são usadas apenas pelos falantes menos escolarizados ou de classe social mais baixa • são inovadoras, pois é na língua falada no dia-a-dia que surgem novas expressões, palavras e construções sintáticas que poderão um dia até ser aceitas como norma padrão pelos gramáticos • recebem apreciação social variável. Certas formas “passam bem” apesar de não estarem absolutamente de acordo com a Gramática Normativa. Outras formas são muito rejeitadas e expõem seus falantes a uma situação de discriminação social. • Adequadas à modalidade informal da língua, na qual a norma padrão, às vezes, soa muito pedante. Algumas são muito estigmatizadas socialmente.

Fonte: (LOPES-ROSSI, 2010)

As variantes são determinadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, que correspondem a

fatores externos à língua (extralingüísticos, sociais): fatores como: classe social, idade, escolaridade, sexo, etnia, profissão, região de origem do falante, região onde mora, entre outros.

fatores internos à língua (lingüísticos, dependentes da estrutura interna da língua, nos vários níveis): posição da variante na frase, contexto mediatamente anterior ou posterior, aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos que podem facilitar ou dificultar certas formas linguísticas. (LOPES-ROSSI, 2010, p. 15)

No uso da língua, é possível considerar os estilos informal e formal. O estilo informal, na maioria das vezes, caracteriza-se pela escolha de uma forma não padrão da língua. Por expressarem diferentes modalidades linguísticas, as variantes

populares (informais) podem trazer consigo a estigmatização social dos falantes, enquanto as variantes formais (padrão) são valorizadas. Camacho (2011) afirma que não se deve ignorar a variação sociolinguística. Há, segundo o autor, duas formas de explicações para este fenômeno.

(i) as variantes pertencem a diferentes sistemas linguísticos coexistentes na mesma comunidade de fala e a alternância entre elas não passa de um exemplo de mistura dialetal ou de uma mudança de código; (ii) as variantes se substituem uma a outra livremente (variantes livres), construindo, portanto, fenômeno secundário, de pouca relevância para o estudo da gramática de uma língua. (CAMACHO, 2011, p.63).

Na perspectiva de formação escolar, devem ser consideradas as variações linguísticas. Os professores devem refletir, de acordo com o autor, sobre até que ponto o processo de ensino da língua contribui para marginalizar falantes, já que o que se tem como ponto de partida para o uso da língua é um referencial exclusivamente da norma padrão, que se contrapõe às vivências dos jovens, principalmente os mais marginalizados. Isso reflete, de forma dicotômica, pois de um lado está a língua referencial, ensinada na escola – variedade padrão – e de outro está o dialeto social que o indivíduo carrega, de acordo com sua origem sociocultural.

Camacho (2011) afirma que é na escola que o dialeto social que faz parte das vivências do aluno é discriminado para que a língua padrão seja ensinada repetidamente com listas gramaticais e regras da língua. Esse ensino ignora a variedade trazida pelo indivíduo. De encontro a essa imposição, vai a Sociolinguística, que traz o princípio de que a diferença linguística é algo inerente e fundamental do uso linguístico. Tal uso apresentará, de acordo com o autor, variantes que, sob o foco da Sociolinguística, não podem assumir um caráter valorativo, isto é, é fundamental conscientizar os alunos sobre a adequação da língua ao processo de comunicação. Assim sendo, não há no uso linguístico variação melhor ou pior, mas sim diferente; e todas merecem respeito e devem ser usadas com adequação à situação.

Na opinião de Travaglia (2004), para que a língua seja usada de modo adequado, faz-se necessária uma educação linguística, a qual deve ser entendida como:

Conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada [...] (TRAVAGLIA, 2004, p. 26)

Dessa forma, a educação linguística ensina os recursos da língua para que o falante os utilize nas diferentes situações de comunicação. A promoção dessa educação deve ser feita por todos na sociedade, de acordo com o autor. Desde a convivência familiar até a vida escolar, o aluno terá contato com diferentes formatos da língua e essa vivência contribui para a formação de seu repertório linguístico. Na escola, visando a essa educação linguística, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa não pode estar focado na metalinguagem e na função linguística da língua. A escola deve ter como foco o uso dos recursos da língua, bem como o significado de cada um em um texto. (TRAVAGLIA, 2004).

Por conta dessas diferentes formas de uso da língua é que a educação linguística deve mostrar aos indivíduos as variedades, as características e a adequação da língua ao uso; deve discutir as apreciações sociais das diversas variantes; deve mostrar as diferenças entre a língua oral e a escrita, evidenciando os recursos da escrita para que o falante não cometa o erro de escrever como fala e perceba a escrita como uma convenção.

Por fim, Travaglia (2004) enfatiza que a educação linguística deve mostrar aos usuários da língua que, mesmo diante das variedades, temos a possibilidade de escolher recursos adequados ao objetivo e à situação de comunicação do texto.

Marcuschi (2004) assume a mesma postura de Travaglia (2004), pois afirma que no uso social da língua existem preconceitos e discriminações a determinado uso de variantes. Por isso, no ensino de Língua Portuguesa, é necessário que o professor aborde essas questões de variação sociolinguística visando à competência comunicativa dos alunos. Dessa maneira, poderão atuar como cidadãos participativos, que sabem se expressar adequadamente nas diferentes situações comunicativas. Os PCN também defendem essa postura, na concepção atual de ensino, pois:

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, expressem e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p. 12).

O professor, na sala de aula, não deve contrapor a variedade padrão com as variedades sociais de modo dicotômico, mas sim evidenciar para os alunos que se tratam de uma simples diferença entre variedades da mesma língua. (BORTONI-RICARDO, 2004). Essa prática pedagógica deve visar à conscientização dos alunos sobre as diferenças linguísticas.

Louzada (1994) comenta que a escola tem que levar para as crianças a prática do dialeto padrão e da norma culta e formal porque a sociedade tem um percurso cultural da escrita. A forma de abordar esse assunto, no entanto, é que tem de ser observada com cuidado porque a norma pertence à minoria, e a escola não deve assumir uma função preconceituosa discriminando a cultura linguística do aluno.

Segundo, Bortoni-Ricardo (2004) utilizar-se do termo “erro de português” revela uma prática preconceituosa e inadequada, já que esses “erros”, são apenas diferenças entre variedades utilizadas em um ambiente familiar, permeado pela intimidade, e a norma gramatical esperada no ambiente escolar. É nesse contraste entre as variedades que o professor deve intervir para estabelecer a conscientização dos alunos diante dessas formas diferentes, a fim de identificá-las e poder notá-las como perspectivas diferentes da mesma língua – variedades.

Diante dessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa deixa de ter o foco no ensino da gramática e passa a primar pela formação do indivíduo em função da sua vida social, a fim de que o indivíduo possa atuar em contextos sociais e políticos. Assim, o ensino da língua deve permitir a expansão das possibilidades de uso da linguagem, concentrando-se em atividades de compreensão e leitura de textos.

Dentre as inúmeras variações sociolinguísticas do Português brasileiro, encontram-se as variações na concordância. Essas são facilmente percebidas nas interações sociais e algumas são bastante estigmatizadas. Vários estudos sociolinguísticos já registraram as situações de uso das variantes de concordância verbal e nominal. Para os propósitos desta pesquisa, selecionamos alguns dados para ilustrar esse fato linguístico.

Segundo Lucchesi (2006), a indicação da pessoa do sujeito vem sofrendo alterações no português brasileiro. O autor pontua, primeiramente, a substituição dos pronomes pessoais de 2ª pessoa – tu e vós – por você e vocês. Outra

substituição citada pelo autor é a do pronome “nós” pela expressão “a gente”, de modo que essa expressão nominal definida assume a função de pronome pessoal sujeito.

Com relação à concordância do verbo com o sujeito, Lucchesi (2006) apresenta um quadro em que se torna evidente a variação linguística referente ao uso do fonema nasal *m* no plural, já que muitos usuários da língua na prática discursiva não usam o *m* como marcação do plural, conforme a tabela apresentada pelo autor:

Quadro 11: Variação linguística na concordância do verbo

Presente	Pret. Imperf.
eu trabalho	eu trabalhava
você trabalha	você trabalhava
ele trabalha	ele trabalhava
a gente trabalha	a gente trabalhava
vocês trabalha(m)	vocês trabalhava(m)
eles trabalha(m)	eles trabalhava(m)

Fonte: (LUCCHESI, 2006, p. 97)

O autor afirma que essa variação não corresponde ao conjunto de processos de mudanças que afetam a concordância verbal no Brasil, mas somente a processos específicos que são apresentados como gerais no Português Brasileiro.

A violação da regra de concordância verbal, segundo Lucchesi (2006) está muito ligada à posposição do sujeito na norma urbana culta, de modo que, na pesquisa apresentada pelo autor, é perceptível que o nível de variação na concordância apresentada pelo projeto NURC–RJ saltou de 4% para 35%. (GRACIOSA, 1991, p. 71 apud LUCCHESI, 2006). Outro número que evidencia essa relação apresentada pelo autor é a posposição do sujeito em Florianópolis, que aumenta de 16% para 48% (MONGUILHOTT; COELHO, 2002, p. 199 apud LUCCHESI, 2006). Números de uma pesquisa com dados do Rio de Janeiro mostram que a ausência da regra de concordância verbal por posposição do sujeito chega a 74%.

Além desses dados, a não aplicação a regra de concordância verbal, segundo o autor, também se dá pela forma como o português brasileiro foi constituído desde

os primórdios linguísticos, já que as regras do português se misturavam com regras e formas de fala da língua africana e indígena.

As análises de dados apresentadas pelo autor demonstram que as variações na concordância verbal se delimitam muito bem de acordo com os usuários da língua que possuem um grau de escolaridade mais elevado e os cidadãos que se encaixam em um nível social mais baixo.

Ao longo do século XX, de acordo com o autor, a influência do padrão linguístico urbano acrescentou a regra de concordância verbal ao nível mais popular da sociedade, pois o uso da regra de concordância verbal é visto pelos segmentos mais populares da sociedade como forma de prestígio linguístico. Entretanto, entre os falantes urbanos, o uso das regras de concordância não é generalizado.

Ainda com relação à concordância e à variação linguística, estudos de Scherre e Naro (1998) mostram que os processos variáveis de concordância de número na língua portuguesa estão relacionados às variáveis linguísticas e sociais. Esses autores notaram que a maior frequência na concordância verbal tem a ver com as diferenças entre os anos de escolarização do falante. Já a maior frequência na concordância nominal se dá de forma menos saliente em relação aos anos de escolarização.

Outro importante fator na concordância verbal, de acordo com Scherre e Naro (1998), é a presença do sujeito e a sua posição em relação ao verbo, como também observou Lucchesi (2006) já citado. Quando o sujeito está anteposto ao verbo ou imediatamente mais próximo a ele, há um favorecimento do cumprimento das regras de concordância verbal. Já quando o sujeito está anteposto, distante ou posposto ao verbo há um desfavorecimento da aplicação das regras.

No âmbito da concordância nominal, também a posição é elemento facilitador da aplicação das regras. Assim sendo, de acordo com Scherre e Naro (1998), a posição canônica, isto é, à esquerda, favorece mais as marcas de concordância do que a posição à direita, independentemente da escolarização do falante.

Segundo os autores, as variáveis sociais que mais influenciam no aspecto concordância são anos de escolarização e sexo do falante no uso do português brasileiro. “Apresentam mais a variante explícita as pessoas com mais anos de escolarização e as do sexo feminino”. (SCHERRE E NARO, 1998, p. 11). Isso se dá porque essas pessoas tiveram maior contato com as regras durante os anos escolares e também porque, de acordo com os autores, as mulheres tendem a

quebrar menos as regras sociais estabelecidas, de forma que esse comportamento se estende à aplicação da norma.

O fator idade não mostra variações, mas demonstra que as pessoas com mais idade usam a forma de prestígio com mais frequência. (SCHERRE E NARO, 1998).

Essas pesquisas mostram que há um sistema de variação que nos permite prever certos resultados de variação de concordância verbal e nominal e que o uso e a aplicação de regras de concordância têm ligação estreita com os fatores sociais que permeiam os usuários da língua. O professor de língua portuguesa tem de considerar esse sistema de variação nas atividades que propõe aos alunos.

Chamou-nos a atenção o fato de que as provas externas de leitura cobram a habilidade de reconhecer e justificar aspectos de variação linguística e, dentre os muitos aspectos possíveis, podemos destacar a concordância verbal e nominal. A Matriz de Referência da Prova Brasil cobra a habilidade “D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”. A Matriz do SARESP cobra a habilidade “H25 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.”

Ambos os descritores cobrem uma grande quantidade de marcas de variação linguística. Consideraremos nesta pesquisa apenas as marcas referentes à concordância. É dessa forma, portanto, que a variação sociolinguística relaciona-se ao objetivo desta pesquisa e será explorada nos exercícios propostos.

2.6 A concepção sociocognitiva de leitura

Para que o professor atinja o objetivo de formar um leitor com competência leitora a partir de várias habilidades que formam essa competência, é preciso que ele tenha em mente uma concepção de leitura que vai além da decodificação.

A leitura, na perspectiva cognitiva, é um processo de interação entre o leitor e o texto, a fim de o leitor obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura, isto é, leitores ativos que processam e examinam o texto, são guiados por um objetivo de leitura. (SOLÉ, 1996).

O leitor, segundo a autora, constrói o significado do texto, o que não significa que o texto em si não tenha significado. Contudo, os significados do texto para o

leitor não são idênticos aos do autor que o escreveu, ou seja, a construção de sentido se faz permeada pelo conhecimento prévio do indivíduo, o qual varia de acordo com as experiências e vivências cotidianas. Além disso, o significado do texto se constrói com o estabelecimento de objetivos de leitura.

O leitor, nessa perspectiva cognitiva, é visto como um indivíduo que controla os sentidos de modo que é tratado como responsável pela construção do significado. Segundo Solé (1996), propostas e descritas três formas de processamento de leitura a partir dos estudos sobre o tema que se iniciaram no final dos anos 70 do século XX: o modelo ascendente (bottom-up), o modelo descendente (top-down) e o interativo. O modelo ascendente prevê que o leitor, diante do texto, processa os elementos sequencialmente, focando o entendimento do texto apenas na decodificação. Quando o leitor usa unicamente seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para entender o conteúdo do texto, segundo a autora, a leitura ocorre apenas pelo modelo descendente, de modo que o leitor se baseia muito em adivinhações e em suas suposições para entender o texto. Por fim, há o modelo interativo de leitura, em que o leitor não foca unicamente nem no texto, nem em seus conhecimentos prévios, já que ele utiliza simultaneamente seus conhecimentos e as informações do texto.

O grande problema dessa concepção é o fato de se ignorarem completamente os processos cognitivos do leitor e seus conhecimentos prévios na produção de sentido para o texto.

Assim, a compreensão, não decorre apenas da decodificação, mas das inferências que o leitor faz, isto é, “pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.” (COSCARELLI, 2002, p.2).

Desse modo, até os anos 80, a abordagem leitora chamada cognitiva era predominante e focava nos processos cognitivos que o leitor ativa na prática leitora. Esse processamento cognitivo que ocorre no cérebro de um leitor se chama estratégias cognitivas, as quais se dão de forma inconsciente, enquanto que conscientemente, os leitores utilizam estratégias metacognitivas, de modo que visam a atingir a proficiência leitora.

Esta abordagem de leitura também pode ser chamada de interativista a partir da década de 80, de acordo com Solé (1996) e Kleiman (1989), de modo que se percebeu que os conhecimentos linguísticos, textuais e que estão na memória

enciclopédica dos indivíduos serão usados para a compreensão textual. Deste modo, de acordo com Solé (1996) a compreensão do texto está conectada ao conhecimento do leitor, isto é, cada um terá uma compreensão distinta pautada no seu repertório prévio.

Mesmo diante de todos esses enfoques, essa abordagem de leitura tem a limitação no fato de ter a base na construção subjetivista, isto é, o foco individual na compreensão leitora sem conectá-la ao contexto histórico-social.

A autora destaca que a cognição é um fenômeno situado, sendo assim, o estudo exclusivo da mente para a compreensão das estratégias de construção do conhecimento pode ser um erro, pois a vida em sociedade é determinante em alguns comportamentos cognitivos. “A linguagem é tida como principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sócio cultural”. (KOCH, 2005, p. 100).

A partir da década de 90, houve a mudança de uma concepção cognitiva para uma sociocognitiva de leitura, de acordo com Koch (2005), já que (quem??) percebeu que era impossível separar o cognitivo do social. A autora evidencia que a cognição é um fenômeno situado, ou seja, pensar apenas nos processos cognitivos para estruturar o conhecimento é inadequado, pois em algumas funções cognitivas é fundamental a convivência social, de modo que “A linguagem é tida como principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sócio cultural”. (KOCH, 2005, p. 100).

Diante dessas perspectivas, é essencial perceber que não é possível pensar em compreensão sem pensar em conhecimentos sociais e culturais.

Na abordagem sociocognitiva de leitura, o ato leitor se dá por meio da interação e da produção de sentidos, inseridos em um contexto sócio comunicativo. De forma que o contexto em que o leitor está imerso, segundo Koch (2005) é a constituição da própria interação e seus sujeitos, trazendo representações e significação no processo leitor.

Juntamente com o aspecto contextual existe uma definição muito importante sobre inferência, a qual, segundo a autora, é fundamental no processo de leitura.

Os conhecimentos prévios dos leitores e as diferentes percepções de um texto estão urdidos ao conceito de inferência, que, segundo Koch (2005), é fundamental no processo de leitura, pois as inferências são fundamentais na

construção de sentido, isto é, muito mais do que extrair informações, fazer inferências é estabelecer uma relação não explícita no texto.

Para Marcuschi (2008, p.242), “o texto é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”, ou seja, não está acabado, já que a significação será dada pelo seu leitor, por meio de fatores contextuais, linguísticos e textuais. Diante de um texto, o leitor deve seguir algumas regras para que não haja uma interpretação muito desviada da intenção do autor. Segundo Marcuschi (2008, p.242):

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais do uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

Por fim, o autor ressalta que é fundamental entender que os textos são gêneros discursivos, produzidos em um determinado contexto histórico e com suas características específicas, as quais permeiam o entendimento do leitor. Isso reflete um conceito de língua que se baseia na ideia de que a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes

De acordo com Bakhtin (1992), gênero discursivo é uma “forma relativamente estável de enunciado oral ou escrito, produzido em situações de interação verbal, com função comunicativa determinada” (BAKHTIN, 1992, p.262).

Então, diante dessa explanação sobre leitura e as conceituações que se deram ao longo dos anos, se torna evidente que a leitura, nessa perspectiva mais atual, é baseada não só no texto, mas também no leitor e no contexto de comunicação. Sendo assim, a leitura se faz elemento fundamental no ensino de língua portuguesa e na abordagem dos gêneros discursivos neste estudo.

Como afirma Lopes-Rossi (2013), as habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil e pelo SARESP exigem uma leitura detalhada de determinadas partes do texto, exceto o D1 da Prova Brasil, todas as outras habilidades envolvem algum nível de inferência. De acordo com os objetivos dessa pesquisa, serão destacadas as habilidades das matrizes que se referem a mecanismos de textualização, ou seja, recursos linguísticos, relativos à coesão, à concordância nominal e à concordância verbal.

A partir desses conceitos básicos da proposta sociocognitiva de leitura, o projeto observatório da educação propõe uma sequência didática de leitura, básica para todos os gêneros discursivos composta de quatro procedimentos. O primeiro é ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero discursivo lido, por meio de perguntas básicas sobre o gênero, as condições de produção, de circulação, temática e propósito comunicativo do gênero. O segundo é uma leitura rápida dos elementos mais destacados do texto e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura detalhada. O terceiro é o estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto. No caso dessa pesquisa especificamente, o que se proporá, no capítulo 3, é que os objetivos de leitura detalhada se concentrem em mecanismos de textualização. Por fim, o quarto procedimento é o posicionamento crítico do leitor.

CAPÍTULO 3

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA ENFOCANDO MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo apresenta sugestões de atividades de leitura que contemplam os recursos linguísticos referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal. Essas sugestões serão comentadas para que possam ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio. Assim, realiza-se o segundo objetivo específico desta pesquisa.

Esses recursos linguísticos são, na terminologia de Bronckart (2012), os mecanismos de textualização “concretamente observáveis nas frases ou na função delas e exercem também um papel na organização dessas unidades.” (p. 260). Manifestam-se por marcas linguísticas que podem ser relacionadas às seguintes habilidades de leitura da Matriz da Prova Brasil e da Matriz do SARESP:

Quadro12: Habilidades referentes a mecanismos de textualização

Habilidades de leitura da Matriz da PROVA BRASIL	Habilidades de leitura da Matriz do SARESP
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. (mecanismos de coesão referencial)	(não há correspondente)
D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto (Obs.: nesta pesquisa, serão consideradas apenas as relações de causa e consequência indicadas por marcas linguísticas, o que também se inclui no D15)	H16 - Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto (nesta pesquisa, serão consideradas apenas as relações de causa e consequência indicadas por marcas linguísticas)
D13- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Obs.: nesta pesquisa, serão consideradas apenas as marcas de concordância verbal e nominal) (não há correspondente)	H25 - Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (Obs.: nesta pesquisa, serão consideradas apenas as marcas de concordância verbal e nominal, que correspondem à H22) H22 - Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (Obs.: algumas dessas relações são de causa e consequência, também contempladas no D11).	(não há correspondente)

Os textos utilizados para a elaboração das questões foram selecionados em função de apresentarem mecanismos de textualização correspondentes às habilidades visadas e em função da temática que, supostamente é interesse dos estudantes. Foram retirados de revistas e letra de música.

Para cada texto, serão propostos exercícios que buscam mobilizar as habilidades referentes aos mecanismos de textualização, tanto quanto possível. Antes da proposição dos exercícios referentes a cada texto selecionado, serão apresentados comentários sobre a ocorrência desses mecanismos no texto.

Naturalmente, todos os textos são interessantes do ponto de vista da temática e por isso foram selecionados, a fim de despertarem, supostamente, o interesse dos alunos. Contudo, em virtude dos objetivos específicos dessa pesquisa não serão propostos exercícios de leitura detalhada que explorem a compreensão do texto em relação à temática, mas sim que enfoquem os mecanismos de textualização. Assim, propõe-se ao professor que desenvolva a seguinte sequência de leitura para os textos selecionados para este capítulo:

Quadro 13: Sequência didática de leitura para os textos deste capítulo

1º Procedimento	Estratégias
Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero discursivo lido. (propaganda, reportagem, crítica de cinema e música).	Perguntas básicas sobre o gênero, as condições de produção, de circulação, temática e propósito comunicativo do gênero.
2º Procedimento	Estratégias
Leitura rápida dos elementos mais destacados do texto e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura detalhada.	Destacar, pela leitura global do título e da ilustração (se houver), características do gênero. A partir dessa leitura, o leitor pode criar expectativas e curiosidades sobre o texto. Essas curiosidades que o leitor levanta são os primeiros objetivos de leitura para a leitura completa.
3º Procedimento	Estratégias
Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto.	Estabelecimento de objetivos de leitura, a fim de que o leitor possa identificar elementos do gênero. Nesse procedimento, o professor pode abordar as habilidades de leitura das matrizes de referência das provas externas. No caso dessa pesquisa especificamente, o que se proporá, no capítulo 3, é que os objetivos de leitura detalhada se concentrem em mecanismos de textualização.
4º Procedimento	Estratégias
Posicionamento crítico do leitor.	Após a leitura detalhada, o leitor deve ter um posicionamento crítico sobre o que foi lido. Espera-se uma reflexão do leitor, por meio de uma relação dialógica entre o texto e outros discursos.

Fonte: (LOPES-ROSSI, 2010)

As seções a seguir, portanto, vão apresentar os exercícios de leitura detalhada propostos como terceiro procedimento de leitura para cada texto selecionado para essa dissertação.

3.1 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 1: Propaganda do IOV (1)

O primeiro texto apresentado é uma propaganda do Instituto de Oncologia do Vale, na qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal, apesar de poderem ser abordados vários outros aspectos linguísticos nessa propaganda.

A escolha dessa propaganda focou-se nos mecanismos de textualização mobilizados pelas habilidades D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto. D13- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. H16 - Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto. H22 - Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo. Basicamente, referem-se às relações coesivas entre os termos e a compreensão dessas relações é muito importante para que haja entendimento pleno do enunciado.

Para que os alunos possam visualizar essas retomadas no texto estabelecidas pelos mecanismos de coesão, optou-se pelo recurso gráfico de setas. Outro recurso usado para a compreensão dos argumentos utilizados nessa propaganda social foi um esquema (um mapa conceitual), a fim de convencer o leitor a aderir à campanha. Embora, o enfoque desses exercícios esteja nos mecanismos de textualização, pareceu-nos importante algum exercício que proporcionasse ao aluno uma compreensão mais ampla da propaganda para que os mecanismos de textualização não ficassem isolados, como meros exercícios de gramática, já que objetivava-se que esses mecanismos contribuam para a compreensão do texto.

Por fim, além dos mecanismos de textualização, escolheu-se também a peça publicitária por causa da temática abordada, já que é importante evidenciar aos alunos os males do cigarro.

Esses mecanismos que serão abordados estão enumerados na reprodução da propaganda abaixo:

O cigarro estraga a vida de quem chega perto.

29 de agosto, Dia Nacional de Combate ao Fumo. Dia de você participar dessa luta no Vicentina Aranha.

O cigarro é responsável por diversos malefícios como enfisema, hipertensão, mau hálito, impotência sexual e o mais grave de todos: o câncer de pulmão. Por isso, no dia 29 de agosto, Dia Nacional de Combate ao Fumo, o IOV espera por você no Parque Vicentina Aranha para um evento especial com atividades voltadas à saúde, distribuição de brindes e acompanhamento de equipe multiprofissional. Visite nosso stand e traga sua família e amigos. Juntos, poderemos combater esse vício que estraga a vida de tanta gente.

Dr. Carlos Flávio Turci
Responsável Técnico
CRM-SP 27301

IOV INSTITUTO DE ONCOLOGIA DO VALE

AJFAC

WWW.IOV.COM.BR

1 (D2)

2 (D11, H16e D15)

3 (D13 e H22)

4 (D2)

(Revista Veja, edição 2333 – ano 46, nº 32, 7 de agosto de 2013. Editora Abril)

De acordo com o propósito desta pesquisa, os quatro mecanismos de textualização da propaganda que podem ser explorados em exercícios serão comentados a seguir.

O primeiro:

29 de agosto. Dia Nacional de Combate ao Fumo. Dia de você participar dessa luta no Vicentina Aranha.

A expressão “Dessa luta” se refere a um mecanismo de coesão referencial, que faz com que o leitor retome a ideia de que combater o fumo é uma luta, de acordo com a propaganda,

Para perceber a relação entre a metáfora “dessa luta” e a expressão “combate ao fumo”, o aluno deve identificar essa expressão como o referente da metáfora. Além de um simples reconhecimento concreto no texto, o aluno terá que associar a ideia de “luta” à ideia de “combate ao fumo”, a fim de compreender a relação semântica dos elementos.

Espera-se que o aluno, por meio de uma atividade de leitura que use esse mecanismo, identifique o referente para estabelecer relações coesivas durante a leitura do texto e também entenda os efeitos de sentido da metáfora “luta”, usada na referência ao “combate ao fumo”. Ao compreender essa relação entre os termos, o aluno estabelecerá hipóteses sobre o motivo de o publicitário ter escolhido essa comparação para o combate ao fumo.

O segundo mecanismo de textualização da propaganda é:

O cigarro é responsável por diversos malefícios como enfisema, hipertensão, mau hálito, impotência sexual e o mais grave de todos: o câncer de pulmão. Por isso, no dia 29 de agosto, Dia Nacional de Combate ao fumo, o IOV espera...

A expressão “por isso” é um mecanismo de coesão que se caracteriza como uma anáfora que sintetiza os motivos para combater o fumo.

O leitor, diante desse trecho da propaganda, deve compreender que o referente de “por isso” é “diversos malefícios como enfisema, hipertensão, mau hálito, impotência sexual e o mais grave de todos: o câncer de pulmão”. Para entender essa relação coesiva, deve relacionar no texto o “por isso” com o que justifica o combate ao fumo. Nesse percurso, talvez o aluno ainda tenha dificuldade para entender o significado da palavra malefícios. A compreensão desse mecanismo parece impor várias dificuldades ao leitor.

Ao usar esse mecanismo em uma atividade de leitura, pretende-se fazer com que o aluno, por meio da conjunção, isto é, da marca linguística, identifique os motivos apresentados para combater o fumo. Dessa forma, se torna evidente a relação entre as marcas linguísticas e a compreensão do texto.

O terceiro mecanismo de textualização da propaganda é:

Juntos, poderemos combater esse vício...

O mecanismo identificado nesse trecho da propaganda se refere à coesão verbal, já que há a concordância entre o verbo – poderemos – e o sujeito oculto – nós.

O leitor deve perceber essa relação entre sujeito oculto e verbo, estabelecida por meio da desinência verbal. Diante desse mecanismo, espera-se que o leitor se pergunte a quem se refere esse “nós”, de modo a entender a interlocução estabelecida na propaganda. Apenas se o leitor chegar a essa compreensão, a propaganda atinge seu objetivo. Sendo uma propaganda social, visa à atenção e à adesão de seus interlocutores para a prática da proposta apresentada. Todo esse processo cognitivo parece difícil para o aluno do ensino fundamental.

Assim, relacionando o mecanismo de textualização da coesão verbal com o objetivo do texto, mais uma vez nota-se a estreita relação entre os mecanismos de textualização e a compreensão leitora.

O último mecanismo de textualização da propaganda é:

Juntos, poderemos combater esse vício que estraga a vida de tanta gente.

O termo “esse vício” pode ser classificado como um elemento coesivo, uma anáfora, cujo referente está no início do texto – o cigarro. Mobiliza a habilidade D2 da Prova Brasil. Para retomar o referente da expressão, o leitor deve voltar à primeira linha do texto, porém a distância entre os termos será um dificultador.

Além dessa dificuldade de identificação do referente, há um agravante semântico, já que, para relacionar a expressão “esse vício” ao termo “cigarro”, o leitor deve colocar ambos no mesmo campo semântico. Isso nem sempre é evidente, as experiências de indivíduo com o cigarro podem ser boas (de prazer).

Com base nesses quatro mecanismos apresentados e nas habilidades que deverão ser ativadas, serão propostos os exercícios a seguir. A versão dos exercícios aqui apresentada traz as repostas. Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as repostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões de 1 a 6, leia o texto:

O cigarro estraga a vida de quem chega perto.

29 de agosto. Dia Nacional de Combate ao Fumo. Dia de você participar dessa luta no Vicentina Aranha.

O cigarro é responsável por diversos malefícios como enfisema, hipertensão, mau hálito, impotência sexual e o mais grave de todos: o câncer de pulmão. Por isso, no dia 29 de agosto, Dia Nacional de Combate ao Fumo, o IOV espera por você no Parque Vicentina Aranha para um evento especial com atividades voltadas à saúde, distribuição de brindes e acompanhamento de equipe multiprofissional. Visite nosso stand e traga sua família e amigos. Juntos, poderemos combater esse vício que estraga a vida de tanta gente.

Assessor
IOV INSTITUTO DE ONCOLOGIA DO VALE

Dr. Carlos Flávio Turci
Responsável Técnico
CRM-SP 27301

Partners
ATFAC

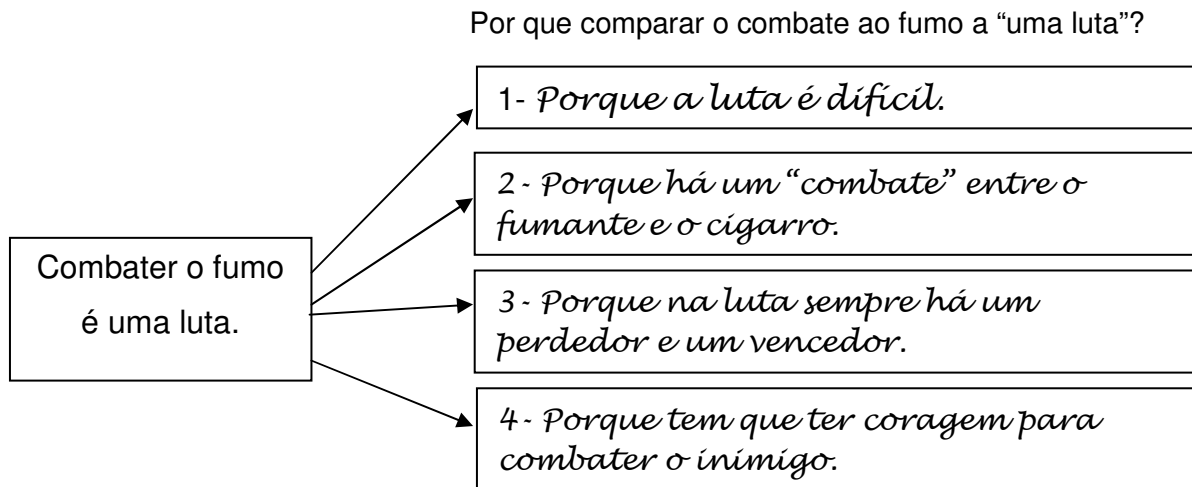
www.iov.com.br

(Revista Veja, edição 2333 – ano 46, nº 32. 7 de agosto de 2013. Editora Abril, p. 42)

1. Na frase abaixo, ligue com uma seta a expressão “dessa luta” a outra expressão a que ela se refere. Grife toda essa expressão referente.

29 de agosto, Dia Nacional de Combate ao Fumo. Dia de você participar dessa luta no Vicentina Aranha.

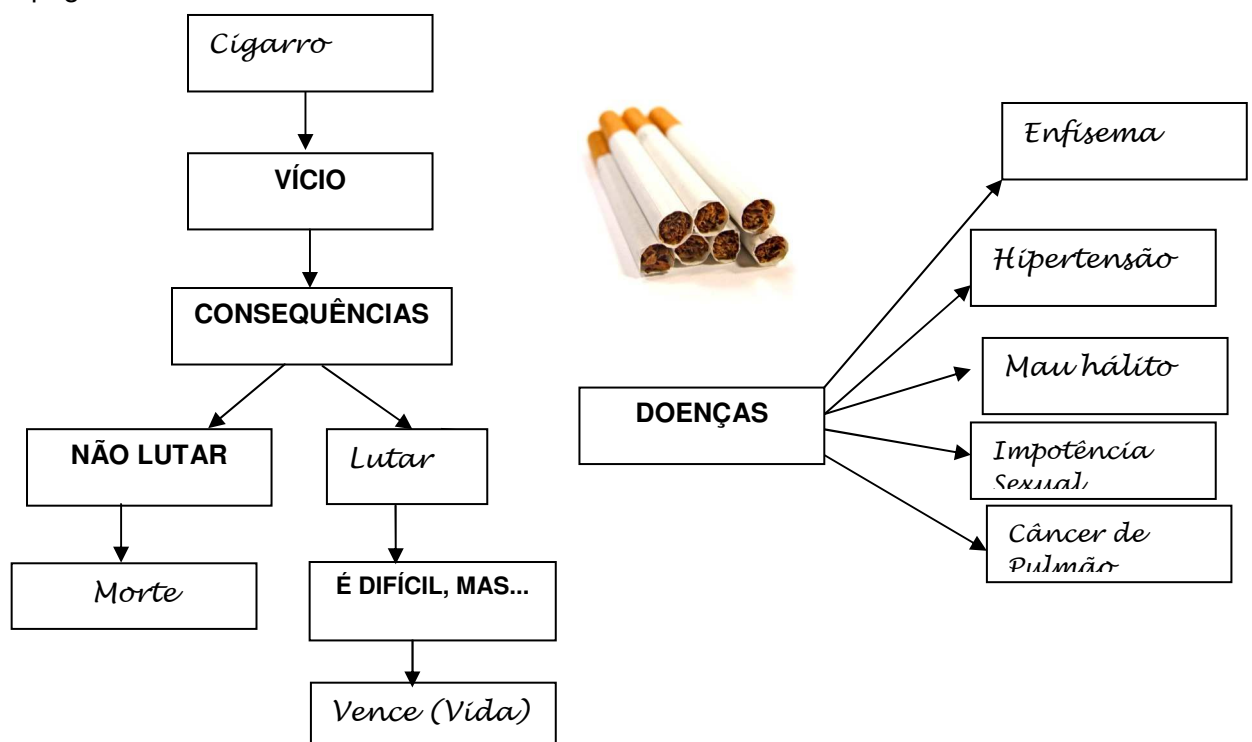
2. De acordo com o texto, complete o esquema:



3 – Na propaganda, por isso refere-se aos motivos para o combate ao fumo. Complete o esquema abaixo, colocando esses motivos; em seguida pinte de vermelho o pior deles.



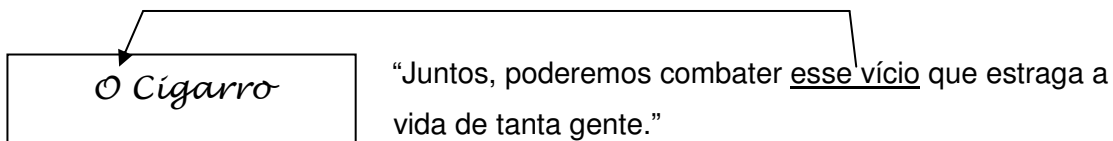
4- Complete o esquema abaixo, que resume aspectos importantes da compreensão dessa propaganda.



5- Na frase “Juntos, poderemos combater esse vício...”, o sujeito oculto do verbo “poderemos” é “nós”. No contexto da propaganda, esse “nós” se refere:

- (a) Aos funcionários do IOV.
- (b) Aos fumantes
- (c) A todos que estarão no parque
- (d) Ao leitor e ao IOV**

6- Complete o quadro abaixo com o termo a que a expressão “esse vício” se refere na propaganda:



Nessas atividades propostas foi usado o recurso dos esquemas ou também chamados mapas conceituais por Freitas (2007) que pontua que:

Com o uso de mapas conceituais, o conhecimento pode ser exteriorizado através da utilização de conceitos e palavras de ligação, formando proposições que mostram relações existentes entre conceitos percebidos por um indivíduo (Araujo, et al, 2012; Cañas, et al, 2000), e representadas pelo tripé conceito – relação – conceito. Os mapas conceituais vêm sendo utilizados nas mais distintas áreas do conhecimento, tendo diferentes finalidades, como na aprendizagem, na avaliação, na organização e na representação de conhecimento. (FREITAS, 2007, p.87)

Desse modo, os mapas conceituais representam uma forma mais concreta de aprendizagem para o aluno, pois se mostram eficazes por transformarem um conhecimento abstrato em concreto, bem como as setas que seguem essa mesma finalidade.

3.2 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 2: *Propaganda da Claro.*

O segundo texto apresentado é uma propaganda da *Claro*, na qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal, apesar de poderem ser abordados vários outros aspectos linguísticos.

Nessa propaganda, focaram-se nos mecanismos de textualização mobilizados pela habilidade D13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o

locutor e o interlocutor de um texto, os quais estão numerados na reprodução abaixo:



claro.com.br

FICAR PERTO DOS SEUS AMIGOS

1
D13

MESMO FORA DO PAÍS É OUTRA COISA.

2
D13

ACESSE INTERNET, E-MAILS E REDES SOCIAIS NO EXTERIOR SABENDO EXATAMENTE QUANTO VAI GASTAR.

3
D13

(Propaganda adaptada de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

O primeiro mecanismo de textualização apresentado é o pronome seus, que estabelece uma relação de coesão referencial. Contudo, o referente desse pronome não está explícito no texto. A propaganda estabelece, por meio do pronome, uma interlocução com o leitor, de modo que, para ele compreender quem são os referidos “amigos”, deve perceber que a propaganda está “conversando” com ele e esse “seus amigos” são os “amigos dele, leitor”. Assim, o leitor poderá conectar o referente ao pronome explícito na propaganda. Essa interlocução estabelecida com o leitor é uma característica típica do gênero propaganda.

Para a compreensão desse mecanismo de textualização, espera-se também que o leitor acione os seus conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo propaganda e sobre essa interlocução que ela estabelece com o leitor.

O segundo mecanismo de textualização destacado é o verbo “acesse”, que está no imperativo. Para compreender esse mecanismo de textualização como uma marca lingüística que evidencia um locutor (a voz que fala na propaganda) e um interlocutor (você, leitor), o leitor deverá inferir que esse texto estabelece uma interlocução com ele, dando-lhe um conselho ou uma sugestão, embora o pronome “você” esteja implícito. Para isso, deverá, também, mobilizar seu conhecimento sobre o gênero discursivo propaganda e inferir que essa disponibilização de “dicas” de uso do produto pretende atingir o propósito da propaganda de convencer o leitor de que o produto é interessante.

O terceiro mecanismo de textualização, tanto quanto o segundo, estabelece uma interlocução com o leitor por meio de um sujeito implícito “você” da locução verbal “vai gastar”. Essa marca evidencia a interlocução entre o locutor e o leitor (consumidor) e assim a propaganda disponibiliza “dicas” de uso do produto, buscando seu propósito de convencer o leitor de que o produto é interessante.

Com base nesses mecanismos apresentados e nas habilidades que deverão ser ativadas, serão propostos os exercícios a seguir. A versão dos exercícios aqui apresentada traz a as repostas. Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as respostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões, leia o texto:



claro.com.br

**FICAR PERTO DOS SEUS AMIGOS
MESMO FORA DO PAÍS É OUTRA COISA.
ACESSE INTERNET, E-MAILS E REDES SOCIAIS NO
EXTERIOR SABENDO EXATAMENTE QUANTO VAI GASTAR.**

(Propaganda adaptada de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

1- Na frase “Ficar perto dos seus amigos mesmo fora do país é outra coisa”, o pronome seus, no contexto da propaganda, se refere:

- (a) Aos amigos da “Claro”.
- (b) Aos amigos do publicitário.
- (c) Aos amigos do leitor.**
- (d) A todos que usam a claro.

2- Essa propaganda estabelece uma interlocução (“fala”) com:

- (a) Os seus amigos.
- (b) O leitor da revista.**
- (c) Os usuários das redes sociais.
- (d) Os clientes da Claro.

3- Nos trechos do texto reproduzidos abaixo, os espaços indicam um sujeito implícito. O sujeito que preenche, adequadamente, os espaços é:

[_____] ACESSE INTERNET, ... SABENDO EXATAMENTE QUANTO
[_____] VAI GASTAR.

- (a) Ele
- (b) Você**
- (c) O cliente
- (d) O leitor

Os dois textos abordados nas seções 3.1 e 3.2 são do gênero discursivo propaganda e apresentam, bem marcada, uma das características desse gênero, que é a interlocução estabelecida com o leitor. Por isso, esses dois textos foram bastante apropriados para a elaboração de exercícios dessa pesquisa sobre a habilidade de leitura D13 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto). Observa-se que para o leitor construir sentidos para o texto a partir dessas marcas linguísticas, ele precisa acionar o seu conhecimento prévio sobre o gênero propaganda, sobre o fato de o discurso da propaganda estabelecer uma interlocução com o leitor. Caso o leitor tenha conhecimento dessas características e desse gênero, essas habilidades serão ativadas de uma maneira rápida e automática. No entanto, se o leitor, ainda não for muito proficiente nesse gênero, poderá ter algumas dificuldades para entender esses mecanismos.

Dessa forma, os exercícios propostos podem apresentar dificuldades para esses leitores, por isso se apresentam como uma oportunidade de ampliar as habilidades leitoras do aluno, não somente na habilidade focada nesta pesquisa.

3.3 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 3, uma pequena reportagem – *Pernas Inquietas*.

O terceiro texto apresentado é uma pequena reportagem intitulada “Pernas inquietas”, na qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal, apesar de poderem ser abordados vários aspectos linguísticos nesse texto. A escolha dessa propaganda focou-se nos mecanismos de textualização mobilizados pelas habilidades D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando

repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto, e H22: Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.

O assunto do texto é simples e pode despertar interesse nos alunos, pois muitos podem reconhecer no seu comportamento essa síndrome. Além disso, linguisticamente, o texto foi escolhido por apresentar, dentre outros recursos, a substituição de termos por elementos coesivos, tais como os pronomes. Essas substituições devem obrigar o leitor a se “movimentar” pelo texto para compreendê-lo. Alguns dos exercícios propostos objetivam a visualização desses “movimentos” por meio de setas desenhadas no texto.

Esses mecanismos que serão abordados estão enumerados e grifados na reprodução da propaganda abaixo:

VIVER BEM

PERNAS INQUIETAS

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress — como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. Já a SPI costuma piorar quando o indivíduo se deita e relaxa. Resultado: noites maldormidas. Não se conhece a origem

ou a causa da síndrome, mas sabe-se que na maioria dos casos há um componente genético. E que é possível tratá-la, fazendo diminuir ou cessar os sintomas e melhorando a qualidade de vida do paciente.

www.veja.com/viverbem

(Revista Veja, edição 2333 – ano 46, nº 32. 7 de agosto de 2013. Editora Abril, p. 42)

De acordo com o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto Pernas Inquietas há quatro mecanismos de textualização que podem ser explorados em exercícios, conforme indicados na reprodução da reportagem e comentados a seguir.

O primeiro mecanismo de textualização, bem como o terceiro, conforme numerados acima, são da mesma natureza:

[...] incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundi-lo [...]

Os pronomes oblíquos “los” e “lo” remetem aos referentes “membros inferiores” e “distúrbio do sono”. É importante que o aluno identifique os referentes desses pronomes para que haja uma compreensão do texto. Desse modo, diante dessa necessidade de buscar os referentes dos pronomes no texto, será proposta uma atividade de leitura para que o aluno compreenda e identifique as relações de coesão entre os termos.

O segundo mecanismo de textualização é a concordância nominal do verbo “seguida”, no particípio passado, que inicia uma caracterização da expressão “sensação de desconforto”, com a qual concorda.

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los.

Para compreender a que se refere esse “seguida”, o leitor terá que associá-lo a “a sensação de desconforto”, por meio da concordância nominal. O exercício proposto para esse caso visa à identificação dessa relação entre os termos no texto. Além disso, pretende-se destacar o quanto essas “retomadas” são fundamentais para a compreensão integral do texto.

O último mecanismo de textualização é:

É um distúrbio do sono, e não se deve confundi-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress – como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. [...]

O mecanismo de coesão referencial “esses” remete o leitor a “os movimentos desencadeados por uma situação de stress” e não aos movimentos da síndrome das pernas inquietas (SPI). O leitor deve associar corretamente esses elementos no texto. Por meio de uma atividade de leitura, pretende-se fazer com que o aluno identifique o referente correto dessa relação coesiva.

Com base nesses quatro mecanismos apresentados e nas habilidades que deverão ser ativadas D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto e H22: Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com

base na correlação entre definição/exemplo, serão propostos os exercícios a seguir. A versão dos exercícios aqui apresentada traz as repostas. . Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as respostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões de 1 a 4, leia o texto abaixo:

VIVER BEM

PERNAS INQUIETAS

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress — como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. Já a SPI costuma piorar quando o indivíduo se deita e relaxa. Resultado: noites maldormidas. Não se conhece a origem



ou a causa da síndrome, mas sabe-se que na maioria dos casos há um componente genético. E que é possível tratá-la, fazendo diminuir ou cessar os sintomas e melhorando a qualidade de vida do paciente.

www.veja.com/viverbem

(Revista Veja, edição 2333 – ano 46, nº 32. 7 de agosto de 2013. Editora Abril, p. 42)

- 1- De acordo com o texto, assinale a alternativa que **NÃO** corresponde às consequências da síndrome das pernas inquietas:
 - (a) Sensação de desconforto.
 - (b) Movimento incontrolável dos membros inferiores durante o sono.
 - (c) Balançar pernas embaixo da mesa.**
 - (d) Noites mal dormidas.

- 2- Nas linhas 6 e 8, os pronomes los e lo referem-se a outros elementos do texto. No próprio texto, grife esses elementos e faça setas ligando cada um dos pronomes ao elemento a que se refere.

VIVER BEM

PERNAS INQUIETAS

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress — como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. Já a SPI costuma piorar quando o indivíduo se deita e relaxa. Resultado: noites maldormidas. Não se conhece a origem

ou a causa da síndrome, mas sabe-se que na maioria dos casos há um componente genético. E que é possível tratá-la, fazendo diminuir ou cessar os sintomas e melhorando a qualidade de vida do paciente.

www.veja.com/viverbem



- 3- Na linha 5 do texto, a palavra “seguida” estabelece concordância com um termo expresso anteriormente. No próprio texto, faça uma seta vermelha que indique que termo é esse e grife-o:


VIVER BEM

PERNAS INQUIETAS

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress — como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. Já a SPI costuma piorar quando o indivíduo se deita e relaxa. Resultado: noites maldormidas. Não se conhece a origem

ou a causa da síndrome, mas sabe-se que na maioria dos casos há um componente genético. E que é possível tratá-la, fazendo diminuir ou cessar os sintomas e melhorando a qualidade de vida do paciente.

www.veja.com/viverbem



- 4- No trecho abaixo, ligue com uma seta a expressão “esses movimentos” a outra expressão a que ela se refere. Grife toda a expressão referente:

É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress – como quando balançamos a perna embaixo da mesa. **Esses movimentos** cessam quando a tensão é aliviada. [...]

3.4 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 4: *Por que os cabelos caem?*

O quarto texto apresentado é uma pequena reportagem intitulada *Por que os cabelos caem?*, na qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal, apesar de poderem ser abordados vários outros aspectos linguísticos. Nessa reportagem, especificamente, focou-se a habilidade de leitura D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

O assunto do texto é simples e pode causar interesse nos alunos, pois muitos podem se interessar pelo problema de queda de cabelo abordado. Ademais, linguisticamente, o texto foi escolhido por apresentar, dentre outros recursos, a substituição de termos por elementos coesivos, tais como os pronomes.

Seguindo o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto a seguir há quatro mecanismos de textualização, enumerados e grifados, que podem ser explorados em exercícios.

ESPELHO MEU

POR QUE OS CABELOS CAEM?

Má alimentação causa queda de cabelo? Sim. Para que os fios sejam saudáveis, a dieta deve ser balanceada, com fontes de ferro, proteínas, vitaminas e gorduras insaturadas. E cortar o cabelo fortalece os fios? Não, infelizmente. O corte não interfere no folículo, estrutura responsável pela produção e crescimento do fio. Nem a lua cheia, desculpe contradizer esse mito tão simpático. No blog, saiba outras situações que ameaçam os cabelos e evite-as.

www.veja.com/espelhometu

THINKSTOCK

1 D2

2 D2

3 D2

4 D2

(Revista Veja, edição 2295 – ano 45. nº 46. 14 de novembro de 2012. Editora Abril)

O primeiro mecanismo de textualização é “fios”, que está funcionando como hiperônimo da palavra “cabelo”, de modo que se caracteriza como um mecanismo coesivo referencial por substituição. Para entender essa conexão existente entre esses vocábulos, o leitor deve perceber que semanticamente “fios” é mais abrangente do que “cabelo”, pois pode se ramificar em vários hipônimos, como “fios de linha”, “fios elétricos”, “fios de cabelo”. O leitor não precisa conhecer essa nomenclatura de “hiperônimo” e “hipônimo”, mas precisa perceber essa relação de sentido. É o que se pretende com o exercício.

O segundo mecanismo de textualização é a expressão nominal definida “esse mito tão simpático”, que funciona como um elemento de coesão referencial dos termos “lua cheia”. O termo “esse mito” faz uma referência também à crença popular de que cortar o cabelo durante a lua cheia fortaleceria os cabelos.

Para identificar essa relação e compreender que essa substituição se refere à lua cheia, o leitor terá que ir além dos termos explícitos no texto, pois deverá acionar seu conhecimento prévio sobre essa crença popular que relaciona a lua cheia com o fortalecimento dos cabelos, já que sem esse conhecimento o leitor não fará uma correta associação entre os elementos.

Assim, usando esse mecanismo de textualização, pretende-se que o aluno consiga identificar que o referente de “esse mito tão simpático” não se restringe apenas à “lua cheia”, mas sim a toda a crença popular de que a lua cheia fortaleceria os fios de cabelo.

O terceiro mecanismo de textualização do texto está grifado no excerto abaixo:

[...] No blog, saiba outras situações que ameaçam os cabelos [...]

A expressão “outras situações” é um mecanismo de coesão que se caracteriza como uma expressão nominal definida e que foi usada no texto para substituir “que causa queda de cabelo”.

Além disso, o pronome indefinido “outras” não faz referência a nenhum referente sintático do texto, mas quando o leitor lê “outras”, semanticamente busca um referente, pois pressupõe que já foi dito algo. Assim, ao utilizar-se dessa expressão, o autor indicou ao leitor que já havia mostrado ao menos uma situação desse tipo no texto.

Para que o leitor identifique essa situação explícita no texto, se faz necessário perceber que o autor afirmou que “para que os fios sejam saudáveis, a dieta deve ser balanceada, com fontes de ferro, proteínas, vitaminas e gorduras insaturadas.” Partindo dessa afirmação, se constrói o percurso de leitura inversa, isto é, o leitor deverá entender que se a dieta não for balanceada, não tiver fontes de ferro, proteínas, vitaminas e gorduras insaturadas, os fios não serão saudáveis. Desse modo, diante dessa necessidade de ler a informação explícita no texto de modo contrário, será proposta uma atividade de leitura para que o aluno compreenda e identifique as relações entre os elementos.

O último mecanismo de textualização do texto apresenta-se grifado no excerto abaixo:

[...] No blog, saiba outras situações que ameaçam os cabelos e evite-as.

O pronome “as” se refere ao referente “outras situações que ameaçam os cabelos”. Sempre é importante que o leitor identifique os referentes dos pronomes para que haja uma compreensão mais adequada do texto.

Para explorar essa habilidade leitora, será proposta uma atividade de leitura de identificação das relações entre os termos.

Com base nesses três mecanismos apresentados e nas habilidades que deverão ser ativadas, serão propostos os exercícios a seguir. A versão dos exercícios aqui apresentada traz as respostas. Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as respostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões de 1 a 4, leia o texto abaixo:

ESPELHO MEU

POR QUE OS CABELOS CAEM?

Má alimentação causa queda de cabelo? Sim. Para que os fios sejam saudáveis, a dieta deve ser balanceada, com fontes de ferro, proteínas, vitaminas e gorduras insaturadas. E cortar o cabelo fortalece os fios? Não, infelizmente. O corte não interfere no folículo, estrutura responsável pela produção e crescimento do fio. Nem a lua cheia, desculpe contradizer esse mito tão simpático. No blog, saiba outras situações que ameaçam os cabelos e evite-as.

www.veja.com/espelhoem



THINKSTOCK

(Revista Veja, edição 2295 – ano 45. n° 46. 14 de novembro de 2012. Editora Abril)

- 1- A frase “Para que os fios sejam saudáveis”, de acordo com o texto, tem o mesmo sentido que:
- (a) **Para que os cabelos sejam saudáveis**
 (b) Para que o coro cabeludo seja saudável
 (c) Para que a queda seja saudável
 (d) Para que os hábitos sejam saudáveis
- 2- Na frase abaixo, ligue com uma seta a expressão “esse mito” ao que ela se refere. Grife toda essa expressão referente.

[...] O corte não interfere no folículo, estrutura responsável pela produção e crescimento do fio. Nem a lua cheia, desculpe contradizer esse mito tão simpático. [...]

- 3- Assinale a alternativa que melhor explica a relação entre o mito da lua cheia e a queda dos cabelos:
- (a) Não se deve cortar os cabelos durante a lua cheia.
 (b) Devem-se cortar os cabelos em todas as luas cheias.
 (c) **Cortar os cabelos durante a lua cheia fortalece os fios.**
 (d) Cortar os cabelos só quando tiver lua fortalece os fios.

4- No próprio texto, faça uma seta que indique os termos a que o pronome “as” (na última linha do texto) se refere. Grife todos os elementos referentes.

ESPELHO MEU

POR QUE OS CABELOS CAEM?
 Má alimentação causa queda de cabelo? Sim. Para que os fios sejam saudáveis, a dieta deve ser balanceada, com fontes de ferro, proteínas, vitaminas e gorduras insaturadas. E cortar o cabelo fortalece os fios? Não, infelizmente. O corte não interfere no folículo, estrutura responsável pela produção e crescimento do fio. Nem a lua cheia, desculpe contradizer esse mito tão simpático. No blog, saiba outras situações que ameaçam os cabelos e evite-as.

www.veja.com/espelhomem

THINKSTOCK

(Revista Veja, edição 2295 – ano 45. nº 46. 14 de novembro de 2012. Editora Abril)

3.5 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 5: *Paulistana Nota Dez*

O quinto texto é *Paulistana Nota Dez*, no qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal, apesar de poderem ser abordados vários outros aspectos linguísticos. Nessa reportagem, especificamente, focaram-se as habilidades de leitura D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto e H22: Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.

Seguindo o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto a seguir há seis mecanismos de textualização, enumerados e grifados, que podem ser explorados em exercícios.

Paulistana Nota Dez

1
D2

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90. Com um orçamento mensal de 90 000 reais e treze funcionários, a ONG arrecadou mais de 5 milhões de quilos de comida nesses dezesseis anos. De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde a ajuda chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.



2
D2
H??

4
D2

6
D2

3
D2

5
D2

(Texto adaptado de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

O primeiro mecanismo de textualização é “preencher tantos pratos vazios”, no trecho:

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos [...]

Esse mecanismo funciona como um elemento de coesão referencial, pois o verbo “preencher” seguido da expressão nominal definida “tantos pratos vazios” substitui “proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital”. Essa relação de substituição está também no âmbito semântico, já que “pratos vazios” se relacionam com refeições ou com a falta delas. O exercício que aborda esse mecanismo vai além da identificação do referente, pois se pretende que o leitor também perceba as relações de sentido apresentadas no contexto.

O segundo mecanismo de textualização é “a”, no trecho:

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes.

Esse mecanismo de textualização está relacionado à concordância nominal, pois um artigo definido feminino está acompanhando um termo masculino. Num primeiro momento, o leitor pode estranhar essa concordância. Contudo, no texto, a concordância está de acordo com a norma padrão, pois o artigo “a” concorda com uma sigla ONG (Organização Não Governamental), explicitada no texto depois desse trecho.

Será proposto um exercício que pretende focar esse mecanismo para que o leitor perceba que o artigo “a” está concordando com uma expressão feminina elidida num primeiro momento e explicita mais adiante.

O terceiro mecanismo de textualização é “O tema”, no trecho:

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90. Com um orçamento mensal de 90 000 reais e treze funcionários, a ONG arrecadou mais de 5 milhões de quilos de comida nesses dezesseis anos.

A relação expressa por esse mecanismo de textualização é a de coesão referencial, pois a palavra “tema” se refere “ao oferecimento de refeições a pessoas carentes”. A substituição de “o oferecimento de refeições a pessoas carentes” por “tema” vai além da troca de termos. Não há no texto, de modo explícito, “o oferecimento de refeições a pessoas carentes”. Para que o leitor chegue a essa associação, deve inferir o assunto abordado no texto e associá-lo ao termo “tema” utilizado como mecanismo de textualização.

O quarto mecanismo de textualização é “ONG”, no trecho:

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90. Com um orçamento mensal de 90 000 reais e treze funcionários, a ONG arrecadou mais de 5 milhões de quilos de comida nesses dezesseis anos.

Esse mecanismo de textualização assume a função de elemento de coesão referencial, pois por meio da sigla ONG se estabelece uma relação com “a Banco de Alimentos”, nome dado à ONG citada no texto.

Primeiramente, o leitor precisa ativar o seu conhecimento prévio sobre o que significa a sigla ONG e, em seguida, identificar o referente dessa sigla no texto, que é “a banco de alimentos”. Contudo, se o leitor não souber o significado da sigla, será muito difícil identificar o referente explícito no texto.

O quinto mecanismo de textualização é “a ajuda”, no trecho:

De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde a ajuda chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.

Esse é um mecanismo de coesão referencial, pois a palavra “ajuda” se conecta a “as doações”. Foi feita uma substituição de “as doações” por “a ajuda”.

O sexto mecanismo de textualização é “a ação”, no trecho:

De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde a ajuda chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.

Esse é um mecanismo de coesão referencial, pois o termo “a ação” se refere à “entrega de doações”.

Os exercícios propostos para esse texto são os seguintes. Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as respostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Paulistana Nota Dez

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90. Com um orçamento mensal de 90 000 reais e treze funcionários, a ONG arrecadou mais de 5 milhões de quilos de comida nesses dezesseis anos. De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde a ajuda chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.



- 1- O trecho destacado abaixo está substituindo um referente já citado na frase anterior.

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes.

Se esse referente fosse repetido, a frase ficaria: *“A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para proporcionar refeições para mais de 22 000 pessoas na capital é a Banco de Alimentos [..].*

Explique porque “preencher pratos vazios”, no texto original, pode ser utilizado como substituição para “proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital”:

Resposta possível:

Porque “preencher” está no lugar de “proporciona” e há uma relação entre “pratos vazios” e “refeições”, já que os pratos são recipientes usados para colocar as refeições. Além disso, pelo contexto, nota-se que há uma situação de pessoas carentes que precisam de alimentação, que estão com seus pratos vazios.

- 2- Na terceira linha do trecho abaixo, o uso do artigo feminino “a” determinando uma expressão masculina “Banco” está correto. Por quê?

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90.

Com um orçamento mensal de 90 000 reais e treze funcionários, a ONG arrecadou mais de 5 milhões de quilos de comida nesses dezesseis anos.

Resposta possível:

O artigo “a” está concordando com a sigla ONG, que aparece no texto, e que está subentendida no termo “a Banco de Alimentos”, equivalente a “a ONG Banco de Alimentos”.

3 - Sabendo que “ONG” significa “Organização Não Governamental”, no texto, a que organização a sigla ONG se refere?

Resposta Possível:

A sigla ONG se refere à organização chamada “Banco de Alimentos”.

4- Leia trecho abaixo:

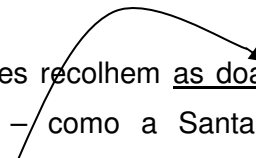
A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90.

Na última linha, o tema significa:

- (a) **Oferecimento de comida para pessoas carentes.**
- (b) Comida desperdiçada pelas empresas.
- (c) Pessoas da capital.
- (d) Instituições carentes da capital.

5 - No trecho abaixo, o termo “a ajuda”, destacado na terceira linha, se refere a outro termo explícito. Ligue com uma seta ao termo “a ajuda” a esse seu referente e grife-o.

De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde **a ajuda** chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.



6 - Leia o trecho abaixo:

De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde a ajuda chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.

Na última linha, “A ação” se refere:

- (a) Ao oferecimento de refeições.
- (b) A entrega de doações.**
- (c) Ao recebimento de doações.
- (d) A Banco de Alimentos.

3.6 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 6: *Arte a serviço da ciência*

O texto de número seis é *Arte a serviço da ciência*, no qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal. Nesse texto, especificamente, focou-se a habilidade de leitura D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Seguindo o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto a seguir há quatro mecanismos de textualização, enumerados e grifados, que podem ser explorados em exercícios.

ARTE A SERVIÇO DA CIÊNCIA

*Livro resgata a vida e o trabalho
da desenhista técnica Lilly Ebstein*



1
D2

Nascida na Alemanha em 1897, Lilly Ebstein Lowentein estudou fotografia científica e desenho na escola de Lette-Verein, em Berlim, antes de transferir-se para São Paulo em 1925. A partir do ano seguinte, passaria a produzir ilustrações e fotomicrografias (obtidas com microscópio) para a Faculdade de Medicina de São Paulo, onde ocupou a chefia da Seção de Desenvolvimento e Microfotografia entre 1931 e 1955. Dominando a fotografia, o desenho e as ciências anatômicas, ela fez belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos. Sua obra é resgatada no recém-lançado *Ciência e*

Arte (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein. O projeto inclui um site (www.lillyebstein.com.br) e uma exposição, já apresentada nas estações Clínicas e Santa Cecília do metrô.

2 D2

(Texto adaptado de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

O primeiro mecanismo de textualização é “sua obra”, no trecho:

Sua obra é resgatada no recém-lançado *Ciencia e Arte* (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein.

Esse mecanismo se apresenta como um mecanismo de textualização referente à coesão referencial, já que “sua obra” remete o leitor a “os belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos”. O referente de “Sua obra” está explícito no texto e para que o leitor o identifique, basta que ele infira que esses belos registros são a obra da autora. Por estar no âmbito da referência textual, esse mecanismo é relevante para a compreensão do leitor.

O segundo mecanismo de textualização é “o projeto”, no trecho:

O projeto inclui um site (www.lillyebstein.com.br) e uma exposição, já apresentada nas estações Clínicas e Santa Cecília do metrô.

O termo “O projeto” também é um mecanismo de textualização de coesão referencial. Contudo, não se mostra como no primeiro mecanismo de textualização desse texto, pois o referente de “O projeto” não está explícito no texto e o leitor precisa compreender o que “projeto” é esse. Desse modo, o leitor precisa transformar a oração apresentada na voz passiva – “*Sua obra é resgatada no recém-lançado *Ciencia e Arte* (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein.*” em uma nominalização – “o resgate de sua obra pela neta Ester Silva Loewenstein” para compreender que “o projeto” é “o resgate da obra”.

De acordo com Ferreira (2014), a nominalização apresenta um maior número de lexemas e um menor número de palavras funcionais, se comparada à sua realização equivalente com verbo de ação e agente da ação explicitados. Desse modo, embora um texto com nominalização tenha uma complexidade sintática menor, é mais difícil de compreender porque exige do leitor algumas abstrações.

Para compreender o mecanismo de textualização “O projeto”, o leitor terá de produzir uma nominalização e relacioná-la com esse termo. Essa habilidade de leitura é bem complexa, mas essencial para a compreensão do texto.

Os exercícios a seguir procuram mobilizar habilidades de leitura na compreensão dos dois mecanismos de textualização comentados.

Para responder às questões 1 e 2, leia o texto abaixo:

ARTE A SERVIÇO DA CIÊNCIA

Livro resgata a vida e o trabalho da desenhista técnica Lilly Ebstein



Nascida na Alemanha em 1897, Lilly Ebstein Lowentein estudou fotografia científica e desenho na escola de Lette-Verein, em Berlim, antes de transferir-se para São Paulo em 1925. A partir do ano seguinte, passaria a produzir ilustrações e fotomicrografias (obtidas com microscópio) para a Faculdade de Medicina de São Paulo, onde ocupou a chefia da Seção de Desenvolvimento e Microfotografia entre 1931 e 1955. Dominando a fotografia, o desenho e as ciências anatômicas, ela fez belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos. Sua obra é resgatada no recém-lançado *Ciencia e Arte* (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein. O projeto inclui um site (www.lillyebstein.com.br) e uma exposição, já apresentada nas estações Clínicas e Santa Cecília do metrô.

(Texto adaptado de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

- 1- No trecho abaixo, parte do texto ARTE A SERVIÇO DA CIÊNCIA, faça uma seta indicando o referente da expressão “Sua obra”. Grife todos os elementos desse referente:

Dominando a fotografia, o desenho e as ciências anatômicas, ela fez belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos. **Sua obra** é resgatada no recém-lançado *Ciencia e Arte* (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein.

- 2- Explique o que é “o projeto” mencionado nesta parte do texto reproduzida abaixo.

Dominando a fotografia, o desenho e as ciências anatômicas, ela fez belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos. Sua obra é resgatada no recém-lançado *Ciencia e Arte* (Editora Narrativa Um; 240

páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein. O projeto inclui um site (www.lillyebstein.com.br) e uma exposição, já apresentada nas estações Clínicas e Santa Cecília do metrô.

Resposta possível:

O projeto é o resgate da obra de Lilly Ebstein Lowentein organizado pela neta Ester Silva Loewenstein.

3.7 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 7: *Surdez entre os jovens*

O sétimo texto é *Surdez entre os jovens*, no qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal. Nesse texto, especificamente, focaram-se as habilidades de leitura D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto e H22: Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.

Seguindo o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto a seguir há quatro mecanismos de textualização, enumerados e grifados, que podem ser explorados em exercícios.

Surdez entre os Jovens



A perda de audição, antes considerada um problema quase exclusivo dos idosos, já atinge muitas crianças e adolescentes por causa do uso excessivo – e indevido de fones de ouvido. Os primeiros sinais são discretos e, por isso, não costumam ser levados a sério. “Nos últimos cinco anos, o quadro de pacientes mudou consideravelmente. Já cheguei a atender crianças de 10 anos com perda auditiva irreversível, comparável à de alguém de 65 anos”, diz o médico Edson Mitre, vice-presidente da Sociedade Paulista de Otorrinolaringologia. Dificuldade para compreender conversas, presença constante de zumbidos nos ouvidos e necessidade de aumentar exageradamente o volume da televisão são alguns dos indícios de possíveis problemas de audição. Conheça, a seguir, os cuidados indispensáveis para quem usa fones de ouvido.

1
D2

2
H22

3
D11
H16
D15

Controle o volume: o recomendável é que a pessoa ao lado não escute a música que você está ouvindo no fone, mas você, sim, consiga ouvir o que ela fala.

Faça intervalos: a cada duas horas de uso, desligue o fone por uma hora.

4
D15

6
D13
H25

Fique atento aos sintomas: zumbidos, sensação de ouvido tampado, incômodo constante com ruídos, cansaço, dor de cabeça – se perceber esses sinais, procure um médico quanto antes.

5
D13
H25

(Revista Veja, edição 2359 – ano 47. nº 6. 5 de fevereiro de 2014. Editora Abril)

Os dois primeiros mecanismos de textualização estão grifados, no trecho abaixo:

A perda de audição, antes considerada um problema quase exclusivo dos idosos [...]

A palavra “exclusivo” estabelece uma relação de concordância nominal com o termo “problema”, que substitui “A perda de audição”. Dessa forma, há a presença desses dois mecanismos de textualização, sendo o primeiro – “problema” – um elemento de coesão referencial por substituição e o segundo – exclusivo – que estabelece concordância de gênero com o substantivo “problema”.

O terceiro mecanismo de textualização é “por causa”, no trecho:

A perda de audição, antes considerada um problema quase exclusivo dos idosos, já atinge muitas crianças e adolescentes por causa do uso excessivo – e indevido de fones de ouvido.

A expressão “por causa” é uma marca linguística da relação de causa e consequência. Por meio dessa conjunção, o leitor poderá estabelecer relações entre os elementos e informações disponíveis no texto. Especificamente, o leitor deverá perceber que a perda de audição que atinge os adolescentes e as crianças é causada pelo uso excessivo e indevido de fones de ouvido.

O quarto mecanismo de textualização está grifado, no trecho abaixo:

Controle o volume: o recomendável é que a pessoa ao lado não escute a música que você está ouvindo no fone, mas você, sim, consiga ouvir o que ela fala.

A conjunção “mas” é uma marca linguística que evidencia uma oposição entre as informações expressas no trecho. A partir dessa conjunção, o leitor compreenderá que existe uma relação oposta entre o usuário do fone ouvir a música e a outra pessoa a seu lado não ouvi-la.

O quinto e o sexto mecanismo são da mesma natureza linguística:

Faça intervalos: a cada duas horas de uso, desligue o fone por uma hora.

Fique atento aos sintomas: zumbidos, sensação de ouvido tampado, incômodo constante com ruídos, cansaço, dor de cabeça – se perceber esses sinais, procure um médico quanto antes.

Os verbos “desligue” e “procure” estão no modo imperativo e correspondem a marcas linguísticas que evidenciam a interlocução estabelecida entre o autor e o leitor.

Essas formas verbais no imperativo trazem as pessoas do discurso implícitas. Para que se torne clara essa interlocução, o leitor deverá entender que o pronome você acompanha as recomendações propostas pelo texto e que dessa forma esse pronome representa o leitor.

São propostos os seguintes exercícios para explorar a compreensão desses mecanismos de textualização comentados. . Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as respostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Surdez entre os Jovens



A perda de audição, antes considerada um problema quase exclusivo dos idosos, já atinge muitas crianças e adolescentes por causa do uso excessivo – e indevido de fones de ouvido. Os primeiros sinais são discretos e, por isso, não costumam ser levados a sério. “Nos últimos cinco anos, o quadro de pacientes mudou consideravelmente. Já cheguei a atender crianças de 10 anos com perda auditiva irreversível, comparável à de alguém de 65 anos”, diz o médico Edson Mitre, vice-presidente da Sociedade Paulista de Otorrinolaringologia. Dificuldade para compreender conversas, presença constante de zumbidos nos ouvidos e necessidade de aumentar exageradamente o volume da televisão são alguns dos indícios de possíveis problemas de audição. Conheça, a seguir, os cuidados indispensáveis para quem usa fones de ouvido.

Controle o volume: o recomendável é que a pessoa ao lado não escute a música que você está ouvindo no fone, mas você, sim, consiga ouvir o que ela fala.

Faça intervalos: a cada duas horas de uso, desligue o fone por uma hora.

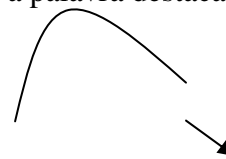
Fique atento aos sintomas: zumbidos, sensação de ouvido tampado, incômodo constante com ruídos, cansaço, dor de cabeça – se perceber esses sinais, procure um médico quanto antes.

(Revista Veja, edição 2359 – ano 47. n° 6. 5 de fevereiro de 2014. Editora Abril)

1-

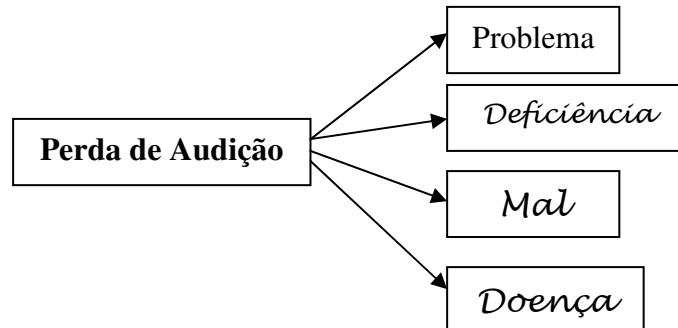
Faça

uma seta na frase abaixo, indicando com que termo a palavra destacada estabelece concordância:

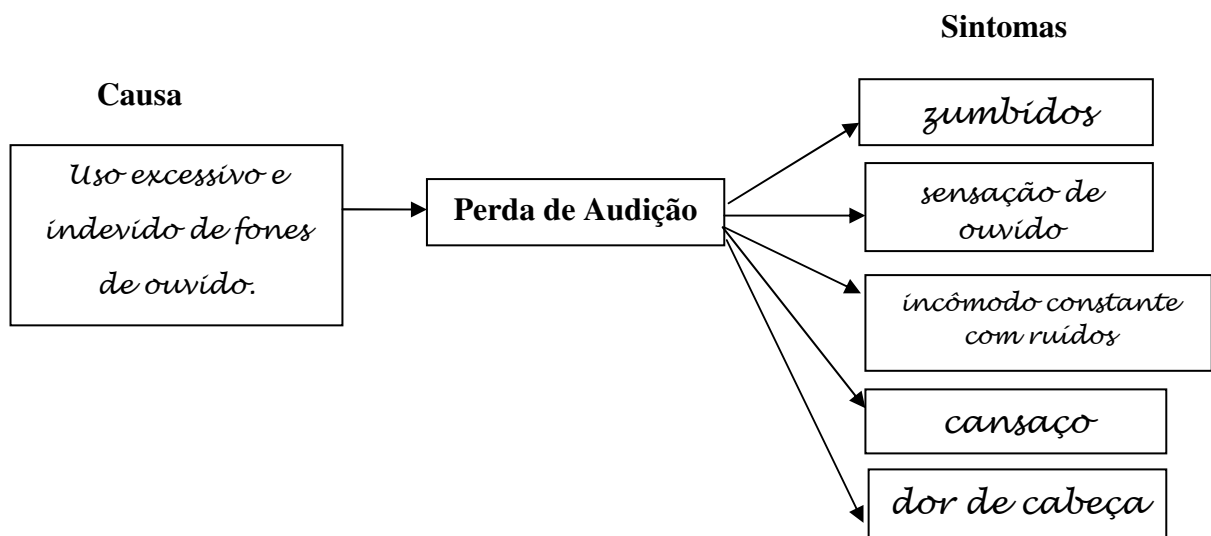


“A perda de audição, antes considerada um problema quase **exclusivo** dos idosos [...]”

- 2- A perda de audição, de acordo com o texto é considerada um problema. Preencha o esquema abaixo, colocando palavras que poderiam substituir “perda de audição” no texto:



- 3- O termo por causa, na 4ª linha do texto, marca a relação de causa e consequência no texto. Complete o esquema abaixo, utilizando-se das informações do texto:



3.8 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 8: Frozen – Uma Aventura Congelante

O oitavo texto é Frozen – Uma Aventura Congelante, no qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal. Focaram-se, nesse texto, as habilidades de leitura D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; H22: Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base


na correlação entre definição/exemplo; D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Seguindo o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto a seguir há seis mecanismos de textualização, enumerados e grifados, que podem ser explorados em exercícios.

1
H22

Frozen – Uma Aventura Congelante

Indicado ao Oscar de melhor animação e canção (Let it Go), o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney enfoca a trajetória de duas princesas. Elza, a primogênita, possui o dom de transformar em gelo tudo o que toca. Ao ser coroada, tem seu poder revelado para o povo do reino nórdico de Arendelle. Assustados, os habitantes pensam se tratar de bruxaria. Elza escapa de lá e refugia-se nas montanhas nevadas. Espevitada e destemida, sua irmã, Anna, precipita-se em ir atrás dela e deixa o trono aos cuidados de seu noivo. A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. Contudo, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada. O boneco de gelo é dublado na medida certa por Fábio Porchat. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee (Frozen, EUA, 2013, 102 min) Livre. Estreou em 3/1/2014.



2
H22

4
H22

5
D2

6
D15

3
D15

(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

O primeiro mecanismo de textualização se refere à concordância nominal. “Indicado” é um verbo no particípio flexionado em gênero masculino, pois estabelece concordância com “o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney”. Contudo, essa pode ser uma relação difícil para o leitor estabelecer, uma vez que o núcleo com que esse particípio concorda está posposto ao verbo.

“Assustados” é o segundo mecanismo de textualização, já que por meio da flexão de gênero e número há a marca linguística de concordância nominal. O termo que concorda com “Assustados” é “habitantes”. Esse mecanismo está no mesmo âmbito do mecanismo de número um.

O terceiro mecanismo de textualização é o advérbio “lá”, por meio do qual há uma relação de coesão estabelecida com “reino nórdico de Arendelle”. Essa

associação deve ser feita pelo leitor e é fundamental para compreensão do enredo do filme, a fim de atingir um dos propósitos comunicativos desse gênero – crítica de cinema, que é informar o leitor sobre o enredo do filme.

O quarto mecanismo de textualização é de concordância nominal, bem como os mecanismos um e dois. Por meio das marcas linguísticas das palavras “espevitada” e “destemida”, as quais funcionam como predicativo de “Anna”, se percebe a concordância dos termos. Esses elementos, bem como os outros dos mecanismos que abordam a mesma habilidade, se mostram importantes para essa pesquisa, pois para o leitor representam uma dificuldade de concordância, já que o núcleo do termo com que concorda está posposto ao verbo.

O quinto mecanismo de textualização se refere a um elemento de coesão referencial por substituição de “Disney” por uma expressão nominal definida “do estúdio do Mickey”. Por meio desse mecanismo de textualização, o leitor deve relacionar o personagem “Mickey” com o estúdio que o criou, o que requer também um conhecimento prévio sobre o assunto. Essa substituição de termos é fundamental para a compreensão coesiva do texto.

O sexto mecanismo de textualização é a conjunção “contudo”, que estabelece uma relação coesiva entre a ideia expressa antes e a de depois do conectivo. Essa marca linguística caracteriza uma relação entre ideias contrárias, de modo que, no texto, marca a relação entre os “clássicos antigos da Disney”, que representa uma crítica negativa, e o “padrão de qualidade atual”, que representa uma crítica positiva. A partir desse mecanismo, pretende-se que o aluno identifique essa relação adversativa e compreenda essa relação a partir de duas inferências: primeira que o trecho anterior à conjunção “A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey” é marca de uma apreciação negativa do autor do texto; em seguida, o trecho depois do conectivo “a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada” traz uma característica positiva do filme, de acordo com o texto.

Os exercícios a seguir procuram mobilizar as habilidades de leitura necessárias à compreensão dos mecanismos de textualização comentados. . Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as respostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Frozen – Uma Aventura Congelante

Indicado ao Oscar de melhor animação e canção (Let it Go), o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney enfoca a trajetória de duas princesas. Elza, a primogênita, possui o dom de transformar em gelo tudo o que toca. Ao ser coroada, tem seu poder revelado para o povo do reino nórdico de Arendelle. Assustados, os habitantes pensam se tratar de bruxaria. Elza escapa de lá e refugia-se nas montanhas nevadas. Espevitada e destemida, sua irmã, Anna, precipita-se em ir atrás dela e deixa o trono aos cuidados de seu noivo. A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. Contudo, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada. O boneco de gelo é dublado na medida certa por Fábio Porchat. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee (Frozen, EUA, 2013, 102 min) Livre. Estreou em 3/1/2014.



(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

- 1- No texto, o termo "Indicado" (1ª linha) concorda com:
 - (a) Estúdio Disney
 - (b) Gracioso trabalho
 - (c) Novo e gracioso trabalho do estúdio Disney**
 - (d) Oscar

- 2- No texto, o termo "Assustados" (7ª linha) concorda com:
 - (a) O povo
 - (b) Habitantes**
 - (c) Anna e o povo
 - (d) Anna e o noivo

- 3- Na linha 8, o advérbio "lá" refere-se a outro elemento do texto. No próprio texto, faça uma seta e grife esse termo:

Frozen – Uma Aventura Congelante

Indicado ao Oscar de melhor animação e canção (Let it Go), o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney enfoca a trajetória de duas princesas. Elza, a primogênita, possui o dom de transformar em gelo tudo o que toca. Ao ser coroada, tem seu poder revelado para o povo do reino nórdico de Arendelle. Assustados, os habitantes pensam se tratar de bruxaria. Elza escapa de lá e refugia-se nas



montanhas nevadas. Espevitada e destemida, sua irmã, Anna, precipita-se em ir atrás dela e deixa o trono aos cuidados de seu noivo. A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. Contudo, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada. O boneco de gelo é dublado na medida certa por Fábio Porchat. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee (Frozen, EUA, 2013, 102 min) Livre. Estreou em 3/1/2014.

(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

4- No texto, os termos "Espevitada" e "Destemida" (9ª linha) concorda com:

- (a) Elza
- (b) A cantoria
- (c) Anna**
- (d) Criançada

5- Na linha 13, a expressão "estúdio do Mickey" refere-se a outro elemento do texto. No próprio texto, faça uma seta e grife esse termo:

Frozen – Uma Aventura Congelante

Indicado ao Oscar de melhor animação e canção (Let it Go), o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney enfoca a trajetória de duas princesas. Elza, a primogênita, possui o dom de transformar em gelo tudo o que toca. Ao ser coroada, tem seu poder revelado para o povo do reino nórdico de Arendelle. Assustados, os habitantes pensam se tratar de bruxaria. Elza escapa de lá e refugia-se nas montanhas nevadas. Espevitada e destemida, sua irmã, Anna, precipita-se em ir atrás dela e deixa o trono aos cuidados de seu noivo. A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. Contudo, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada. O boneco de gelo é dublado na medida certa por Fábio Porchat. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee (Frozen, EUA, 2013, 102 min) Livre. Estreou em 3/1/2014.



(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

6 - Leia o trecho abaixo, reproduzido do texto Frozen – Uma Aventura Congelante.

A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. **Contudo**, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada.

A conjunção “contudo” estabelece uma relação de:

- (a) Causa e consequência entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como cantoria excessiva e romance à moda antiga e características positivas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada.
- (b) Oposição entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada. e características positivas como cantoria excessiva e romance à moda antiga.
- (c) Conclusão entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como cantoria excessiva e romance à moda antiga e características positivas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada.
- (d) Oposição entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como cantoria excessiva e romance à moda antiga e características positivas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada.**

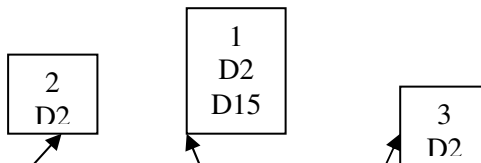
3.9 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 9: Minhocas

O nono texto é Minhocas, no qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal. Nesse texto, especificamente, focaram-se as habilidades de leitura D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto e D15 : Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Seguindo o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto a seguir há quatro mecanismos de textualização, enumerados e grifados, que podem ser explorados em exercícios.

Minhocas

Trata-se da primeira animação em longa-metragem em stop-motion (popularmente conhecida como a técnica de bonecos de massinha). Embora benfeitinha, a fita não chega a empolgar, sobretudo pela mesmice e ingenuidade do roteiro. A trama, indicada apenas ao menorzinhos, traz Junior, uma minhoca adolescente que, embora desprezado pelos colegas, quer ser o melhor das competições de patins. Acompanhado do amigo Nico, o protagonista é levado acidentalmente por uma escavadeira e vai parar nos subterrâneos. Lá, um tatu-bola quer se vingar das minhocas e as faz prisioneiras. Direção: Paolo Conti e Arthur Nunes (Brasil, 2013, 88 min). Livre. Estreou em 20/12/2013



(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

O primeiro mecanismo de textualização é a conjunção “Embora”, que estabelece uma relação coesiva entre “benfeitinha” e “não chega a empolgar”, que expressa uma relação de oposição. Por meio desse mecanismo, o leitor deve identificar essa conjunção e perceber a relação de contrariedade entre as afirmações.

O segundo e o terceiro mecanismos de textualização exigem a uma mesma habilidade de leitura, já que se tratam de elementos de coesão referencial por substituição. A palavra “animação” foi substituída por “a fita”, primeiramente, e depois por “a trama”. Os termos estabelecem a função de coesão referencial por sinonímia. O leitor entender que houve troca vocabular para que o texto não ficasse repetitivo.

O último mecanismo de textualização é o pronome “as”, que faz referência a “minhocas”, de modo que se caracteriza como um mecanismo de coesão referencial.

Seguem os exercícios propostos para esse texto. . Nos anexos de A a J, apresentam-se os mesmos exercícios sem as respostas, numa versão pronta para ser reproduzida e utilizada em sala de aula.

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Minhocas

Trata-se da primeira animação em longa-metragem em stop-motion (popularmente conhecida como a técnica de bonecos de massinha). Embora benfeitinha, a fita não chega a empolgar, sobretudo pela mesmice e ingenuidade do roteiro. A trama, indicada apenas ao menorzinhos, traz Junior, uma minhoca adolescente que, embora desprezado pelos colegas, quer ser o melhor das competições de patins. Acompanhado do amigo Nico, o protagonista é levado acidentalmente por uma escavadeira e vai parar nos subterrâneos. Lá, um tatu-bola quer se vingar das minhocas e as faz prisioneiras. Direção: Paolo Conti e Arthur Nunes (Brasil, 2013, 88 min). Livre. Estreou em 20/12/2013



(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

- 1- Leia o trecho do texto reproduzido abaixo:

Embora benfeitinha, a fita não chega a empolgar, sobretudo pela mesmice e ingenuidade do roteiro.

A conjunção “embora” estabelece uma relação de:

- (a) Causa e consequência entre benfeitinha e a fita não chega a empolgar.
 - (b) Alternância entre benfeitinha e a fita não chega a empolgar.
 - (c) Oposição entre benfeitinha e a fita não chega a empolgar.**
 - (d) Causa e consequência entre benfeitinha e mesmice e ingenuidade do roteiro.
- 2- Nas linhas 4 e 5 do texto Minhocas, os termos “a fita” e “a trama” referem-se a outro elemento do texto. No próprio texto, faça setas ligando “a fita” e “a trama” a esse termo e grife-o:

Minhocas

Trata-se da primeira animação em longa-metragem em stop-motion (popularmente conhecida como a técnica de bonecos de massinha). Embora benfeitinha, a fita não chega a empolgar, sobretudo pela mesmice e ingenuidade do roteiro. A trama, indicada apenas ao menorzinhos, traz Junior, uma minhoca adolescente que, embora desprezado pelos colegas, quer ser o melhor das competições de patins. Acompanhado do amigo Nico, o protagonista é levado acidentalmente por uma escavadeira e vai parar nos subterrâneos. Lá, um tatu-bola quer se vingar das minhocas e as faz prisioneiras.



Direção: Paolo Conti e Arthur Nunes (Brasil, 2013, 88 min). Livre. Estreou em 20/12/2013 (Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

3- No trecho abaixo, as palavras que podem substituir os termos grifados são:

[...] Lá, um tatu-bola quer se vingar das minhocas e faz **as minhocas** prisioneiras.

(a) o animal.

(b) As

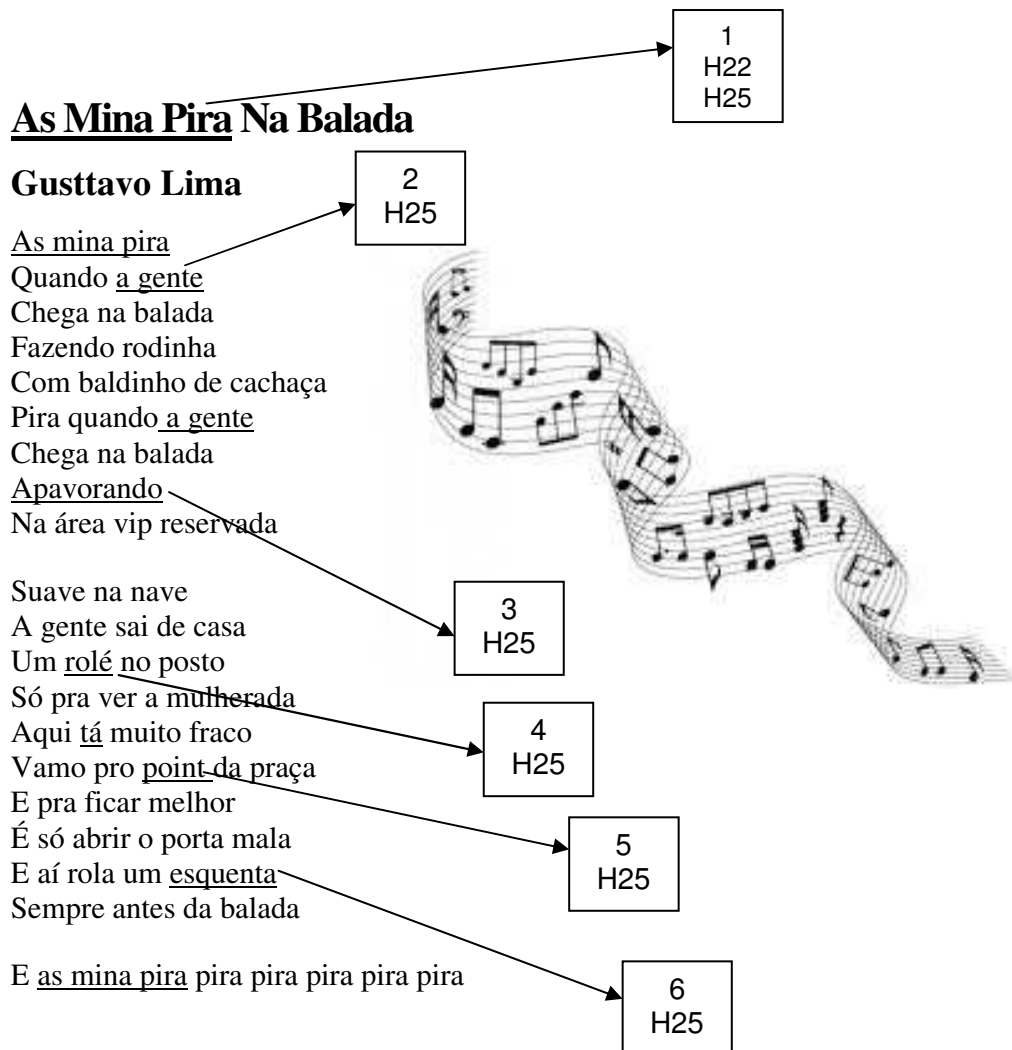
(c) As meninas.

(d) As colegas.

3.10 Exercícios sobre mecanismos de textualização do texto 10: Música – As mina pira na balada

O décimo texto é uma música chamada “As Mina pira na balada”, na qual, para essa pesquisa, serão enfocados apenas os mecanismos de textualização referentes à coesão textual e à concordância nominal e verbal. Nessa música, especificamente, focaram-se as habilidades de leitura H22: Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo e H25: Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.

Seguindo o propósito desta pesquisa, observa-se que no texto a seguir há seis mecanismos de textualização, enumerados e grifados, que podem ser explorados em exercícios.



Essa música descreve um comportamento dos jovens em uma situação de festa. Utiliza-se das concordâncias verbais e nominais nas formas populares (em desacordo com a norma padrão), de acordo com a expressão oral da língua do jovem de um determinado grupo social, bem como apresenta o uso de gírias que também representam a variação linguística utilizada por esse grupo de jovens. Ressalta-se, contudo, que do ponto de vista sociolinguístico o uso dessas formas está adequado ao contexto em que esses jovens se expressam e ao propósito dessa situação de comunicação.

Estabelecida a compreensão desse contexto comunicativo da música, pode ser interessante comparar essa linguagem com outra mais formal e de acordo com a norma padrão, exigida por outros gêneros discursivos que fossem descrever o comportamento dos jovens em uma situação de festa. Foi com o intuito de propor esse tipo de reflexão e de exercício que selecionamos essa música e seis mecanismos de textualização.

O primeiro mecanismo de textualização é a concordância entre “as mina” e “pira”, bem como o uso da variação linguística em “mina” em vez de “meninas”. Os demais mecanismos marcados na música (a gente; apavorando; rolé; point; esquentar) evidenciam o uso de uma variação linguística que marca a linguagem informal dos jovens, inclusive algumas gírias.

É necessário deixar claro que não se pretende, com os exercícios propostos nessa pesquisa, corrigir a música, pois diante dos propósitos comunicativos desse gênero e do público-alvo, não há inadequação. Propor uma correção seria um desrespeito pela variante linguística usada e um desconhecimento da dinâmica da língua falada.

Assim, pretende-se que, por meio dos exercícios a seguir, se torne evidente para os alunos que é fundamental que o uso linguístico seja adequado e pertinente aos propósitos comunicativos de cada gênero discursivo e que determinados gêneros exigem a concordância verbal e nominal de acordo com a norma padrão e o uso de vocabulário mais formal.

Seguem os exercícios.

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

As Mina Pira Na Balada

Gusttavo Lima

As mina pira
Quando a gente
Chega na balada
Fazendo rodinha
Com baldinho de cachaça
Pira quando a gente
Chega na balada
Apavorando
Na área vip reservada

Suave na nave
A gente sai de casa
Um rolé no posto
Só pra ver a mulherada
Aqui tá muito fraco
Vamo pro point da praça
E pra ficar melhor
É só abrir o porta mala
E aí rola um esquentar
Sempre antes da balada

E as mina pira pira pira pira pira pira



Essa música descreve o comportamento de jovens nas festas nas baladas, por meio de uma linguagem bem coloquial, adequada à situação de comunicação que a música proporciona. Se esse mesmo comportamento fosse descrito em um texto jornalístico, como uma reportagem, a linguagem seria modificada e adequada à norma padrão da língua e a um nível de formalidade maior.

- 1- Indique sinônimos, em um estilo de vocabulário mais formal, para as palavras grifadas na música.

As Mina Pira Na Balada

Gusttavo Lima

As mina pira
 Quando a gente
 Chega na balada
 Fazendo rodinha
 Com baldinho de cachaça
 Pira quando a gente
 Chega na balada
Apavorando →
 Na área vip reservada

Chamando a atenção

Suave na nave →

Tranquilamente

A gente sai de casa

Um rolé no posto →

Passeio

Só pra ver a mulherada

Aqui tá muito fraco →

Está sem movimento de pessoas

Vamo pro point da praça →

Vamos para o lugar combinado

E pra ficar melhor

É só abrir o porta mala

E aí rola um esquenta →

Preparação

Sempre antes da balada

E as mina pira pira pira pira pira pira



- 2- Reescreva os trechos da música reproduzidos a seguir, adequando-os ao estilo de um texto jornalístico, ou seja, usando as concordâncias de acordo com a norma padrão da língua e usando palavras menos coloquiais.

- 1- As mina pira/ Quando a gente/ Chega na balada.

As meninas “piram”, ficam transtornadas, quando nós chegamos à balada.

- 2 - Pira quando a gente / Chega na balada / Apavorando / Na área vip reservada.

Ficam transtornadas quando nós chegamos à balada, chamando a atenção na área vip reservada.

3 - Um rolé no posto / Só pra ver a mulherada.

Vamos passear no posto, apenas para vermos as mulheres

4 - Aqui tá muito fraco / Vamo pro point da praça.

Aqui está sem movimento de pessoas, vamos para o lugar combinado na praça

5 - E pra ficar melhor / É só abrir o porta mala / E aí rola um esquentá / Sempre antes da balada.

Para melhorar, basta abrir o porta mala e fazer uma preparação antes da balada.

CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa de contribuir para o trabalho do professor em sala aula no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no âmbito do Projeto Observatório da Educação/UNITAU “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, foi atingido.

Para tanto, perseguimos dois objetivos específicos: 1) identificar habilidades de leitura avaliadas pela Prova Brasil e pelo SARESP que se baseiam em mecanismos de textualização, ou seja, recursos linguísticos relativos à coesão textual e concordância verbal e nominal; 2) elaborar atividades de leitura que contemplem esses mecanismos de textualização, comentando-as para que possam ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Fomos motivados pela observação de que os recursos linguísticos, tradicionalmente, não são valorizados em atividades de leitura, embora a compreensão de recursos linguísticos, também chamados de mecanismos de textualização por Bronckart (2012), seja exigida em provas externas, como Prova Brasil e Saresp.

Com relação ao primeiro objetivo específico, a pesquisa nas Matrizes de referência da Prova Brasil e do Saresp, levou-nos à conclusão de que existem 04 habilidades da Prova Brasil (D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; D13- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) e 03 do SARESP (H16 - Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto; H25 - Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe; H22 - Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.) referentes aos mecanismos de textualização.

Concluímos que, para o professor que queira preparar o aluno para essas duas provas, é preciso considerar as duas Matrizes de Referência e esse conjunto de sete habilidades de leitura. As habilidades se referem a questões de coesão textual, especificamente à coesão referencial, à concordância verbal e nominal e a marcas linguísticas de variação sociolinguística.

Com relação ao segundo objetivo específico, elaborar atividades de leitura que contemplem esses mecanismos de textualização, foi possível concluir que os mecanismos de coesão referencial previstos nas habilidades: D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; e D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, foram os mais fáceis de serem encontrados em textos de propagandas e reportagens e, portanto, são as habilidade que mais oferecem a possibilidade de o professor desenvolver atividades com textos diversos.

Os outros mecanismos de textualização relacionados às habilidades D13- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; H16 - Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto; são muito específicos e não são encontrados facilmente em propagandas e reportagens.

Nesta pesquisa, para contemplar a habilidade D13, foram mais produtivas as propagandas, uma vez que, pelo propósito comunicativo do gênero, o texto da propaganda procura estabelecer uma interlocução com o leitor, consumidor, e por isso essas marcas são evidentes.

As marcas linguísticas referentes às habilidades D11 e H16 também não são encontradas facilmente em qualquer texto. Por isso, para a elaboração de exercícios de compreensão leitora enfocando esses recursos linguísticos, marcadores de causa e consequência, é necessário procurar textos cuja temática aborde a explicação de um assunto. Para essa pesquisa, as reportagens sobre saúde se mostraram mais produtivas, uma vez que explicam a doença e todas as consequências das atitudes do doente.

As marcas linguísticas referentes à concordância verbal e nominal (H22 - Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo) puderam ser abordadas em exercícios

associadas à reflexão das marcas de variação sociolinguística (H25 - Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe;). Para elaborar atividades que abordem esses mecanismos, é muito difícil usar textos publicados na mídia, uma vez que esses textos foram escritos de acordo com a norma padrão. Para esse tipo de exercício, essa pesquisa mostrou que o mais interessante é partir de textos que representam de produção da fala coloquial, como letras de algumas músicas, e propor a identificação de problemas de concordância ou a transformação desses textos de uma variante popular adequada a um determinado contexto, para um texto de outro gênero discursivo que exija o uso da norma padrão. No caso, especificamente, o que se mostrou muito produtivo foi a letra de música do gênero sertanejo universitário, que é um gênero que os alunos conhecem e do qual gostam. Esse também talvez possa ser um recurso para chamar mais a atenção deles para essas questões de variação popular.

Um caso em que a concordância nominal pareceu impor dificuldades aos leitores de reportagens, considerando os textos selecionados para os exercícios, foi em trechos em que encontramos formas verbais no particípio passado, que trazem marcas de concordância verbal e nominal, com o termo com o qual concordam colocado um pouco distante ou após essas formas. Esse contexto pareceu-nos interessante para exercícios de compreensão.

A elaboração dos exercícios propostos nessa pesquisa também mostrou que é necessário variar o formato dos exercícios, não ficando apenas no formato dos exercícios das provas externas (enunciado e quatro alternativas), uma vez que as atividades de leitura na sala de aula precisam motivar o aluno e desafiá-lo. O assunto abordado nesta pesquisa não é tão simples e por isso a tarefa de propor muitos exercícios sobre as habilidades de leitura destacadas precisa trazer algo de diferente para os alunos. Os exercícios na forma de esquemas pareceram mais desafiadores e com um aspecto motivador, mostram-se eficazes por transformarem um conhecimento abstrato em algo mais concreto. Devem ser elaborados sempre que possível. O recurso de ligar a palavra ao seu referente com uma seta, para que o aluno possa visualizar a relação de coesão também parece tornar o conceito mais concreto para o aluno.

A realização desta pesquisa nos proporcionou a compreensão teoricamente fundamentada dos mecanismos de textualização estudados e a reflexão sobre os inúmeros fatores envolvidos na compreensão leitora desses mecanismos. Além desse conhecimento teórico, a busca de textos e a elaboração dos exercícios de leitura proporcionaram uma experiência muito enriquecedora para nossa atuação profissional daqui em diante.

Por fim, esperamos que os exercícios propostos nesta pesquisa contribuam para o trabalho em sala de aula dos professores que se utilizam e vierem a se utilizar dos materiais produzidos pelo Projeto Observatório/UNITAU. Assim, estarão contribuindo para a ampliação das habilidades leitoras de seus alunos, de acordo com as diretrizes da Prova Brasil e do SARESP, e ajudando a formar cidadãos mais preparados para as exigências da sociedade atual.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECHARA, Evanildo, *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 15ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep: instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira: *Enem: ensino médio: matriz de referência*. Brasília: MEC; Inep, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul. Os mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal. In: *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ªed.São Paulo: EDUC, 2012.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística*. (Org.). 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.49-75.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Variação Linguística, Norma Culta e Ensino de Língua Materna. In: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/ CENP/ UNICAMP, v. 1. P.53-59.
- COSCARELLI, C.V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.)
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FÁVERO, Leonor L. *Coesão e Coerência Textuais*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRA, Luciana F. de Araujo Gonçalves. *Atividades para a compreensão da metáfora gramatical: uma contribuição para a formação do leitor*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2014.
- FREITAS, José Rufino de Filho. Mapas conceituais: estratégia pedagógica para construção de conceitos na disciplina química orgânica. *Ciência e Cognição*. V. 12, 2007. p. 86-95.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas; Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A Coesão Textual*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

-----, Ingedore G. Villaça. Parâmetros Curriculares Nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. V.4, n.1, 2002.

-----, Ingedore G. Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S., NAME, M. C. (Org.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 95-107.

LIMA, C. H. da R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LIMA, Silvia A.M. Comparando as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do Saresp. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1, p. 1-17, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: CASTRO, Solange T. R. de. (Org.) *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 139-162.

_____. *Concepções de gramática, variação linguística e ensino de Língua Portuguesa*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Não publicado).

_____. *Habilidades de leitura exigidas pela PROVA BRASIL e pelo SARESP: da teoria à prática em sala de aula*. Minicurso ministrado na 2^a Semana UNITAU COM VIDA. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et al. *Projeto Observatório/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Projeto apresentado à CAPES/INEP).

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida; PAULA, Orlando de. As habilidades de leitura avaliadas pelo Pisa e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v.9, n.1, p. 34-46, jan./mar.2012.

LUCCHESI, Dante. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, v. 5, n. 1/2, p. 83-112, dez. 2006.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 6, p. 137-155.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 237 – 243.

MARCUSCHI, Luiz A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa em calidoscópico*. São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos)

PALMA, Luana B. *Habilidades de leitura referentes a aspectos gramaticais da Prova Brasil, Enem e do Saesp*. Comunicação na XIII Mostra de Pós-graduação. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da Excelência à regularização das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa / Coord. Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2009.

São Paulo. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira*. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SCHERRE, Maria Pereira; NARO, Anthony J. Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em Português. *Fórum Linguístico*, 1998. P. 54 – 71.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXO A: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 1: PROPAGANDA DO IOV (1)

Para responder às questões de 1 a 6, leia o texto:

O cigarro estraga a vida de quem chega perto.

29 de agosto. Dia Nacional de Combate ao Fumo. Dia de você participar dessa luta no Vicentina Aranha.

O cigarro é responsável por diversos malefícios como enfisema, hipertensão, mau hálito, impotência sexual e o mais grave de todos: o câncer de pulmão. Por isso, no dia 29 de agosto, Dia Nacional de Combate ao Fumo, o IOV espera por você no Parque Vicentina Aranha para um evento especial com atividades voltadas à saúde, distribuição de brindes e acompanhamento de equipe multiprofissional. Visite nosso stand e traga sua família e amigos. Juntos, poderemos combater esse vício que estraga a vida de tanta gente.

Realizado por:
IOV INSTITUTO DE ONCOLOGIA DO VALE

Dr. Carlos Flávio Turci
Responsável Técnico
CRM-SP 27301

Patrocinado por:
AJFAC

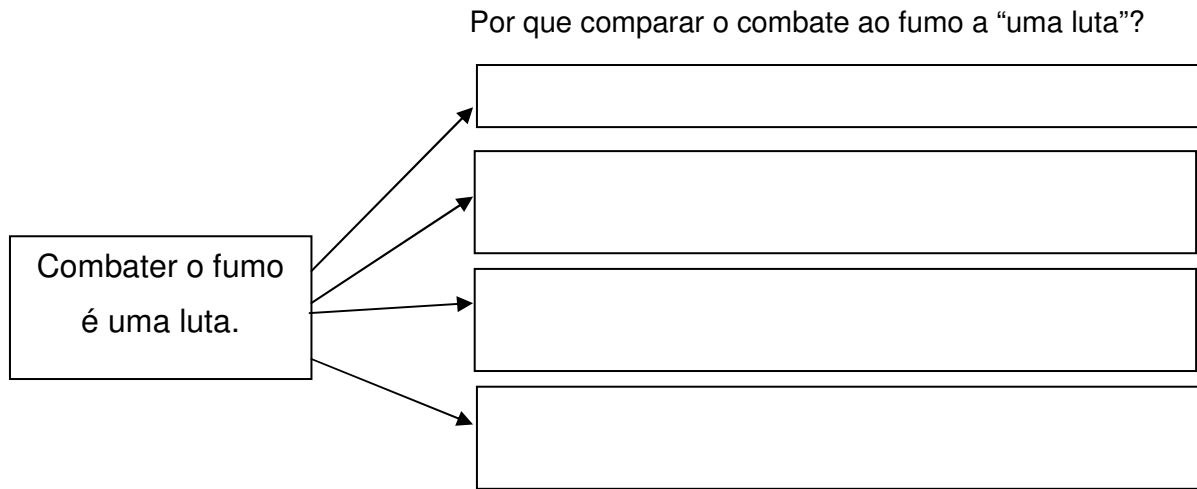
www.iov.com.br

(Revista Veja, edição 2333 – ano 46, nº 32. 7 de agosto de 2013. Editora Abril, p. 42)

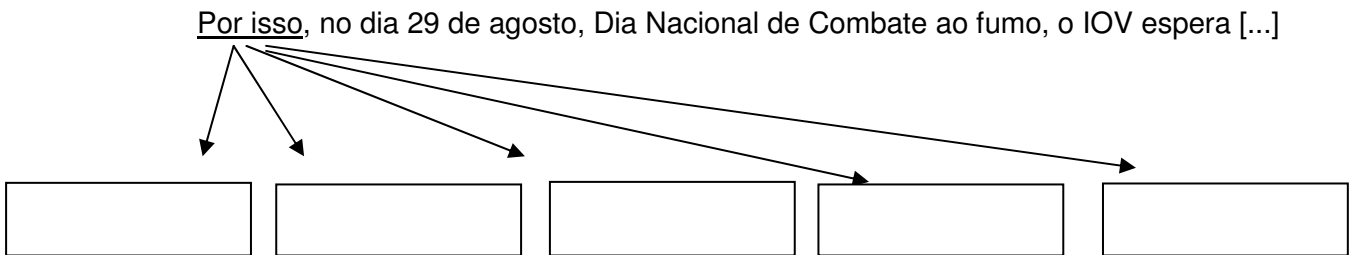
- 1- Na frase abaixo, ligue com uma seta a expressão “dessa luta” a outra expressão a que ela se refere. Grife toda essa expressão referente.

29 de agosto. Dia Nacional de Combate ao Fumo. Dia de você participar dessa luta no Vicentina Aranha.

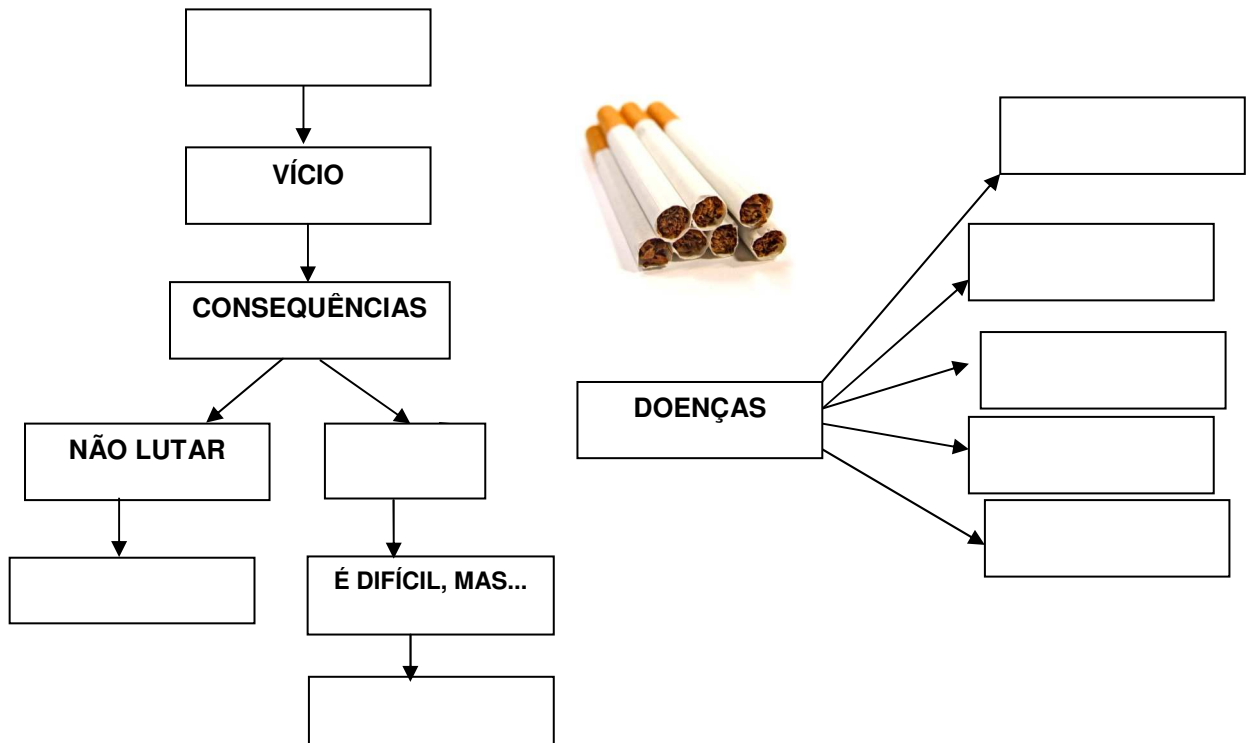
2- De acordo com o texto, complete o esquema:



3 – Na propaganda, por isso refere-se aos motivos para o combate ao fumo. Complete o esquema abaixo, colocando esses motivos; em seguida pinte de vermelho o pior deles.



4- Complete o esquema abaixo, que resume aspectos importantes da compreensão dessa propaganda.



5- Na frase “Juntos, poderemos combater esse vício...”, o sujeito oculto do verbo “poderemos” é “nós”. No contexto da propaganda, esse “nós” se refere:

- (a) Aos funcionários do IOV.
- (b) Aos fumantes
- (c) A todos que estarão no parque
- (d) Ao leitor e ao IOV

6- Complete o quadro abaixo com o termo a que a expressão “esse vício” se refere na propaganda:

	“Juntos, poderemos <u>combater esse vício</u> que estraga a vida de tanta gente.”
--	---

**ANEXO B: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO
TEXTO 2: PROPAGANDA DA CLARO.**

Para responder às questões, leia o texto:



claro.com.br

**FICAR PERTO DOS SEUS AMIGOS
MESMO FORA DO PAÍS É OUTRA COISA.**

ACESSE INTERNET, E-MAILS E REDES SOCIAIS NO
EXTERIOR SABENDO EXATAMENTE QUANTO VAI GASTAR.

(Propaganda adaptada de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

1- Na frase “Ficar perto dos seus amigos mesmo fora do país é outra coisa”, o pronome seus, no contexto da propaganda, se refere:

- (a) Aos amigos da “Claro”.
- (b) Aos amigos do publicitário.
- (c) Aos amigos do leitor.
- (d) A todos que usam a claro.

2- Essa propaganda estabelece uma interlocução (“fala”) com:

- (a) Os seus amigos.
- (b) O leitor da revista.
- (c) Os usuários das redes sociais.
- (d) Os clientes da Claro.

3- Nos trechos do texto reproduzidos abaixo, os espaços indicam um sujeito implícito. O sujeito que preenche, adequadamente, os espaços é:

[_____] ACESSE INTERNET, ... SABENDO EXATAMENTE QUANTO
[_____] VAI GASTAR.

- (a) Ele
- (b) Você
- (c) O cliente
- (d) O leitor

ANEXO C: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 3, UMA PEQUENA REPORTAGEM – *PERNAS INQUIETAS*.

Para responder às questões de 1 a 4, leia o texto abaixo:

VIVER BEM

PERNAS INQUIETAS

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress — como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. Já a SPI costuma piorar quando o indivíduo se deita e relaxa. Resultado: noites maldormidas. Não se conhece a origem



ou a causa da síndrome, mas sabe-se que na maioria dos casos há um componente genético. E que é possível tratá-la, fazendo diminuir ou cessar os sintomas e melhorando a qualidade de vida do paciente.

www.veja.com/viverbem

(Revista Veja, edição 2333 – ano 46, nº 32. 7 de agosto de 2013. Editora Abril, p. 42)


- 1- De acordo com o texto, assinale a alternativa que NÃO corresponde às consequências da síndrome das pernas inquietas:
 - (a) Sensação de desconforto.
 - (b) Movimento incontrolável dos membros inferiores durante o sono.
 - (c) Balançar pernas embaixo da mesa.
 - (d) Noites mal dormidas.

- 2- Nas linhas 6 e 8, os pronomes los e lo referem-se a outros elementos do texto. No próprio texto, grife esses elementos e faça setas ligando cada um dos pronomes ao elemento a que se refere.

VIVER BEM

PERNAS INQUIETAS

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress — como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. Já a SPI costuma piorar quando o indivíduo se deita e relaxa. Resultado: noites maldormidas. Não se conhece a origem



ou a causa da síndrome, mas sabe-se que na maioria dos casos há um componente genético. E que é possível tratá-la, fazendo diminuir ou cessar os sintomas e melhorando a qualidade de vida do paciente.

www.veja.com/viverbem

- 3- Na linha 5 do texto, a palavra “seguida” estabelece concordância com um termo expresso anteriormente. No próprio texto, faça uma seta vermelha que indique que termo é esse e grife-o:

VIVER BEM

PERNAS INQUIETAS

A síndrome das pernas inquietas (SPI) é uma sensação de desconforto nos membros inferiores, seguida de incontrolável vontade de movê-los. É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress — como quando balançamos a perna embaixo da mesa. Esses movimentos cessam quando a tensão é aliviada. Já a SPI costuma piorar quando o indivíduo se deita e relaxa. Resultado: noites maldormidas. Não se conhece a origem



ou a causa da síndrome, mas sabe-se que na maioria dos casos há um componente genético. E que é possível tratá-la, fazendo diminuir ou cessar os sintomas e melhorando a qualidade de vida do paciente.

www.veja.com/viverbem

- 4- No trecho abaixo, ligue com uma seta a expressão “esses movimentos” a outra expressão a que ela se refere. Grife toda a expressão referente:

É um distúrbio do sono, e não se deve confundir-lo com os movimentos desencadeados por uma situação de stress – como quando balançamos a perna embaixo da mesa. **Esses movimentos** cessam quando a tensão é aliviada. [...]

**ANEXO D: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO
TEXTO 4: *POR QUE OS CABELOS CAEM?***

Para responder às questões de 1 a 4, leia o texto abaixo:



ESPELHO MEU

POR QUE OS CABELOS CAEM?
Má alimentação causa queda de cabelo? Sim. Para que os fios sejam saudáveis, a dieta deve ser balanceada, com fontes de ferro, proteínas, vitaminas e gorduras insaturadas. E cortar o cabelo fortalece os fios? Não, infelizmente. O corte não interfere no folículo, estrutura responsável pela produção e crescimento do fio. Nem a lua cheia, desculpe contradizer esse mito tão simpático. No blog, saiba outras situações que ameaçam os cabelos e evite-as.

www.veja.com/espelhoemti

THINKSTOCK

(Revista Veja, edição 2295 – ano 45. nº 46. 14 de novembro de 2012. Editora Abril)

- 1- A frase “Para que os fios sejam saudáveis”, de acordo com o texto, tem o mesmo sentido que:
 - (a) Para que os cabelos sejam saudáveis
 - (b) Para que o corpo cabeludo seja saudável
 - (c) Para que a queda seja saudável
 - (d) Para que os hábitos sejam saudáveis

- 2- Na frase abaixo, ligue com uma seta a expressão “esse mito” ao que ela se refere. Grife toda essa expressão referente.

[...] O corte não interfere no folículo, estrutura responsável pela produção e crescimento do fio. Nem a lua cheia, desculpe contradizer esse mito tão simpático. [...]

- 3- Assinale a alternativa que melhor explica a relação entre o mito da lua cheia e a queda dos cabelos:
 - (a) Não se deve cortar os cabelos durante a lua cheia.
 - (b) Devem-se cortar os cabelos em todas as luas cheias.
 - (c) Cortar os cabelos durante a lua cheia fortalece os fios.
 - (d) Cortar os cabelos só quando tiver lua fortalece os fios.

4- No próprio texto, faça uma seta que indique os termos a que o pronome “as” (na última linha do texto) se refere. Grife todos os elementos referentes.



ESPELHO MEU

POR QUE OS CABELOS CAEM?

Má alimentação causa queda de cabelo? Sim. Para que os fios sejam saudáveis, a dieta deve ser balanceada, com fontes de ferro, proteínas, vitaminas e gorduras insaturadas. E cortar o cabelo fortalece os fios? Não, infelizmente. O corte não interfere no folículo, estrutura responsável pela produção e crescimento do fio. Nem a lua cheia, desculpe contradizer esse mito tão simpático. No blog, saiba outras situações que ameaçam os cabelos e evite-as.

www.veja.com/espelhomem

THINKSTOCK

(Revista Veja, edição 2295 – ano 45. nº 46. 14 de novembro de 2012. Editora Abril)

ANEXO E: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 5: PAULISTANA NOTA DEZ

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Paulistana Nota Dez

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90. Com um orçamento mensal de 90 000 reais e treze funcionários, a ONG arrecadou mais de 5 milhões de quilos de comida nesses dezesseis anos. De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde a ajuda chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.



(Texto adaptado de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

- 1- O trecho destacado abaixo está substituindo um referente já citado na frase anterior.

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes.

Se esse referente fosse repetido, a frase ficaria: “A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para proporcionar refeições para mais de 22 000 pessoas na capital é a Banco de Alimentos [...]”.

Explique porque “preencher pratos vazios”, no texto original, pode ser utilizado como substituição para “proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital”:

- 2- Na terceira linha do trecho abaixo, o uso do artigo feminino “a” determinando uma expressão masculina “Banco” está correto. Por quê?

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a

instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90.

Com um orçamento mensal de 90 000 reais e treze funcionários, a ONG arrecadou mais de 5 milhões de quilos de comida nesses dezesseis anos.

3 - Sabendo que “ONG” significa “Organização Não Governamental”, no texto, a que organização a sigla ONG se refere?

4- Leia trecho abaixo:

A economista Luciana Chinaglia proporciona refeições para mais de 22 000 pessoas na capital. A receita para preencher tantos pratos vazios é a Banco de Alimentos, criada para coletar produtos que seriam desperdiçados por mercados ou empresas e doá-los a instituições carentes. Sua relação com o tema vem desde os anos 90.

Na última linha, o tema significa:

- (a) Oferecimento de comida para pessoas carentes.
- (b) Comida desperdiçada pelas empresas.
- (c) Pessoas da capital.
- (d) Instituições carentes da capital.

5 - No trecho abaixo, o termo “a ajuda”, destacado na terceira linha, se refere a outro termo explícito. Ligue com uma seta ao termo “a ajuda” a esse seu referente e grife-o.

De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde **a ajuda** chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.

6 - Leia o trecho abaixo:

De segunda a sexta, três caminhonetes recolhem as doações e as entregam em 43 entidades sociais – como a Santa Casa de Misericórdia, na Vila Buarque, onde a ajuda chega a 5 000 pessoas, e o albergue Arsenal da Esperança, no centro, com 2 000 beneficiados. A ação recebe o simpático nome de “colheita urbana”.

Na última linha, “A ação” se refere:

- (a) Ao oferecimento de refeições.
- (b) A entrega de doações.
- (c) Ao recebimento de doações.
- (d) A Banco de Alimentos.

ANEXO F: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 6: ARTE A SERVIÇO DA CIÊNCIA.

Para responder às questões 1 e 2, leia o texto abaixo:

ARTE A SERVIÇO DA CIÊNCIA

*Livro resgata a vida e o trabalho
da desenhista técnica Lilly Ebstein*



Nascida na Alemanha em 1901, Lilly Ebstein estudou fotografia científica e desenho na escola de Lette-Verein, em Berlim, antes de transferir-se para São Paulo em 1925. A partir do ano seguinte, passaria a produzir ilustrações e fotomicrografias (obtidas com microscópio) para a Faculdade de Medicina de São Paulo, onde ocupou a chefia da Seção de Desenvolvimento e Microfotografia entre 1931 e 1955. Dominando a fotografia, o desenho e as ciências anatômicas, ela fez belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos. Sua obra é resgatada no recém-lançado *Ciência e Arte* (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein. O projeto inclui um site (www.lillyebstein.com.br) e uma exposição, já apresentada nas estações Clínicas e Santa Cecília do metrô.

(Texto adaptado de Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

- 1- No trecho abaixo, parte do texto ARTE A SERVIÇO DA CIÊNCIA, faça uma seta indicando o referente da expressão “Sua obra”. Grife todos os elementos desse referente:

Dominando a fotografia, o desenho e as ciências anatômicas, ela fez belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos. **Sua obra** é resgatada no recém-lançado *Ciência e Arte* (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein.

- 2- Explique o que é “o projeto” mencionado nesta parte do texto reproduzida abaixo.

Dominando a fotografia, o desenho e as ciências anatômicas, ela fez belos registros de animais, órgãos humanos e microorganismos. Sua obra é resgatada no recém-lançado *Ciência e Arte* (Editora Narrativa Um; 240 páginas: 120 reais), organizado pela neta Ester Silva Loewenstein. O projeto inclui um site (www.lillyebstein.com.br) e uma exposição, já apresentada nas estações Clínicas e Santa Cecília do metrô.

ANEXO G: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 7: *SURDEZ ENTRE OS JOVENS.*

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Surdez entre os Jovens



A perda de audição, antes considerada um problema quase exclusivo dos idosos, já atinge muitas crianças e adolescentes por causa do uso excessivo – e indevido de fones de ouvido. Os primeiros sinais são discretos e, por isso, não costumam ser levados a sério. “Nos últimos cinco anos, o quadro de pacientes mudou consideravelmente. Já cheguei a atender crianças de 10 anos com perda auditiva irreversível, comparável à de alguém de 65 anos”, diz o médico Edson Mitre, vice-presidente da Sociedade Paulista de Otorrinolaringologia. Dificuldade para compreender conversas, presença constante de zumbidos nos ouvidos e necessidade de aumentar exageradamente o volume da televisão são alguns dos indícios de possíveis problemas de audição. Conheça, a seguir, os cuidados indispensáveis para quem usa fones de ouvido.

Controle o volume: o recomendável é que a pessoa ao lado não escute a música que você está ouvindo no fone, mas você, sim, consiga ouvir o que ela fala.

Faça intervalos: a cada duas horas de uso, desligue o fone por uma hora.

Fique atento aos sintomas: zumbidos, sensação de ouvido tampado, incômodo constante com ruídos, cansaço, dor de cabeça – se perceber esses sinais, procure um médico quanto antes.

(Revista Veja, edição 2359 – ano 47. nº 6. 5 de fevereiro de 2014. Editora Abril)

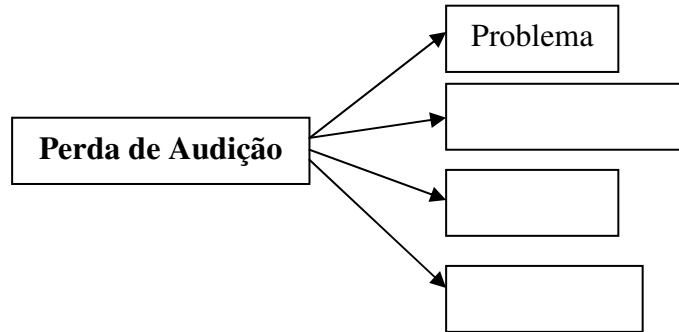
1-

uma seta na frase abaixo, indicando com que termo a palavra destacada estabelece concordância:

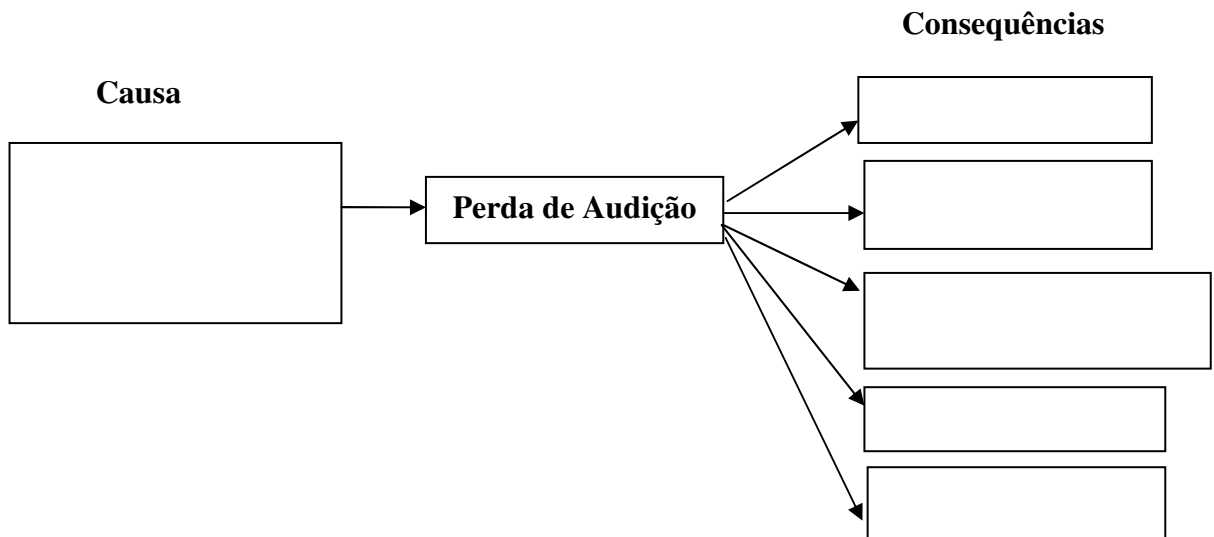
Faça

“A perda de audição, antes considerada um problema quase **exclusivo** dos idosos [...]”

- 2- A perda de audição, de acordo com o texto é considerada um problema. Preencha o esquema abaixo, colocando palavras que poderiam substituir “perda de audição” no texto:



- 3- O termo por causa, na 4ª linha do texto, marca a relação de causa e consequência no texto. Complete o esquema abaixo, utilizando-se das informações do texto:



ANEXO H: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 8: FROZEN – UMA AVENTURA CONGELANTE.

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Frozen – Uma Aventura Congelante

Indicado ao Oscar de melhor animação e canção (Let it Go), o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney enfoca a trajetória de duas princesas. Elza, a primogênita, possui o dom de transformar em gelo tudo o que toca. Ao ser coroada, tem seu poder revelado para o povo do reino nórdico de Arendelle. Assustados, os habitantes pensam se tratar de bruxaria. Elza escapa de lá e refugia-se nas montanhas nevadas. Espevitada e destemida, sua irmã, Anna, precipita-se em ir atrás dela e deixa o trono aos cuidados de seu noivo. A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. Contudo, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada. O boneco de gelo é dublado na medida certa por Fábio Porchat. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee (Frozen, EUA, 2013, 102 min) Livre. Estreou em 3/1/2014.

(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)



1- No texto, o termo "Indicado" (1ª linha) concorda com:

- (a) Estúdio Disney
- (b) Gracioso trabalho
- (c) Novo e gracioso trabalho do estúdio Disney
- (d) Oscar

2- No texto, o termo "Assustados" (7ª linha) concorda com:

- (a) O povo
- (b) Habitantes
- (c) Anna e o povo
- (d) Anna e o noivo

3- Na linha 8, o advérbio "lá" refere-se a outro elemento do texto. No próprio texto, faça uma seta e grife esse termo:

Frozen – Uma Aventura Congelante

Indicado ao Oscar de melhor animação e canção (Let it Go), o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney enfoca a trajetória de duas princesas. Elza, a primogênita, possui o dom de transformar em gelo tudo o que toca. Ao ser coroada, tem seu poder revelado para o povo do reino nórdico de Arendelle. Assustados, os habitantes pensam se tratar de bruxaria. Elza escapa de lá e refugia-se nas montanhas nevadas. Espevitada e destemida, sua irmã, Anna, precipita-se em ir atrás dela e deixa o trono aos cuidados de seu noivo. A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. Contudo, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada. O boneco de gelo é dublado na medida certa por Fábio Porchat. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee (Frozen, EUA, 2013, 102 min) Livre. Estreou em 3/1/2014.



(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

- 4- No texto, os termos "Espevitada" e "Destemida" (9ª linha) concorda com:
- (a) Elza
 - (b) A cantoria
 - (c) Anna
 - (d) Criançada

- 5- Na linha 13, a expressão "estúdio do Mickey" refere-se a outro elemento do texto. No próprio texto, faça uma seta e grife esse termo:

Frozen – Uma Aventura Congelante

Indicado ao Oscar de melhor animação e canção (Let it Go), o novo e gracioso trabalho do estúdio Disney enfoca a trajetória de duas princesas. Elza, a primogênita, possui o dom de transformar em gelo tudo o que toca. Ao ser coroada, tem seu poder revelado para o povo do reino nórdico de Arendelle. Assustados, os habitantes pensam se tratar de bruxaria. Elza escapa de lá e refugia-se nas montanhas nevadas. Espevitada e destemida, sua irmã, Anna, precipita-se em ir atrás dela e deixa o trono aos cuidados de seu noivo. A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. Contudo, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada. O



boneco de gelo é dublado na medida certa por Fábio Porchat. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee (Frozen, EUA, 2013, 102 min) Livre. Estreou em 3/1/2014. (Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

6 - Leia o trecho abaixo, reproduzido do texto Frozen – Uma Aventura Congelante.

A cantoria, por vezes excessiva, e a aventura romântica à moda antiga remetem aos clássicos do estúdio do Mickey. **Contudo**, a técnica mantém o padrão de qualidade atual espalhando cores para fascinar a criançada.

A conjunção “contudo” estabelece uma relação de:

- (a) Causa e consequência entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como cantoria excessiva e romance à moda antiga e características positivas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada.
- (b) Oposição entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada. e características positivas como cantoria excessiva e romance à moda antiga.
- (c) Conclusão entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como cantoria excessiva e romance à moda antiga e características positivas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada.
- (d) Oposição entre a afirmação de que o filme tem algumas qualidades negativas como cantoria excessiva e romance à moda antiga e características positivas como padrão de qualidade atual e cores que fascinam a criançada.

ANEXO I: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 9: MINHOCAS

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

Minhocas

Trata-se da primeira animação em longa-metragem em stop-motion (popularmente conhecida como a técnica de bonecos de massinha). Embora benfeitinha, a fita não chega a empolgar, sobretudo pela mesmice e ingenuidade do roteiro. A trama, indicada apenas ao menorzinhos, traz Junior, uma minhoca adolescente que, embora desprezado pelos colegas, quer ser o melhor das competições de patins. Acompanhado do amigo Nico, o protagonista é levado acidentalmente por uma escavadeira e vai parar nos subterrâneos. Lá, um tatu-bola quer se vingar das minhocas e as faz prisioneiras. Direção: Paolo Conti e Arthur Nunes (Brasil, 2013, 88 min).

Livre. Estreou em 20/12/2013

(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)



- 1- Leia o trecho do texto reproduzido abaixo:

Embora benfeitinha, a fita não chega a empolgar, sobretudo pela mesmice e ingenuidade do roteiro.

A conjunção “embora” estabelece uma relação de:

- (a) Causa e consequência entre benfeitinha e a fita não chega a empolgar.
 - (b) Alternância entre benfeitinha e a fita não chega a empolgar.
 - (c) Oposição entre benfeitinha e a fita não chega a empolgar.
 - (d) Causa e consequência entre beinfetitinha e mesmice e ingenuidade do roteiro.
- 2- Nas linhas 4 e 5 do texto Minhocas, os termos “a fita” e “a trama” referem-se a outro elemento do texto. No próprio texto, faça setas ligando “a fita” e “a trama” a esse termo e grife-o:

Minhocas

Trata-se da primeira animação em longa-metragem em stop-motion (popularmente conhecida como a técnica de bonecos de massinha). Embora benfeitinha, a fita não chega a empolgar, sobretudo pela mesmice e ingenuidade do roteiro. A trama, indicada apenas ao menorzinhos, traz Junior, uma minhoca adolescente que, embora desprezado pelos colegas, quer ser o melhor das competições de patins. Acompanhado do amigo Nico, o protagonista é levado acidentalmente por uma escavadeira e vai



parar nos subterrâneos. Lá, um tatu-bola quer se vingar das minhocas e as faz prisioneiras.

Direção: Paolo Conti e Arthur Nunes (Brasil, 2013, 88 min). Livre. Estreou em 20/12/2013

(Revista Veja, edição 2357 – ano 47, nº 4. 22 de Janeiro de 2014. Editora Abril)

3- No trecho abaixo, as palavras que podem substituir os termos grifados são:

[...] Lá, um tatu-bola quer se vingar das minhocas e faz as minhocas prisioneiras.

- (a) o animal.
- (b) As
- (c) As meninas.
- (d) As colegas.

ANEXO J: EXERCÍCIOS SOBRE MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO 10: MÚSICA – AS MINA PIRA NA BALADA

Para responder às questões, leia o texto abaixo:

As Mina Pira Na Balada

Gusttavo Lima

As mina pira
Quando a gente
Chega na balada
Fazendo rodinha
Com baldinho de cachaça
Pira quando a gente
Chega na balada
Apavorando
Na área vip reservada

Suave na nave
A gente sai de casa
Um rolé no posto
Só pra ver a mulherada
Aqui tá muito fraco
Vamo pro point da praça
E pra ficar melhor
É só abrir o porta mala
E aí rola um esquentá
Sempre antes da balada

E as mina pira pira pira pira pira



Essa música descreve o comportamento de jovens nas festas nas baladas, por meio de uma linguagem bem coloquial, adequada à situação de comunicação que a música proporciona. Se esse mesmo comportamento fosse descrito em um texto jornalístico, como uma reportagem, a linguagem seria modificada e adequada à norma padrão da língua e a um nível de formalidade maior.

- 1- Indique sinônimos, em um estilo de vocabulário mais formal, para as palavras grifadas na música.

As Mina Pira Na Balada

Gusttavo Lima

As mina pira
Quando a gente
Chega na balada
Fazendo rodinha
Com baldinho de cachaça



Pira quando a gente
 Chega na balada
Apavorando → _____
 Na área vip reservada

Suave na nave → _____
 A gente sai de casa
 Um rolé no posto → _____
 Só pra ver a mulherada
 Aqui tá muito fraco → _____
Vamo pro point da praça → _____
 E pra ficar melhor
 É só abrir o porta mala
 E aí rola um esquenta → _____
 Sempre antes da balada

E as mina pira pira pira pira pira pira

2- Reescreva os trechos da música reproduzidos a seguir, adequando-os ao estilo de um texto jornalístico, ou seja, usando as concordâncias de acordo com a norma padrão da língua e usando palavras menos coloquiais.

1- As mina pira/ Quando a gente/ Chega na balada.

2 - Pira quando a gente / Chega na balada / Apavorando / Na área vip reservada.

3 - Um rolé no posto / Só pra ver a mulherada.

4 - Aqui tá muito fraco / Vamo pro point da praça.

5 - E pra ficar melhor / É só abrir o porta mala / E aí rola um esquenta / Sempre antes da balada.
