

Manuel Alexandre Silva Cândido

Graduado em Letras – Língua Portuguesa (UVA);
Especialista em Língua Portuguesa – Literatura e Arte (FAVENI);
MBA em Gestão Escolar (Faculdade Descomplica).

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Graduada em Letras (UECE);
Mestre em Linguística (UFC);
Doutora em Linguística (UFC);
Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UECE).

RESUMO

No exercício da linguagem, sobretudo escrita, são indispensáveis recursos que organizem o discurso e deem a ele os sentidos pretendidos pelo emissor. Esses recursos são chamados de relações lógico-discursivas, as quais expressam ideias de oposição, modo, tempo, conclusão etc. Vale frisar que são avaliadas pelo descritor 17 (D17) do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e, no ensino, inserem-se nas práticas de análise linguística ligadas à coesão e à coerência. Assim, o presente estudo tem como propósito investigar as dificuldades na compreensão dos alunos de 9º ano quanto à consolidação da habilidade do D17 da matriz de referência de língua portuguesa do SPAECE, na E.E.F. Manuel Osterno Silva, de Marco-CE. Isso por meio da análise de simulados do SPAECE 2019, nos meses de junho, agosto, setembro e novembro, organizados por uma assessoria pedagógica. Para tanto, este estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. Nesse sentido, apoiamos-nos teoricamente em Fávero (2003), Marcuschi (2005), Antunes (2009), Travaglia (2009) e Koch (2010; 2011; 2014), no que concerne ao ensino da coesão e coerência; nos boletins pedagógicos, Ceará (2008a; 2015; 2018) para compreendermos o formato da avaliação externa em larga escala. No final, constatamos que a não consolidação do D17 é produto de um ensino estanque, sem considerar a reflexão sobre os elementos linguísticos e sem mobilizá-los às produções de texto. Com o trabalho desenvolvido à luz da perspectiva da língua em uso, embora em pouco tempo, conseguimos aumento de 21,03% nos itens do D17.

Palavras-chave: coesão; coerência; descritor 17; língua portuguesa; SPAECE.

INTRODUÇÃO

A todo instante estamos inseridos em situações de interação, que exigem cooperação por parte de seus participantes. Devemos, pois, dominar as regras do jogo da linguagem para que os sentidos tencionados, no momento da comunicação, sejam produzidos. Sob essa ótica, as relações lógico-discursivas, marcadas principalmente por conjunções e advérbios, propiciam a transmissão de informação de modo feliz. Por consequência, o discurso fica bem assentado e progride em consonância com as intenções de seu produtor.

As relações lógico-discursivas são articuladores textuais que contribuem demasiadamente à textualidade na medida em que organizam a superfície do texto e tornam-no inteligível, comunicável. Elas estão situadas nos campos da coesão e coerência, uma vez que conectam as diversas partes formadoras do texto bem como possuem valores semânticos de oposição, modo, tempo, conclusão, lugar, explicação, adição, condição etc. No ensino, estão inseridas nas práticas de análise linguística.

Nesse íterim, justificamos como relevante a escolha desta temática em razão de que notamos a ausência de estudos específicos relacionados ao desempenho insatisfatório dos alunos nos itens que contemplam o descritor 17, cuja habilidade exige “reconhecer as relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.” – da matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Embora o problema do baixo desempenho se manifeste a nível estadual, detemo-nos ao local a fim de que possamos dar conta de nosso objetivo.

Dessa forma, o presente estudo tem como propósito investigar as dificuldades na compreensão dos alunos de 9º ano quanto à consolidação da habilidade do D17 da matriz de referência de língua portuguesa do SPAECE, na E.E.F. Manuel Osterno Silva, de Marco-CE. Isso por meio da análise de simulados do SPAECE 2019, nos meses de junho, agosto, setembro e novembro, organizados por uma assessoria pedagógica do município. Para tanto, este estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa quanti-qualitativa assim como possui caráter bibliográfico.

Relativamente às seções desta pesquisa, estruturamos em três: **COESÃO E COERÊNCIA DAS RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS**, na qual nos fundamentamos em autores como Fávero (2003), Marcuschi (2005), Antunes (2009), Travaglia (2009) e Koch (2010; 2011; 2014); **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ**, parte em que discorreremos sobre o SPAECE ao considerar seus boletins pedagógicos, CEARÁ (2008a; 2015; 2018) e, em última instância, **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, em que discutimos os resultados dos simulados.

COESÃO E COERÊNCIA DAS RELAÇÕES LÓGICO- DISCURSIVAS

As dificuldades relativas ao domínio dos articuladores textuais impactam diretamente na produção de textos escritos, posto que necessite de elementos linguísticos que façam a ligação, ou melhor, a coesão entre as diversas partes formadoras do texto. Nessa linha, a coesão é um fator de textualidade incumbida pela organização da superfície do texto e, no exercício da linguagem, deve ser comum. A ação social de produzir textos, destarte, precisa de ferramentas que levem à inteligibilidade e possibilitem a interação com base na veiculação de sentidos.

Para Antunes (2009, p. 63), a coesão relaciona-se à aplicação dos dispositivos que as pessoas usam com o propósito de “ligar e pôr em relação os diversos segmentos com que pretendem construir suas unidades de comunicação.” Assim sendo, a coesão permite a continuidade dos sentidos pretendidos pelo emissor. Análogo aos órgãos do corpo humano, os recursos coesivos, a exemplo das conjunções, cumprem funções imprescindíveis ao corpo do texto. Sob esse prisma, a progressão textual, característica crucial para tornar o texto proeminente, pode ser garantida à medida que façamos bom uso de mecanismos da língua.

É perfeitamente possível dizer que “o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa ‘costura’ ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto”. (MARCUSCHI, 2005, p.27). O desafio é organizar os pensamentos para, em seguida, costurá-los e dar origem ao tecido propriamente dito: o texto. Nesse instante, diga-se de passagem, estamos fazendo essa costura com a pretensão de sermos objetivos e alcançarmos nossos anseios na escrita deste artigo.

Na perspectiva de Koch (2011), os articuladores textuais ou operadores do discurso são multifuncionais em decorrência de desempenharem várias funções, como as de natureza discursivo-argumentativa e organizacional. Ela defende a tese de que responsabilidade dos articuladores ultrapassa a coesão por causa de indícios e sinalizações que orientam a construção interacional do sentido. Afirma que:

A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. (...) Concluindo, pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (KOCH, 2010, p. 13-14).

A autora divide a coesão em duas modalidades: referencial e sequencial. A coesão referencial acontece quando “um componente da

superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual.” (KOCH, 2010, p. 23). A referenciação constitui-se de dois processos: palavras ou expressões anteriormente citadas (anáfora – para trás) ou a serem citadas (catáfora – para frente). Vejamos os exemplos a seguir:

Ex.1: lara mora no interior cearense. **Ela** tem uma personalidade sem igual, que agrada a muitos.

Ex.2: O meu problema é **este**: confiar excessivamente nas pessoas.

No primeiro exemplo, ocorre a coesão referencial anafórica por meio do pronome pessoal do caso reto “ela”, o qual recupera o substantivo próprio “lara”. Já no segundo exemplo, o pronome demonstrativo “este”, cataforicamente, introduz o suposto problema.

Por outro lado, a coesão sequencial tem a ver com a continuidade, linearidade e progressão textual. Ambas as modalidades de coesão são procedimentos linguísticos intrínsecos à atividade comunicativa, sobretudo as que envolvem a tessitura escrita. Similarmente, Halliday e Hasan (1976, p. 02 *apud* FÁVERO, 2003, p. 08) salientam isto: são as relações coesivas que permitem estabelecer se uma série de sentenças forma ou não um texto, uma vez que “um texto tem uma textura e é isto que o distingue de um não texto. O texto é formado pela relação semântica de coesão”. Enfatizamos que, em verdade, o emprego desses mecanismos, conseqüentemente, ajuda muito na interpretação de texto, prática essencial para o exercício da cidadania.

Halliday e Hasan (1976 *apud* KOCH, 2010) diferenciam cinco tipos de mecanismos coesivos: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). Na concepção dos autores, existe a referência situacional, denominada de exofórica e a textual, intitulada de endofórica. A primeira considera o que é extralinguístico, a situação comunicativa; a segunda, o que está expresso no próprio texto.

É inexequível falar em coesão e não mencionar coerência, uma vez que ambas se complementam, embora sejam distintas. Assim, vale frisar o comentário de Koch (2014) ao se referir a esses dois fatores de textualidade como sendo duas faces da mesma moeda. Por essa lógica, conseguimos observar a coesão de modo explícito pelo fato de ela ser marcada por conjunções, advérbios, preposições e respectivas locuções, *verbi gratia*. Em contrapartida, a coerência não é propriamente marcada por palavras ou expressões, mas se faz presente no texto quando esse tem lógica, nexo, conexão, harmonia entre suas várias partes. Ao texto, esses fatores conferem forma, a coesão e, ademais, função, a coerência.

A respeito da coesão e coerência das relações lógico-discursivas, a priori, é importante conceituarmos o que vem a ser valor semântico, o qual faz alusão à coerência, porque trata dos significados imbuídos em palavras e

expressões. Consoante Antunes (2009), a coerência ocorre quando, num contexto específico, um texto funciona de maneira sociocomunicativa. Então, podemos afirmar que o emissor e o receptor hão de partilhar de um mesmo repertório sociocultural, a saber, de um conjunto de conhecimentos semelhantes, parecidos, similares. Em segundo lugar, tais relações lógico-discursivas são concernentes às ligações que podem ser feitas entre palavras, frases e parágrafos, de modo que as partes formem um todo, uma unidade de sentido.

Compreendemos que os articulares textuais¹ marcam as relações lógico-discursivas. Como assinala Koch (2011) podem ser divididos em três grupos:

1. Articuladores de conteúdo preposicional: marcadores de relação espaciotemporais (a primeira vez, de frente, depois) e indicadores de relações lógico-semânticas (por causa, para, porque, se).

2. Articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos: oposição (mas), concessão (ainda que), explicação (isto é), justificativa (daí que) etc.

3. Meta-enunciativos: delimitadores de domínio (geograficamente), organizadores textuais (por um lado/por outro lado, primeiramente, depois, em seguida), modalizadores epistêmicos (evidentemente, aparentemente), atitudinais ou afetivos (infelizmente, desgraçadamente), axiológicos (curiosamente, mais uma vez), caráter deôntico² (é indispensável, opcionalmente), atenuadores (talvez fosse melhor) e metaformativos (francamente, em síntese, eis a questão, na acepção ampla do termo, quero dizer, a respeito de).

Outrossim, o interessante da língua é que ela é viva e dinâmica, o que nos oferece diferentes possibilidades para combinarmos palavras em frases. Em outras palavras, podemos dizer uma mesma coisa com estilos diferentes. Para cada situação, determinado comportamento linguístico. Ora, é de vantagem conhecimentos acerca dos fatores textuais conhecidos por coesão e coerência.

As relações lógico-discursivas e o ensino

As relações lógico-discursivas situam-se no terreno da gramática. Sendo assim, este estudo torna-se relevante, dado que sabemos dos problemas que permeiam no ensino de gramática. Travaglia (2009, p. 102) declara que esse ensino “aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática” e os alunos apenas precisam acertar os exercícios para serem aprovados em concursos e/ou vestibulares. Não há como negar que, não raro, negligencia-se um objetivo essencial do ensino de gramática: a

¹ Aqui apresentamos brevemente os três grandes grupos dos articulares textuais. Para maiores detalhes, ver o capítulo 11 de “Desvendando os segredos do texto”, de Koch.

² Relativo ao “grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional.” (KOCH, 2011, p. 137).

competência comunicativa, isto é, a capacidade de utilizar a língua em situações concretas, reais.

Adaptando para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, reunimos as principais relações lógico-discursivas seguidas de seus operadores discursivos no quadro abaixo:

Relação lógico-discursiva	Articuladores textuais
Oposição	Mas, porém, contudo, no entanto, todavia, entretanto, não obstante.
Temporalidade	Quando, enquanto, sempre que, logo que, depois que, ontem, hoje, amanhã.
Finalidade	A fim de que, para que.
Modo	Carinhosamente, de modo alegre.
Conformidade	Conforme, como, para, de acordo com, segundo, na perspectiva de, sob a ótica de.
Condicionalidade	Se, caso, desde que, contanto que, salvo se.
Concessão	Embora, mesmo que, apesar de que, por mais que, se bem que.
Comparação	Como, assim como, que nem, mais/menos (do) que.
Causalidade	Porque, visto que, já que, uma vez que, como.
Consequência	Que (precedido de tal, tão, tanto, quanto, tamanho), de maneira que.

Quadro 01: relações lógico-discursivas e seus respectivos articuladores textuais.

Preocupamo-nos em deixar claro que esse quadro não deve ser considerado sem que haja demonstração prática do funcionamento das informações nele contidas. No caso, estamos nos referindo ao contexto, ou seja, à situação de comunicação. Koch (2011, p. 29), define-o como sendo “um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado”. Na análise linguística, o contexto é indispensável para simular uma possível situação da vida real. Os “elementos exteriores aos dados ou fatos linguísticos analisados” devem ser levados em conta. (KOCH, 2011, p. 25). Dessa forma, a análise fica mais completa na medida em que não é realizada de modo isolado e sem agrupamento. Pelo contrário, acontece funcional e combinadamente.

Para comprovar o que dissemos no parágrafo anterior, vamos à análise da relação lógico-discursiva estabelecida pelo “como”. Ao levarmos em consideração o quadro acima, depreendemos que esse elemento possibilita o uso de três efeitos de sentido: conformidade, comparação e causalidade, conforme os exemplos a seguir:

Ex.1: **Como** Sócrates disse “Só sei que nada sei”.

Ex.2: Luís dorme **como** uma pedra.

Ex.3: **Como** tem muito conhecimento, Célia é muito consultada.

Empregada no primeiro exemplo, a conjunção “como” estabelece relação de conformidade, pois pensamos que o falante concorda, ou seja, está de acordo com a proposição do filósofo grego. Cabe ao professor fazer com que o aluno capte essa ideia e, em situações concretas do funcionamento da língua, perceba-a. No segundo exemplo, não é tarefa complexa explicar a ideia de comparação entre o Luís e a pedra, mas mesmo assim o professor deve levantar conhecimentos enciclopédicos de seus alunos e fazê-los pensar: por que uma pedra? Por esses rumos, os educandos podem responder “porque uma pedra não se move”. Por último, em razão da estrutura sintática, julgamos que o exemplo três gere dificuldades de compreensão da sentença. Para tanto, depois da participação da turma a respeito da compreensão da oração, o docente deve ser estratégico e inverter a estrutura sintática, de modo que oração principal apareça no início:

Ex.: Célia é muito consultada, **como** tem muito conhecimento.

Baseando-nos em experiências profissionais, afirmamos que os alunos, de modo geral, estranham a sentença acima. É por esse motivo que outro procedimento é necessário para que percebam a relação lógico-discursiva de causalidade. Destarte, sugerimos que substitua o conectivo “como” por outro de igual valor semântico, a exemplo, “porque”, “uma vez que”, “visto que”. Assim:

Ex.: Célia é muito consultada, **porque** tem muito conhecimento.

Agora sim fica mais simples de tornar inteligível o que, a princípio, não parecia. Com esse tipo de exemplo, o professor pode perguntar “qual é a causa (a razão, o motivo) de a Célia ser muito consultada?”, provavelmente os alunos responderão “porque ela tem muito conhecimento”. Ao refletir, hipóteses serão levantadas, chegando à percepção efetiva de que a conjunção em análise introduz a ideia de causa. Travaglia (2009) ainda salienta que o professor pode fazer com que os alunos pensem em que situações reais as sentenças em análise poderiam ser utilizadas. Valoriza-se, assim, as instruções da Linguística de Texto.

Portanto, na escola, é de praxe professores de língua materna dizerem aos alunos que o conectivo “como” dá ideia de comparação. No entanto, não demonstram as outras duas funções desse item da língua, o que veicula um ensino estanque, desconsiderando a reflexão. Com isso, concordamos com Geraldini (1993, p. 17 *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 107) ao comunicar que há sempre reflexão explícita ou automática no momento em que nos envolvemos em situações de interação.

As relações lógico-discursivas, em se tratando de seu ensino, como ficou subentendido, estão no eixo da análise linguística. Muitos são os estudantes que não demonstram êxito quanto à compreensão desse assunto, o qual deve ser ensinado de modo significativo e relevante. No estudo das conjunções, é ineficaz explicar somente a parte metalinguística, em que se diz que são divididas em coordenativas e subordinativas. Mais trabalho precisa ser feito para que o aluno reflita sobre os conectivos e, desse modo, possa reconhecê-los e firmar a habilidade ao empregá-los em produções textuais próprias.

Compreender em que consiste a coesão, reconhecer quais as funções que desempenha para a organização coerente do texto corresponde à primeira condição para que se possa desenvolver um trabalho relevante de ensino do texto. Em geral, se pode atestar que os professores do Fundamental e Médio, sobretudo aqueles não formados em Letras, têm uma ideia muito indefinida acerca do que é a coesão do texto. Intuem que se trata de uma propriedade do texto; alimentam a suposição de que um texto coerente deve estar coeso, mas não têm muita clareza quanto aos dispositivos que promovem e assinalam essa coesão e, assim, não sabem explicar por que um texto não tem coesão, por exemplo (ANTUNES, 2009, p. 69-70).

Fica claro, por conseguinte, que estudos contínuos por parte dos professores são necessários para se respaldarem teoricamente e terem consciência do tipo de trabalho que está sendo feito em determinado momento. As práticas de linguagem não podem ser ensinadas aleatoriamente, porquanto têm que ser fundamentadas. Ao fazer bom uso da experiência, o regente tem a missão de detectar os problemas de ensino, a procurar possíveis soluções e não ficar se lamentando constantemente.

Por isso, não basta que o professor diga aos alunos que é importante produzir textos coesos, mas sim mostrar, na prática, como fazê-los. A formação continuada, a exemplo da realização de pesquisas, evidentemente, contribui para a qualidade do profissional, tendo mais chances de fazer com que seus alunos não fracassem em relação às complexidades que andam lado a lado com a língua. Ler e fichar leituras constituem atividades ao alcance dos docentes, os quais devem ter criticidade e aspirar a uma educação de qualidade. É preciso sair da zona de conforto para que mudanças louváveis sobrevenham.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) trata-se de uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria de Educação (SEDUC), a partir de 1992. O SPAECE é compreendido como uma avaliação externa em larga escala que contempla,

em geral, os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente, tem três focos: 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental bem como Ensino Médio. Relativamente ao seu propósito:

[...] esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, diretores escolares e gestores educacionais um quadro da situação da Educação Básica na rede pública de ensino (CEARÁ, 2008, p. 14).

Sob esse prisma, a avaliação externa possibilita compreender, a depender de seu sistema, os pormenores que levam à reflexão e conduzem a mudanças nas práticas de gestão e de ensino. “Se utilizar os resultados da avaliação, acima de qualquer crítica, pode ser apontado como um bom caminho para o instrumento avaliativo, resta saber como esse uso pode ser efetivado na prática.” (CEARÁ, 2015, p. 13).

A respeito do rendimento escolar, sabemos que é analisado a partir da realização da avaliação na escola, que acontece conforme os períodos definidos pelos professores. Nesse ínterim, falamos em avaliação interna, o que permite uma análise educacional restrita e desuniforme, porque cada docente tem seu método de avaliação. Assim, visando a dados mais abrangentes, padronizados e uniformizados, podemos fazer alusão à avaliação externa, recurso indispensável para transformar a Educação.

Nesse viés, quanto à avaliação do SPAECE, de 1992 a 1998, somente as turmas da 4º e 8º séries³ submeteram-se à prova. Com isso, nesse período, passou a ser chamada de “Avaliação das Quartas e Oitavas”. Em 2000, com o fito de tornar a avaliação cearense mais próxima à avaliação nacional – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a SEDUC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) formaram parceria. De 2001 a 2003, a prova foi realizada de modo *on-line*, denominada de SPAECE NET e contou com as turmas da 8º série do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio.

Vale ressaltar que o ano de 2004 representa a universalização do SPAECE, pois até então nem todos os municípios eram avaliados como também a avaliação era restrita às escolas da rede estadual. Dessa forma, a contar desse ano, todos os municípios e todas as redes públicas de ensino fundamental e médio passaram a participar das ações dessa avaliação em larga escala. Em se tratando das informações coletadas o:

SPAECE permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o Estado, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município e CREDE. Ao mesmo

³ A Lei Federal nº 11.274, aprovada em fevereiro de 2006, estabelece que o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries deve ser estendido para um total de nove anos. Conforme essa lei, a criança precisa ingressar nessa etapa de escolarização aos seis anos de idade. Vale frisar que, depois do decreto, as escolas tiveram o ano de 2010 como prazo para implantação dessa alteração.

tempo, os indicadores servem de base à implementação de políticas e de novas e criativas práticas pedagógicas nas escolas e municípios que se valem das informações produzidas. O SPAECE constitui-se numa ferramenta essencial para promover o debate público e favorecer a promoção de ações orientadas para a democratização do ensino, e capazes de garantir a todos a igualdade de oportunidades educacionais (CEARÁ, 2008, p.15).

À proporção que os anos passam, o SPAECE fica ainda mais consolidado, como presente em sua sigla, “permanente”. Sem dúvidas, essa avaliação evoluiu positivamente e podemos considerá-la estratégica em virtude de permitir ao Estado monitorar a aprendizagem dos estudantes das escolas públicas numa perspectiva objetiva e clara. Os resultados servem para que os atores do processo educativo – pais, alunos, professores e gestores – possam ter ciência do desempenho acadêmico coletivo e individual e, portanto, promoverem debate público, produto da apropriação dos resultados. O momento deve ser de sugestões, críticas e elogios.

No tocante aos itens do SPAECE, esses não são elaborados aleatoriamente. Eles seguem uma Matriz Curricular, que contém fundamentos metodológicos mais detalhados. Aqui, comentamos sobre a Matriz de Referência, recorte das informações da Matriz Curricular. Em língua portuguesa, a Matriz de Referência compreende seis tópicos e cada um possui diferentes descritores⁴ associados. Os conteúdos dessa matriz são considerados mínimos e essenciais, mas permitem a continuidade para a aquisição de conhecimentos mais avançados. Quanto aos tópicos/temas:

- 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;
- VI. Variação linguística.

A exemplo do tópico IV, coerência e coesão no processamento do texto, o descritor 17 está presente: reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc. (CAED, 2016). Logo, os alunos que têm essa habilidade consolidada, conseguem localizar os elementos linguísticos que estão distribuídos pelo texto, de forma a compreender relações de tempo, modo, lugar, conclusão, oposição, adição etc. entre orações, períodos e parágrafos.

⁴ Os descritores são as competências e habilidades. Eles “explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas.” (CAED, 2018).

No que se refere à escala de proficiência do SPAECE, é estruturada em formato de régua, que vai de 0 a 500 pontos, em intervalos de 25 pontos. A título de curiosidade, é a mesma utilizada pelo SAEB, dada a semelhança entre esses dois sistemas avaliativos. Na escala de proficiência, estão presentes os padrões de desempenho cuja correspondência se dá “(...) a conjuntos de determinadas habilidades e competências, nos quais estão reunidos estudantes com desempenho similar.” (CEARÁ, 2018, p. 17).

Conforme os documentos norteadores da avaliação externa cearense, como os boletins dos gestores, existem quatro padrões de desempenho determinados para o SPAECE: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Para fins de esclarecimentos, as pontuações informadas abaixo valem apenas para a Língua Portuguesa.

Padrão de desempenho	Descrição
Muito crítico	0 a 200 pontos – Carência de aprendizagem. É necessário recuperação.
Crítico	250 a 300 pontos – Desenvolvimento inadequado. É necessário reforço.
Intermediário	300 a 350 pontos – Habilidades mínimas e essenciais consolidadas. É necessário aprofundamento.
Adequado	300 a 500 pontos – Grau de aprendizagem um pouco além do que é considerado essencial. É necessário desafios.

Quadro 02: resumo dos padrões de desempenho no SPAECE.

Da mesma maneira como cada aluno se enquadra em um padrão de desempenho, a escola também. Assim, por estes caminhos, é necessário o conceito de proficiência, sendo essa a estimativa resultante da capacidade de os educandos responderem aos itens do teste. A proficiência de uma escola, pois, advém da média das proficiências dos estudantes dela. É tanto que, constantemente, trabalhos que dão atenção específica a alunos com dificuldades de aprendizagem ou outros problemas são realizados.

Os itens, questões presentes nas avaliações externas em larga escala, têm pesos distintos e, obviamente, cada um avalia uma só habilidade apontada por um descritor da Matriz de Referência. À vista de seus componentes, de modo sistemático, observamos o seguinte: enunciado, suporte, comando, distratores e gabarito. (CEARÁ, 2015, p. 29). O enunciado é o estímulo que levará o aluno a ter contato com o suporte, isto é, a imagem ou o texto bem como outros recursos dos quais o aluno poderá responder ao item. O comando é a pergunta; os distratores, alternativas incorretas, mas razoáveis e lógicas e, por último, o gabarito, alternativa correta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento do presente estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Quanto à natureza, esta pesquisa é aplicada na medida em que “gera conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35). Deixamos claro que este

estudo é resultado de uma experiência nossa no magistério em 2019, nas turmas de 9º ano.

A respeito de seus objetivos, apoiando-se em Gil (2007 *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009) classificamos a investigação como exploratória e explicativa, visto que proporciona maior familiaridade com o problema relativo ao ensino-aprendizagem das relações lógico-discursivas. Além disso, a pesquisa é bibliográfica porque o conteúdo dela se embasa em leituras que se relacionam ao seu problema. Assim, fizemos um levantamento de referências teóricas na tentativa de buscar possíveis soluções para a problemática.

O *corpus* desta pesquisa constitui-se pela análise dos dados obtidos pela aplicação de quatro simulados do SPAECE 2019, nos meses de junho, agosto, setembro e novembro na Escola de Ensino Fundamental Manuel Osterno Silva, na cidade de Marco, interior do Estado do Ceará. Propomos, aqui, a investigar as dificuldades na compreensão dos alunos dos 9º A (32 alunos), B (29 alunos), C (28 alunos) e D (29 alunos) quanto à consolidação da habilidade do D17 da matriz de referência de língua portuguesa. Vale lembrar que o descritor 17 está no tópico da Coesão e Coerência e exige que o aluno reconheça o sentido das relações lógico-discursivas marcadas, sobretudo, por conjunções e advérbios.

Os simulados são organizados por uma assessoria pedagógica contratada pelo município de Marco. A maioria dos itens constituintes do simulado não são elaborados pela assessoria, mas sim coletados de outras versões de provas do SPAECE ou demais avaliações externas em larga escala. A Secretaria de Educação se encarrega de enviar às escolas os simulados já impressos e, cabe à instituição organizar a aplicação deles, de modo que a data estipulada seja obedecida, uma vez que todas as escolas devem aplicá-lo no mesmo dia.

A assessoria, a partir dos resultados nos simulados, cria planilhas eletrônicas que exibem detalhadamente o desempenho do aluno e o classifica em um padrão de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário ou adequado. Ao acessar a planilha, o professor tem noção das habilidades fragilizadas no momento em que faz a leitura dos gráficos. Eles mostram a porcentagem de acertos em determinado descritor de acordo com a turma selecionada. O acesso aos resultados se dá em uma hierarquia: aluno, turma e escola. Com isso, o professor tem a possibilidade de estudar os resultados de modo individual e coletivo. Destacamos que os processos de aplicação e correção dos simulados tem a nossa participação, uma vez que estamos inseridos nas salas de aula da E.E.F. Manuel Osterno Silva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Simulado de junho

A escola Manuel Osterno Silva aplicou o primeiro simulado em 25 de junho de 2019, em consonância com a data definida pela Secretaria de Educação e Assessoria Pedagógica do município de Marco-CE. Separamos as questões 24 e 46 do simulado, posto que nossa análise se restringe aos itens do D17. No caso, habilidade avaliada por esses dois itens de um total de 52. Informamos que todos os simulados possuem 52 perguntas a contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, 26 questões, e matemática, 26 questões. As perguntas possuem quatro alternativas (a, b, c, d) e o desempenho do aluno é calculado conforme a Teoria de Resposta ao Item⁵ (TRI). Sempre nesse formato.

A questão 24 toma como referência um texto cujo título é este: Jovens trocam livros por “leitura digital”, de Mariana Mandeli. Segue a pergunta:

24) No trecho “ = **mas** não aprofunda o conhecimento dos fatos.” (l. 21-22), a palavra destacada expressa ideia de

- a) conclusão. b) consequência. c) finalidade. d) oposição.

Quadro 03: Simulado de junho – item 24.

Adiante, de modo mais contextualizado, a partir do texto “Beleza Interior”, de Mario Salgado César, está a questão 46:

46) O termo “Entretanto” (l. 3) introduz, entre os dois primeiros parágrafos, a ideia de que beleza

- a) depende da aparência física.
b) é antecedida pela aparência física.
c) é diferente da aparência física.
d) soma-se à aparência física.

Quadro 04: Simulado de junho – item 46.

A partir dos dados de uma planilha da Assessoria Pedagógica, elaboramos os gráficos abaixo, que contêm o percentual de acertos por turmas, respectivamente, nos itens 24 e 46 do descritor 17.

⁵ A TRI determina um valor/peso compatível com o nível de cada item respondido. Nessa linha, informamos que os itens do D17 têm alta pontuação.



Gráfico 1: percentual de acertos por turma
– Item 24.

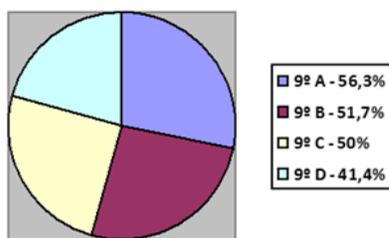


Gráfico 2: percentual de acertos por turma
– Item 46.

Para ter sucesso na resolução desses itens, os alunos devem ter conhecimentos de conjunções coordenativas, de modo que, no texto, reconheçam o valor semântico das relações de adversidade, contrariedade e oposição estabelecidas por essa classe de palavra invariável. Em análise ampla dos gráficos acima, notamos que muitos ainda não têm consolidada a habilidade exigida pelo item, o que reflete na falta de compreensão de textos devido ao efeito de sentido presente nos síndetos “mas” e “entretanto”.

Acrescemos a isso o fato de que alguns alunos acertaram esses itens em virtude de terem apenas decorado o sentido das palavras destacadas, sem refletir sobre as potencialidades lógica e discursiva dessas. É por isso que desenvolvemos um trabalho que considera a perspectiva funcional da língua para que se perceba que a análise linguística nada mais é do que, complementando com uma ideia de Neves (2010), a análise das partes do discurso.

Simulado de agosto

Aplicado em 30 de agosto de 2019, o segundo simulado contou com as questões 34 e 39. Quanto à questão 34, tem como suporte a letra de canção “Saudades de minha terra”, dos compositores Belmonte e Goia.

34) No trecho “De que me adianta viver na cidade/**Se** a felicidade não me acompanhar”, a palavra destacada estabelece ideia de

a) oposição. b) explicação. c) conclusão. d) condição.

Quadro 05: Simulado de agosto – item 34.

Em seguida, depois da leitura do texto informativo “Exercícios”, de Samantha Rugen, os alunos responderam à questão 39:

39) No trecho “**Contudo**, algumas aulas de ginástica por semana não são suficientes...” (l. 3-4), a palavra destacada estabelece relação de

- a) oposição. b) explicação. c) conclusão. d) adição.

Quadro 06: Simulado de agosto – item 39.

Concernente ao desempenho das turmas de 9º ano:

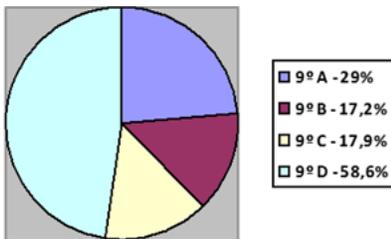


Gráfico 3: percentual de acertos por turma – Item 34.

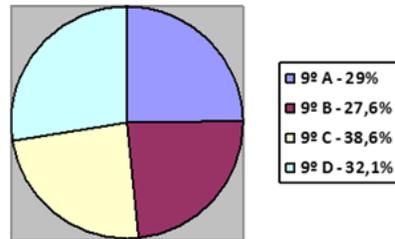


Gráfico 4: percentual de acertos por turma – Item 39.

A questão 34 não exige propriamente conhecimento de gramática sistematizada, pois usamos o conectivo “se” constantemente na linguagem falada. Sendo assim, o aluno que faz leitura efetiva, ou seja, uma leitura não automática consegue chegar ao gabarito do item: alternativa d, condição. Ao corrigirmos essa questão, exploramos a riqueza e a variedade de recursos linguísticos relacionados, em situações de interação comunicativa, à produção e compreensão textual. Trabalhamos com a reconstrução da sentença, substituindo o “se” por “caso” e fazendo com que os educandos compreendam que o sentido permanece o mesmo. O fito é mostrar na prática essa exploração da riqueza da língua.

No que se refere à questão 39, sabemos que o conectivo “contudo” não é comum na linguagem coloquial. Portanto, cabe ao professor trabalhar com textos, a exemplo dos argumentativos, em que tal forma se realiza linguisticamente. Ademais, não é só na modalidade escrita que a abordagem deve ser feita, uma vez que a oral é tão importante quanto. Afinal, a escrita simula a representação da fala. É importante que o aluno, ao optar pela alternativa “a”, faça-o conscientemente, a perceber a relação de oposição estabelecida com o que foi dito antes.

Concordamos com os dados coletados por Neves (2010, p. 21) em pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de gramática na escola, em que mais de 60% dos professores “atribuiu as dificuldades a problemas dos alunos: falta de esforço, falta de interesse, falta de maturidade, falta de capacidade de abstração, falta de percepção da utilidade da gramática.” Confirmamos

esses problemas ao nos depararmos com os dados do gráfico três, cujo desempenho em uma questão trivial não foi satisfatório. Em contrapartida, tentamos transformar essa realidade nociva a partir de trabalhos significativos com a língua.

Simulado de setembro

O terceiro simulado, aplicado em 27 de setembro de 2019, contou com os itens 06 e 38. A questão 06 tem como suporte o texto “Qual é a distância até o horizonte?”, publicado pela revista Superinteressante, na Ed. 3 de abril de 2002. Abaixo, está a pergunta:

06) Na frase “em mar aberto ou numa vasta planície sem nenhum relevo” (l. 4), a palavra destacada estabelece relação de

- a) adversidade.
- b) alternância.
- c) conclusão.
- d) finalidade.

Quadro 07: Simulado de setembro – item 06.

À frente, a questão 38 parte do texto “A foto”, de Luis Fernando Veríssimo:

38) No trecho “E antes que houvesse mais protesto, [...] tirou a foto e foi dormir.” (l. 27), a palavra destacada estabelece relação de

- a) adição. b) adversidade. c) conclusão. d) explicação.

Quadro 08: Simulado de setembro – item 38.

Dos resultados:

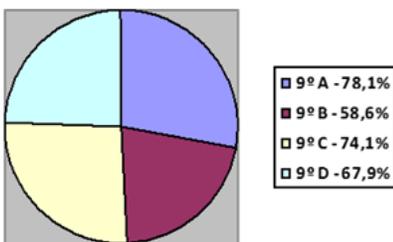


Gráfico 5: percentual de acertos por turma – Item 06.

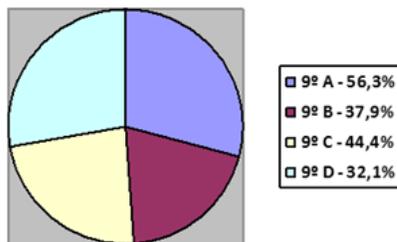


Gráfico 6: percentual de acertos por turma – Item 38.

O desempenho dos alunos nessas duas questões, como os dados revelam, são expressivos. Os discentes tiveram de reconhecer os sentidos estabelecidos pelo “ou” bem como pelo “e”, respectivamente, conjunções alternativa e aditiva. Didaticamente, trabalhamos as conjunções coordenativas por meio de uma estratégia que criamos para os alunos

acionarem mais rapidamente a memória ao falarmos nesse assunto (ECAAA).

Explicativa: porque, pois (antes de verbo), que.

Conclusiva: portanto, logo, por isso, pois (depois de verbo).

Aditiva: e, nem, além disso, ademais.

Adversativa: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto.

Alterativa: ou, ora.

O modelo acima é apenas para fins de facilitação de acesso à memória. Óbvio que, sozinho, não pode ser considerado. É necessário que o professor faça seu reconhecimento no texto.

Ao responderem de modo reflexivo e, sabendo que esses dois conectivos são bastante utilizados na linguagem coloquial, conforme observações feitas por eles em sala de aula, os alunos obtiveram êxito. Nossa satisfação foi imensurável quando, no momento da correção dos itens, souberam explicar muito bem, considerando o contexto, a função dos termos destacados. A análise agrupada e combinada foi, dessa forma, realizada.

Até agora falamos a respeito dos simulados de junho, agosto e setembro. Em julho, fica óbvio de supor que a escola não aplicou simulado nesse mês por causa das férias. Sobre o mês de outubro, a aplicação não ocorreu porque os alunos fizeram a prova do SAEB. Então, ficou para o início do mês seguinte (novembro).

Simulado de novembro

Em 04 de novembro de 2019, a Escola Manuel Osterno Silva aplicou o quarto e último simulado, posto que a prova do SPAECE foi realizada no dia 27 do mesmo mês e ano. Diferentemente dos três outros simulados, que contemplaram dois itens do D17, o de novembro contou apenas com um item, numerado por 18. Também, a classe de palavra selecionada foi o advérbio, divergente dos demais simulados, em que a conjunção teve seu espaço. Assim, serviu como suporte o texto “O macaco e o gato”, de Monteiro Lobato:

- 18) No trecho “O gato as tirava, mas quem as comia, gulosamente, [...] era o macaco...” (l. 12), a palavra destacada indica
- a) a duração da tarefa feita pelo gato.
 - b) a maneira como o macaco se alimentava.
 - c) o lugar onde o gato se encontrava.
 - d) o motivo de o macaco comer as castanhas.

Quadro 09: Simulado de novembro – item 18.

Quanto aos resultados:

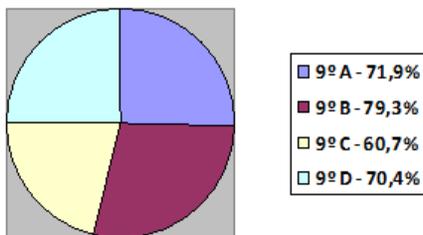


Gráfico 7: percentual de acertos por turma
– Item 18.

O aluno precisa ter conhecimentos acerca dos advérbios para responder corretamente à questão. Especificamente, ter ciência do que vem a ser advérbio de modo, no caso, “gulosamente”. À vista disso, a letra b, o gabarito, traduz muito bem o sentido estabelecido por essa relação lógico-discursiva. No gabarito, a palavra maneira funciona como sinônimo de modo e, pelos resultados, verificamos que todas as turmas se saíram bem na resolução do item.

Ao estimular o aluno a pensar, esse se torna estratégico e, perante a uma prova, elimina as alternativas que não se relacionam de nenhuma forma com a indagação. O aluno elimina a alternativa “a” na medida em que percebe que ela está ligada ao tempo; a “c”, ao lugar e, por fim, a “d”, à razão. Logo, não existe análise efetiva da língua sem levar em conta a reflexão.

Comparação dos resultados dos simulados

Os simulados de junho, agosto e setembro contêm, cada um, duas questões. Totalizam-se, então, seis questões. Quanto ao simulado de novembro, contém apenas um item. À vista disso, com fins comparativos, resolvemos tirar a média aritmética das porcentagens dos itens de um simulado x. Por exemplo, em junho, no 9º ano “A”, no item (24), 40,6% dos alunos acertaram e, no item (46), 56,3%. Assim, a média é 46,95%. Segue a tabela comparativa:

Mês do simulado	9° A	9° B	9° C	9° D
Junho	46,95%	41,35%	59,85%	50%
Agosto	29%	22,4%	28,25%	45,35%
Setembro	67,2%	48,25%	59,25%	50%
Novembro	71,9%	79,3	60,7%	70,4 %

Quadro 10: Comparação dos resultados dos simulados.

Considerando os resultados do primeiro e último simulados, subtraindo-os, chegamos ao crescimento expresso na tabela abaixo:

9° Ano	Crescimento de
A	24,95%
B	37,95%
C	0,85%
D	20,4%

Quadro 11: Desempenho.

Ao tirarmos a média aritmética dos resultados do quadro 11, temos crescimento de 21,03%, dos quatro 9° anos. Por conseguinte, esse é o resultado geral conseguido com o trabalho desenvolvido à luz da perspectiva funcional da língua.

CONCLUSÃO

No processamento textual, o sistema de conhecimento linguístico é crucial para que possamos compreender sistematicamente o que lemos. Desse modo, falamos nos elementos da língua responsáveis pela coesão e coerência, tais como a conjunção e o advérbio. Porém, muitos estudantes têm dificuldades em reconhecer, com efeito, as funções desses mecanismos. O contato com essa realidade incidiu em reflexões acerca da maneira como podemos trabalhar com as relações lógico-discursivas em sala de aula para que propiciemos aos alunos a consolidação dessa habilidade.

Nesse contexto, o desenvolvimento deste estudo tornou possível, recorrendo a simulados, a análise do desempenho dos alunos nos itens que contemplam o descritor 17 da matriz de referência de Língua Portuguesa do SPAECE. Por meio da delimitação da pesquisa, isto é, a restrição ao universo de uma escola da rede pública municipal do Estado do Ceará, conseguimos alcançar nosso objetivo.

Dessa forma, as dificuldades dos alunos de 9º ano na compreensão das relações lógico-discursivas é produto de um ensino estanque. Torna-se plausível dizermos, com isso, que há ausência de reflexão sobre os recursos da língua, o que não convida aos discentes a empregar tais recursos nas produções textuais deles. Ademais, fatores alusivos à falta de interesse, falta de maturidade e falta de esforço, sem dúvidas, também são empecilhos ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, esses problemas são justamente a chave para transformar de modo positivo a educação.

Na redação desta pesquisa, deixamos claro que o contexto é fundamental à análise linguística, pois possibilita uma análise efetiva, completa e lógica, próxima às situações de interação que vivenciamos a todo instante. Evidenciamos sua importância quando lembramos de uma pergunta feita por um aluno na sala de aula no momento em que estávamos lendo um texto: “Professor, o que é todavia?”. Ora, não é suficiente dizer ao discente que “todavia” é uma conjunção coordenativa adversativa. É necessário considerar o valor dela no texto e, assim, o fizemos.

Esperamos, portanto, que esta pesquisa tenha sido relevante, especialmente para os que, hodiernamente, enfrentam problemas inerentes ao ensino-aprendizagem dos diversos operadores discursivos que compõem a riqueza de nossa língua materna. Ao trabalharmos com a perspectiva funcional da língua, obtivemos resultados expressivos. No geral, 21,03% de crescimento, ao considerarmos as quatro turmas, os sete itens e os quatro simulados. Em última instância, recomendamos a realização de mais pesquisas sobre este mesmo tema com a finalidade de termos acesso a outros pontos de vista, o que contribui para o avanço da ciência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **A coesão como propriedade textual:** bases para o ensino do texto. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 62-71, 2009.

BRASIL, **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em: 05/12/19.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação:** português, 9º Ano do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008a – Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. SPAECE – 2015 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1 (2015), Juiz de Fora – Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. SPAECE – 2018 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1 (2018), Juiz de Fora – Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. SPAECE – 2018 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 2 (2018), Juiz de Fora – Anual.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOCH, Ingedore G.V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFJF, CAED. **Matriz de referência**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-de-referencia/>> Acesso em: 27/11/19.