



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

SAMUEL ARLINDO GOES

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO EM QUESTÕES DA
PROVA BRASIL E DE UM LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possíveis Diálogos**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Florianópolis
2018**

Samuel Arlindo Goes

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO EM QUESTÕES DA
PROVA BRASIL E DE UM LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possíveis Diálogos**

Dissertação submetida ao Programa
de Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nara Caetano Rodrigues

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Goes, Samuel Arlindo

Condições de produção do texto em questões da Prova Brasil e de um livro didático do nono ano do Ensino Fundamental : Possíveis diálogos / Samuel Arlindo Goes ; orientadora, Nara Caetano Rodrigues, 2018.

221 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

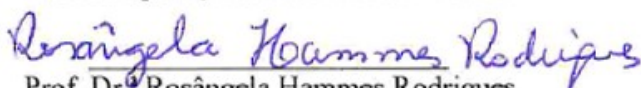
1. Letras. 2. Prova Brasil. 3. Livro didático de língua portuguesa. 4. Questões de linguagem verbal. 5. Condições de produção. I. Rodrigues, Nara Caetano. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Samuel Arlindo Goes


**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO EM
QUESTÕES DA PROVA BRASIL E DE UM LIVRO
DIDÁTICO DO NONO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS.**

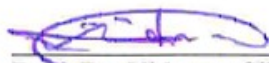
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Letras” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina.

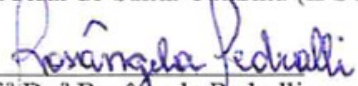
Florianópolis, 26 de fevereiro de 2018.

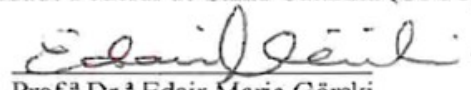

Prof. Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Nara Caetano Rodrigues
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof. Dr. Vidomar Silva Filho
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)


Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof.^a Dr.^a Edair Maria Górski
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Canção: A Enunciação do Amor

Tanta alteridade nesse nosso jeito, dois sujeitos pra relação
Todo enunciado tem o seu avesso, eu digo que sim, você não
Entra no fluxo, sai do campo da oração
É meu discurso em constituição.

Declare logo o meu valor num gênero que cabe no amor
Que eu sou sujeito muito comum, mas com responsividade
Na minha linguagem tudo nasce da interação.

Tá na espera, louca pra ouvir um sim
Esfria, esfera, outra atividade assim
Eu não era, mas bateu pra mim Bakhtin.
Tá na esfera, tudo traz na voz um fim
Nova, velha, outra ideologia assim
Eu não era, mas você se alternou em mim

Tempo primário, espaço segundo, meu cronotopo, topo do mundo
Eu solitário, ela do avesso é flor, nós somos vários na enunciação do
amor.

Para Nara Caetano Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, pelo amor incondicional compartilhado, sobretudo no segundo ano de escritura desta dissertação.

Ao Deus-Vida, pela forcinha me dada no dia 19 de maio de 2017.

Aos meus amigos, até aos que tentaram me demover do curso, pela paciência comigo neste processo.

A todos as professoras/os professores e colegas do ProfLetras, pelas contribuições à minha formação intelectual durante o curso.

Às professoras doutoras Edair Maria Görski e Rosângela Pedralli e ao professor doutor Vidomar Silva Filho, pela gentileza e disponibilidade de ler nosso texto, oferecendo fundamentais contribuições teóricas e metodológicas ao nosso projeto, sem as quais sua conclusão seria muito mais difícil.

À professora doutora Nara Caetano Rodrigues; pela correção fina e extremamente criteriosa do texto escrito, pelas inúmeras palavras de conforto para minha ansiedade, pela inteligência aguçada quando de minhas inconsistências argumentativas e pela responsável liberdade de “criação” me concedida durante todo o processo.

RESUMO

A Prova Brasil e o Livro Didático são enunciados linguístico-discursivos, na especificidade da área da Língua Portuguesa – Nono Ano do Ensino Fundamental – que são constitutivos do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola na esfera pública ora do acontecimento da aula (GERALDI, 2010) ora de contextos avaliativos externos à escola. Ambos, nesses contextos, em teoria, são instrumentos pedagógicos que procuram, através, especificamente, da leitura de textos e de questões que referenciam esses textos, dar fomento ao ensino de Língua Portuguesa, baseados em diferentes concepções do próprio ensino de Língua Portuguesa, de leitura e de texto. Nosso objetivo neste trabalho foi analisar como alguns textos que constituem esses enunciados foram considerados nas atividades de linguagem verbal, os textos foram trabalhados apenas a partir de sua materialidade linguística e/ou de seu contexto extraverbal, considerando também as suas condições de produção? No campo da Linguística Aplicada, referenciados pela base epistemológica da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, calcados nos conceitos de Enunciado, Texto, Discurso, Língua, Gêneros do Discurso, entre outros, identificamos os discursos político-econômicos internacionais e nacionais que influenciam a produção da Prova Brasil e do Livro Didático. Definidos estes quadros, em um primeiro momento, investigamos mais especificamente a questão de autoria (posição de autoria/autor-pessoa, BAKHTIN, 2000a) nesses enunciados; em seguida, descrevemos a concepção de leitura e de texto que subjaz nestas materialidades, analisando a Matriz de Referência da Prova Brasil e alguns excertos do Manual do Professor do Livro Didático pesquisado. A partir dessa sequência analítica de investigação, delimitamos os dados dessa dissertação, para então analisarmos propriamente os *corpora* de pesquisa: textos e questões de linguagem verbal que referenciam estes textos, procurando estabelecer, na observação de regularidades, possíveis relações entre os dados dos *corpora*, tomando como referência também um Descritor (D12) da Prova Brasil. Com base nos dados analisados, constatamos, na Prova Brasil, uma tendência no sentido de não considerar a questão do contexto de produção no trabalho de leitura dos textos que constituem essa prova, subjugando a capacidade do leitor/aluno de dar significação ao texto quando preservada a sua cadeia da enunciação (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992[1928-29]), a dimensão extraverbal do texto (VOLOCHINOV, 1926), sobretudo pela

veiculação de comandos de questões extremamente sucintos, limitados, inclusive, do ponto de vista linguístico. No Livro Didático, a partir dos textos e questões analisadas, houve uma maior consideração do potencial discursivo dos textos estudados, bem como da consideração de uma identidade sócio-histórica do interlocutor do texto que é constitutiva para um processo de enunciação, a partir da leitura de textos, compreendida em uma concepção dialógica de linguagem.

Palavras-Chave: Prova Brasil. Livro Didático de Língua Portuguesa. Questões de Linguagem Verbal. Condições de Produção.

ABSTRACT

The Brazil Proof and the Didactic Book are linguistic-discursive statements, in the specificity of the area of the Portuguese Language - Ninth Year of Elementary Education - that are constitutive of the teaching and learning process that occurs in the school in the public sphere and now of the event of the class (GERALDI, 2010), or contextual evaluations outside the school. Both, in these contexts, in theory, are pedagogical instruments that seek, through specifically, the reading of texts and questions that refer to these texts, to foment the teaching of Portuguese Language, based on different conceptions of the Portuguese language teaching itself, reading and text. Our objective in this work was to analyze how some texts that constitute these statements were considered in the activities of verbal language, the texts were only worked from their linguistic materiality and / or their extraverbal context, also considering their production conditions? In the field of Applied Linguistics, referenced by the epistemological basis of the Bakhtin Circle language philosophy, based on the concepts of Statement, Text, Discourse, Language, Discourse Genres, among others, we identify the international and national political-economic discourses that influence production of Proof Brazil and the Didactic Book. Once these tables are defined, at first, we investigate more specifically the question of authorship (position of authorship / author-person, BAKHTIN, 2000a) in these statements; then we describe the conception of reading and text that underlies these materialities, analyzing the Matrix of Reference of the Brazil Proof and some excerpts from the Manual of the Teacher of the Didactic Book researched. From this analytical sequence of investigation, we delimit the data of our dissertation, to then analyze properly the *corpora* of research: texts and questions of verbal language that refer these texts, trying to establish, in the observation of regularities, possible relations between the data of the *corpora* , taking as reference also a Descriptor (D12) of the Brazil Test. Based on the data analyzed, we find in the Brazil Proof a tendency in the sense of not considering the issue of the production context in the work of reading the texts that constitute this proof, subjugating the capacity of the reader / student to give meaning to the text when preserved (BAKHTIN [1992] [1928-29]), the extraverbal dimension of the text (VOLOCHINOV, 1926), especially by the transmission of extremely succinct commands, limited even from a linguistic point of view. In the Didactic Book, from the texts and questions analyzed, there was a

greater consideration of the discursive potential of the texts studied, as well as the consideration of a socio-historical identity of the text interlocutor that is constitutive for a process of enunciation, from reading of texts, understood in a dialogical conception of language.

Keywords: Brazil Proof. Didactic Book of Portuguese Language. Questions of Verbal Language. Production Conditions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre Texto e Enunciado, Língua e Discurso	53
Quadro 2 - A Prova Brasil na apropriação do texto no plano da Língua e do Discurso.....	55
Quadro 3 - O Livro Didático na apropriação do texto no plano da Língua e do Discurso.....	57
Quadro 4 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa, 9º ano – Saeb/Prova Brasil – Tópicos e Descritores	120
Quadro 5 - Textos por Esfera, Autoria e Gênero do Discurso na Prova Brasil.....	140
Quadro 6 - Textos por Esfera, autoria e Gênero Discursivo no LD – Caderno de Leitura e Produção.....	144
Quadro 7 - As questões/exercícios de linguagem verbal da Prova Brasil em relação ao aspecto linguístico e/ou discursivo do texto.....	149
Quadro 8 -As questões da Prova Brasil por “categoria” de análise.....	152
Quadro 9 - As questões/exercícios de linguagem verbal do LD – Caderno de Leitura e Produção – em relação ao aspecto linguístico e/ou discursivo do texto.....	155
Quadro 10 - As questões do LD por “categoria” de análise.....	157

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	29
1.1	DIALOGISMO: O FIO CONDUTOR EM UMA ESTRADA DE MÃO DUPLA.....	30
1.2	ENUNCIADO, TEXTO E DISCURSO.....	39
1.3	OS GÊNEROS DO DISCURSO – CONCEITOS BÁSICOS.....	59
2	AS BASES DISCURSIVO-IDEOLÓGICAS INTERNACIONAIS ENRAIZADAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E PARA A AVALIAÇÃO DE ENSINO.....	71
2.1	O BANCO MUNDIAL E SUA POLÍTICA ECONÔMICA DE INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO.....	73
2.2	O DISCURSO PREAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	77
2.3	A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA, INFLUENCIADA PELAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS DE FINANCIAMENTO EM EDUCAÇÃO E SEUS PRINCIPAIS ÓRGÃOS DIRETORES.....	88
2.3.1	O Sistema de Avaliação da Educação Básica e a autoria ética na Prova Brasil.....	90
2.3.2	O programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a autoria ética no LD de Língua Portuguesa em análise.....	105
3	ABORDAGEM DA LÍNGUA(GEM) NOS <i>CORPORA</i> DE PESQUISA.....	115
3.1	A MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL.....	116
3.2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) NO MANUAL DO LD PARA O NONO ANO.....	124
3.3	DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DOS DADOS DA ANÁLISE.....	129
3.3.1	Delimitação metodológica para análise dos dados da Prova Brasil.....	130
3.3.2	Delimitação metodológica para análise dos dados do LD.....	132

4	A SITUAÇÃO VERBAL E A EXTRAVERBAL NA CONSTITUIÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO.....	135
4.1	OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PROVA BRASIL E NO LD – UMA UNIDADE DE BASE.....	139
4.1.1	Os Gêneros do Discurso na Prova Brasil.....	140
4.1.2	Os Gêneros do Discurso no LD.....	144
4.2	ASPECTOS GERAIS DAS QUESTÕES DA PROVA BRASIL E AS “CATEGORIAS” DE ANÁLISE.....	149
4.3	ASPECTOS GERAIS DAS QUESTÕES DO LD E AS “CATEGORIAS” DE ANÁLISE.....	155
4.4	POSSÍVEIS DIÁLOGOS: QUESTÕES QUE REFERENCIAM ALGUNS GÊNEROS DO DISCURSO NA PROVA BRASIL E NO LD DO NONO ANO.....	162
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
	REFERÊNCIAS.....	203
	ANEXO 1: Capa do Livro Didático – <i>Corpus da Pesquisa – Singular & Plural</i>.....	219
	ANEXO 2: Pergunta 1 do Pesquisador e Resposta 1 do INEP sobre A Prova Brasil.....	220
	ANEXO 3: Pergunta 2 do Pesquisador e Resposta 2 e o INEP Sobre A Prova Brasil.....	221

INTRODUÇÃO

Pelo menos durante as últimas três décadas, temos acompanhado, ainda não com o merecido esmero, um modelo de gestão relativo às políticas educacionais, advindo tanto da esfera federal quanto das esferas estaduais e municipais, que interfere mais diretamente nas questões de natureza, não só, mas sobretudo pedagógica, que se desenvolvem no âmbito da escola. Vimos essa interferência em 1990, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido e gerenciado na autarquia do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com as últimas reformas aprovadas em 1996; em 1998, pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que se articulam com as propostas curriculares dos Estados; no mesmo ano, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, desdobrados do Saeb, conhecemos a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), respectivamente em 2005 e 2007.

Esse modelo de gestão tem raízes ainda mais profundas, resultando de um paradigma hierárquico e homogêneo de política mundial para a educação que vincula a qualidade do fazer educacional a resultados, produtividade, busca da eficiência, meritocracia e estreita relação, retroalimentação dos sistemas público e privado de ensino. É um modelo de gestão baseado nas chamadas agências internacionais, dentre elas, a Agência do Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe¹, que exercem, a partir de uma concepção neoliberal de política e economia, influência ideológica nas políticas públicas para educação de países emergentes, e o Brasil está entre eles.

Essas agências, conforme Silva & Abreu (2008), traçam ideologicamente estratégias de atuação coadunadas aos imperativos das mudanças na economia, do processo de globalização e de reestruturação social para interferir, endossadas por investimentos financeiros, nos sistemas educacionais de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. “Dentre as estratégias estão as orientações para a implementação dos sistemas de avaliação” (SILVA & ABREU, 2008,

¹ Adensaremos a discussão sobre as agências internacionais no capítulo II desta dissertação.

p.526) que, no Brasil, estão diretamente ligados ao processo de reforma curricular.

Embora os instrumentos supracitados, tomados por enquanto aqui como de possível diálogo – também bem intencionado – entre instâncias governamentais e instituição escolar, tenham aplicações e implicações conceituais sensivelmente diferentes, grosso modo, uns orientam a prática, outros avaliam a prática pedagógica na escola, todos eles interferiram em maior ou menor grau nos rumos da educação do país, no sentido de Depresbiteris (2001, p. 144), quando aponta que esses elementos fornecem “[...] resultados para a gestão da educação, subsidiam a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciam informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação”.

Os documentos oficiais e as avaliações – chamadas de larga escala², dentre as quais, a Prova Brasil – têm norteado, com maior ou menor consciência, as práticas do professor de Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras, embora esse seja, como já apontado, um fenômeno político-pedagógico mundial. Além disso, tais documentos suscitam um lastro de discussão bastante controverso no tocante à funcionalidade, a partir das condições de produção desses instrumentos, para a formação e qualificação das aulas do professor e, por extensão, para a formação dos alunos no que se refere a “questões de natureza da linguagem e formação leitora” (BALDI, 2009, p. 35).

Especificamente para atender aos objetos de estudo desta pesquisa, cabe-nos contextualizar as bases teóricas que fundam a própria existência da Prova Brasil, fazendo um recorte para a área de Língua Portuguesa³, que é a que nos interessa aqui. Desse modo, urge destacar o que o MEC, com a colaboração do professor José Francisco Soares, membro do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aponta sobre essas bases teóricas.

A pertinência de dois elementos definidores da Prova Brasil – a padronização e o uso da medida – precisa ser entendida. O direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os

² No capítulo II, seções 2 e 2.1 dessa dissertação, o termo será contextualizado a partir das políticas públicas que dão fomento a este tipo de avaliação.

³ A Prova Brasil também avalia habilidades do raciocínio matemático dos alunos do Ensino Fundamental I e II.

alunos, e a todos deve ser garantido de forma equitativa⁴ (BRASIL, 2008, p.7).

Em primeira análise, emerge do texto o caráter generalizante ou neutro da base teórica da Prova Brasil, embora o enunciado⁵ citado e situado nesse contexto não o seja, no sentido de constatarmos a noção instituída de um sujeito/aluno que é ao mesmo tempo “todo mundo” e “nenhum”, se dermos a ênfase necessária à palavra “padronização”, no texto. A seguir, o documento adverte para as armadilhas de um constructo avaliador de natureza equitativa.

No entanto, considerando a variação natural presente nos seres humanos, se aceita que, garantido um nível de domínio de cada competência, compatível com o exercício da cidadania, alunos diferentes apresentem domínio diferenciado em uma dada competência. Em outras palavras, alguns alunos terão a competência leitora em nível mais avançado do que outros, ainda que todos devam ler acima de um nível considerado adequado. Mas para que essas comparações possam ocorrer é necessário que o instrumento verificador do direito seja o mesmo, no caso brasileiro a Prova Brasil. (BRASIL, 2008, p.7).

O que o texto está referenciando, em leitura, neste momento, ainda perfunctória, é que o sujeito/aluno para o qual se aplicam as provas de larga escala é considerado mediante suas características biológicas, sociais, afetivas, culturais, contextualizado de e em suas práticas sociais, mas reforça que o instrumento de avaliação precisa ter uma unidade, uma base comum para descrição do conhecimento que será posto à prova, na investigação da apropriação desses conhecimentos pelos alunos.

⁴ Grosso modo, a expressão aponta para a garantia de que todos os alunos devem ter acesso aos mesmos conteúdos das bases curriculares nacionais, preservando inclusive as questões idiossincráticas relativas à aprendizagem desses conteúdos, em ação pedagógica de combate a qualquer preconceito que possa estar envolvido nesse processo de garantia.

⁵ A acepção de enunciado aqui será evidentemente tomada à luz dos estudos de Bakhtin e seu Círculo (Volochinov, Medvedev, Kanaev) sobre o tema, asseverando o caráter dialógico dessa acepção, na medida em que todo enunciado dá garantias ao espaço do outro na dinâmica do discurso e reflete as esferas sociais que situam esse mesmo enunciado.

Nesse sentido, o conceito de descritores⁶, usual em provas de larga escala, também caminha ao encontro dessa predisposição, porque tal conceito traz à cena avaliativa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento⁷, ou pelo menos parece considerar essa relação.

Feita essa breve contextualização de um dos documentos dos *corpora* de análise dessa pesquisa, julgamos ser necessária aqui a abordagem também breve de outro instrumento de prática educacional de origem ou iniciativa política e que interfere ainda mais diretamente na prática do professor: o Livro Didático⁸.

O Livro Didático ora encarado como “uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção, comercialização e identificado aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 45), ora como um currículo apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2000), precisa ser analisado em sua dimensão político-ideológica e também pedagógica, pois se inseriu efetivamente nas escolas de Ensino Básico nos últimos anos no Brasil com sua função e discursos próprios.

Embora esse texto⁹ tenha tradicionalmente ocupado nas escolas brasileiras, de modo geral, um lugar providencial, quase único, para exercer sua função de “mecanismo de controle externo” (SACRISTÁN, 2000, p. 238), não necessariamente, em decorrência da tradição pedagógica historicamente constituída, há a neutralização, o apagamento do “papel responsivo” (BAKHTIN, 2000a) do professor no manuseio com o Livro Didático, nesse processo complexo que se retroalimenta.

⁶ Descritores, grosso modo, são uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Falaremos mais claramente sobre o termo quando apresentarmos a Matriz de Referência da Prova Brasil (Cap. III, seção 3.1).

⁷ O estudo dessa relação não é foco de nossa pesquisa, mas esperamos que o nível de conhecimento avaliado pela Prova Brasil considere efetivamente um aluno sócio-historicamente situado no nono ano do Ensino Fundamental II, constituído também pela sua formação nos anos anteriores desse ensino.

⁸ Da mesma forma que foi dito sobre a Prova Brasil, contextualizaremos no capítulo III, seção 3.2, as condições de produção do Livro Didático no Brasil, sua implementação e função. Rojo & Batista (2003) nos oferecem uma significativa visão sobre o estado da arte do Livro Didático no Brasil. Resumidamente, o livro a ser analisado foi escrito por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), com o título de *Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem, – manual do professor* – publicado pela Editora Moderna e foi o livro (a coleção) escolhido(a) para os próximos três anos letivos na escola onde lecionamos (Anexo 1).

⁹ Como materialidade discursivo-ideológica.

Soares (2002) delimita algumas dificuldades vividas pelo professor quanto à utilização do Livro Didático

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

Acreditamos ter demonstrado, ainda de modo breve aqui, que ambos, Prova Brasil e Livro Didático, são faces ou interfaces do processo de ensino e aprendizagem – como texto e como discurso – nas escolas brasileiras de ensino público e gratuito. Suas implicações para o ensino, e nos interessa, de novo, o ensino de Língua Portuguesa, norteiam o campo de conhecimento, os saberes linguísticos no sentido do que se ensina e do que se aprende nas aulas de Língua Portuguesa e, sobretudo, a partir de que concepção de texto¹⁰ esse ensino e essa aprendizagem se dão.

Diante desse breve contexto dos *corpora* de nossa pesquisa (Prova Brasil/Livro Didático) e do nosso interesse em investigá-lo, esta dissertação está metodologicamente situada no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho documental, nos moldes de Lüdke e André (1986) e Denzin & Lincoln (2006).

¹⁰ A pressuposição aqui é que ambos, Prova Brasil e Livro Didático, abordam (avaliam/exercitam) conteúdos da área da Língua Portuguesa a partir da leitura de textos. Nomes como Wanderley Geraldi nos asseguram, já há um bom tempo, a importância desse instrumento – o texto – em uma aula de Língua Portuguesa.

Para essa investigação, calcaremos-nos na teoria do Círculo de Bakhtin¹¹, sobretudo nas questões teóricas referentes à abordagem do texto como enunciado, a partir de uma concepção dialógica de língua e linguagem.

A **questão principal de pesquisa** que pretendemos responder é: A Prova Brasil e um Livro Didático do nono ano exploram conhecimentos da área da Língua Portuguesa através de uma abordagem de texto que o considera apenas em sua imanência ou a partir da(s) sua(s) condição(ões) de produção?

A partir dessa questão problema, definimos nosso **objetivo geral** que é: Analisar descritiva e discursivamente as questões de Língua Portuguesa de uma avaliação em larga escala, em possível diálogo¹² com as questões de compreensão leitora em um livro didático, a fim de perceber se elas contemplam um estudo do texto a partir do seu aspecto linguístico e/ou discursivo. É importante ressaltar que entendemos por questões que tocam o aspecto discursivo do texto todas as questões que, além de tentar recuperar as condições de produção do texto (quem diz/para quem diz, o que diz, por que se diz, de que lugar diz, quando diz, etc), não tenham como resposta sequências textuais localizadas *ipsis litteris* no texto, ou seja, questões que não se caracterizem “por comportamentos como decodificação, localização de informação ou de ativação de esquemas cognitivos, agenciamento de conhecimentos linguísticos e enciclopédicos”. (KOCK, 1994). Em decorrência desse objetivo geral, propomos os seguintes **objetivos específicos**:

(a) Com base no referencial teórico, observar e sistematizar regularidades nos *corpora* de pesquisa no que diz respeito a “categorias”¹³/conceitos potencialmente presentes nas questões da Prova

¹¹ Os textos que utilizaremos sobre essa teoria serão devidamente especificados no decorrer dessa dissertação. Sobretudo no Capítulo I, mas também nos outros capítulos, discutiremos os principais conceitos dessa teoria, mormente os relacionados à interação verbal através da concepção de texto, língua e enunciado.

¹² Explicamos a expressão “possível diálogo” com alguns questionamentos: (i) há semelhança entre os conteúdos e temas trabalhados na Prova Brasil e no Livro Didático, já que ambos se relacionam ao Nono Ano? (ii) são simílimos também os graus de complexidade (facilidade/dificuldade) na elaboração das questões de ambos os *corpus*? (iii) parece haver um consenso na seleção dos gêneros do discurso que constituirão essas duas materialidades? São perguntas que responderemos, indiretamente, no momento de nossa análise e, diretamente, em nossas considerações finais.

¹³ O que estamos chamando de “categorias” diz respeito a elaborações produzidas a partir de fundamentos presentes no arcabouço teórico de referência e de análise preliminar dos documentos que constituem os *corpora* da pesquisa. O termo não se refere a unidades ou parâmetros prontos, acabados, determinados antes da análise dos dados, recurso mais

Brasil e do Livro Didático e que promovem um estudo do texto a partir das suas condições de produção;

(b) Com base na matriz de referência da Prova Brasil e no referencial teórico, analisar como o descritor do tópico *do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto*¹⁴ é/está efetivamente aplicado/implicado na própria avaliação em larga escala para a qual foi detalhado;

(c) Com base na análise em cotejamento – no “possível diálogo” – refletir sobre as semelhanças e diferenças na(s) abordagem(ns) que a Prova Brasil e o Livro Didático dão ao texto, pelos comandos das questões, a partir ou não da concepção dos Gêneros do Discurso¹⁵;

(d) Com base na análise em cotejamento, apontar reflexões gerais sobre as implicações didático-pedagógicas que a Prova Brasil e o Livro Didático analisados trazem para a prática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e para a constituição dos conhecimentos linguísticos e discursivos de um aluno do nono ano, no curso de uma educação integral, discursiva e sócio-historicamente compreendida e em tempos de uma “nova” Base Curricular Comum.

São muitos os motivos, acreditamos, que **justificam** nosso interesse pelo tema desta pesquisa. As avaliações de Larga Escala e o Livro Didático, como aqui mesmo já foi mencionado, são materialidades linguísticas e discursivas legítimas e reais dentro do complexo quadro de documentos que regem o processo de ensino e aprendizagem de saberes específicos, humanos, naturais, históricos, linguísticos, científicos em uma escola.

São legítimas porque foram institucionalizadas pelo fazer político, inclusive com investimentos significativos para sua implementação e reais porque fazem parte das práticas ora da escola – quando essa aplica sazonalmente a avaliação em larga escala – ora das aulas do professor, no uso cotidiano do livro didático como mais um instrumento determinante, cada vez mais presente, de sistematização, aplicação e regulamentação do conhecimento.

recorrente em pesquisas de natureza positivista. Desta maneira, sempre que usarmos o termo ele virá entre aspas.

¹⁴ Tal tópico está relacionado com dois descritores: **D5** – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) e **D12** – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; ambos descritores dialogam com o potencial discursivo e extraverbal dos enunciados, mas, nesta pesquisa, abordaremos somente o descritor **D12**.

¹⁵ Discutiremos especificamente sobre essa teoria do Círculo de Bakhtin no capítulo I, seção 1.3.

Mas é preciso pensar um pouco aqui sobre uma certa verticalidade que rege os processos de inserção desses instrumentos no âmbito escolar. Inicialmente, lembramos Halté (2008[1998])¹⁶ e a questão da artificialidade constitutiva dos atos didáticos ou da transposição didática¹⁷ suscitada no entorno desses instrumentos que nascem apartados da realidade do vivido entre professor e aluno – por isso, falar em verticalidade.

Nesse sentido, vale ainda trazer o pensamento de Soares (2006), quando nos remete ao processo de escolarização dos saberes. Embora a autora não concorde totalmente com a carga pejorativa que o termo escolarização abarcou com o tempo, relaciona-o ao status de transmissora de conhecimento que caracterizou a escola desde o século XIX, em consequência de aspectos como: a pedagogia tradicional, o processo didático dedutivo, o professor centralizador do saber, o aluno na recepção passiva do conhecimento.

Entretanto, a autora faz uma análise sócio-histórica do termo e argumenta que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas [...]” (SOARES, 2006, p. 20). Ela complementa que a escolarização é um “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES, 2006, p. 21).

As provas de larga escala e os livros didáticos são, por sua natureza transplantária, suportes que fragmentam (KLEIMAN & MORAES, 1999) objetos culturais, enunciados de diversas esferas da

¹⁶ Jean François Halté movimenta a discussão em “O espaço didático e a transposição” (2008[1998]), discutindo, entre outras coisas, de que maneira as relações didáticas vividas pelo professor e pelo aluno para o estudo do texto seriam ou não artificiais, ressaltando pontos positivos e negativos dessa transposição. Em nossa análise das questões de compreensão leitora que compõem a Prova Brasil e o Livro Didático, essa questão será indiretamente retomada.

¹⁷ Halté (2008[1998]), com base em Chevallard (1997), problematiza o conceito de “transposição didática” com o de “elaboração didática”, assegurando, grosso modo, que o segundo propõe que professor e aluno (negligenciados na transposição didática), assumam papel de protagonistas nos processos de constituição de conhecimento em sala de aula. Optamos pela expressão “transposição didática” em nosso texto por considerarmos que os *corpora* de nossa pesquisa, como parte de um currículo apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2000), neutraliza parte do protagonismo constitutivo dos processos de elaboração didática.

atividade humana para uma esfera outra¹⁸ – a da escola, e por essa mesma razão são considerados, sobretudo os livros didáticos, gêneros do discurso complexos (SOUZA & VIANA, 2011). As provas de larga escala são constituídas por textos e questões de linguagem verbal¹⁹ e não-verbal acervados para atender a fins pedagógicos, avaliativos.

Do mesmo modo, o livro didático “é um objeto cultural que se (re)modela conforme demandas externas e princípios epistemológicos para o ensino, preconizados em documentos oficiais e saberes da prática docente” (SOUZA & VIANA, 2011, p. 2). Em perífrase: uma notícia de jornal foi escrita para o jornal; uma história em quadrinhos não foi escrita para se avaliar linguisticamente a fala de uma personagem; quando Shakespeare escreveu Hamlet, ele não direcionou seu projeto de dizer para ser lido e estudado por professores e alunos de uma escola. Ao mesmo tempo, esses saberes também são próprios da escola, de sua essência (SOARES, 2006).

A artificialidade constitutiva desses instrumentos caracteriza-se principalmente por retirar objetos culturais – aqui para nós, textos – da cadeia da enunciação verbal – i.é, o texto como fenômeno puramente linguístico ou textual (RODRIGUES²⁰, 2005), arrefecendo o traço discursivo desses textos, na medida em que se perdem nessa retirada, por exemplo, contextos suscitados pela intencionalidade, a situacionalidade, a aceitabilidade (COSTA VAL, 2004)²¹.

Perde-se, portanto, espaço para a constituição de um aluno/sujeito/leitor mais alerta para o texto/discurso que lê. Acreditamos que essa artificialidade, especialmente nos livros didáticos, pode ser arrefecida e esse arrefecimento varia de livro para livro, a depender das concepções que têm seus autores sobre, principalmente, enunciado, texto e discurso. Nessa dissertação discutiremos esses conceitos.

¹⁸ Considerar que a Prova Brasil e o Livro Didático, embora ambos a serviço da escola, são eles mesmos objetos culturais que carregam discursividade própria, acrescenta relevância à nossa investigação sobre as condições de produção desses objetos.

¹⁹ Optamos pela expressão questões de linguagem verbal por consideramos mais abrangente do que simplesmente exercícios ou atividades sobre o texto.

²⁰ Rodrigues, em “Os gêneros do Discurso na perspectiva Dialógica da Linguagem” (2005), apresenta um quadro que procura dimensionar o texto quando enunciado – objeto da vida concreta – ao mesmo tempo em que lhe fragmenta como materialidade imanente. Esse quadro será referência para a construção de nossos próprios quadros sobre o tema, circunscritos evidentemente ao objeto de discurso de nossa pesquisa.

²¹ Em “Texto, Textualidade e Textualização” (COSTA VAL, 2004), a autora discute estes e outros princípios de textualização, assumindo a concepção de texto como enunciado, produto da interação verbal.

A verticalidade – via artificialidade constitutiva – falada aqui também acontece relacionada à questão da posição autoria²² desses instrumentos quando subjazem neles concepções de língua, linguagem, ensino, sujeito, geralmente apresentadas por órgãos como o INEP²³ (orientado pelo discurso ideológico de agências internacionais de investimento em educação), no caso das provas de larga escala – ou pelos manuais do professor presentes nos livros didáticos. Somado a isso, há ainda a posição de autoria constituída pela voz das autoras que respondem, por exemplo, pelo Livro Didático – o autor na obra, o autor da obra – *a última instância de significação da obra* – (BAKHTIN, 1997[1929]).

Outra questão que nos cabe investigar – e que dá fundamento à nossa pesquisa, acreditamos – é se as questões de uma avaliação de Larga Escala conduzem a compreensão leitora do aluno como se o texto se encerrasse apenas em sua materialidade linguística, ou seja, no escopo da Língua como abstração, encerrada em si mesma, estruturada, mensurável, reproduzível²⁴ e não consideram o texto como enunciado, múltiplos enunciados, distante da concepção dos Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2000b [1952/53]) e distante de uma abordagem dialógica de linguagem.

Especificamente sobre os livros didáticos²⁵, sabemos que a história da produção desses materiais é antiga e ela também dá textura à nossa **justificativa**. Em 1938, o Livro Didático passou a figurar como pauta do Governo Federal com o Decreto-Lei nº 1.006/38 de 30/12/1938 (BRASIL, 2013), que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático para tratar da produção, do controle e da circulação dos livros didáticos. De lá pra cá, muita coisa mudou, sobretudo em relação às políticas públicas de investimento maciço nesse material.

A autarquia denominada Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), criada em 1985, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), alcançaram em 2009²⁶ a marca de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da

²² Nas seções 2.3.1 e 2.3.2 de nossa pesquisa, discutiremos, com base em Bakhtin (1993[1919-21]), Bakhtin (2000c [1924-1927]), Rodrigues, N. C., (2011) e Silva Filho (2013), as noções de autor e posição de autoria na Prova Brasil e no Livro Didático.

²³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No capítulo II, seção 2.3.1, abordaremos mais especificamente esse órgão governamental.

²⁴ A língua para Saussure.

²⁵ Daremos maior ênfase a este tema nas seções 2.3.2, de modo geral e na seção 3.2, especificamente sobre um dos *corpus* da pesquisa.

²⁶ Na seção sobre o PNLD, 2.3.2, esses dados serão atualizados.

educação básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. É um número muito expressivo, é um investimento muito poderoso para que o professor, os agentes de letramento, a escola ou mesmo a universidade assumam uma postura indiferente ou apenas reticente sobre esse material.

Embora os professores – no recorte – da área de Língua Portuguesa participem particularmente das escolhas dos livros didáticos²⁷, essas escolhas limitam-se quase sempre a uma análise muito breve e limitada dos aspectos formais do livro, o tratamento dado à gramática normativa, se há espaço para a linguagem não-verbal, como se dá a divisão em capítulos no livro, qual o tratamento dado à leitura do texto literário.

A escolha deveria seguir um processo criterioso de análise por parte do professor (BATISTA & ROJO, 2005), visto que as obras recomendadas se diferem no grau de adesão aos critérios de qualidade, no tocante aos aspectos linguísticos e discursivos e na proximidade em menor ou maior escala desses aspectos com as correntes teórico-pedagógicas que regem as propostas curriculares das escolas dos municípios, dos estados e da federação. É, portanto, uma escolha que ultrapassa o campo das disciplinas por ser também da esfera teórica e político-ideológica (SILVA & ABREU, 2008).

Quando essa escolha simplesmente não ocorre – no caso das avaliações de Larga Escala – ou quando elas são meramente simbólicas/burocráticas, corre-se (corremos) o risco desses instrumentos deixarem de concorrer para a qualificação do ensino para se tornarem *mecanismos de recomposição da ideologia dominante* (SAVIANI & DUARTE, 2012).

E como esse discurso dominante se fortalece? No processo de neutralização do sujeito²⁸, no apagamento de sua individualidade, mais especificamente aqui, apagamento veiculado pela generalização estrutural das questões de linguagem verbal²⁹ que referenciam os textos que o aluno lê, no sentido de criar um leitor que é ao mesmo tempo “todos” e “nenhum”, abstraído da sua existência real, portanto.

²⁷ É sabido que o PNLD tem aprimorado esse processo de escolha, disponibilizando ao professor, via site do Ministério da Educação, um **Guia do Livro Didático**, que apresenta as resenhas e as avaliações relacionadas a esses livros, as quais, até 2017, eram elaboradas por uma comissão de especialistas.

²⁸ Vale acrescentar, ainda de modo insípido, que o sujeito, para Bakhtin, não é totalmente autônomo, individualizado. Ele também se constitui na sua relação com o outro, no princípio de alteridade, de base dialógica, que constitui a linguagem.

²⁹ Ratificaremos ou não esta proposição no momento de nossa análise.

Nessa perspectiva, parece-nos procedente saber se Prova Brasil e Livro Didático possuem mínima sintonia, um “possível diálogo” em relação aos elementos linguísticos, textuais e discursivos que os constituem para alcançar a efetivação/qualificação no processo de ensino e aprendizagem ou se se constituem em sentidos opostos frente a esta questão. Ou, numa perspectiva menos otimista, se ambos não corroboram para efetivação/qualificação do processo.

Este trabalho também se **justifica**, na possibilidade de um diálogo entre Prova Brasil e Livro Didático, por tentar constituir um discurso de valoração dessas materialidades linguísticas, ainda que no ressalte mesmo de suas possíveis inconsistências epistemológicas para formação de leitores críticos e situados, apontando para tomadas de ações político-pedagógicas que, posteriormente, repensem, ressignifiquem, em sala, na escola e fora dessa esfera, essas mesmas materialidades.

Com o intuito de apresentar a pesquisa a que nos propomos, organizamos esta dissertação em quatro (4) capítulos. No capítulo I, será delineado o referencial teórico que dá sustentação à nossa pesquisa, tendo por base as concepções do Círculo de Bakhtin (e de seus comentadores) sobre linguagem e dialogismo, enunciado, texto, discurso e gênero do discurso, na especificidade desses conceitos e na particularidade da investigação das condições de produção dos *corpora* de nossa pesquisa, as quais serão também investigadas a partir da concepção de um descritor da Prova Brasil que especificamos nessa introdução. No capítulo II, discorreremos sobre o tema das agências internacionais/instituições governamentais nacionais e suas influências (i) na educação em países da América Latina, sobretudo o Brasil e (ii) na própria constituição de autoria³⁰ dos *corpora* de pesquisa. No capítulo III, problematizaremos as principais concepções de língua(gem) que dão sustentação teórica aos *corpora* de análise e, a partir disso, delimitaremos os dados de análise dessa dissertação. No capítulo IV, apresentaremos a análise propriamente dita, subdividida em uma análise descritiva geral dos *corpora*, seguida da análise de algumas questões da Prova Brasil em possível diálogo com as de um Livro Didático de Língua Portuguesa do nono ano, no intuito de atender aos nossos objetivos Geral e Específicos. Apresentaremos, posteriormente, nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

³⁰ Explicaremos a opção por essa disposição temático-composicional da dissertação ao final do capítulo I.

1 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Há uma certa singularidade no orquestramento de vozes (BAKHTIN, 1997[1929]), que se apresenta e se ressignifica em nossa pesquisa. A Prova Brasil e o Livro Didático, doravante LD, dão voz/vozes a objetos da cultura (livros, textos, imagens, personagens, figuras) de diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000b [1952/53]) para promover o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa – porque isto é próprio da escola (SOARES, 2006) – a partir do estudo desses objetos por professores e alunos.

Nós também agenciaremos vozes – na interação de discursos sociais – (FARACO, 2007[2005]), de um “conjunto de ideias [...] para todo o estudo das realidades humanas (a linguagem e, por meio dela, o sujeito, as relações sujeito/sociedade, a estética e a ética)” (FARACO; TEZZA; CASTRO, 1999a, p. 7), para atender à arquitetura de nossa pesquisa: a investigação de como se dá parte desse processo de ensino e de aprendizagem via leitura de textos, quando esses textos são estudados a partir ou não de suas condições de produção.

Segundo Faraco (1999b), ao mesmo tempo em que a produção teórico-intelectual de Bakhtin nos chegou de modo tardio (especialmente aqui no Brasil), acrescido dos problemas relacionados à tradução de seus textos, houve uma explosão de interesse – advindo de várias áreas do conhecimento – sobre sua obra. Faraco atribui esse interesse, no ressaltado das leituras castrantes, mal entendidas e reificantes de Bakhtin nesse meio, ao fato “da forma de pensar **de Bakhtin** se afastar radicalmente dos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico que estuda as realidades humanas” (FARACO, 1999b, p. 113, grifo nosso). E acrescenta que “é esse forte tom de vanguarda que explica, certamente, a crescente legião de estudiosos, no Brasil e em toda parte [...] utilizando suas ideias para iluminar temas de gramática, de literatura, de psicologia, de **educação**, de estética, de teoria cultural [...]” (p. 115, grifo nosso).

Nosso movimento não é caminhar meramente na reverberação da comum apropriação intelectual da obra de Bakhtin descrita por Faraco (1999b). Entendemos realmente que nossa investigação encontra repouso nas palavras de Bakhtin – *in essentia* – e de seus irrepetíveis, mas (re)citáveis enunciados e, dessa maneira, pretendemos desenvolver esta dissertação.

Procuraremos também ir refletindo, na medida em que discutimos parte dos pressupostos teóricos de Bakhtin, sobre possíveis “categorias”

para análise dos dados, não no sentido de pré-determinar o que faremos em nossa análise propriamente dita – mas de irmos auscultando as vozes que são, como já dito, a base epistemológica para uma análise dialógica do discurso materializado no *corpus* de nossa pesquisa). Segundo Brait (2007, p.39), “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” é um procedimento metodológico e analítico essencial para qualquer análise dialógica do discurso.

É o que, cotejando uma concepção dialógica de linguagem, tentaremos fazer a seguir, trazendo à cena teórica alguns outros autores que discutem/comentam o aporte teórico do Círculo de Bakhtin, entre eles Rodrigues (2005, 2007 e 2012), Barros (1999), Brait (1999), Faraco (1999b), Geraldí (1984), Souza (1999), Rodrigues, N. C., (2011), Silva Filho (2013), autores estes que se associam ou tomam por referência essa concepção.

Discutiremos os conceitos de dialogismo, enunciado, texto, discurso, língua, gêneros do discurso (bem como alguns conceitos relacionados à teoria dos gêneros) e autoria, procurando relacionar, sempre que possível, a discussão com os *corpora* de nossa pesquisa.

Urge ressaltar mais um ponto importante deste capítulo: não temos intenção de construir um referencial teórico que contribua conceitual, teoricamente e na episteme das teorias do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem social. Primeiro, porque não nos sentimos capazes de fazê-lo e, segundo, porque esse não é nosso objetivo quando propomos a revisitação dessa teoria, neste momento de nossa pesquisa.

1.1 DIALOGISMO: O FIO CONDUTOR EM UMA ESTRADA DE MÃO DUPLA

A luz que os estudos filosóficos do Círculo de Bakhtin³¹ lançaram sobre questões que refletem a estrutura de nossa sociedade grafocêntrica, constituída/constituidora pela/da linguagem, historicamente situada, causa e produto da ação da espécie humana por

³¹ O ilustre filósofo russo acreditava que todo enunciado é irrepetível, mas que podia ser citado, recitado. Segundo Rodrigues (2005), *Círculo de Bakhtin* é um constructo conceitual de fundo didático circunscrito por pesquisadores para nomear estudos no campo da linguagem, da estética, da arte, da política, da ciência e da ética de um grupo de intelectuais russos no período de 1919 a 1974. Nesse grupo, destacam-se Bakhtin, Volochinov e Medvedev.

materialismo dialético³², iluminou e iluminará este e outros estudos que tenham implicações nos processos de ensino e aprendizagem da Linguística Aplicada – doravante LA – à língua materna.

Isto porque um dos principais conceitos que carregam os estudos de Bakhtin³³ é o de *dialogismo*. Nele reside a alma que anima sua concepção de Linguagem e de Língua: a enunciação concreta de um locutor que toma o outro como ampliação (em conformidade ou não) de seu discurso; interlocutores reais. Assim, para Bakhtin [Volochinov],

O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]), p. 85).

A noção de contexto social de uso da língua, das adaptações que fazemos com a linguagem dependendo desse contexto e a clareza em relação às diferenças de sentidos sem conformidade que uma mesma norma linguística pode comportar no confronto com o outro norteiam o conceito de dialogismo ou de relações dialógicas para a teoria filosófica da linguagem de Bakhtin (FARACO, 1999b). Essas relações, em nenhum momento consideradas por Bakhtin como sinônimo de diálogo

³² Não raro encontrar na Literatura que estuda o Círculo, sobretudo o nome de Bakhtin, as diversas fases teóricas que nortearam seus escritos. Esta organização por fases é dada por Clark e Holquist (1998): fase filosófica/metafísica (1919/1924); fase de diálogo mais objetivo com o freudismo, com o formalismo soviético e com formalismo e o materialismo dialético marxista (1925 a 1929); fase da poética histórica (asseverada nos anos 30); retorno à metafísica e estudos filosóficos da linguagem (décadas de 60 e 70).

³³ Mais um enunciado que urge ser recitado: segundo Rodrigues (2005), não há consenso sobre a autoria dos textos produzidos pelo Círculo. Optamos aqui pela praxe, na primazia do nome de Bakhtin por motivos convincentes que Rodrigues expõe, via nota, em: “Os gêneros do Discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin”. (p.152) Quando a autoria dos textos citados do Círculo for partilhada, os nomes dos outros autores virão entre colchetes, como fizemos, antes mesmo deste momento.

face-a-face (RODRIGUES; SILVEIRA; ROHLING, 2012), (CATOIA DIAS, 2012), de acordo com Faraco (2007[2005], p. 44) devem ser “entendidas como relações semânticas, no sentido que Bakhtin dá ao termo semântica, que se estabelecem entre dois enunciados quaisquer postos em contato”.

Como só há linguagem na interação, a concepção de língua para Bakhtin e seu círculo não poderá ser “um sistema de normas fixas objetivas e incontestáveis” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]), p. 85), homogêneo, abstrato, sincrético, independente da fala – assunto para o *Objetivismo Abstrato*, tampouco um arranjo mental, produto de uma enunciação monológica que, embora não isole a língua de um componente ideológico, acredita que esse componente possa ser intrassubjetivo, ignorando a natureza social da enunciação – matéria para o *Subjetivismo Idealista*.

A língua na concepção dialógico-interativa da linguagem não está na norma arbitrária de sistema de signos (fonéticos, lexicais, morfossintáticos) que a estabiliza como norma, “nem no ato psicofisiológico de sua produção” (BAKHTIN, 1997[1929], p. 123) centro e expressão do próprio pensamento, de criação e de significação individuais, mas a conhecemos “graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997[1929], p. 124). A grande contribuição de Bakhtin para os estudos da linguagem parece mesmo ter sido a de assegurar que definitivamente sem gente, sem ação, sem interação, não há processo comunicativo verbal e de que a vida humana constitui e se constitui (d)essa interação pela linguagem.

Mas qual, pelo menos ainda, grosso modo, o contexto de interação pela linguagem que se dá em nossa pesquisa³⁴? Como pesquisa documental, destacamos um dado relevante nela: faremos a análise de documentos que reverberam, agenciam vozes que estabelecem um diálogo (direto/indireto) constituído no/pelo contexto de interação imediato (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992[1928/29], (BAKHTIN, 2000a), a saber, aquele que existe entre professores e alunos no acontecimento da aula (GERALDI, 2010). Não obstante, também consideraremos os discursos constitutivos de tais documentos alargando o contexto imediato e perscrutando o contexto mais amplo de sua produção.

Explicamos. Os documentos (Prova Brasil/LD) que analisaremos são discursividades advindas de uma posição de autoria (BAKHTIN,

³⁴ À luz do olhar do pesquisador.

2000c [1924/1927]), chamá-la-emos aqui de posição de Macroautoria (as Agências Internacionais e as Autarquias Educacionais Brasileiras) que se revozeiam em uma posição de Microautoria³⁵ (os autores propriamente ditos dos documentos³⁶). Tais documentos agenciam vozes, como já dito, mas em processo de auscultamento, de um professor e de um aluno – falam por eles – que são, a rigor, interlocutores ideais (o todo que não é nenhum), porque não há nada nesses documentos que constitua a voz direta³⁷ – um projeto de dizer autoral – desses interlocutores.

De fato, a elaboração (via posição de autoria), tanto das questões da prova de larga escala quanto do LD, distanciam-se dos processos de interação entre professor e aluno em sala de aula e dos efeitos dessa interação para a constituição da compreensão de um texto e seus discursos.

As questões, acreditamos, se enrijecem na busca de um interlocutor/aluno/ ideal e, em sua reação-resposta, o aluno, por exemplo, não responde ao que requer a questão³⁸ ou, ainda, mesmo em menor ocorrência, deixa a questão em branco³⁹. Acreditamos que essas duas situações se asseverem mais quando um aluno responde a questões da Prova Brasil. Isto porque, quiçá, no momento da realização da Prova Brasil⁴⁰, no momento da interação entre texto, como objeto da vida concreta com autoria e esfera, e interlocutor, este tem seu *excedente de*

³⁵ As expressões Macro e Microautoria não são do aporte teórico bakhtiniano. Não temos intenção de propor uma nomenclatura nova à teoria sobre autor/autoria do Círculo de Bakhtin. A nomenclatura se presta apenas à distinção entre duas diferentes posições de autoria, para fins didáticos nesta dissertação.

³⁶ Investigaremos na seção 2.3.1 se há uma assinatura autoral objetiva da Prova Brasil, além de outras questões relacionadas ao tema.

³⁷ Usamos o termo para indicar que professores e alunos não participam desta pesquisa como copesquisadores, nos termos da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003).

³⁸ As provas de Larga Escala abordam este assunto com a concepção de Distratores, os quais, grosso modo, são as alternativas falsas da questão de múltipla escolha.

³⁹ As questões deixadas em branco pelos alunos são como uma ação responsiva em silêncio. Bakhtin em “Apontamentos de 1970-1971” (2000e) dá ao silêncio duplo tratamento. Pode ser concebido como a mera condição física para necessária identificação do som ou como espaço de um aparente monologismo, de uma falsa univocidade. O silêncio também é uma voz carregada de intenção, de discurso, consciente ou inconsciente. Ponzio (2008) em a “A Revolução Bakhtiniana” aborda com propriedade esta questão. Pesquisar sobre essa voz em silêncio dos alunos, quando diante de avaliações externas, parece-nos deveras importante, mas não é um dos interesses diretos de nossa pesquisa.

⁴⁰ Abordaremos a questão da posição discursiva do professor – o ser professor – e como a trataremos conceitual e metodologicamente, neste mesmo capítulo, em nota, quando mencionarmos a posição de autoria - professor.

*visão*⁴¹ (BAKHTIN, 2000a) arrefecido no processo de interação, no caso – o professor – justamente porque não “há mais o espaço do ser professor por excelência, que se constitui no acontecimento da aula.” (RODRIGUES, N. C., 2011, p. 197).

Na realização, pelo aluno, das questões propostas pelo LD, acreditamos que o excedente de visão do aluno – o professor – é um pouco mais preservado, porque na elaboração dessas questões, os autores propriamente ditos do LD (também uma posição de autoria), – em hipótese a ser refutada/confirmada aqui – não desprezam, ao contrário, valorizam o papel do professor – antecipando-o – no/para o processo de formação leitora do aluno. É o que chamamos aqui de *mediação do professor*.⁴² A análise que faremos do LD – manual do professor – considerará essa particularidade acima descrita.

Como apontamos no título desta seção, interessa-nos cotejar as contribuições da teoria dialógica de linguagem bakhtiniana no trato com o objeto de análise de nossa pesquisa. Em uma análise de documentos orientados para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem na escola, o aluno é nosso definitivo interlocutor e, algumas vezes, mencionaremos o professor também como interlocutor, *no intermezzo* da

⁴¹ Grosso modo, a possibilidade que o sujeito tem de ver mais do outro do que este próprio vê de si mesmo.

⁴² Peço licença para falar aqui não como pesquisador e, sim, como professor e em primeira pessoa. Considero esta uma questão delicada. Como essa pesquisa é sobre análise de documentos, o professor, ou mesmo, a posição discursiva do ser professor e sua autoria como principal voz autorizada e agenciada na constituição dos saberes, **que ocorre em uma sala de aula**, parece ter sua importância relativizada, arrefecida quando falamos em sua função mediadora, lato sensu. Não se trata disso. Apenas considero não ser epistemologicamente coerente, com este tipo de pesquisa, aprofundar a importância da posição de autoria do professor – no acontecimento da aula – que é ativa, responsiva, concreta, na análise de habilidades de compreensão leitora quando ela é revozeada pelos documentos (os *corpora* e sua posição de autoria) para o aluno. Seria bastante complexo analisar o que me propus a analisar tendo em vista essa posição discursiva do professor em mente, sob pena de produzir afirmações genéricas e/ou leviaas. Daí falar apenas em mediação, porque ela é mediada/constituída pela autoria LD. Mas isso não significa que desprezarei os momentos em que essa posição esteja/seja auscultada pelos/nos documentos e, certamente, estará, a partir dos diálogos que as autoras do LD estabelecem com este professor – que é genérico – na versão – *manual do professor* – nos comandos das questões sobre os gêneros do discurso. Considero pertinente que uma pesquisa, a *posteriori*, calcada nos princípios metodológicos da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) possa dar sequência a este estudo, abrindo espaços mais contudentes à posição de autoria do professor neste contexto de análise de LD. Para acentuar ainda mais o que disse, em respeito à importância da figura (sujeito, ofício, autoria e voz) do professor, relembro as significativas contribuições de Rodrigues, N. C., (2011), sobre o tema, entre outros. Embora um pouco distante do interesse central desta dissertação, julgo importante destacar as definitivas contribuições de Vygotsky (1988; 2007[1979]) sobre o tema.

interação, ambos considerados como vozes discursivas ideais, representados em suas funções/posições sociais, suas axiologias, no confronto discursivo que se estabelece numa análise documental, embora sejam os “sentidos socialmente construídos, os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem” (GERALDI, 1997a, p.23).

Da mesma forma, o locutor em nossa pesquisa, na perspectiva bakhtiniana, nos remete a uma posição de autoria (BAKHTIN, 2000c [1924/1927]) que responde pela obra em sua totalidade: a Prova Brasil e o LD. Essa posição de autoria é a última instância de significação da obra⁴³ (BAKHTIN, 1997[1929], que, através de um projeto de dizer exotópico (BAKHTIN, 2000a), com um enunciado concreto que pretende alcançar eticamente o grande tempo, no devir de suas ações responsivas (BAKHTIN, 2000a), tem como seu excedente de visão o aluno e o professor. Aluno e professor, em suas posições discursivo-axiológicas, são os interlocutores dessa posição de autoria. Assim,

[...] sendo o enunciado concreto um ato de discurso, sua autoria marca a participação de um sujeito no mundo. Nessa condição, como qualquer ato humano, a autoria é passível de uma avaliação quanto à sua natureza ética⁴⁴ (SILVA FILHO, 2013, p. 3).

E, nessa perspectiva do sujeito no mundo, Bakhtin afirma que a forma arquetetônica da obra é

[...] a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (cocriador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma (BAKHTIN, 1988 [1924], p. 59).

⁴³ Especialmente a obra literária.

⁴⁴ Como já mencionado, discutiremos a questão da autoria aliada ao ato responsivo e ético bakhtiniano no segundo capítulo dessa dissertação, seções 2.3.1.e 2.3.2.

A posição de autoria está relacionada, mas não se confunde, com a noção de autor na obra⁴⁵, ou mesmo com a de autor da obra. Consideremos aqui, neste momento, a obra entendida ainda em sua materialidade: o livro. Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29], p. 121) nos fala sobre esse interlocutor material,

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc).

Embora Bakhtin (1997[1929]) aprofunde o conceito de *discurso interior*⁴⁶, agora especificamente quando de sua análise da obra de Dostoiévski e das vozes polifônicas que se sobrepõem nessa obra, aqui o constructo nos serve para lembrar que as relações dialógicas são possíveis mesmo “com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele; se de algum modo nós nos separamos dessas relações, falamos com ressalva interna, mantemos distância face a elas, como que limitamos ou desdobramos a nossa autoridade” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29], p. 184).

É através desse discurso interno, com essa ressalva interna que o locutor de nossa pesquisa se enuncia, mantendo a autoridade responsiva sobre o que é dito mesmo espacialmente distante, mesmo ausente do momento da interação.

Segundo Hartmann (2005, p. 36) o que seria possível analisar “é tão somente a representação do discurso interior e não o discurso interior em si”. Sobre alguma anomalia, ruído que mesmo essa representação da enunciação poderia produzir ao processo de comunicação real, Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]), no quinto capítulo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem – língua, fala e enunciação* – afirma que toda

⁴⁵ Aprofundaremos a questão nas próximas seções deste capítulo.

⁴⁶ A noção de discurso interior ou interno tem relação direta com a concepção de autoria partilhada que, para Bakhtin (1993[1919-21]), se propõe e se constrói no movimento interlocutivo, na relação alteritária, fundamentos da concepção dialógica da linguagem.

enunciação, mesmo na forma imobilizada na escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala, um enunciado (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29], p. 184).

Embora estímulo-pergunta a uma resposta da qual o aluno, em teoria, não tem alibi para se eximir⁴⁷, os *corpora* de nossa pesquisa é ao mesmo tempo estímulo-resposta, réplicas de outros enunciados que o antecederam, como aponta Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29], p. 123), falando ainda da cadeia de enunciação fomentada por livros

Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

A Prova Brasil e o LD em análise são enunciados que sofrem intervenções de outras provas e livros, da mesma esfera da atividade⁴⁸, escritos com a mesma intenção discursiva (BAKHTIN, 2000b [1952–53/97]) e, desta forma, parecem reproduzir um certo estilo de produção didático-pedagógica e atender “a uma discussão ideológica⁴⁹ em grande escala” que, acreditamos, não necessariamente prioriza seus interlocutores (professores e alunos) a partir de suas individualidades, dado esse diálogo anacrônico.

O tipo de diálogo que se estabelece entre aluno (os sentidos que ele atribui) e uma prova e entre aluno e um LD, parece-nos, *a priori*, que advém de um tipo de interação semelhante, por exemplo, ao existente

⁴⁷ Já falamos aqui do silêncio como resposta às perguntas da Prova Brasil, mas sabemos que neste contexto o silêncio tem causas e consequências de natureza também cognitiva e estamos nos eximindo aqui de avaliá-las por sabermos que teríamos que abraçar outras áreas do conhecimento, sob a égide de um outro tipo de pesquisa, a saber, a *pesquisa-ação ou o estudo de caso*. Fica da iminente questão a proeminência para pesquisas futuras.

⁴⁸ Estamos considerando que a esfera aqui seja a educacional.

⁴⁹ No próximo capítulo, trataremos dessa discussão.

entre nosso texto e você, nosso leitor, ou entre um romance de Dostoiévski e um leitor situado em certo tempo e espaço, claro, com finalidades distintas. Isso porque, para Bakhtin (2000b [1952–53/97]), “os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos dos discursos*⁵⁰, ou seja, pela *alternância dos falantes*”. (p. 275, grifo nosso). As chamadas “réplicas do diálogo” (BAKHTIN, 2000b [1952–53]), também estariam a serviço dessa alternância dos sujeitos do discurso.

Mas é possível haver **alternância** dos sujeitos do discurso, é possível haver diálogo mesmo quando se responde a questões de uma prova ou de um LD? Bakhtin (2000b [1952–53]), p. 295 afirma que nesses casos “o locutor (ou escritor)⁵¹ formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc.”. Daí, novamente, falarmos em interlocutores ideais. O locutor da Prova Brasil/LD responde pelo próprio aluno. Bakhtin vai tratar dessa resposta indireta como parte de um processo de “compreensão responsiva de ação retardada⁵²”. Consideramos então que, entre aluno e prova e aluno e LD, ocorra um tipo de diálogo nesses termos.

Nomeamos o título desta seção considerando o dialogismo como um condutor autoral em estrada de mão dupla: em se tratando da Prova Brasil, em sua natureza pedagógico–avaliativa, seu texto⁵³, encerrado em si mesmo, dá indicações de comando ao aluno, mas considerando (porque interação) que o aluno, como interlocutor dialógico, tenha condições de estabelecer outros diálogos que não só aqueles que o texto em si mesmo evoca.

Esses diálogos se contrapõem a todo o momento (porque frutos de conhecimentos prévios ou não, de inferências estabelecidas ou não, de níveis de compreensão sistêmica do texto ou não por parte do aluno), ou seja, em termos bakhtinianos, diálogos que se constituem no/do horizonte valorativo/apreciativo, (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29] do aluno e concorrem muitas vezes para a construção de sentidos na contramão daqueles envolvidos com as indicações de comando nas questões da Prova/LD. Em outras palavras, a compreensão que o aluno tem de uma dada questão sobre um texto pode não ser a mesma “de quem” elaborou tal questão sobre determinado texto.

⁵⁰ Abordaremos a questão na seção sobre os gêneros do discurso, seção 1.3.

⁵¹ No caso, aqui, a posição de autoria da Prova Brasil e do LD;

⁵² O autor atrela essa concepção aos gêneros do discurso secundários que, aliás, caracterizam os *corpora* de nossa análise.

⁵³ Ainda tomado como materialidade linguística.

Em se tratando do LD, as relações dialógicas através da linguagem se dão por intermédio de outro interlocutor, o professor.⁵⁴ Consideramos o professor como interlocutor pelo motivo objetivo de não ter sido ele o produtor/enunciador/organizador dos textos e dos comandos sobre eles dispostos no LD. Propusemos então a função de mediação para o professor, no contexto de nossa pesquisa para análise deste documento (LD, manual do professor).

Para concluirmos essa abordagem do conceito de dialogismo em Bakhtin, reiteramos que esse conceito permeia, funda todos os outros conceitos do Círculo, mormente quando o centro de sua discussão é a constituição do processo de comunicação humana via linguagem verbal. Dessa forma, certamente o conceito de dialogismo estará presente nas próximas seções.

A seguir, nos ateremos principalmente aos conceitos de enunciado, texto e discurso, sempre tentando relacioná-los aos *corpora* da pesquisa.

1.2 ENUNCIADO, TEXTO E DISCURSO

Todorov (1981), em obra que reacentua a importância do ideário teórico bakhtiniano para a comunicação verbal na perspectiva dialógica da linguagem, é categórico em afirmar que tal ideário nos permite reconhecer Bakhtin como o teórico do texto por excelência. Barros (1999), procurando, como nós aqui, assegurar as contribuições de Bakhtin para o estudo do texto e do discurso, adverte sobre os riscos que uma leitura desatenta desse aporte teórico impõe para os que resolvem se assentar em território tão rico, generoso e, ao mesmo tempo, tão arenoso, que é o universo das dimensões e conceituações do texto no Círculo.

A autora sugere que esse risco está diretamente ligado ao fato de que Bakhtin “não se preocupava com a precisão metalinguística⁵⁵ e parecia estar sempre dialogando consigo mesmo” (BARROS, 1999, p.22), sempre que propunha e tecia reflexões sobre texto e discurso,

⁵⁴ Na seção sobre autoria, destacaremos mais especificamente o papel do professor no processo de interação que caracteriza nossa pesquisa, tendo em vista que não ignoramos que haja certo grau de autoria nas escolhas do que trabalhar e no agenciamento de vezes feito pelo professor (RODRIGUES, 2011), ao usar o LD no acontecimento da aula.

⁵⁵ Em seu sentido usual na Linguística Textual e no campo da análise linguística e não como alguns dos sentidos que Bakhtin emprestava à palavra: disciplina que propunha uma investigação científica do enunciado concreto ou, como propõe Rodrigues (2007), como expressão que significa *estudos do discurso*.

ressaltando os movimentos de diluição e concentração, dispersão e repetição (BARROS, 1999) próprios do estilo de Bakhtin nessas reflexões.

De fato, Bakhtin e seu Círculo usavam com menos frequência a palavra texto ou ainda, conforme Souza (2002), adivinham de sua tradução muitas alternâncias no uso da expressão texto. O que estudiosos do Círculo de Bakhtin são quase unânimes em afirmar é que um outro conceito que consagrou e caracterizou as contribuições do Círculo para o estudo da linguagem foi o conceito de enunciado e, a partir desse, o conceito de discurso.

Nosso objetivo nesta seção da pesquisa é, minimizando os riscos, cotejar as noções básicas de texto e discurso – nos principais textos do Círculo – que aparecem muitas vezes como sinônimos de enunciado na obra de Bakhtin (BARROS, p. 21) – com os *corpora* de nossa pesquisa, na medida mesmo em que a Prova Brasil e o LD em análise são objetos culturais das ciências humanas⁵⁶ que incorporam, são uma espécie de hospedeiro de outros (textos/discursos), esses sim, submetidos – dentro de um fenômeno já mencionado aqui de *artificialidade constitutiva dos atos didáticos* (HALTÉ, 2008[1998]) ou mesmo *escolarização* (SOARES, 2006) – a um processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, recorte didático pedagógico que nos interessa aqui.

Como objetos culturais de Esferas ou Campos da Atividade Humana⁵⁷ (BAKHTIN, 2000a), i.é., como materialidades que carregam discursos ideológicos próprios, com autoria marcada, vamos denominar a partir de agora e doravante que a Prova Brasil e o LD⁵⁸ em análise são enunciados plenos, ao contrário dos textos que os compõem, pois esses

⁵⁶ Barros (1999) reitera que, para Bakhtin, o texto/discurso é objeto da especificidade das ciências humanas (quase que sua unidade mínima de estudo), ao contrário de outras vertentes da linguística que consideram a frase e a oração como tal.

⁵⁷ São os locais, as instâncias que organizam a produção, circulação/exposição e recepção dos textos/enunciados que, segundo Bakhtin (2000a), se organizam em gêneros do discurso para estabilizar relativamente essa organização nas práticas sociais de interação verbal entre os sujeitos. Essas práticas são ações das quais os sujeitos se utilizam para, através do uso do conhecimento, transformar o mundo e transformar a si mesmo (ROJO, 2003), revelando, na constituição dessa transformação, ideologias, valores, responsabilidade social e ética. São exemplos de esferas - ou campos da atividade humana - a científica, a jornalística, a jurídica, a cotidiana, a televisiva, a política, a educacional, etc.

⁵⁸ Especialmente no capítulo II, em que aprofundaremos a constituição histórica desses enunciados, falaremos sobre as esferas da atividade (agências internacionais) que organizam ideologicamente esses enunciados.

estão agrupados, acervados, foram selecionados para atender aos objetivos (didáticos, políticos, ideológicos) desses enunciados.

A constituição de qualquer sentido na esfera da linguagem através da *palavra – signo ideológico*⁵⁹ (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]) se dá pelo uso social, interativo, histórico e dialético da linguagem que carrega a *palavra* e que faz, por exemplo, o homem produzir textos/enunciados e se inscrever como sujeito que – no/pelo outro – constitui a e ao mesmo tempo se constitui na/pela linguagem. “Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história” (GERALDI, 2004, p. 229).

Para Bakhtin [Volochinov], 1992 [1928/29]), mesmo o consciente e o discurso interior – a palavra interior – são formados socialmente. A palavra, como signo ideológico, “é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior” (p. 23), pois “A palavra, a língua, são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2000a, p. 324).

Recorremos ao pensamento bakhtiniano para, a partir dele, redimensionar, emprestar os conceitos de enunciado, texto e discurso ao contexto desta pesquisa. É já com a palavra que Bakhtin principia que a interação comunicativa pela linguagem se dá para muito além do signo linguístico, do seu aspecto meramente verbal.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida

⁵⁹ Com relação ao conceito de ideologia do Círculo de Bakhtin, consideramos relevante a clarificação que Faraco (2003a[1975]) dá ao constructo, por julgarmos coadunada com o que entendemos e respalda nosso texto: “A palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia marxista)” (FARACO, 2003b, p. 46).

(BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29], p. 95, grifo do autor).

Percebemos com certa clareza no excerto os pré-anúncios que Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]) faz da dimensão extraverbal da palavra (o que nos leva a já considerar que ela poderá ser lida, embora indesejavelmente, também na sua materialidade – a palavra isolada) e da aproximação do conceito de palavra com o de enunciado/enunciação. Basicamente, para Bakhtin, o enunciado – que em algumas edições francesas e brasileiras aparece como enunciação (SOUZA, 2002) – é a unidade real e concreta da comunicação discursiva entre os participantes de certa situação de interação. Comunicamo-nos através de enunciados orais, escritos ou advindos de outras semioses como a escultura, a fotografia, a música, a pictografia, o braile.

Como fenômenos da comunicação, os enunciados são sempre dialógicos, não existem fora das relações dialógicas. Em um de seus primeiros textos, *Toward a Philosophy of the Act*, escrito entre os anos de 1919 a 1921, Bakhtin já perseguia a busca de uma investigação científica do enunciado concreto, cogitando inclusive se a ciência era capaz “de tratar de uma individualidade tão absolutamente irreproduzível como o enunciado, que estaria fora do âmbito em que opera o conhecimento científico propenso à generalização” (BAKHTIN, 1993[1919/21], p. 35).

Fato é que a concepção de enunciado se tornou centro dos interesses de Bakhtin, estabelecendo-a como um conceito não formal, mas como um acontecimento sempre irrepetível, porque datado, constituído de singularidades que são incapazes de acontecer *do* mesmo modo em outro momento. Essas singularidades podem ser resumidas aqui através da expressão “querer-dizer” (RODRIGUES; SILVEIRA; ROHLING, 2012), que representa as intenções, as finalidades de um certo usuário da língua quando se comunica em determinada situação de interação. Por mais que um usuário, em duas situações comunicativas diferentes, use, em seu discurso verbal, a mesma palavra/texto para interagir com o outro, o que ele quis dizer nunca será a mesma coisa, nunca terá o mesmo efeito nas duas situações. Isto porque, agora com base em um texto de 1926, *Discurso na Vida e Discurso na Arte*,

O discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal

discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (VOLOSHINOV, 1926, p. 6).

Já em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]), a acepção de enunciado ganha outras nuances, a expressão vira correferente de signo ideológico, esferas da comunicação, situação extralinguística, e o autor discute todas essas referências a partir da noção de enunciado concreto, vivo, contínuo, real e humano. Para reforçar o aspecto contínuo e vivo de todo e qualquer enunciado, muitas vezes Bakhtin utiliza o termo enunciação. Para o autor,

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na **evolução contínua**, em todas as direções, **de um grupo social determinado**. Um importante problema decorre daí: o estudo das relações entre a interação concreta e a **situação extralinguística** – não só a situação imediata, mas também, através dela, o **contexto social mais amplo**. Essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente (assim, os elos que se estabelecem com os diferentes elementos de uma situação de comunicação artística diferem dos de uma comunicação científica). (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29], p. 118, grifos nossos).

As reflexões sobre os enunciados concretos, mesmo considerados como frações concernentes à vida cotidiana – em sua comunicação verbal ininterrupta – aparecem acompanhadas dos conceitos de esferas da atividade humana (grupo social mais amplo) e, a partir disso, portanto, como signo ideológico, e da situação extralinguística de quaisquer enunciados. Especificamente, os enunciados sobre os quais

refletimos aqui (a Prova Brasil e o LD) certamente precisam ser analisados com base nesse contexto social mais amplo.⁶⁰

A tônica do enunciado como unidade fundante da comunicação verbal é discutida também no segundo capítulo do ensaio *Os Gêneros do Discurso* (BAKHTIN 2000b [1952-1953]), encontrado na coletânea *Estética da Criação Verbal*. Nesse texto, a concepção de enunciado está a serviço de outros conceitos importantes para o ideário bakhtiniano, como as noções de esferas da atividade, gênero do discurso, acabamento, entre outras.⁶¹

Acabamos de referenciar aqui um ensaio de Bakhtin como texto. Fizemos isso para começar a refletir como a palavra texto é referenciada tradicionalmente nos meios acadêmicos, a partir das áreas da Linguística Textual, das Teorias da Enunciação, da Semântica de vezo discursivo e do fazer-metodológico do campo da Análise Linguística, comparando as acepções de texto aí imbricadas com o modo como a teoria Bakhtiniana dá tratamento à palavra. Perceberemos, também à luz de Rodrigues (2005), que muitas vezes há simetria, harmonia conceitual entre os usos dessa palavra por esses diferentes campos discursivos, outras vezes não.

Texto para Bakhtin é sinônimo de enunciado? Dada aquela falta de preocupação metalinguística em Bakhtin apontada por Barros (1999) e a característica do projeto discursivo, do projeto de dizer bakhtiniano de ir de encontro aos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico, bem observada por Faraco (1999a), podemos reiterar, também segundo Rodrigues (2005), que a resposta à pergunta depende da concepção que se faz do constructo texto.

Nos ensaios da coletânea *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2000a) aproxima o conceito de texto ao conceito emblemático de enunciado em três momentos: (1) no capítulo “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (BAKHTIN, 2000d, p. 307):

(1)

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.

Nesse sentido, asseguramos aqui, em sua multiplicidade de formas e conceitos, o texto enquanto documento – não estático – dotado de um projeto de dizer – a ser analisado e reenunciado pelo pesquisador,

⁶⁰ É o que faremos no segundo capítulo dessa dissertação.

⁶¹ Adensaremos esses conceitos na seção 1.3 desse capítulo.

ao que Bakhtin (2000b [1952–1953], p. 308) associa, em muitos momentos de *Os Gêneros do Discurso*, o conceito de Obra⁶². E segue, em um segundo momento:

(2)

[...]estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.

E, a partir disto, Bakhtin (2000b [1952–1953]) p. 319) reitera que

(3)

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas.

Nos três excertos, a palavra texto parece ser sinônimo de fenômeno concreto da comunicação discursiva, posto como a realidade mais imediata para que, a partir da episteme das ciências humanas, se possa estudar o homem em sua relação com a sociedade e, portanto, se aproxima do conceito de enunciado (unidade real e concreta da comunicação discursiva) tal e qual se constitui em muitos momentos da obra do Círculo de Bakhtin.

Uma leve distinção depreendida com as citações de Bakhtin acima são as concepções de texto como *objeto de estudo* (1) e o texto *como fenômeno de constituição do objeto teórico das ciências humanas* (2). Deixemos em repouso essa distinção, por enquanto.

Ainda em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, Bakhtin aproxima o conceito de **texto-enunciado** com outro conceito que nos interessa, neste momento, o de discurso, ao afirmar que cada texto possui o seu projeto discursivo, e esse projeto discursivo (projeto de dizer) está intimamente ligado com o autor e sua intenção comunicativa. Bakhtin acrescenta que a realização desse projeto depende de uma série de condições relacionadas a outros

⁶² Em “Os Gêneros do Discurso” (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), encontramos: “[...] cabendo observar que estas fronteiras, ao encontrarem a sua *precisão externa*, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o autor de uma obra [...]” (p. 279, segundo grifo nosso).

textos-enunciados já ditos e previstos, novamente asseverando o aspecto dialógico envolvido nesse tipo de interação. O termo discurso⁶³ nos textos do Círculo aparece atrelado ainda às noções de gênero, ideologia, esferas da atividade, língua, fala e enunciação.

Consideramos importante registrar o quanto é notoriamente pouco taxonômica a narrativa teórico-filosófica dos estudos da linguagem em Bakhtin e seu Círculo. Esse arcabouço teórico não se dedica a dar definições categóricas sobre qualquer constructo, muito menos sobre os três para os quais dedicamos mais atenção agora. O que fizemos até aqui, para contextualizar o projeto discursivo dessa dissertação, foi indicar alguns momentos em que enunciado, texto e discurso são discutidos na obra do Círculo e suas aproximações/imbricações semânticas.

Ainda caminhando nesse sentido, propomos agora a discussão desses três conceitos refletidos e refratados no dorso conceitual de nossa pesquisa, lançando mão especificamente das reflexões que Rodrigues (2005; 2007) e Rodrigues; Silveira; Rohling (2012) faz sobre a trilogia. Voltemos à distinção supracitada entre texto *como fenômeno* e texto *como objeto de estudo*.

Como fenômeno, [**Bakhtin**] afirma que todo texto empírico é composto de dois polos, **o polo da língua** (língua como estrutura, como sistema, abstraída/retirada da situação de interação) e **o polo do enunciado** (a língua na sua condição de discurso). O primeiro polo do texto está relacionado com aquilo que é e pode ser reproduzido e repetido no texto, ou seja, a língua enquanto sistema de signos. O segundo polo é o do acontecimento irrepitível do enunciado, que pertence ao texto, mas que só se manifesta na situação, na interação com outros textos (enunciados) (RODRIGUES, 2005, p. 159, grifos nossos).

Rodrigues (2005) reenunciando Bakhtin já é propriamente a representação da, nesse caso, (bi)dimensão (polarização) do texto. Ainda que usassem (os dois autores) as mesmas palavras, o mesmo texto para dizer o que têm a dizer, não diriam as mesmas coisas porque apenas o

⁶³ Dorne (2009), em: “De sinal a signo: a “palavra” (discurso) em Bakhtin”, nos apresenta um quadro geral e pertinente de como e quando a palavra discurso é refletida em alguns textos específicos de Bakhtin.

texto (a palavra isolada) pode ser reproduzido(a), não o seu discurso, não o que só acontece, só se realiza dependendo de condições de produção específicas desse texto/palavra, que depende das intenções, das finalidades discursivas de seus locutores e de outros aspectos extraverbiais. Vamos a outro exemplo para tentar elucidar, sobretudo para nós mesmos, um pouco mais essa questão.

Em 1998, Caetano Veloso lançou o cd chamado “Livro” cuja tônica discursiva principal era promover um diálogo, até certo ponto desafiador⁶⁴, entre duas esferas da atividade humana: a música e a literatura. Em alguns momentos do disco, esse diálogo aparece entre dois enunciados típicos da música, como é o caso da segunda canção do disco chamada “Livros”. Nela, a certa altura, Caetano nos diz: “tropeçavas nos astros desastrada/sem saber que a ventura e a desventura/dessa estrada que vai do nada ao nada/são livros e o luar contracultura”.

Nesse texto de Caetano – enquanto fenômeno – há os dois polos mencionados por Rodrigues a partir de Bakhtin. Há o *polo da língua*, ou seja, a materialidade em forma de léxico, que tem suas características formais, sintáticas e semânticas materializadas, o texto isolado do projeto de dizer, discursivo de Caetano. Esse texto isolado comunica apenas o que pode ser reproduzido pelo próprio texto: Caetano referencia uma pessoa (mulher provavelmente, por conta da desinência nominal de gênero encontrada em desastrada) que não sabe que a aventura e a desventura da vida são os livros, assim mesmo resumidamente, porque é o que o texto no seu aspecto imanente nos proporciona no processo de constituição do sentido.

Já o *polo do enunciado* não é identificado explicitamente pelo texto, mas apenas se manifesta quando esse texto interage/recita (com) outro e, nessa situação, revela o projeto discursivo – da ordem do discurso – para cuja produção de sentido se dedica o compositor. Apenas nessa situação de interação – que nesse caso depende de certo conhecimento sobre música do interlocutor de Caetano Veloso – descobrimos que tal texto do compositor é um diálogo direto com outro anterior, a saber, com uma música (sua letra) de Sílvio Caldas e Orestes Barbosa chamada “Chão de Estrelas”, de 1970. Nela, os compositores nos dizem: “a porta do barraco era sem trinco/ e a lua furando nosso zinco/salpicava de estrelas nosso chão/ E tu?/ tu pisavas nos astros

⁶⁴ Desafiador porque Caetano provocava a crítica especializada da época que dizia que a Literatura representava com mais propriedade a cultura brasileira do que a música.

distraída/ sem saber que a aventura dessa vida/ é a cabrocha, o luar e o violão.”

No Polo da língua, o texto de Caetano nos comunica o que a palavra, encerrada nela mesma, comporta e há sensíveis limites de constituição de sentido nesse comportamento. No plano do enunciado, Caetano além de homenagear a linda canção dos compositores pela menção que faz dela, introduz o seu projeto de dizer, a sua reflexão discursiva sobre o que realmente considera que seja a aventura e a desventura da vida (a estrada que vai do nada ao nada), preservando aspectos valorativos, axiológicos – o auditório social – (BAKHTIN, 2000a) dos compositores do texto com que dialoga e introduzindo novas valorações, ampliando os sentidos para a vida, através da canção.

Essa intenção discursiva de Caetano, esse aspecto de seu texto é irrepitível, justamente porque se constitui por muitos não-ditos de modo explícito, aqueles que precedem a sua fala e os que a constituirão também como reação-resposta. O polo do enunciado, portanto, marca o texto como um acontecimento único e não como um sistema de signos. Mas essa é apenas uma forma de verificar em que situação um texto se torna efetivamente concreto, ou seja, um enunciado, ressaltados o caráter dialógico e discursivo desse exemplo.

Muitas vezes, o polo do enunciado de um texto é representado, vivenciado pelo momento tempo-espacial, ou *cronotopo*⁶⁵ (BAKHTIN, 2010), em que ele é produzido. É o que acontece quando analisamos o já célebre exemplo da palavra FOGO. Dependendo do momento, das dimensões situacionais de tempo e espaço em que a palavra/texto é dita, mudam os efeitos de sentido que se constituem nessa realização. O plano do discurso, a realização do projeto discursivo, como no caso ocorrido com a canção de Caetano, depende de questões que estão além da materialidade do texto. Um texto só se torna enunciado quando seu projeto discursivo se realiza, se concretiza e “penetra na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], (1992 [1928/29], p. 108).

Bakhtin discute especificamente alguns significados de cronotopo na obra *Questões de Literatura e de Estética* (1988) e o faz tendo em

⁶⁵ De acordo com Fiorin (2006), a acepção de **cronotopo**, termo formado pelas palavras gregas *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço), foi elaborada por Bakhtin para estudar como as “categorias” de tempo e espaço estão representadas nos textos. Ainda consoante aos escritos de Bakhtin, os cronotopos são uma categoria conteudístico-formal e brotam de uma cosmovisão, determinando a imagem do homem na literatura, pois constituem uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, lugares que estão em interação mútua (FIORIN, 2006: 133).

vista os diferentes tipos de romance grego, a biografia e autobiografia antigas e o romance de cavalaria chegando às “insólitas amplidões espaço-temporais” no romance de Rabelais⁶⁶ (BAKHTIN, 1988, p. 282, grifos do autor).

Para o que dizemos aqui, ficamos com o significado temático “eles são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer francamente que a eles pertence o significado principal gerador do enredo” que Bakhtin (1988, p. 355) faz de cronotopo. Para o autor, um cronotopo pode gerar, incluir outros cronotopos, ou seja, os cronotopos “podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas.” (BAKHTIN, 1988, p. 357).

Na análise da Prova Brasil e do LD em nossa pesquisa, a definição das relações tempo-espaciais envolvidas na produção desses *corpora*⁶⁷ serão importantes para atender nosso objetivo geral, mas também verificaremos se este conceito mais geral de cronotopo ou o *entrelaçamento de cronotopos* está de alguma maneira envolvido com as questões da Prova Brasil e do LD no/para o estudo do texto, ou seja, se o espaço e o tempo de produção dos textos estudados nos *corpora* de pesquisa são considerados pelas questões que promovem o estudo desses textos.

Outra informação importante, mas que advém agora de Rodrigues, Silveira, Rohling (2012) sobre Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]), e que se depreende do discurso das autoras – pelo fato desse discurso, nesse caso, se conformar ao discurso de Bakhtin na cadeia enunciativa – é que Bakhtin não desconsidera totalmente a língua na perspectiva de Saussure, pois segundo Rodrigues (2005), reenunciando Bakhtin, a materialidade do texto (o que pode ser reproduzido) é parte importante para que possa haver interação.

Rodrigues, Silveira, Rohling (2012, p. 112) passam então a referenciar o texto como objeto de estudo na concepção de Bakhtin e destacam

O autor diz que o texto como fenômeno é o ponto de partida para a constituição do objeto teórico das ciências humanas e sociais, uma vez que elas

⁶⁶ Para uma visão mais geral e sistemática do estudo de Bakhtin sobre o tema, ver N.C. Rodrigues (2009), seção 2.2.1 em O Discurso do Professor de Língua Portuguesa no Processo de Reestruturação Curricular: Uma Construção Dialógica.

⁶⁷ Definiremos essa relação no capítulo II dessa dissertação.

lidam com o sujeito, que se manifesta por meio de textos. Na concepção de texto como fenômeno e na afirmação acima, o termo texto é tomado como sinônimo de enunciado. No entanto, na construção do objeto teórico, as diferentes disciplinas fazem recortes, abstrações, podendo direcionar-se ao estudo de um dos polos do texto, os quais Rodrigues (2001) nomeia como texto-estrutura (o estudo de sua imanência, abstraído/retirado da situação de interação) e como texto-enunciado (o texto como mediador da interação).

Chegamos, pois, depois de um percurso de referenciamento teórico, ao nosso objetivo discursivo empreendido nesta seção, o de refletir a Prova Brasil e o LD na acepção bakhtiniana dos constructos de enunciado, texto e discurso. O que pretendemos investigar é se os grandes enunciados Prova Brasil e LD, porque fenômenos culturais com discursos próprios, de esferas próprias⁶⁸, se constituem ou são constituídos de textos – objetos teóricos – que atendem aos objetivos discursivos (pedagógicos, educativos, políticos) dos autores desses grandes enunciados – o texto em seu projeto de dizer – e/ou se são utilizados para estudo de seu próprio conteúdo linguístico.

Esses textos podem ou não ser tratados como fenômenos e, dessa forma, serem representados pelos dois polos (o da língua e o do enunciado) determinados por Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29])⁶⁹, discutidos aqui pela voz de Rodrigues (2005, 2007 e Rodrigues, Silveira, Rohling, 2012).

Embora ainda não explicitado diretamente aqui, a mesma aproximação/distanciamento semântico – conceitual de que lança mão o Círculo para lidar com os constructos de enunciado, texto e discurso acontece entre os termos língua e linguagem. Ambos são mediados no vazo da comunicação sociointerativa e, sobretudo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN [VOLOCHINOV], (1992 [1928/29])), essas concepções constituem o ponto nervoso da discussão sobre as distinções do fazer filosófico-científico que regem a base epistemológica do Subjetivismo Idealista e do Objetivismo Abstrato, já contextualizados brevemente neste referencial.

⁶⁸ Nossa análise explorará com mais precisão estas esferas e discursos no capítulo II.

⁶⁹ Representamos essa dicotomia pela obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, com base também em Rodrigues (2005), embora o tema seja recorrente em outros momentos e obras do Círculo.

A acepção de língua no confronto que subjaz o conceito de texto como fenômeno nos interessa mais especificamente aqui. Assim, Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29], p. 182, grifos do autor) nos fala que

Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras do dicionário, entre os morfemas, etc) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...]. Não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos, vistos também sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Qualquer confronto rigorosamente linguístico ou agrupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais.

Interessa-nos lapidar os sentidos que os autores dão à expressão “num enfoque rigorosamente linguístico”. Os textos que constituem a Prova Brasil e o LD são característicos desse enfoque, ou seja, são trabalhados irremediavelmente, em totalidade, apartados da cadeia discursiva, do fluxo de enunciados, dos projetos discursivos que lhes originaram, apenas no polo da língua, portanto, renunciando a todos os aspectos que estão fora de sua materialidade linguística?

Acreditamos que essa migração do texto de outras esferas para a Prova Brasil e para o LD – nas palavras de Bakhtin – esse “agrupamento de quaisquer textos” abstrai forçosamente algumas das relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais e que outras podem ser recuperadas por ações/comandos que dependem de como se dá a entrada desses textos na prova e no livro. Em nossa análise nos dedicaremos também a observar e descrever se e como essa migração – podemos adiantar – de natureza autoral para atender a fins pedagógicos – favorece o arrefecimento da abstração das relações dialógicas entre textos-enunciados.

O enfoque rigorosamente linguístico de que fala Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29], nos parece, então, poder ser traduzido

pela expressão *blindagem*⁷⁰ da cadeia discursiva (a abstração das relações dialógicas, nas palavras de Bakhtin (2000a). Explicamos. Em sua análise da poética de Dostoiévski, texto de 1929, Bakhtin afirma

Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação. As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalingüística. Diferem radicalmente de todas as eventuais relações lingüísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado (BAKHTIN, 1997[1929], p. 110-111).

Para Bakhtin, a *Linguística* – como área de atuação científica para investigação dos fenômenos de uma Língua – impõe, pelo tratamento rigorosamente abstrato ao qual essa investigação se dedicou tradicionalmente durante toda a primeira metade do século XX (via objetivismo abstrato na lingüística estruturalista), um rigor sobre as formas concretas da vida dos textos. Esse rigor é lingüístico, porque atrelado efetivamente ao estudo do texto na sua dimensão formal e com foco, algumas vezes, em partes isoladas do texto (frases, orações) partindo-se do microsentido para chegar-se ao macrosentido.

É o que vemos ainda hoje no enfoque didático-pedagógico de ensino de língua materna encontrado em algumas gramáticas normativas (TERRA, 2011[1996]), livros didáticos (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014) e avaliações internas e externas. Quando, por exemplo, uma gramática normativa se baseia em um único substrato lingüístico⁷¹, quase sempre a variedade culta falada/escrita por usuários mais escolarizados (FARACO, 2008), para falar de uma língua, subjaz, nesse método de ensino, uma abordagem meramente sistêmica que despreza o componente dialógico dessa língua, blindando-a de seu fluxo discursivo, campo da *Metalingüística*⁷².

⁷⁰ Termo nosso. A expressão “blindagem” será tomada em sua acepção mais usual de resistência, revestimento que, nesse contexto, de modo algum, sugere a ideia de impenetrabilidade, sobretudo quando estamos tratando-a como metáfora em um estudo sobre a corrente da comunicação (extra)-verbal numa perspectiva dialógica da linguagem.

⁷¹ Essa é só uma possibilidade de blindar o texto, a língua, de sua cadeia discursiva.

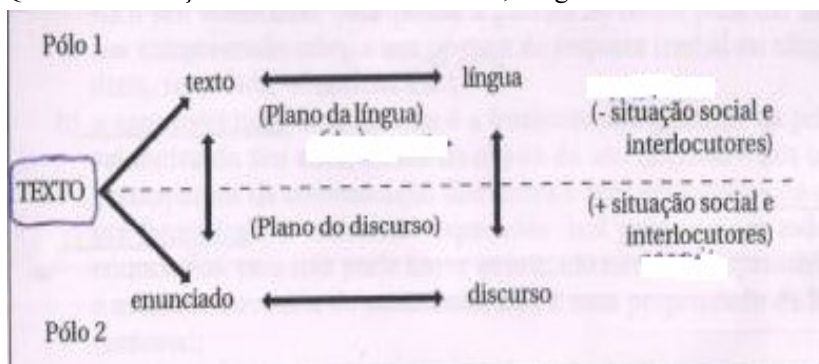
⁷² Especialmente no último excerto citado de Bakhtin (1997[1929]), a palavra *Metalingüística* faz oposição à palavra *Linguística* e significa o estudo do texto a partir de suas características discursivas, bastante diferente de sua acepção mais usual, como uma

Pensando nesse tratamento – que a literatura especializada comumente chama de tratamento tradicional – dado ao texto, Rodrigues (2005), também com base nas distinções que Bakhtin faz entre discurso (língua-discurso) e língua (língua-sistema), esquematiza o estudo do texto abordando sua dimensão no plano concreto e no plano abstrato, ou seja, o texto como enunciado e o texto como sistema de formas abstratas.

O que Rodrigues (2005) parece dizer com esse esquema é que o estudo de um dado texto (e vamos considerar que esse estudo deva acontecer preferencialmente na escola) pode/deve acontecer a partir das condições de produção do próprio texto e não apenas em sua imanência. Introduziremos logo abaixo a nossa interpretação dessa ressignificação que Rodrigues (2005) faz do que Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]) escreve sobre a dimensão ou estudo do texto.

Esse esquema nos interessa para, a partir dele, retomarmos a questão da blindagem da cadeia discursiva, que, acreditamos, ocorra, mas não em totalidade, no *corpus* de análise.

Quadro 1 - Relação entre Texto e Enunciado, Língua e Discurso



Fonte: Rodrigues (2001, p. 63, apud RODRIGUES, 2005, p. 159).

A palavra texto (em caixa alta no esquema) representa o texto como objeto de estudo das ciências humanas. Como tal, ele pode ser estudado por um caminho, uma orientação que lhe dê tratamento essencialmente linguístico (BAKHTIN, 2000a). Essa orientação para

das funções da linguagem, sendo a linguagem que fala da própria linguagem. À expressão Metalinguagem também, sobretudo no contexto de estudo da gramática de uma língua, são direcionadas muitas críticas, porque, tradicionalmente, significa estudar a língua apartada de sua função social.

estudo do texto é representada na parte acima da linha pontilhada, onde se encontra o plano da língua, caracterizado pelo polo 1 (Linguística) e por haver menos interação social e interlocutores, o texto na sua materialidade linguística. As setas que entrecruzam a linha pontilhada significam o ponto nervoso desse estudo do texto, os pontos de intersecção, de contato, mas também de separação, de blindagem entre essa orientação de estudo e outra, a saber, a que se encontra abaixo da linha pontilhada, onde se encontra o plano do discurso, caracterizado pelo polo 2 (Metalinguística) e por haver mais interação social e interlocutores: o texto na sua enunciação discursiva. Que fatores levam um estudo do texto a interseccionar esses dois planos (o verbal e o extraverbal)?

De antemão, acreditamos já ter mencionado em nosso texto dois desses fatores: um na introdução: *o descritor (D12)*⁷³ *do tópico II da matriz de referência da Prova Brasil* e outro aqui mesmo no referencial teórico: o processo de mediação do professor na coconstrução de sentido do texto no LD, esse segundo já metodologicamente delimitado em nota (nota 40), pois acreditamos que nos comandos da posição-autoria LD direcionados ao professor haja especificidades que corroborem, que ajudem a romper a blindagem imposta (constituída nesse contexto) à cadeia discursiva do(s) texto(s) em estudo.

Interessa-nos saber como, na especificidade de nossa pesquisa, os textos – objetos de estudo – que compõem a Prova Brasil e o LD são estudados com base nessa bidimensão (plano da língua/plano do discurso). Dada a artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008[1998]) nesse contexto, investigaremos como é possível romper a blindagem que formata, estatuta o texto como materialidade.

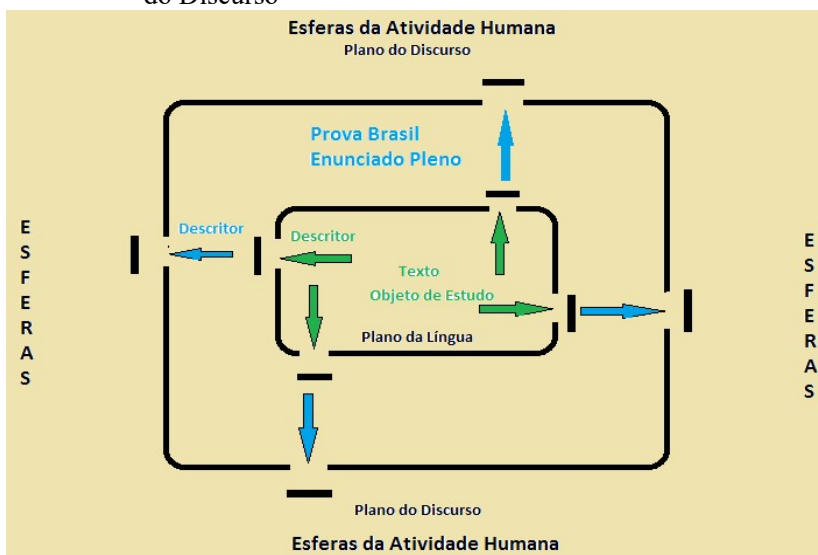
Julgamos necessário, com base no esquema proposto por Rodrigues (2005) e, *mutatis mutandis*, esquematizar esse contexto de apropriação existente entre os grandes enunciados plenos (Prova Brasil/LD) e os textos que os constituem como objeto de estudo na sua relação com dois fatores: (i) o tópico II da matriz de referência da Prova Brasil (*Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto* – na base conceitual do descritor 12), e (ii) *com o processo de mediação do professor* – aquele constituído pela autoria do LD – na coconstrução de sentido do texto, com o objetivo de materializar a hipótese de que o campo meramente linguístico do texto pode ser quebrado, de que a blindagem que essa abordagem de estudo

⁷³ Reiteramos, descritor que identifica a finalidade de textos de diferentes gêneros.

impõe ao texto pode ser vencida e interpenetrada, a priori, por esses fatores.

Como enunciados cada quais com suas condições de produção e esferas distintas, proporemos dois esquemas que dialogam em parte com o que já dissemos aqui na consideração preliminar 2. A ideia é ir aprimorando esses esquemas, senão nesta dissertação, em outro momento acadêmico, à medida que avançam nossas discussões no cerne das contribuições do Círculo de Bakhtin e na abordagem de outros constructos teóricos desse ideário para referenciar o que nos propusemos com esta seção do projeto de pesquisa.

Quadro 2 - A Prova Brasil na apropriação do texto no plano da Língua e do Discurso



Fonte: Construção do pesquisador

Preservamos do modelo de Rodrigues (2005), com base em Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]), as dimensões do **plano da língua** e do **plano do discurso** para continuar marcando certo percurso didático-pedagógico no processo de estudo do texto.

O texto (objeto de estudo) é o centro desse processo; é categoricamente aqui, guardadas as devidas adaptações necessárias ao nosso contexto de estudo do texto, visto pela sua imanência, aquele objeto linguístico (palavra ou outra semiose) sobre o qual se debruçarão

para análise, aluno (no caso da Prova Brasil) e aluno e professor – esse último como voz auscultada por *outrem* – (no caso do LD).

Esse texto é incorporado pela Prova Brasil para atender a certo objetivo pedagógico, a saber, implementar/avaliar conhecimentos da área da Língua Portuguesa a partir da leitura de alunos do nono-ano. Montamos, uma opção estética, nosso esquema no fluxo de verticalização de forças, diferindo de Rodrigues (2005), que opta pela visualização horizontal do processo.

Externamente à Prova Brasil, está a esfera ou esferas que organiza(m) esse enunciado pleno, já que a Prova Brasil é parte oficial, institucional de um projeto, de um plano de avaliação e desenvolvimento de ensino do Brasil. É um produto cultural com forma e conteúdos discursivos concretos. Essa esfera/esferas, inclusive, dirá/ão muito sobre a natureza política, sobre um lugar discursivo, uma posição de autoria (SILVA FILHO, 2013) e, inclusive, sobre o nível pedagógico da prova. Acreditamos, portanto, que o plano do discurso esteja nesse contexto localizado, embora defendamos a compreensão de que o(s) texto(s) (objeto(s) de estudo) que constitui(em) a Prova Brasil também seja(m) veiculador(es) de discursos próprios, embora apartados, distanciados deles.

Esse distanciamento é o que chamamos aqui de *blindagem da cadeia discursiva* e ela é representada pela estrutura dos quadrados (em preto). Defendemos então que, no contexto que estamos representando, há fatores que agem para romper, para quebrar essa blindagem da cadeia discursiva, gerada, basicamente, pela retirada do texto (objeto de estudo) do seu fluxo original discursivo, ou nas palavras de Halté (2008 [1998]), pela artificialidade constitutiva que ele adquire quando sobre ele uma intenção alheia à sua condição de produção, ao seu projeto de dizer lhe caracteriza. Rapidamente aqui, exemplificamos: quando uma HQ foi escrita/produzida com a intenção de causar humor, entreter seus interlocutores e não para ser refletida em alguma questão linguística.

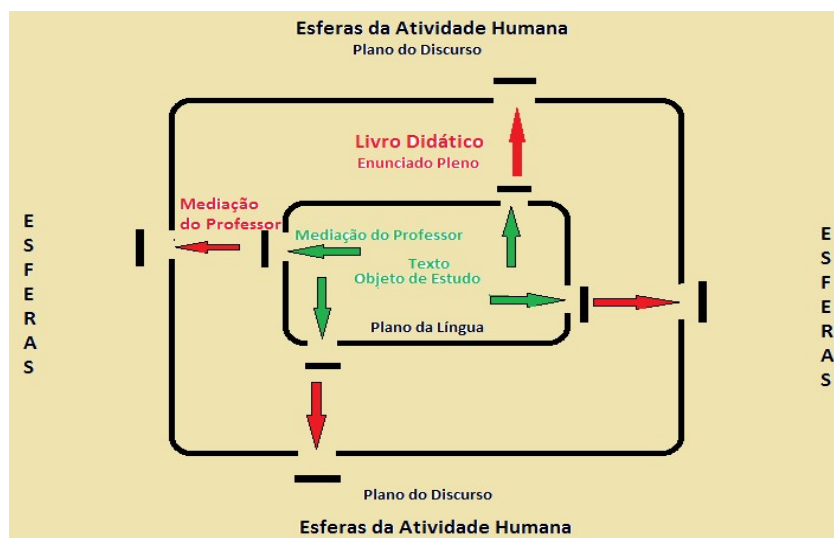
No quadro 2, a blindagem da cadeia discursiva é rompida, tenta ser vencida pelas setas em verde e azul que representam um dos fatores, dos agentes que, acreditamos, possam fazer isso, como já supracitado. No caso da Prova Brasil, um desses fatores é um tópico (II) da matriz de referência da Prova Brasil, representado por um descritor (D12). Tal descritor mede conhecimentos de/a partir da leitura que recorrem justamente à investigação das condições de produção dos textos.

Parece-nos, portanto, pertinente nossa hipótese de quebra da blindagem da cadeia discursiva. No esquema delineado no quadro 2, as setas têm esse movimento de quebra da barreira, representado pela

abertura e afastamento de parte da blindagem da cadeia discursiva (parte dos quadrados). O sentido desse movimento de quebra é de dentro para fora, já que o descritor está integrado às questões (enunciados) que investigam os textos no propósito de avaliar conhecimentos, no caso aqui, referentes à área da Língua Portuguesa, significados pelos alunos.

Passemos agora ao esquema que avalia o mesmo processo de apropriação de texto, mas agora tendo o LD como foco, apresentado pelo quadro 3.

Quadro 3 - O Livro Didático na apropriação do texto no plano da Língua e do Discurso



Fonte: Construção do pesquisador

O que foi referenciado pelo quadro 2 sobre plano da língua/plano do discurso, sobre a centralização do texto como objeto de estudo, sobre a incorporação e apropriação desse texto pelo enunciado pleno (no caso, agora, o LD) para fins político-pedagógicos, sobre a blindagem da cadeia discursiva do texto-objeto de estudo se aplica também para esse esquema.

Uma das diferenças entre os dois esquemas se concentra justamente no fator, no agente de quebra dessa blindagem: o descritor que representa o tópico da *Implicação do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto* é um constructo teórico pensado para a Prova Brasil e, não para o LD. Entretanto, com base no PNLD de

2011 e 2017, por exemplo, e seus critérios de avaliação relativos à compreensão/interpretação leitora do aluno, vemos claramente a base conceitual desse descritor contemplada nesses critérios.⁷⁴

As setas que buscam romper a blindagem da apropriação meramente linguística do texto pelo LD são representadas, a priori, pela mediação/intervenção – no sentido já especificado aqui (vide nota 40) – do professor no processo de compreensão dos sentidos do texto pelo aluno, embora saibamos dos critérios de avaliação mencionados.

Mesmo que essa mediação/intervenção venha de fora para dentro do texto e dos exercícios de linguagem verbal que o referenciam, optamos por representar esse movimento de intervenção no estudo do texto no LD de dentro para fora, por pensarmos que a mediação do professor – via autoria do LD – está a serviço de ajudar o aluno a recolocar, reaproximar o texto do plano de sua discursividade própria, da sua condição de produção, rompendo a blindagem que se impõe à sua cadeia discursiva.

Consideramos importante reiterar aqui que essa mediação, para efeito de análise, *só será considerada* quando as próprias autoras do LD explicitarem comandos que caracterizem essa mediação, comandos que poderão, acreditamos, estar relacionados à leitura do texto e à realização dos exercícios de linguagem verbal.

Dissemos no início desta seção da dissertação que *texto, enunciado e discurso* seriam discutidos tendo por base os *corpora* de nossa pesquisa. Dessa maneira, urge explicitar a concepção que tomaremos desses três constructos aqui, principalmente no momento de nossa análise. Assim, para nossa pesquisa:

- a) **Texto:** é o objeto de estudo, o dado, a informação linguística primordial para desencadear uma atividade de leitura em dado contexto;
- b) **Enunciado:** é o texto posto em enunciação, o texto em interação com seu(s) interlocutor(es), constituindo o próprio processo dialógico, o evento social concreto de comunicação pela linguagem escrita e outras semioses; Poderemos também usar, em alguns casos, a expressão **Texto-Enunciado**.
- c) **Discurso:** o projeto ou projetos de dizer produzidos, as intenções comunicativas constituídas antes, durante a interação entre texto (autor/autoria), aluno e, algumas vezes,

⁷⁴ Em Brasil (2017b), para a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, nas páginas 16, 17 e 19, estão especificados critérios envolvendo direta ou indiretamente o estudo da finalidade de textos de diferentes gêneros.

mediador e depois da enunciação, no elo que os enunciados estabelecem entre si na cadeia discursiva.

Em nossa próxima seção, nos dedicaremos ao estudo de como esses textos/enunciados/discursos são organizados e relativamente estabilizados em momentos de comunicação social, interação verbal efetiva, através da oralidade, mas sobretudo, através da escrita, modalidade que mais interessa a esta pesquisa. São os *Gêneros do Discurso* (BAKHTIN, 2000b [1952/53]) que serão abordados, como feito até então, no dorso conceitual dos *corpora* de nossa pesquisa, procurando, na medida do necessário, cotejar essa discussão com outros conceitos importantes (acabamento, compreensão responsiva, dixa discursiva, alternância dos sujeitos dos discursos, oração gramatical/oração enunciado) do aporte teórico do Círculo, assim como trazer contribuições importantes sobre o tema de outros autores envolvidos teoricamente com esse referencial.

1.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO – CONCEITOS BÁSICOS

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 302).

A Prova Brasil e o LD, analisados neste trabalho, são gêneros do discurso, representativos, cada qual, de suas esferas da comunicação. Como tal, são portadores, cada qual também, de intuitos discursivos (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) relacionados, objetivamente, à produção de conhecimentos da área das Linguagens – mais especificamente da Língua Portuguesa – (BRASIL, 1998a) no que diz respeito ao estudo

dessa língua por meio de textos e atividades que referenciam pedagogicamente esses textos no acontecimento da aula.

Esse estudo proposto pela Prova Brasil e pelo LD é realizado com ancoragem teórico-metodológica na teoria dos Gêneros do Discurso⁷⁵ (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), já que, segundo Lopes-Rossi (2006, p. 71), “já é bastante difundida [...] a orientação discursiva (ou enunciativa) proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN⁷⁶ (BRASIL, 1998a, pp. 20-21) para o ensino de Língua Portuguesa, fundamentada, em parte, na teoria dos Gêneros do Discurso”.

Estabelecida, brevemente agora, esta episteme metodológica comum aos *corpora* desta pesquisa, pretendemos nesta seção discutir a teoria bakhtiniana dos Gêneros do Discurso com base em seus principais conceitos e diretrizes, conceitos estes que poderão nos servir como “categorias” analíticas, no capítulo IV, momento em que efetivamente faremos a análise de alguns textos e questões/comandos dos *corpora*.

Primeiramente, devemos esclarecer o que significa, do ponto de vista teórico-metodológico, promover um estudo de texto alinhado à teoria dos Gêneros do Discurso. Para Lopes-Rossi (2006, p. 71),

Um dos méritos do trabalho pedagógico com Gêneros do Discurso, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura [...] como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos Gêneros do Discurso que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

A autonomia do aluno no processo de leitura de que fala a autora acontece no momento em que o leitor (para nós esse leitor/interlocutor é

⁷⁵ No capítulo III, veremos que a afirmação se aplica em sua totalidade ao LD e não à Prova Brasil que, de acordo com sua Matriz de Referência, se ancora em outras teorias – com outras concepções de linguagem que não a dialógico-interativa – para promover o estudo do texto, por exemplo, o Cognitismo e a Linguística Textual.

⁷⁶ Os PCN são citados em alguns momentos de nosso texto (ou são cotejados em vários momentos da análise), tendo em vista que são documentos que precedem à existência da Prova Brasil e do LD em análise; mais do que isso, muitas vezes os influenciam teoricamente no que diz respeito à concepção de texto e leitura de texto. Entretanto, temos clareza de que não se trata de uma referência bibliográfica da mesma natureza dos autores cujos textos servem de aporte teórico para a análise aqui empreendida.

o aluno) é considerado um copartícipe, um coautor no processo de interação verbal. Essa consideração de que falamos deve partir do próprio autor da enunciação de um texto, como também – e, por ora, isso nos interessa mais – de quem elabora atividades de linguagem verbal sobre esse texto.

Na reflexão bakhtiniana, essa autonomia de leitura está relacionada à noção de gênero discursivo como representação efetiva do funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, constituídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É no interior dessas esferas que se elaboram os gêneros do discurso, para responderem às necessidades sócio-interativas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam. Se encarado efetivamente como interlocutor dessas práticas comunicativas reais e concretas, o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura acontece.

Bakhtin (2000b [1952/53], p. 290) parte de uma crítica ao esquema simbólico que tradicionalmente a linguística estrutural propôs como representação do processo de comunicação verbal, para mais tarde introduzir um conceito divisor de água para sua teoria da enunciação e dos gêneros do discurso:

Nos cursos de linguística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de recepção e de compreensão da fala do ouvinte.

Para o autor, o processo de comunicação verbal é mais fluido, dinâmico e, sobretudo, depende substancialmente da posição, também autoral para o processo, do ouvinte/leitor frente à enunciação do locutor. E é então que Bakhtin introduz o conceito de *atitude/compreensão responsiva ativa*.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte

está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 290).

O autor esclarece que, para os gêneros secundários (caso de nosso *corpus*), essa compreensão responsiva ativa por parte de quem ouve/lê pode ter um efeito retardado, “mas cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 291).

O interlocutor/aluno, que participa do processo de comunicação existente entre ele e a Prova Brasil/LD, precisa responder simultânea e ativamente a dois momentos distintos desse processo: responder às intenções discursivas do/a autor/a **do texto** na especificidade do gênero do discurso escolhido por essa intenção e responder **ao comando** elaborado por outrem (por enquanto aqui, a autoria da Prova Brasil/LD) para promoção de uma compreensão do texto que é, a rigor, pedagógica. O autor/a do texto, como já dissemos, provavelmente não teve essa intenção pedagógica quando elaborou seu texto.

O aluno então precisa responder ativamente a essas duas diferentes compreensões do texto (a de quem o elaborou e a de quem elaborou questões sobre ele) e nada garante que haverá compatibilidade ou convergência nesse processo, já que o próprio **autor do texto** “não espera uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção [...]” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 291). Entretanto, o autor da questão sobre o texto espera que o aluno pense/compreenda o texto exatamente como ele compreendeu. Eis uma particularidade da qual não poderíamos prescindir nessa situação comunicativa que analisamos.

Bakhtin não trata especificamente dessa situação de comunicação agora descrita – a que nos interessa majoritariamente, inclusive – mas adensa a discussão sobre a compreensão responsiva do enunciado/texto com outros conceitos em sua teoria sobre os Gêneros do Discurso. Um deles tem alguma relação com essas posições enunciativas ⁷⁷ de que falamos (a autoria do texto que compõe a Prova/LD, das questões da Prova/LD, a posição do leitor/aluno enquanto colaborador da

⁷⁷ Termo explicado no capítulo II, seções 2.3.1 e 2.3.2.

constituição de sentidos nessa interação) e suas delimitações: *a alternância dos sujeitos do discurso*⁷⁸ (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) na constituição do processo enunciativo.

Para o autor,

Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidade da comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns, e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas [...]. As fronteiras do enunciado concreto [...] são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 293–294).

Na situação comunicativa que é objeto de nossa pesquisa, o aluno precisa responder a perguntas formuladas por um enunciador sobre um texto (em dado gênero discursivo) que não foi produzido por este enunciador. As fronteiras são delimitadas, mas não constituem efetivamente o que Bakhtin chama de diálogo direto, ou réplica do diálogo. O aluno tem a possibilidade de responder ao que é chamado a responder, mas sua enunciação ali se encerra, não haverá mais a alternância de sua fala/resposta no processo comunicativo. Sua resposta marca a “transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi”⁷⁹ percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p.294, grifo do autor).

Analisando essas fronteiras do enunciado, especificamente nos gêneros secundários, o autor afirma que, nesses gêneros, o próprio “locutor (ou o escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 295). O/A autor/a das questões da Prova Brasil e do LD lida com a imagem abstrata do aluno como seu interlocutor, idealiza uma compreensão responsiva ativa, espera uma resposta pré-determinada. A pergunta é

⁷⁸ Para Bakhtin (2000b [1952-53]), de acordo com Rodrigues (2005), o conceito de alternância dos sujeitos do discurso está diretamente relacionado com a **conclusividade** do enunciado: “representa a manifestação da alternância dos sujeitos do discurso vista do interior do enunciado. O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o dixi conclusivo do falante, “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pode ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (o projeto discursivo) e os gêneros do discurso” (RODRIGUES, 2005, p. 161).

⁷⁹ O dizer do locutor, o que foi dito.

elaborada com base nessa abstração⁸⁰. Embora haja essa idealização de resposta, o aluno efetivamente participa dessa situação de comunicação, dá a sua resposta.

Certamente é possível assumir uma atitude responsiva ante a resposta do aluno – analisar sua resposta, fazer estimativas de acerto e erro, reavaliar e reformular a questão respondida – mas a fronteira que delimita a participação final do aluno nesse processo interativo é sua resposta. É ela que dá ao enunciado o que Bakhtin chama de *acabamento*: “O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 299).

A resposta do aluno deve ser encarada, então, como tudo o que ele queria ou poderia dizer num preciso momento e em condições precisas, a saber, depois que ele decodifica, faz a leitura da prova ou dos exercícios do LD. Como, efetivamente, o aluno é um interlocutor real – e não abstrato – essa resposta vem carregada de singularidade, de valoração⁸¹ (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]), porque o aluno é um sujeito sócio-historicamente constituído e traz sua subjetividade, seus horizontes axiológicos, suas expectativas (PEREIRA & RODRIGUES, 2014) para a interlocução nesse contexto de interação pela linguagem. Geralmente, esses horizontes axiológicos do aluno são investigados através de perguntas do tipo (o que você acha sobre isso/ qual sua opinião sobre o tema, na sua opinião.../ por que você acha que isso acontece, etc)⁸².

No entanto, acreditamos, as reações-respostas do aluno nessa situação de interação (aluno/Prova, aluno/LD) são blindadas/controladas pela autoria Prova Brasil/LD já que, em uma questão de múltipla

⁸⁰ Em nossa análise, capítulo IV, poderemos avaliar as causas e os efeitos dessa abstração constitutivas das questões, principalmente, da Prova Brasil.

⁸¹ O conceito de valoração na obra do Círculo de Bakhtin é de base ideológica. Para maiores explicações sobre essa relação entre valoração e ideologia, ver Pereira & Rodrigues (2014) em: O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem.

⁸² Ainda não sabemos se esses tipos de questão podem efetivamente (em que nível) levar o aluno a ter uma compreensão sobre as condições de produção de um texto e sobre a importância destas para a constituição dos sentidos de um texto. Dependendo do modo como são formuladas, acreditamos, o aluno pode simplesmente responder que sim ou não e isso nada falará sobre as condições de produção de um texto. O aspecto excessivamente genérico/aberto desse tipo de questão pode nos fazer prescindir delas no momento de nossa análise.

escolha, por exemplo (típicas das avaliações de larga escala) as alternativas (a, b, c, d) já são antecipações que essa autoria faz das possíveis respostas que o aluno poderia dar à determinada questão.

Grosso modo, o que queremos dizer é que a imagem abstrata que o/a autor/a da Prova/LD tem do aluno e da resposta que ele dará à questão nem sempre entrará em conformação com a resposta real dada por ele. Um exemplo simples: o/a autor/a da Prova/LD⁸³ elabora uma questão partindo do princípio que o aluno conheça (já tenha ouvido ou lido sobre) determinado gênero discursivo, ou mais especificamente, determinada personagem desse gênero, ou seja, o aluno precisa sentir a totalidade acabada do enunciado para se enunciar – através de uma resposta – sobre ele.

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 299).

Acabamos de afirmar que o aluno, para responder de modo responsivo a questões da Prova/LD, precisa conhecer (ter lido anteriormente) textos de diferentes gêneros na escola. Neste sentido, há uma diferença de natureza constitutiva entre os dois gêneros maiores que analisamos. É o LD, mas não só ele, como instrumento pedagógico do acontecimento da aula (do 3º e 4º ciclo do EF II), que proporciona que o aluno leia textos de diferentes gêneros.

A Prova Brasil, por conseguinte, dialoga com essa particularidade do cenário comunicativo que analisamos: a prova precisa ser constituída de textos de diferentes gêneros do discurso⁸⁴ já lidos pelos alunos através do LD. A situação comunicativa que nos dedicamos a analisar implica necessariamente um diálogo – mesmo que indireto – entre as

⁸³ Daí, na seção sobre a autoria da Prova/LD, afirmarmos que esse autor, aqui ainda genérico, precisa ser alguém que conheça efetivamente a esfera da atividade humana que gera esses enunciados, a saber, a esfera escolar.

⁸⁴ Apresentaremos, no capítulo de análise (IV), seções 4.1.1 e 4.1.2, um quadro geral dos gêneros mais recorrentes nos *corpora* dessa pesquisa.

partes envolvidas, cada qual, com suas fronteiras delimitadas: o produtor do texto, o produtor do comando, o produtor da resposta.

É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer dizer do locutor, e às primeiras palavras do discurso, percebem o todo do enunciado em processo de desenvolvimento. (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 300–301).

O tratamento exaustivo do objeto de sentido de que fala Bakhtin, para nós aqui, é sentido, *lato sensu*, pelo aluno depois da leitura do texto e do comando da questão que referencia esse texto. Compreender o intuito discursivo é tarefa mais complexa, já que, como dissemos anteriormente, esse intuito é duplo e não necessariamente correspondente, já que o autor do comando da questão não é o mesmo autor que elaborou o(s) texto(s) que constitui(em) a Prova e o LD. Consideramos importante ressaltar que, segundo Bakhtin (2000b [1952-53], p. 300) é o intuito discursivo que determina a escolha do objeto de sentido e a “escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado”, ou seja, o gênero do discurso.

É importante ainda que voltemos à questão da abstração que, acreditamos, ainda em teoria⁸⁵, Prova Brasil e LD fazem do aluno para elaborar questões de estudo de um texto. Ainda que consideremos essa abstração do outro, no caso dos *corpora* dessa pesquisa, Bakhtin (2000b [1952-53]) se dedica a dar mais especificidade a esse outro na interlocução dos enunciados. Mas agora, falamos especificamente do outro para o qual os textos que o aluno lê (na Prova/Livro) foram produzidos. Para o autor

O enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez,

⁸⁵ Essa crença é baseada principalmente no processo de artificialidade constitutiva que caracteriza os *corpora* de nossa pesquisa. Mas reiteramos que acreditamos também que as questões da Prova e do LD, se bem formuladas, podem promover o estudo de um texto a partir da sua cadeia discursiva ao explorar suas condições de produção.

um pensamento real (e, com isso, real para mim) não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal). (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 320, grifo do autor).

No contexto de um enunciado que se organiza, a partir de esferas da atividade humana e em um determinado gênero do discurso, a identidade sócio-histórica desse outro para a comunicação verbal se torna ainda mais concreta⁸⁶. Isso porque,

[...] formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua **concepção padrão do destinatário** que o determina como gênero (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 321, grifo nosso).

Acreditamos que as/os questões/exercícios de linguagem verbal que constituem nossos *corpora* de pesquisa tentem investigar para quem os textos que referenciam foram produzidos, tentem “mostrar” ao aluno que o texto que ele lê para responder a uma questão de prova ou resolver um exercício do livro foi produzido também a partir de uma concepção de destinatário. Consideramos essa mais uma maneira de trazer o texto para a sua cadeia da comunicação verbal, para a corrente da vida. Mas reiteramos a especificidade complexa da proposição que aqui engendramos: se isto não ocorre, se as questões da Prova Brasil e/ou LD desconsideram essa concepção de destinatário para o aluno, é o próprio aluno que é alijado dessa situação de comunicação, que é considerado um destinatário abstrato.

Para finalizarmos esta seção que discute conceitos básicos da teoria dos Gêneros do Discurso, abordaremos a problemática envolvida com o estudo de um texto/enunciado a partir de sua micro unidade

⁸⁶ Bakhtin (2000b [1952-53]) reitera que, em casos de enunciados monológicos do tipo emocional, há sim a dimensão de um outro que pode não ser determinado, *o outro não concretizado*. (BAKHTIN, 2000b [1952-53]).

linguística: *a oração gramatical*⁸⁷ (BAKHTIN, 2000b [1952-53]). Para o autor, a oração gramatical, “como unidade da língua, não consegue condicionar diretamente uma atitude responsiva ativa” (p. 306), ou seja, não é capaz de fornecer acabamento para o enunciado.

Acreditamos que um estudo do texto a partir de orações que constituem esse texto possa estar presente no *corpus* que analisaremos. Mas Bakhtin considera a possibilidade da oração, por si só, corresponder a um enunciado completo, *a oração enunciado* (BAKHTIN, 2000b [1952-53]). Isso acontece quando sabemos que o locutor, mediante uma determinada oração, “disse tudo o que queria dizer, que essa oração não é precedida nem seguida de outras orações provenientes do mesmo locutor” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 306). E segue: “se a oração está dentro de um contexto, alcança sua plenitude de sentido unicamente no interior desse contexto, ou seja, unicamente dentro do todo do enunciado, e será possível responder a esse enunciado completo cujo elemento signifiante é a dada oração”. (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 306-307).

Nossa análise, então, precisará indicar se os comandos das questões que abordam os textos – se/quando esta abordagem é feita a partir de uma oração – contextualizam essa oração, ora na materialidade linguística do texto ora na dimensão extraverbal do texto, com suas condições de produção, foco central, inclusive, de nossa análise.

Cabe agora um esclarecimento que diz respeito à organização estrutural desta dissertação. A seguir apresentaremos a Prova Brasil e o LD inseridos no contexto ideológico (político e econômico) das **Agências Internacionais** que influenciam diretamente ou indiretamente o modo como a Prova Brasil e o LD são temática e composicionalmente

⁸⁷ Precisamos esclarecer especificamente o termo **gramatical** que, dentro do arcabouço teórico bakhtiniano em questão, se refere a algo (a oração) retirado do contexto do enunciado concreto, a uma parte isolada do texto, a partir da qual, por exemplo, nada se poderá dizer sobre o projeto discursivo do enunciado concreto do qual essa parte foi retirada. O termo **gramatical**, para Bakhtin, endossa as críticas que o autor faz sobre a língua encarada como abstração (Bakhtin [Volochinov], 1992 [1928/29]). Entretanto, tal termo não deve ser confundido com as acepções esclarecedoras de gramática/gramatical que Franchi (1988) Franchi, Carlos et al (2013) e Faraco (2008) fazem quando atentam para o fato de que estudar a gramática de uma língua é sim estudar essa língua em funcionamento, em uso, portanto considerada em seu potencial discursivo, a língua abordada por “inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com **as condições de produção dos enunciados**, com o desenvolvimento dos recursos **expressivos de seus alunos**, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados **a suas intenções** e ao **estilo** com que se quer caracterizar” (FRANCHI, 1988, p. 101, grifos nossos).

constituídos. Posteriormente, obedecendo a uma lógica argumentativa, estabeleceremos um breve contexto das **Instituições Nacionais** que precedem a existência da Prova Brasil e dos Livros Didáticos, especificamente de Língua Portuguesa, nas escolas públicas brasileiras. Só então, discutiremos a questão da **autoria** envolvida com os *corpora* de pesquisa. Essa discussão sobre autoria envolverá, como não podia deixar de ser, **revisitação de teoria**, a partir do que o Círculo de Bakhtin (e outros autores coadunados com essa teoria) tem a nos dizer sobre o tema.

Consideramos pertinente para nossa linha argumentativa discutir a questão da **autoria** depois de delineado o contexto político (Internacional e Nacional) que, acreditamos, está diretamente relacionado com o tema da autoria nesse *corpora*.

2 AS BASES DISCURSIVO-IDEOLÓGICAS INTERNACIONAIS ENRAIZADAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E PARA A AVALIAÇÃO DE ENSINO

De modo geral, professores de Língua Portuguesa e das demais disciplinas das escolas brasileiras têm, como objetivo maior do ensino, o processo de formação integral do aluno (BRASIL, 1998a). Esse processo, dentro da especificidade das áreas de conhecimento⁸⁸ e seus componentes curriculares que regem as instituições de ensino (BRASIL, 1998a), deve acontecer para além da apropriação dos conteúdos teóricos específicos de cada disciplina pelo sujeito/aluno, mas sobretudo na constituição de um sujeito situado criticamente em seu tempo histórico, um sujeito que reflete sua própria constituição e a constituição da sociedade que com ele interage a partir de ações transformadoras que lhe possibilitem exercer sua cidadania com liberdade, ética e responsabilidade.

A ação docente no sentido de formar integralmente esse sujeito/aluno se constitui – e se realiza – de diferentes maneiras, através de práticas pedagógicas mais subjetivas (quando a tônica é desencadear comportamentos humanizadores) ou mais objetivas (quando a tônica é a apropriação de conhecimento científico). Um dos instrumentos pedagógicos mais comuns e amplamente refletidos nessas práticas é o texto; o estudo do texto direcionado, certamente, à constituição de um sujeito que saiba ler criticamente, inquietamente o mundo que na/da leitura emerge e assim se comportar (crítica, responsiva e inquietamente) frente ao mundo em suas experiências cotidianas e efetivas de vida.

É através do texto também que esse sujeito/aluno é avaliado, visto que a avaliação “não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos” (VIANNA, 2005, p. 16).

⁸⁸ A recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015a), documento parametrizador ainda em elaboração, é que o currículo da educação básica contemple a abordagem de conhecimentos, divididos nas seguintes áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ensino Religioso.

A avaliação é um instrumento ideológico capaz de formar os sujeitos a partir do cerne da aplicação metodológica de abordagem de conhecimento (DIAS & LOPES, 2003), no controle que faz dos conteúdos que devem ser aprendidos e os que não, fomentando cânones culturais de conhecimento e saberes e, desta maneira, torna-se também instrumento de reconstituição do discurso hegemônico (SAVIANI, 2012) e de programas políticos e econômicos que, muitas vezes, atendem a interesses de programas/agências internacionais que financiam a educação de países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento.

Dissemos isso para referenciar a importância do professor nesse processo de constituição dos sujeitos, uma responsabilidade ética, íntima e austera ao exercício dessa profissão. Entretanto, é muitas vezes o professor que pode não estar suficientemente informado, pode não estar “formado” criticamente sobre os documentos, textos, programas, discursos que se engendram às bases do fazer-educacional das quais, ele mesmo, professor, é parte constitutiva, inclusive os discursos enraizados no sistema de avaliação de ensino de um município, estado ou país.

Esta seção de nossa pesquisa tem por objetivo discutir descritivamente alguns discursos produzidos por agências internacionais que compõem o Banco Mundial, entre elas, a AID – Associação Internacional de Desenvolvimento e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e por um programa internacional, o PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe)⁸⁹ que estão diretamente relacionados, influenciam o sistema de avaliação externa para o ensino do Brasil (e outros países), mas que não são muito conhecidos e divulgados no meio intelectual e escolar. A partir do PREAL, chegaremos às autarquias, instituições e documentos oficiais do Brasil, dedicados a estabelecer as diretrizes do sistema da avaliação da educação brasileira e outras reformas na educação.

Para uma dissertação, com foco no recorte especificamente da Prova Brasil, que procura investigar condições de produção de enunciados e textos para a constituição de habilidades leitoras de alunos, consideramos que esse movimento de investigação e análise dos discursos – o contexto social mais amplo de que falamos no capítulo

⁸⁹ Importante falar da Conferência Mundial de Educação para Todos (convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação) realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, a partir da qual o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi instituído no Brasil. Como faremos o recorte para o contexto da avaliação, apenas mencionamos aqui esta conferência, pois não é este especificamente o seu foco.

interior – que pré-inauguram documentos brasileiros voltados para a avaliação seja metodologicamente pertinente ao tipo de pesquisa que estamos fazendo.

Julgamos importante ressaltar ainda que consideramos que as duas seções iniciais (2.1 e 2.2) deste presente capítulo apresentam características de um texto de análise linguístico-discursiva e, de fato, o são, funcionando como um recurso de análise prévia, de “start”, de antecedente inaugural do momento de análise dos *corpora* desta pesquisa que acontecerá no capítulo IV. Apenas por uma lógica estrutural e funcional de apresentação gradativa de informação, que consideramos necessária para o processo de coconstrução de sentido no nosso percurso argumentativo e, portanto, para a constituição de sentido de nosso leitor, esta seção está situada aqui no capítulo II desta dissertação.

2.1 O BANCO MUNDIAL E SUA POLÍTICA ECONÔMICA DE INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO

O Banco Mundial, criado em 1944/5, é uma instituição financeira internacional que disponibiliza empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital. O Banco é formado por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – primeiro nome oficial da instituição – e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Seu objetivo inicial era, na ação direta do BIRD, amparar e reconstruir países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Com o tempo, a missão do banco passou para a de financiamento do desenvolvimento dos países mais pobres e de auxílio financeiro. Somente a partir de 1989, a política do Banco Mundial sofre uma significativa mudança face às críticas advindas da sociedade organizada que propunha que Grupos ambientais e ONGs também fossem contemplados com os financiamentos do Banco (FONSECA, 1998).

O Brasil é um dos membros do banco. Ser membro dessa agência significa ter poder de voto para decidir para que e para quem poderá ser financiado o dinheiro. Os investimentos podem ser usados para áreas da educação, saúde, segurança, infraestrutura, na esfera pública ou privada. Em 2010, o poder de voto no Banco Mundial foi revisto para potencializar a voz dos países em desenvolvimento. Os países com maior poder de voto são, atualmente, os Estados Unidos, que inclusive tem poder de veto, Japão, China, Alemanha, Reino Unido, França e Índia.

Como toda agência econômica, o uso dos recursos do Banco Mundial sofre algumas restrições. Segundo Silva & Abreu (2008, p. 3),

A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação; reforça a ideia da busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista ampliar a oferta da educação.

O discurso neoliberal na política econômica do banco já fica evidenciado pelas expressões “uso mais racional dos recursos”, “especial atenção aos resultados”, “busca da eficiência” e “maior articulação entre os setores públicos e privados”. Além disso, destaca-se a recomendação que o banco faz, segundo as autoras, para a implementação de sistemas de avaliação, foco de investigação deste texto. Mas vamos nos ater especificamente à expressão “autonomia das instituições educacionais” presente no excerto de Silva & Abreu (2008) sobre as políticas de investimentos do Banco Mundial.

Uma das recomendações do Banco Mundial (2000) assevera que:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (apud BONAMINO, 2002, p. 45).

Observamos, na abordagem do banco, a aproximação, o enleamento, sem muito critério teórico-pedagógico, entre educação básica e o mundo do trabalho, na perspectiva da produtividade e do combate à miséria, estratificando os grupos que compõem essa fase tão importante de estudo que, como já falamos, deve se basear na formação integral do sujeito e não orientá-lo para o mundo do trabalho.

A concepção de ensino que subjaz ao discurso do Banco retoma indesejadamente as raízes “pedagógicas” da escola Liberal-Tecnicista que, segundo Aranha (1996, p. 176),

Busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo.

Nesse sentido, a partir do que se depreende desses dois discursos, a escola desempenha papel significativo para uma formação de indivíduos que se integrem à máquina social, à roda viva da vida para o trabalho, trabalho gerado por mão-de-obra barata, inclusive. Nesse contexto, a escola serve para moldar o comportamento, sistematizar o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos já historicamente descobertos por práticas que mais tarde viriam a ser denominadas de *letramento autônomo* (STREET, 1984).

Essa concepção de educação deflagrada pela agência do Banco Mundial desencadeia ações que referenciam o conhecimento na abordagem dos conteúdos que devem ser transmitidos, ensinados e que, inclusive, já estão muito bem explicitados nos manuais, nos livros didáticos, nas apostilas e que são aferidos pelas avaliações. Assim, nesta perspectiva, cabe ao professor buscar a melhor forma de “direcionar pedagogicamente” o cotidiano escolar a fim de assegurar a transmissão/recepção de informações. A relação professor-aluno passa a ser verticalizada, estruturada e objetiva, cabendo ao professor transmitir a matéria, instituindo um tipo específico de sujeito/aluno (GERALDI, 1997b), aquele que recebe, decodifica e fixa o conhecimento⁹⁰.

Essa fixação é também recuperada e proporcionada por um tipo de avaliação que apenas verifica o que o aluno aprendeu ou não, às vezes nem isso, sendo comparada a um tipo de avaliação criada a partir

⁹⁰ Estas e outras habilidades de leitura serão referenciadas no capítulo III, seção 3.1, através da Matriz de Referência da Prova Brasil.

de estudos de Thorndike no início do século XX, nos Estados Unidos, conhecida como processo de medida, que procurava aferir habilidades e aptidões dos alunos.

É na década de 90 que o Banco Mundial incorpora à sua agenda as definições para educação, mormente para os países mais pobres, traçadas em Jomtien – Tailândia – na Conferência Mundial de Educação para Todos⁹¹. Dessa incorporação, resultou o documento intitulado “Prioridades y estrategias para la educación”, publicado em 1995. Nesse documento,

O Banco Mundial reitera antigas posições, mas traça uma adequação de suas estratégias aos imperativos das mudanças na economia, fruto do processo de globalização e de reestruturação social e produtiva. Dentre as estratégias estão as orientações para a implementação dos sistemas de avaliação que, no Brasil, estiveram atrelados ao processo de reforma curricular (SILVA & ABREU, 2008, p. 4).

Verificamos então que o sistema de avaliações que se fixou no Brasil, nos moldes como se apresenta⁹², e que ficou conhecido apenas na última década, não é um fenômeno isolado, tampouco tem sua origem contingenciada por aquela formação integral de que falávamos, ao contrário, nasce apartado da realidade educacional brasileira, das singularidades, especificidades de nossos alunos. É um mecanismo de pesquisa sobre o estado da arte da educação mundial (WERLANG & VIRIATO, 2012), consequência de um modelo de gestão econômica, do empresariado internacional que, sob a falsa chancela de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em países pobres⁹³, estabelece padrões nacionais de conteúdo e rendimento, determinando, quase sempre por um percurso avaliativo do mais específico ao mais geral, o que os alunos devem saber ao final de cada ciclo, condicionando esses saberes a uma

⁹¹ O texto integral da conferência está disponível em arquivo na rede mundial de computadores.

⁹² A intenção é, a partir desse contexto de produção, investigar como se estrutura o sistema de avaliação do Ensino Fundamental no Brasil.

⁹³ Consideramos importante ressaltar que, em Werlang & Viriato (2012), os autores abordam o tema de maneira a ressaltar as contribuições positivas que as agências internacionais fomentaram e fomentam aos modelos educativos de alguns países do mundo.

rigidez conceitual homogênea na abordagem dos conhecimentos sem nenhuma representação/representatividade social (LUCKESI, 2002).

É nesse contexto, por exemplo, que se insere a Prova Brasil, *corpus* desta dissertação. Acreditamos que por conta dessa natureza formal regulatória, sistêmica e articulada a interesses econômicos de fundo neoliberal, representado aqui pela agência do Banco Mundial, a Prova Brasil limita, nivela a compreensão responsiva dos alunos que por ela são avaliados, como já mencionado na introdução.

Vamos passar a contextualizar agora outra agência internacional – o PREAL – e seu papel no fomento de avaliações externas e outras reformas em educação no Brasil e no mundo. Acreditamos que essa agência também concorra, grosso modo – como o Banco Mundial –, para estabelecer frágeis relações, de maneira determinista, inclusive, entre a educação e a economia, colocando aquela a serviço desta, tornando legítimo o que não poderia, a saber, a neutralização involuntária de todos os que compreendem a prática educativa como um espaço de luta contra a hegemonia (SANTOS, 2004).

2.2 O DISCURSO PREAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Em pesquisa denominada “Redefinições do papel do Estado e políticas públicas de educação”⁹⁴, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um grupo de pesquisadores, de 2011 a 2013, coordenados pela professora Vera Peroni, levantou um quadro consistente sobre as parcerias público-privadas na educação brasileira e as relações que essa parceria estabelece com as redefinições do papel do Estado no contexto da crise mundial do capitalismo. Entre outras considerações importantes asseveradas nesse estudo sobre o tema, evidenciamos como a atuação do setor privado – representado pelo Instituto Ayrton Senna – interfere na gestão da educação, nas práticas docentes e, mais oficialmente, na relação que o currículo estabelece com a escola, inclusive através dos planos político-pedagógicos inerentes a esses âmbitos, chegando ao campo da avaliação educacional, comprometendo e, às vezes, inviabilizando a gestão democrática e a formação integral de sujeitos situados historicamente, que são alijados, por essa influência externa, de um fazer educativo mais adequado para

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

constituir suas reais necessidades de socialização, emancipação, autonomia e de acesso democrático a bens culturais através da escola.

A pesquisa supracitada não identifica e sinaliza apenas um caso isolado de interpelação dos interesses privados na esfera pública. Esses interesses estão mais presentes na realidade educacional brasileira do que se imagina. Não é coincidência, por exemplo, que nos últimos exames nacionais do Ensino Médio (ENEM) as escolas que mais se destacaram, leia-se, as que tiram maiores notas – são aquelas fomentadas pelo capital privado, por vezes, estrangeiro, inclusive.

O grupo Pensi de ensino⁹⁵, cuja sede é no Rio de Janeiro, mas que tem filiais espalhadas por todo o país, é um desses casos. O dono do colégio Pensi, que também já foi dono do Grupo Eleva, outro destaque no Enem, Jorge Paulo Lemann, é detentor de um dos maiores patrimônios financeiros do mundo. Sócio majoritário do Grupo Ambev de cervejaria, o empresário possui estreita relação com a esfera pública, com os homens públicos que pensam e definem os rumos da educação brasileira. Juntamente com os grupos Kroton e Anhaguera, outros gigantes da educação privada brasileira, estão envolvidos com a criação do movimento *Todos pela Educação*, da mesma maneira que estavam com o movimento *Brasil, Pátria educadora*. Aquele movimento, por exemplo, está diretamente ligado a ações de financiamentos oriundos do banco Itaú, às principais empreiteiras do país, a setores do agronegócio e da mineração (Vale) e com os meios de comunicação midiáticos que procuram ditar os rumos da educação no Brasil (SANTOS, 2004).

Não como marco zero, mas como divisor de águas e mola propulsora no processo de intersecção e sobreposição das esferas privadas sobre as públicas na educação e pela força ideológica e de investimento com que se engendrou às políticas públicas de educação dos países da América Latina e do Caribe, destacamos o PREAL⁹⁶ (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), conhecido também por CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.conexaojornalismo.com.br/colunas/educacao>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁹⁶ Gajardo (2000) faz um trabalho de descrição histórica dos textos, documentos oficiais que fundam e justificam a existência do PREAL, porque coordenadora regional especificamente desta agência internacional de financiamento. Lá também há a mesma descrição histórica para outras agências internacionais de financiamento.

Fundado em 1996, embora seus primeiros passos remontem a dezembro de 1994, (UCZAC, 2014)⁹⁷, sediado no Chile, o PREAL (PREAL, 1998) é codirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID e, algumas vezes, realiza trabalhos de pesquisa “sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento desse organismo, além de contar com o apoio do GE (Fundação General Electric) e outros doadores” (SANTOS, 2004, p. 2).

Assim como para o Banco Mundial, as justificativas para a fundação do PREAL não estão dispostas explicitamente em bancos de dados ou documentos publicados pela própria agência e este é um dado que merecia análise especial para investigar os campos discursivos nos quais se insere e dos quais faz uso o PREAL.

Para recuperar tais justificativas, recorreremos a fontes secundárias e há algumas diferenças de base contextual, deste modo, nas abordagens de algumas fontes sobre o assunto. Torres (2000), por exemplo, assevera que o PREAL foi criado para revitalizar a América Latina no cenário mundial, projeto oriundo da Cúpula de Miami em que, à época, por intermédio da cúpula, a ex-primeira dama americana Hilary Clinton propôs um programa para a formação de parcerias hemisféricas. A agência representa, por isso, “uma contribuição dos Estados Unidos à América Latina e ao Caribe”, uma das proposições determinadas pela cúpula de Miami, “a fim de melhorar a eficácia educacional e a prestação de contas” (TORRES, 2000, p.156).

Por outro lado, em pesquisa que investiga crítica e dialeticamente os motivos que levam o PREAL e outras agências internacionais a se lançarem ideologicamente sobre os projetos de reformas educacionais de países da América Latina e Caribe, Uczak (2014, p. 104) destaca que:

As diretrizes para estas reformas foram fortemente marcadas pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano, evidenciado no discurso da educação como via de acesso ao desenvolvimento econômico. As políticas econômicas deste período buscaram ajustar os

⁹⁷ A autora, em tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, apresenta uma análise crítica bastante substancial das influências de diversas ordens ideológicas do PREAL nas políticas educacionais dos países da América Latina e Caribe. Este trabalho, pela confluência com a nossa abordagem, nos ajudará bastante no delineamento da linha argumentativa que tomaremos nesta seção.

países ao desenvolvimento do capitalismo internacional, e as reformas educacionais, por sua vez, promoveram a formação de mão de obra para as grandes empresas transnacionais e, ao mesmo tempo, a formação de sujeitos adaptados e defensores da lógica da capital. Neste sentido, podemos considerar o PREAL como uma “versão atualizada” da intervenção dos Estados Unidos na educação latino-americana.

Parece-nos condizente considerar a possibilidade de que as reformas político-educacionais que aconteceram, desde a década de 90, no Brasil e em outros países da América Latina, foram submetidas a pressões político-econômicas externas, ecos de forças resultantes de discursos ideológicos produzidos por grupos que detêm o poder financeiro⁹⁸ e, a partir dele, engendram-se astutamente em áreas determinantes para o fomento radical de manipulação social, reconstituição/manutenção do sistema hegemônico de fundo escravocrata (GIROUX, 2003) e domínio dos meios e modos de produção de uma sociedade voltada para o lucro.

A área de educação de países pobres e/ou em desenvolvimento é um campo profícuo, fértil para assegurar e para servir de plataforma a esses objetivos.⁹⁹ O tecnicismo educacional de que fala Uczak (2014) pode ser também identificado no discurso, bastante difundido aqui no Brasil, sobretudo a partir dos primeiros anos do século XXI (WILSON, 2014), de que se devia investir maciçamente no desenvolvimento e uso de tecnologias em educação.

Interessa-nos, mais especificamente agora, investigar como o PREAL exerce, porque organismo vivo e contemporâneo, influência no sistema educacional brasileiro voltado para o campo da avaliação e se essa influência pode ser verificada, qualificada de maneira explícita, ou seja, se os interesses ideológicos desse organismo multilateral de

⁹⁸ Segundo Oliveira (2011, p. 81), o apoio financeiro dado ao PREAL advém de instituições como o United States Agency for International Development (USAID), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Research Network, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), entre outras.

⁹⁹ Doravante, consideramos a possibilidade de investigar, em outro contexto de pesquisa, em que medida se fez presente o contraditório, a resistência, como se manifestaram as políticas, mormente, da sociedade civil organizada, de contracultura para esse processo de intervenção hegemônico de políticas econômicas na área da educação dos países da América Latina e Caribe.

investimento (SILVA & ABREU, 2008) se materializam textualmente em nossos documentos oficiais ou em programas que se dedicam a desenvolver o sistema de avaliação brasileiro especialmente para o Ensino Fundamental II, buscando ecos dessa materialidade discursiva, obviamente, na Prova Brasil, *corpus* de nossa pesquisa.

De antemão, trazemos um excerto do documento em que o/a autor/a, ou os responsáveis por essa função-autor, anuncia uma de suas missões

Contribuir al mejoramiento de la calidad y **equidad** de la educación mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa; identificar y divulgar las buenas prácticas y em monitorear el progreso educativo en los países de la región (PREAL, 2006, p. 45, grifo nosso).

A natureza genérica em relação à qualidade de ensino ou de educação presente no excerto se repete em outros momentos dos documentos que historiam o PREAL, mas não se especifica, não se delimita os meios pelos quais se chegará a essa qualidade. Para Gajardo (2000), o conceito de qualidade educacional para o PREAL não é explicitamente definido, porque está diretamente atrelado à ideia de aferir essa qualidade pelo desempenho dos alunos em avaliações externas – o PISA é um bom exemplo delas – ideia esta recuperada pelo trecho que fala do monitoramento do progresso educativo dos países da América Latina e Caribe.

Esse monitoramento se faz necessário pelo que Puryear, codiretor do PREAL, considerou como os principais problemas da educação desses países, em texto enunciado na Conferência Mundial de Educação na América Latina (1997), ou seja, alguns anos depois da existência do PREAL. São eles: os gastos produzidos por aluno, os altos índices de repetência, as baixas taxas de conclusão; as notas baixas nas avaliações de larga escala e o fraco desempenho em ciência e tecnologia. A lógica ou ordem discursiva parece ser então a de avaliar o fraco desempenho dos alunos em avaliações de larga escala com mais avaliações desse tipo, desprezando os reais motivos que provocam esse “fracasso”.

Segundo Paro (2012, p. 20), essa visão tradicional e conservadora da educação arrefece o papel de constituição social e crítica dos sujeitos que se fomenta, sobretudo através da vivência na escola, reduzindo sua função à mera transmissora de conhecimentos tradicionais e, quanto

mais “conhecimentos forem assimilados pelos alunos, tanto melhor e mais produtiva será a escola”. Consequentemente, ela será tomada como uma escola de qualidade, portanto, representativa de um ensino de qualidade.

Paro (2012) ainda esclarece os diversos sentidos que se deu à palavra qualidade quando relacionada à educação. Para ele, e estamos de acordo com esta concepção, “a educação é um processo pelo qual nós nos tornamos humanos-históricos” (PARO, 2012, p.34), pela apropriação contextualizada, evolutiva e democrática dos bens culturais que nos ajudam em nosso processo de formação, constituição como sujeitos autônomos. Acontece apenas que os elementos necessários a essa constituição prescindem da quantidade de informações sobre conteúdos específicos a que estamos ocasionalmente expostos em um ambiente escolar “e são muito mais complexos do que preveem a estrutura administrativa e pedagógica da escola” (p. 35). Desta maneira, tais elementos nem sempre podem ser aferidos ou monitorados tecnicamente por avaliações externas.

Na citação acima, cabe dar um destaque específico à palavra equidade, a fim de mostrar um modo como os discursos ideológicos de agendas financeiras internacionais se materializaram textualmente (em quantidade) em nossos documentos oficiais de ensino. Consoante pesquisa feita por Jennifer Soares de Menezes Dias¹⁰⁰ para a 63ª Reunião Anual da SBPC, analisando periódicos mais representativos da área da educação brasileira (Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Educação) e documentos oficiais como os PCN, a palavra equidade apareceu 582 vezes. De acordo com Saviani (1998), a palavra equidade deve ser empregada sempre em contextos em que há um aparente equilíbrio entre o mérito e a recompensa e, dessa forma, questiona o que para ele ocorreu com a substituição inapropriada do conceito de igualdade pelo de equidade, na formulação das políticas educacionais, refletindo sobre a complexidade do conceito.

Depreendemos também do contexto ideológico, essencialmente calcado no capitalismo financeiro, sobre o qual se funda o discurso altruísta do PREAL, que há a defesa de um projeto de formação posto por concepções tradicionais, tecnicistas, por exemplo, de ensino e sujeito, somado a um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade da educação dos países para os quais se dedica essa

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/6715.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

agência internacional de financiamento. Esse projeto de formação pretende, inclusive, determinar o papel dos professores¹⁰¹, para que esses também sejam instrumentos de controle no alcance de um modelo de educação, como já dissemos, competitivo, voltado para o resultado, centralizando a educação básica (SILVA & ABREU, 2008).

Assim, segundo as autoras,

Se tomamos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP (BRASIL, 2002) constatamos a convergência entre o que dispõe o documento e as assertivas propostas alhures, principalmente no que se referem à pedagogia **das competências** tomadas como base da formação e do processo de avaliação (SILVA & ABREU, 2008, p. 6, grifo nosso).

O processo de avaliação recomendado por instrumentos de pressão externa (PREAL, Banco Mundial) vem, implementado pelas reformas educacionais que aconteceram no Brasil desde a década de 90, se fundar por meio da concepção de habilidades e competências¹⁰²; nas palavras de UCZAK (2014), articulado

Aos padrões e parâmetros (as duas expressões são usadas pelos prealistas em igual sentido) e a serviço da construção de bancos de dados que dão suporte às recomendações, apoiados numa racionalidade técnica, que tem como premissa a inquestionabilidade dos dados; na ótica desses analistas, o que os números expressam representa a verdade (UCZAK, 2014, p. 166).

¹⁰¹ Abreu & Landini (2005) se dedicam a recuperar traços dessa formação instrumentalizada da classe docente, coadunada com as agências internacionais, em estudo que analisa os discursos de professores que participaram de algum tipo de curso de formação a partir da década de 90.

¹⁰² Faremos um esclarecimento a respeito dos termos **habilidades e competências** (tomadas como correlatas aqui) no capítulo III, seção 3.1. deste projeto (nota 151) que abordará a especificidade dos *corpora* de nossa pesquisa (Prova Brasil e LD), investigando os pressupostos teóricos que fundam a linha pedagógico-conceitual desse *corpus*, na episteme de alguns constructos que a Prova Brasil e o LD veiculam implícita ou explicitamente e que concorrem para o delineamento de habilidades e competências. Julgamos necessário fazê-lo, porque um dos *corpus* de nossa análise (a Prova Brasil) refere-se diretamente a esses termos na sua matriz de referência.

A racionalidade técnica de que nos fala Uczak pode ser representada também pelo esquema de verticalização na abordagem dos conteúdos que devem ser contemplados por avaliações externas, pautados em habilidades e competências que se quer verificar como “dominadas” ou não pelos alunos com essas avaliações. Segundo texto que compõe o próprio PREAL (2006),

Cada país envolvido com essas recomendações externas devem estabelecer padrões nacionais de conteúdo e rendimento, determinando o que os alunos deveriam saber ao final de cada ciclo ou grau de ensino, observando que esses padrões estivessem relacionados com a economia global e com o sistema democrático (apud UCZAK, 2014, p. 167).

Eis aí uma descrição curricular, o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), bastante contundente, que pode ser encontrada facilmente em qualquer documento oficial que pensa as diretrizes da educação brasileira. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015a), por exemplo, consta que

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano e a progressão das habilidades de leitura ao longo da escolarização para o componente Língua Portuguesa estão organizados a partir da conjugação de aspectos: 1) o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade (identificar, localizar, inferir, comparar, analisar, defender posicionamento, produzir etc.); 2) o desenvolvimento de atitudes e valores (apreciar, valorizar, reconhecer a importância); 3) o domínio de conhecimentos sobre gêneros/tipos textuais e seus determinantes sociais; 4) o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos. As partes omitidas na citação comprometem a compreensão (BRASIL, 2015a, p. 98).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, datados de 1998, desenvolvem o conceito de Ciclo¹⁰³ (um ciclo corresponde a duas séries do Ensino Fundamental), séries agora substituídas pela expressão ano (Ensino Fundamental de nove anos) para os quais são orientados o ensino de determinados conteúdos, indicando critérios para essa orientação, mas nesse documento afirma-se que “a sequenciação dos conteúdos de ensino dentro de cada ciclo é responsabilidade da escola” (BRASIL, 1998a, p. 31). Esses exemplos servem para demonstrar como, textualmente, o discurso ideológico em forma de recomendação do PREAL é materializado em documentos oficiais do sistema educacional brasileiro, o que, aliás, era um importante objetivo desta seção da dissertação.

Não há explicitamente, conforme Bomeny & Pronko (2002), nenhuma recomendação nos documentos que falam pelo PREAL sobre quais devam ser os conteúdos específicos abordados pelas avaliações externas e – em se tratando das avaliações de Língua Portuguesa – sobre dar espaço ou não na prova para o tratamento com a diversidade de gêneros (discursivos/textuais), sobre as habilidades de leitura que devam ser prestigiadas e requeridas dos alunos com essas avaliações. Parece ficar a cargo das autarquias nacionais essa tarefa (BOMENY & PRONKO, 2002).

O Parecer 15/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b) prescreve que as avaliações externas se dediquem a “aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns” e determina que as referências para tais avaliações sejam competências de caráter geral, a partir de “um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciem a constituição de tais competências” (BRASIL, 1998b, p. 34).

É através de constituintes não visíveis, subtextualmente, que o discurso ideológico dos/das programas/agências internacionais de financiamento se engendra conceitualmente nas avaliações externas. Um dado interessante, apontado por Uczak (2014), que para muitos passa de maneira despercebida e que sinaliza para essas forças não visíveis que tentam se impor como centro de sentido (BAKHTIN, 2000a), como estratégia de discurso, está centrado na figura de Paulo Renato Souza,

¹⁰³ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do Ensino Fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subseqüentemente para as outras quatro séries” (BRASIL, 1998a, p. 43).

ex-ministro da educação, que já ocupou cargos de liderança no BIRD (1994); em 1995, no PREAL. Aliás, o ex-ministro da educação participou da própria criação do PREAL e depois veio integrar o Conselho Consultivo do Programa.

Através dos chamados boletins de ocorrência, e o *Ficando para trás* de 2001 é um bom exemplo, as agências internacionais conseguem tornar universalmente conhecidos os resultados obtidos pelas avaliações externas nos países da América Latina e Caribe e propor algumas mudanças para as próprias avaliações. Essas mudanças, segundo Uczak (2014), precisam ser tomadas como incontestáveis, por isso devem ser precedidas de críticas bastante contundentes ao ensino nesses países. Assim, não raro aparecer nesses boletins expressões como “resultados desalentadores”, “catastróficos” para respaldar futuras mudanças que sejam providenciais “ao projeto de poder e manipulação econômica desses grupos de interesse” (UCZAK, 2014, p. 176).

As avaliações externas, portanto, precisam ser elaboradas/pensadas de modo a ser mais uma

Tentativa de unificação do currículo escolar na América Latina e, por consequência [...] instrumento de controle e regulação da educação, uma vez que é a partir da análise dos resultados da avaliação que se fazem as recomendações para as reformas (UCZAK, 2014, p. 169-170).

A unificação comentada pela autora está diretamente ligada ao modelo padrão que essas avaliações adquirem em cada país em que são veiculadas. Esse modelo padrão, embora não tenhamos encontrado na literatura pesquisada nenhum esclarecimento mais contundente sobre isso, acreditamos, tem relação com aspectos formais, estruturais das avaliações e com aspectos que dizem respeito às reflexões sobre o mundo que se quer que o aluno estabeleça no processo de interação com as avaliações.

Para que sujeito são pensadas essas avaliações? São sujeitos que poderão, através do processo dialógico de coconstrução de sentido que se estabelece na interação entre locutor (posição-autor do texto, questões sobre os textos) e interlocutor (BAKHTIN, 2000a), (GERALDI, 1984), (KOCH & ELIAS, 2006), refletir criticamente, nas suas singularidades historicamente constituídas, sobre o próprio objeto cultural (a avaliação) a que devem responder formal e intelectualmente? As avaliações

oportunizam reflexões sobre o próprio processo de que participam os alunos nesse contexto?

Um modo objetivo de avaliar a qualidade das reflexões proporcionadas pelas avaliações externas é investigar, por exemplo, os temas suscitados pelas propostas de redação dessas avaliações e não nos referimos especificamente à Prova Brasil agora. É interessante observar como as propostas sugeridas pelo Enem – embora o processo avaliativo das redações (dissertativo-argumentativas) dos candidatos tenha se aprimorado muito nos últimos anos – farão quase sempre os candidatos escreverem sobre assuntos cuja unidade temática, por si só, preserva, blinda a ação política do Estado – em sua notação nacional ou internacional de representação dos interesses do Capitalismo – de receber críticas mais contundentes. O aluno deve pensar sobre tudo, menos sobre as políticas do Estado (GAJARDO, 2000).

Parece-nos que essas reflexões não interessam aos idealizadores dessas avaliações. Como já apontado na introdução desta dissertação, as avaliações de larga escala, com base respaldatória agora em tudo o que foi referenciado e analisado sobre suas condições ideológicas de produção, contemplam um sujeito que é, simultaneamente, todo mundo e não é ninguém.

A Prova Brasil, em sua base conceitual, aborda explicitamente as habilidades – não só as meramente linguísticas – que estão em jogo quando alunos interagem com textos em determinadas situações de práticas sociais mediadas pela leitura. Essas habilidades, acreditamos, na mesma medida de Corsetti (2010), serão homogeneizadas e homogeneizadoras da reflexão, na proporção em que as avaliações que lhes promovem também o são e, portanto, pouco contribuirão para o desenvolvimento intelectual perene do aluno, para substanciar seu comportamento crítico formado pela prática da leitura e pela reflexão sobre a palavra e o mundo (FREIRE & MACEDO, 2013) que pode ser propiciada, fomentada através da leitura. As habilidades e competências efetivas requeridas dos alunos pelas avaliações externas, na abordagem de Uczak,

Estão intimamente ligadas ao processo mais amplo em que se desenvolveu a cultura das avaliações, ou seja, é preciso considerar as condições históricas das medidas de ajustes, o crescente desemprego, [...] o redirecionamento do discurso, por parte dos organismos internacionais, da escola para o mundo do trabalho e para o

empreendedorismo, em que os sujeitos “têm a liberdade de escolha” e o mercado traz a recompensa proporcional ao esforço de cada um. Essas medidas são adequadas às recomendações neoliberais para a América Latina, [...] onde os direitos sociais e a regulamentação trabalhista eram os inimigos a destruir (UCZAK, 2014, p.172, grifos do autor).

Dentro dessa lógica mecânica de ensinar e avaliar para o mercado de trabalho, e lembremos da recém aprovada reforma do Ensino Médio – acreditamos, em hipótese, que as questões formuladas para essas avaliações externas tenham um grau baixo de dificuldade¹⁰⁴. Além disso, depreendemos claramente, no excerto da autora sobre a natureza das avaliações externas, o conceito de meritocracia aplicado à educação. Aliás, esse conceito está cada vez mais em voga nos discursos deflagrados em momentos de eleição política no Brasil, o que mais uma vez ratifica a interferência debatida aqui da ideologia neoliberal nos projetos de reformas da educação aqui mesmo e na América Latina.

A seguir, explicitaremos, em linhas gerais, os projetos políticos de reforma da educação no Brasil, especialmente aquelas reformas direcionadas ao campo das avaliações externas, com foco na Prova Brasil e que tenham relação com as políticas referentes ao processo de implementação do LD no Brasil, com foco nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Posteriormente, como já indicamos, discutiremos a concepção de autoria, primeiramente na Prova Brasil e depois no LD, lançando mão das concepções do Círculo de Bakhtin sobre o tema e de alguns de seus principais autores-comentadores.

2.3 A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA, INFLUENCIADA PELAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS DE FINANCIAMENTO EM EDUCAÇÃO E SEUS PRINCIPAIS ÓRGÃOS DIRETORES

As reformas educacionais brasileiras foram implantadas com maior destaque no Brasil, a partir da década de 90, influenciadas, como já dito, por organismos internacionais de financiamento, sobretudo o

¹⁰⁴ Poderemos comprovar esta hipótese, especificamente na área de Língua Portuguesa, em nossa análise das questões da Prova Brasil e no cotejamento (comparação) destas questões com as promovidas pelo LD que será analisado, tomando como base o grau de facilidade/dificuldade destas questões em relação às habilidades leitoras que através delas são requeridas.

Banco Mundial e o PREAL. Em suma, essas reformas tinham e têm (porque continuam acontecendo) o objetivo de promover mudanças no papel do Estado em relação à educação, e de fazer com que a educação em países “beneficiados” pelo financiamento atenda a demandas do capitalismo (UKZAC, 2014; PARO, 2012).

Como esclarecemos até aqui, essas reformas atingem os projetos políticos pedagógicos das escolas, tendo como consequência, por exemplo, a criação de avaliações externas padrão, cujos resultados – quase sempre considerados alarmantes – se tornam instrumento de investigação e reconteúdo para implementar novos projetos econômicos discursivizados camufladamente de políticas educacionais. O *modus operandi* desses grupos de investimentos é mesmo circular: financia-se o país para que ele, enquanto Estado, reforme/mude seus projetos de educação na direção de propostas que viabilizem os próprios projetos ideológicos e econômicos desses grupos.

No Brasil, a principal ação política que apontava para as intenções e implementações de mudanças que deveriam ser feitas na educação brasileira ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996). Por intermédio dessa lei, ações do Ministério da Educação tornaram-se efetivas e tomaram por objeto as mudanças curriculares e a organização pedagógica geral das escolas brasileiras, no tocante à veiculação de diretrizes básicas pensadas por instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação, as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, o Plano Nacional do Livro Didático e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, dentre outras.

As reformas na educação brasileira através da criação desses órgãos, sistemas, planos e fundos têm raízes, como já dito, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, financiada pelo Banco Mundial e outras instituições. Vamos nos dedicar agora a abordar algumas especificidades funcionais/estruturais de dois destes instrumentos da reforma educacional brasileira, os que, aliás, interessam mais especificamente à nossa pesquisa: *O Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Plano Nacional do Livro Didático*.

2.3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica e a autoria ética na Prova Brasil

A Prova Brasil¹⁰⁵, também conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), como dito na introdução, é uma avaliação externa idealizada para, no discurso comum, atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola da rede pública, nas esferas municipal, estadual e federal. Suas raízes de caráter avaliativo remontam a 1988, com o SAEB¹⁰⁶ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), antes SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária), que tinha/tem como objetivo acompanhar a qualidade do ensino básico das escolas públicas e particulares de todo o país. Entretanto, a Prova Brasil faz parte de um complexo sistema vertical de instituições político-governamentais que, de antemão, deflagram o também complexo sistema de vozes autorais que subjaz o processo de criação, produção e veiculação/circulação dessa prova. Vamos nos dedicar a descrever brevemente, neste momento da dissertação, as entidades governamentais que deram origem à Prova Brasil.

¹⁰⁵ As densas discussões que Bakhtin faz sobre o ato ético em *Para uma filosofia do ato responsável* (1920/1924) estão modesta e brevemente diluídas no termo *autoria ética* desta e da seção subsequente. Não escreveremos uma seção especificamente sobre o tema, porque o que queremos abarcar aqui é tão somente a ideia de que “a realização do ato ético implica ao sujeito deslocar-se de sua posição presente a uma posição **responsável** perante a vida naquele momento e lugar único (o existir-evento) que ele, e somente ele, pode ocupar” (SILVA_FILHO, 2013, grifo nosso). Este sujeito genérico, ou sujeitos genéricos, tomaremos, por enquanto aqui, como o(s) responsável(eis) pela autoria dos nossos *corpora* em análise. Sabemos que a discussão sobre o ato ético, via Bakhtin, envolve questões mais profundas como a da dupla qualidade do ato ético (o ato na singularidade do sujeito e o ato abstrato), a do ato relacionado à questão da exotopia, da extralocalização e de suas implicações com o que se realiza entre o conteúdo-sentido do ato-atividade, que é generalizado, e a realidade histórica do ato-evento, o conhecimento do contexto sócio-histórico do(s) sujeito(s) envolvidos com esse ato (BAKHTIN, 1993 [1919-21]), entre outras questões. Para nós, fica muito mais a relação que a palavra *ético* estabelece com a palavra *responsável*: a “palavra *responsável* deve ser tomada não apenas na acepção de assumir a responsabilidade por algo, mas também no sentido de responder a alguém/algo. Estaria, portanto, associada, à “compreensão responsiva”, ao “pensamento participante” (PONZIO, 2010). Desenvolveremos um pouco mais essa questão em nosso texto.

¹⁰⁶ As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil aconteceram no período de 1985 e 1986. A época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural no nordeste brasileiro. (MENEZES, 2001).

Tudo começa com o MEC (Ministério da Educação) que é um órgão do governo federal brasileiro, fundado pelo decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sancionado pelo então presidente Getúlio Vargas. Tal órgão era encarregado do estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

É o mesmo MEC que, em 13 de janeiro de 1937, dá origem ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Esse órgão foi chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei n.º 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição, então modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Esse instituto foi criado para promover estudos, pesquisas e *avaliações periódicas* sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais (BRASIL, 2008).

Em relação ao sistema de avaliação brasileiro, o INEP é a autarquia responsável por levantamentos estatísticos e avaliações em todos os níveis e modalidades de ensino. Dentre os sistemas de avaliação pelos quais é responsável, estão a organização das avaliações periódicas do ensino superior brasileiro, cujo principal expoente é o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e, especialmente, para a educação básica, o INEP responde pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pela realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), pela Provinha Brasil (voltada para avaliar os índices de alfabetização do 2º ano do EF das escolas públicas) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o **SAEB**. Este último, criado em 1990, possui três componentes: a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais comumente chamada de Prova Brasil¹⁰⁷, cujas primeiras edições ocorreram em 2005; em 2013, o SAEB passou a contar também com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Segundo Bonamino (2002), o SAEB possui também estreita relação com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). O PDE,

¹⁰⁷ Mais informações sobre a história e o desenvolvimento da Prova Brasil desde a sua primeira aplicação ver Dantas (2012).

criado pelo MEC em 2007, foi concebido no âmbito do Fundescola¹⁰⁸ (Fundo de Fortalecimento da Escola), objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o **Banco Mundial**, cujo objetivo era “melhorar” a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola, consoante interesses econômico-ideológicos para fomento de uma escola liberal-tecnicista (ARANHA, 1996), como contextualizamos no início desse capítulo. O art. 4º desse plano de desenvolvimento expressa que “a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional da Educação” (BRASIL, 2008).

Pelo quadro descrito, vemos o quanto se torna difícil falar de uma autoria ou de uma posição de autoria (BAKHTIN, 2000c [1924/1927]) da Prova Brasil, ou de definirmos um/uma autor/autora para a prova, pelo menos se tomarmos como base o conceito de autoria na perspectiva bakhtiniana, como *a última instância de significação da obra* (BAKHTIN, 1997). Qual é a última instância de significação da obra na Prova Brasil? As agências internacionais que subsidiam políticas públicas no Brasil? O INEP? A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB)¹⁰⁹, profissionais da esfera da educação indicados pelo INEP?

Segundo Bakhtin (1997) e com base em Silva Filho (2013, p. 3), a autoria de uma obra pode ser entendida “como uma dada posição enunciativa, *a posição de autor*” (BAKHTIN, 2000c [1924/1927]), e ainda “como o elemento formal que constitui o todo do enunciado”. Ainda segundo Silva Filho (2013, p. 81),

A pessoa do autor não se confunde com a posição enunciativa de autor, [...] a autoria pode ser vista tanto como essa posição enunciativa, a posição ao autor, quanto como um elemento formal, que representa o trabalho do autor na organização do todo da obra.

¹⁰⁸ O Fundescola é financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial (BIRD), atuando principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (MENEZES, 2001).

¹⁰⁹ Falaremos mais sobre o DAEB mais à frente nesta seção.

Silva Filho (2013), em sua análise da autoria na série didática de leitura Fontes¹¹⁰, faz uma distinção entre os termos *pessoa do autor* e *autoria*¹¹¹. O primeiro termo foi, por Silva Filho, relacionado à expressão *autor-pessoa* ou ao próprio nome (Henrique) Fontes, que é a pessoa física que assina institucionalmente a obra. Em relação à expressão *autoria*, Silva Filho (2013) faz um desdobramento: a expressão *autoria* pôde ser usada, naquele contexto, para fazer referência tanto à *posição enunciativa* (um lugar de dizer do eu para o outro) quanto à *atividade autoral*, ou *o trabalho do autor na organização do todo da obra*. Silva Filho (2013) ainda ressalta que o termo *autor*, em sua pesquisa, poderia ser usado mais genericamente quando não houvesse a necessidade de fazer a distinção lexical entre os referidos termos.

A partir dessa distinção que Silva Filho (2013) estabelece, com base nos escritos do Círculo de Bakhtin sobre o tema (BAKHTIN, 2000a, BAKHTIN, 2000b [1952-53], BAKHTIN, 1993[1919-21], VOLOCHINOV, 1926), discutiremos a questão da autoria na Prova Brasil e, posteriormente, no LD.

É importante ressaltar que, a partir também das considerações que fizemos na seção 1.2 desta dissertação, quando dissemos que a Prova Brasil e o LD em análise são dois enunciados concretos e plenos, ambos constituem atos de responsabilidade no/do discurso da vida, em alteridade, entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2000a), pois “a responsabilidade se torna responsividade, mas é sempre na relação com o outro (AMORIM, 2006, p. 76). Ainda, vale destacar que “Sendo o enunciado concreto um ato de discurso, sua autoria marca a participação de um sujeito no mundo. Nessa condição, como qualquer ato humano, a

¹¹⁰ A série didática de leitura Fontes, segundo Silva Filho (2013, p. 2), foi uma série pedagógica “adotada nas escolas catarinenses na primeira metade do século XX. Nas décadas de 1910 e 1920, o professor Henrique da Silva Fontes (1885–1966) elaborou uma série didática para uso nas escolas primárias, composta de uma cartilha de alfabetização e quatro livros de leitura. Conhecidos como Série Fontes, esses livros foram utilizados em escolas públicas de Santa Catarina desde 1920 até meados dos anos 1950”.

¹¹¹ Novamente, em “Para uma filosofia do ato” (BAKHTIN, 1993[1919/21]), o autor fala sobre os atos humanos em dois planos, o plano dos atos concretos, irrepetíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos (o mundo da vida, o sensível), e o dos atos enquanto atividade, ou seja, daquilo que há de comum, e portanto repetível (o mundo da cultura, a apreensão do mundo). Bakhtin busca então mostrar os malefícios da dissociação entre cultura e vida, porque acredita que essa dissociação aparta o agir concreto dos sujeitos da reflexão teórica sobre o agir dos sujeitos. Os termos colocados por Silva Filho, trazidos por nós a esse contexto, estão coadunados com essa compreensão de Bakhtin.

autoria é passível de uma avaliação quanto à sua **natureza ética**” (SILVA FILHO, 2013, p. 3, grifo nosso).

Tomaremos também aqui as contribuições que Rodrigues (2011) traz ao tema da *autoria como um ato ético*, quando analisa a construção dialógica do discurso do professor, que é chamado a discutir o currículo da disciplina de Língua Portuguesa, em contexto de escola pública na esfera federal. Tal discurso, para a autora, advém também de “uma posição ético-dialógica de autoria e alteridade” que o professor assume, assina como um profissional que age/pratica seu ofício e “um profissional que reflete sobre sua prática” (RODRIGUES, N. C., 2011, p. 186).

Iniciaremos a discussão sobre a voz de uma autoria na Prova Brasil com a concepção de autoria como posição enunciativa. Especificamente sobre a autoria como uma posição enunciativa, Silva Filho (2013, p. 81) afirma que ela

Implica ocupar um lugar de dizer. Essa é sempre uma posição relativa. O autor, como sujeito de um dizer, só pode existir relativamente a um interlocutor, a quem seu enunciado se dirige. A posição de autor só pode existir na interlocução. Por consequência, como já mencionado, o interlocutor é constitutivo para o autor.

Temos que reiterar aqui que, no final de todo o processo que envolve um sistema de avaliação para a educação de base de qualquer país, o resultado final, que é a prova, propriamente dita, será realizada, acabada (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), pelo aluno, enquanto enunciado concreto. Portanto, toda e qualquer posição enunciativa envolvida no processo de autoria da Prova Brasil, e de qualquer outra no contexto educacional, deve necessariamente considerar que o aluno¹¹² é o interlocutor constitutivo desse grande enunciado que é a prova.

Não é o que ocorre, quando dissemos e dizemos que há uma posição de autoria, um lugar de dizer, no processo complexo de constituição da Prova Brasil, que emerge das agências internacionais, instituições, autarquias, órgãos governamentais que respondem pela arquitetura (BAKHTIN, 1997) do Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira. Um lugar de dizer que, inclusive, está comprometido com padronizações e interesses que desabonam, que vão de encontro a

¹¹² O aluno, obviamente, não visto como um “receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (GERALDI, 2010, p. 85).

um outro projeto discursivo – o da esfera educacional –aquele que prevê a formação de um aluno/sujeito crítico, (de um leitor capaz de ressignificar o que lê, constituidor de sentidos diversos por intermédio da leitura de textos, dada a natureza estandardizada (UCZAK, 2014) da prova, como um enunciado concreto. Uma natureza que desabona as subjetividades, as individualidades do sujeito-interlocutor, a serviço do imediatismo prático, em busca de resultados generalizantes, dados por uma avaliação usada como instrumento de coerção e controle social (LUCK, 1996, p. 131).

A posição enunciativa de autoria na Prova Brasil advinda do lugar de fala (GERALDI, 1997b; RODRIGUES, N. C., 2011) das agências internacionais, acreditamos, não se dirige diretamente ao aluno, o aluno não é o interlocutor imediato (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992[1928/29]; BAKHTIN, 2000b [1952-53]) do qual se espera uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2000b [1952-53]). “O autor tem autoridade” e, nesse caso, o aluno, enquanto “leitor precisa dele não como uma pessoa, como o outro [...] mas como um princípio ao qual cumpre adequar-se.” (BAKHTIN, 2000a, p. 219). Essa posição enunciativa fala para os seus pares, está comprometida com o atendimento dos interesses de seus pares discursivos, fala para interlocutores que são interpelados pela mesma ideologia¹¹³ que intenta fortalecer ou recompor a hegemonia vigente (SAVIANI & DUARTE, 2012).

A autoria da Prova Brasil perpassa os discursos que constituem essas instituições, revozeando-os, assim podemos entendê-la como sendo “a voz de um grupo amplo no tempo e no espaço, pois, de acordo com pensamento bakhtiniano, o sujeito fala de um lugar social, de um determinado papel” (RODRIGUES, N. C, 2011, p. 196). Isso nos leva a identificar que a autoria, enquanto posição enunciativa de uma obra, está diretamente relacionada com as esferas da atividade humana que dão gênese e êxodo (nascimento e circulação) a essa obra.

¹¹³ Não aprofundaremos o conceito de ideologia, como é feito pelos textos do Círculo de Bakhtin, pois não teríamos tempo hábil para isso, haja vista a fluidez, sempre “na sua interrelação (e não na sua definição isolada e acabada)” (PEREIRA & RODRIGUES, 2014) com que o tema é tratado nos textos do Círculo. Não obstante, trazemos aqui uma das definições que Volochinov dá para ideologia e com a qual nos coadunamos: “Por ideologia entendemos a totalidade das reflexões e interpretações da realidade social e natural que acontecem no cérebro do homem, **materializados** por meio de palavras, desenhos, diagramas ou outras formas sígnicas” (VOLOCHINOV, 1993[1929], p. 224, grifo nosso). A ideologia sempre vem carregada pela linguagem, pelo signo, pela palavra; são indissociáveis.

Segundo Rodrigues, N. C. (2011, p. 187), “as esferas se constituem nas fronteiras¹¹⁴ e há diferentes formas de se conduzir nos espaços sociais, pois as diferentes esferas exigem diferentes posições de autoria.” Desta forma, dado o complexo quadro de discursos que perpassam a autoria da Prova Brasil, poderá haver incompatibilidades, para dizer o mínimo, no modo de fazer o aluno dar significação, constituir sentido para a prova que responde.¹¹⁵

Poderíamos considerar essa posição enunciativa da Prova Brasil, situada nesses termos, como não correspondente de um ato responsivo e ético (BAKHTIN, 1993 [1919/21]) no seu fazer educacional? Lembremo-nos do que nos disse Silva Filho (2013), a posição de autoria como um lugar de dizer “é sempre uma posição relativa”, porque dialógica, resultante de diferentes posições axiológicas (FARACO, 2007[2005]). Parece-nos que temos uma resposta que também é relativa para esta pergunta.

A Prova Brasil está inserida em um contexto nacional que envolve a participação e a formação de um número incontável de sujeitos no mundo, sendo passível de ser avaliada, portanto, quanto a sua natureza ética. Acreditamos que o ato responsivo e ético (BAKHTIN, 1993 [1919/21] de autoria na Prova Brasil se realize não nos termos dessa posição autoral enunciativa descrita, porque, vimos, ela está comprometida com discursos nos quais a educação não é o fim, mas o meio.

Pensem agora a questão da autoria ética da Prova Brasil pela noção de autor-pessoa contextualizada aqui por Silva Filho (2013) com base nos textos do Círculo de Bakhtin sobre o tema. Para Silva Filho (2013, p. 81),

Com relação ao autor-pessoa, há que se considerar sua natureza como sujeito [...]. Sua condição humana implica que sua consciência é socialmente constituída no/pelo discurso. Da mesma forma, como sujeito, o autor-pessoa é também dotado de “responsabilidade”, sendo responsável por seus

¹¹⁴ Nascimento e circulação de uma obra como enunciado concreto.

¹¹⁵ Pedimos espaço ao nosso leitor para agora expor um relato relacionado à nossa prática discente e que, acreditamos, reforça o que acima dissemos: não raras foram as vezes em que aplicamos a Prova Brasil em turma do nono ano e alguns alunos ou não respondiam às questões da Prova ou respondiam às questões em menos de dez minutos. Daí falarmos em falta de significação, de constituição de sentido para a prova por parte dos alunos, como se a prova representasse um corpo estranho à sua realidade escolar.

atos (incluídos os discursivos) e sendo interpelado inapelavelmente pelo discurso.

O autor-pessoa da Prova Brasil, pela definição do autor, também não estaria eximido de exercer um ato ético, não possui esse alibi, se esse autor respondesse, em sua totalidade, pela elaboração linguística e discursiva da prova. Tampouco esse autor-pessoa seria visto como um sujeito empírico, não situado social e historicamente. Mas até mediante esta categoria – o autor-pessoa – teríamos dificuldade em constituir uma autoria para a Prova Brasil. Explicamos, com a permissão de incluir alguns excertos de caráter narrativo/descritivo neste momento da dissertação.

A Prova Brasil é um documento avaliativo a que os professores das escolas que a aplicam não têm acesso¹¹⁶. Ela é aplicada geralmente no início do segundo semestre letivo nas escolas, acompanhada de um representante da secretaria de educação da esfera municipal, estadual ou federal. O aluno responde às questões do caderno de prova e ele é imediatamente recolhido e encaminhado para o INEP. Apenas os cartões-resposta da prova ficam nas escolas para que se faça a avaliação quantitativa dos resultados.

Temos que dizer também que, durante alguns meses desta pesquisa, procuramos incansavelmente pela prova e por um autor/autores-pessoa dela. Não conseguimos uma resposta nem no estado da arte¹¹⁷, ou seja, em textos de outros pesquisadores da Prova Brasil. Há uma certa atmosfera de mistério que envolve a prova em relação à transparência quanto a sua autoria, nos termos em que tratamos a questão da autoria neste momento.

Optamos então por fazermos uma comunicação – via e-mail – com o INEP. No primeiro e-mail¹¹⁸, perguntamos, objetivamente, se a Prova Brasil poderia ser encontrada/acessada para atender aos objetivos de nossa pesquisa e se era possível que a instituição nos informasse sobre o/a autor/a ou os/as autores/autoras (autor/es-pessoa) da prova. A resposta, sucinta, veio em menos de 24 (vinte e quatro horas). O INEP utilizou a expressão “microdados” para resumir as informações que pedimos por e-mail e indicou a página vinculada ao próprio INEP em

¹¹⁶ Da mesma maneira, pesquisadores que se interessam em analisar/estudar a Prova Brasil, pelo menos em nível acadêmico, não têm acesso integral à prova.

¹¹⁷ Consultando o estado da arte sobre o assunto, citamos alguns autores que já analisaram a Prova Brasil: KUSIAK (2012) e LIMA (2010), entre outros.

¹¹⁸ Este e próximo e-mail (pergunta e resposta) a que nos referimos estão em anexo (2 e 3).

que constariam tais informações. Acessamos a página e microdados relativos à Prova Brasil e outras avaliações externas estavam nela dispostos em forma de arquivos. Baixamos o arquivo, um arquivo extenso, de 394 megabytes. Havia muitas informações nele (escalas de proficiência, matriz de referência, questionário contextual de sondagem, planilhas de resultados, etc.), menos as informações que foram por nós requeridas.

Novamente então, de maneira um pouco mais incisiva, nos comunicamos com o INEP. Reiteramos o interesse pelas questões apontadas no primeiro e-mail. A resposta¹¹⁹ foi fornecida, não tão rapidamente desta vez, e foi a seguinte

Informamos que no Saeb /Prova Brasil os itens utilizados não podem ser divulgados, pois, um grupo deles será aproveitado no próximo ciclo para permitir comparabilidade de resultados de ciclos diferentes, sendo estes itens chamados de “itens comuns”. É por essa razão que todos os cadernos de testes são recolhidos depois de aplicados e os mesmos não são publicados. Os itens constantes na prova são de responsabilidade do Inep, sendo construídos para compor um banco de itens, esse trabalho é realizado por uma equipe de servidores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Inep em conjunto com especialistas que são selecionadas e capacitadas por essa mesma equipe. O Inep disponibiliza alguns itens em seu endereço eletrônico na aba Instrumentos de Avaliação: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao_basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao> e no Portal Devolutivas Pedagógicas: <http://portal.inep.gov.br/devolutiva_s>. (BRASIL, 2017a).

O INEP atribui a autoria da Prova Brasil (usando as expressões “itens comuns” e “itens constantes”¹²⁰ para referenciar seu conteúdo temático e composicional) à própria autarquia, através de “uma equipe de servidores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB)

¹¹⁹ Embora parte da resposta envolva também a questão sobre a possibilidade de acesso à Prova Brasil, consideramos pertinente para nossa argumentação apresentá-la na íntegra.

¹²⁰ Abordaremos essas nomenclaturas na seção de delimitação dos dados da pesquisa.

em conjunto com especialistas capacitados por essa equipe de servidores”. Acessamos então o portal do DAEB¹²¹ e não constava nenhum nome em específico (ou nomes) como responsável pela autoria (autor-pessoa) da Prova Brasil.

Nenhuma informação é dada também a respeito da equipe de servidores nem sobre os especialistas capacitados a que se refere o INEP, o que poderia nos levar à conclusão de que não há um autor-pessoa, oficialmente institucionalizado, no sentido apontado por Silva Filho (2013), responsável pela autoria da Prova Brasil. Dizendo melhor: existe sim essa categoria de autoria na Prova Brasil, porque foram pessoas reais que elaboraram, organizaram a prova, mas ela não pode ser identificada por pesquisadores, professores, cidadãos de modo geral, externos ao INEP ou ao DAEB. Sobre o DAEB, sentimo-nos autorizados a aplicar também a esta autarquia o que dissemos sobre a autoria da Prova Brasil, via o conceito de posição enunciativa aqui já discutido.

Defendemos que existe sim *uma pessoa do autor/autor-pessoa* ganha respaldo pelo que Bakhtin assegura sobre essa categoria, embora o discurso veiculado pelo INEP tente, à sua maneira, e por motivos ainda não totalmente discernidos por nós, descaracterizar essa autoria. Para Bakhtin,

O autor de uma obra¹²² está presente somente no todo da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no conteúdo da obra, se este estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem, e, percebemo-lhe a presença acima de tudo na forma. (BAKHTIN, 2000f, p. 403).

O que o INEP fez, com seu e-mail, acreditamos, foi tentar descaracterizar/fragmentar o todo da obra e, portanto, neutralizar um autor-pessoa para a Prova Brasil. O INEP separa o todo da obra também quando estabelece dois conteúdos distintos nela: itens constantes e itens comuns, para que nós, qualquer pesquisador, não possamos

¹²¹ Acessaremos o site até janeiro de 2018 para tentarmos identificar alguma informação relevante sobre o tema.

¹²² Consideramos ser possível também a ideia de que nesse excerto do texto de Bakhtin, a concepção de autor esteja relacionada ao conceito de posição de autoria, mas acreditamos que isto não descaracterize a análise que fazemos sobre a resposta do INEP.

compreender o autor da obra e, se necessário, acreditamos, responsabilizá-lo por alguma questão, alguma incoerência/inconsistência intrínseca à obra/prova. Isso porque

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A **explicação** implica uma única consciência, um único sujeito; a **compreensão** implica duas consciências, dois sujeitos (BAKHTIN, 2000d, p. 338, grifos nossos).

Utilizamos-nos de alguma liberdade semântica de análise aqui para estabelecermos uma correlação entre os termos explicação/compreensão utilizados por Bakhtin. A explicação dada pelo INEP, ao neutralizar a pessoa do autor da Prova Brasil, neutraliza, a reboque, o outro sujeito/a outra consciência (para nós, o aluno) com o qual essa posição de autor dialogiza diretamente. Daí falarmos *em autoria ética como um ato de responsabilidade com o outro*. Sem compreender o autor da prova, não compreendemos o processo de interação pela linguagem que, neste contexto, deveria se constituir em alteridade ou na “compreensão responsiva”, no “pensamento participante” (PONZIO, 2010).

Embora, nesse caso, genérico, precisamos dizer que o autor-pessoa¹²³ da Prova Brasil precisa estar teórica, metodológica e eticamente comprometido com a formação, dada na escola, dos sujeitos envolvidos no processo educativo que, inclusive, é o que garante a existência dessa prova. A Prova Brasil só existe, porque antes dela existe um sistema educacional brasileiro que, grosso modo, se baseia na troca, na participação experimentada (BAKHTIN, 1993[1919/21], e na constituição pessoal, humana, intelectual dos sujeitos no acontecimento da aula (GERALDI, 2010) – professores e alunos – na especificidade do trabalho docente na escola (RODRIGUES, N. C., 2011; HALTÉ, 2008, GERALDI, 1997b; TARDIF, 2002). Esse autor-pessoa não dispõe do

¹²³ Acreditamos, mesmo de modo empírico ainda, na possibilidade de haver um autor-pessoa para cada questão da Prova Brasil. Essa crença poderá ser ratificada se percebermos repetições, movimentos cíclicos nas questões da prova, como seleção de textos do mesmo gênero, recorrência de conteúdos temáticos, irregularidade estrutural nos comandos das questões (alguns enunciados muito curtos, outros mais longos, alguns mais objetivos do que outros, estruturas sintáticas distintas na parte final dos comandos), reincidência de itens gramaticais na abordagem linguística do texto, etc. Entendemos que se apenas um autor-pessoa ficasse encarregado da elaboração da prova esses movimentos cíclicos seriam arrefecidos.

álibi para elaborar uma prova que não seja fiel a esse fazer-educacional (GERALDI, 1997b), nos termos em que ele tradicionalmente [ou não] se apresenta. Vimos que o INEP tenta dar legitimidade a todas estas questões quando usa a expressão *especialistas* no contexto de autoria da Prova Brasil.

A autoria na Prova Brasil, acreditamos, deveria ser assinada necessariamente por alguém (enquanto sujeito empírico e discursivo) que tenha a compreensão dos temas que dizem respeito à legitimação dos saberes que se constituem na escola, que foi formado para ter essa compreensão: para nós, indiscutivelmente, o professor. Neste sentido, para respaldar o que defendemos, Rodrigues, N. C. (2011, p. 188) assegura que

A autoria do professor sobre um determinado tema constitui-se quando o tema é atravessado pela sua compreensão sobre ele, quando este tema faz sentido para as questões do ser professor, quando ele atribui sentido ao tema apresentando suas contrapalavras.

Embora Rodrigues, N. C. (2011) se posicione de um lugar específico, seu texto se aplica providencialmente ao nosso lugar de dizer. Acreditamos que só o professor (o autor-pessoa-professor) estaria autorizado a assinar a autoria da Prova Brasil. É uma autoria caracterizada “pela identificação da esfera de onde ele fala, da posição de onde fala e do auditório para o qual fala” (RODRIGUES, N. C., 2011, p. 189). É a na relação que essa autoria estabelece com o “vivido, que é a base da aprendizagem”, que se desvela “o saber ¹²⁴auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural” (GERALDI, 2010, p. 95).

Corroboramos com o que dissemos aqui a próxima categoria de autoria referenciada por Silva Filho (2013) à luz do pensamento do Círculo de Bakhtin, a autoria da Prova Brasil via *atividade autoral*. Para o autor,

¹²⁴ Geraldi (2010, p. 94, grifo nosso), a partir da distinção estabelecida por Foucault entre conhecimentos e saberes e, trazendo ele a discussão para o espaço escolar, afirma que os conhecimentos “incluem as disciplinas e também seus métodos de pesquisa” e os “saberes são constituídos **pelos práticas sociais**”. Por isso, fazemos essa associação, embora de forma livre, entre o conceito de saber, neste contexto, e a questão da legitimidade de/na autoria da Prova Brasil. Os professores, a rigor, são constituídos por um *saber* que lhes *autoriza* a escritura de um gênero como a Prova Brasil.

A atividade autoral como organizadora do enunciado – que só se pode realizar a partir da constituição de uma posição enunciativa de autoria – materializa no enunciado o projeto de dizer ou intenção discursiva do autor, mediante escolhas de conteúdo temático, composição e estilo (BAKHTIN, 2006b). (SILVA FILHO, 2013, p. 82).

Defendemos a proposição de que, nesse caso, a atividade autoral confunde-se com a, adequa-se à noção própria de Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), como organizadores, tipificadores do enunciado mediante conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2000b [1952-53]). Na perspectiva dialógica da linguagem, um autor (sua vontade discursiva) escolhe um gênero e este gênero (uma expressão exterior **definida**) (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992[1289/29, grifo nosso) traz consigo marcas discursivas e linguísticas relativamente estáveis que ajudam seu autor a materializar pela linguagem seu projeto de dizer. Ou ainda

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 282, grifos do autor).

Atividade autoral e posição enunciativa são partes indissociáveis da autoria de uma obra. Completam-se e impõem-se como centro de sentido, como uma espécie de força centrípeta¹²⁵ (BAKHTIN, 2000a)

¹²⁵ Não é possível haver incompatibilidade entre atividade autoral e posição enunciativa em um dado enunciado quando se trata da constituição de um projeto de dizer neste

que, em se tratando agora da constituição do enunciado organizado no gênero do discurso Prova Brasil, que discutimos na seção 2.2, normatiza¹²⁶ e estabiliza este gênero (BAKHTIN, 2000a), mediante também a materialização de um projeto de dizer (RODRIGUES, 2005). Por sua vez, “a materialização do projeto de dizer implica também a seleção de um gênero, o qual organizará a elaboração do enunciado” (SILVA FILHO, 2013, p. 82) na articulação entre o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo do gênero. A atividade autoral está com esse processo relacionada, ajuda a constituir também a dimensão verbal e extraverbal (VOLOSHINOV, 1926) de um enunciado tipificado em um gênero do discurso.

A atividade autoral da Prova Brasil, sendo tal prova um gênero do discurso secundário institucionalizado, obedece a formas padronizadas (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) deste gênero relativamente estável¹²⁷ que incorpora/transpõe outros gêneros para atender às suas finalidades pedagógicas.

Em relação às três dimensões do gênero do discurso (BAKHTIN, 2000a), acreditamos que a Prova Brasil seja um gênero discursivo que domina e encadeia os sentidos de temas (BAKHTIN, 2000a) de diferentes esferas da atividade humana e os ressignificam para a/na esfera da educação; estrutura-se a partir de regularidades composicionais – *a padronização*, nas palavras de Bakhtin (2000b [1952-53]) – impostas pela tradição das esferas político-econômica e escolar para a produção de materiais didáticos e/ou avaliativos, isto é, a organização composicional desse gênero também é dialógica, socialmente constituída (neles, resumidamente, é apresentado um enunciado¹²⁸/título/comando geral, depois seleciona-se um, ou mais de um, exemplar de gêneros de algumas esferas da atividade humana, mormente a publicitária, a do universo das charges e HQs e a esfera literária, em semiose verbal e/ou não-verbal, seguidos de questões de linguagem verbal que referenciam/exploram/estudam este(s) exemplar(es)); e, por fim, a Prova Brasil apresenta um estilo de

enunciado, o que nos levou a fazer a analogia com o conceito de força centrípeta, grosso modo, como força que se empenha em manter as coisas juntas, centradas, unificadas. (BAKHTIN, 2000a).

¹²⁶ No sentido de regularidade e não no sentido tradicional de inflexão, imposição à mudança (FARACO, 2008);

¹²⁷ Acreditamos que a questão da autoria tenha algum peso para definir as gradações qualitativas que a palavra **relativamente** infere (mais ou menos estável) à definição de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000b [1952-53]).

¹²⁸ No sentido tradicional do termo, como um comando, um texto em seu tipo injuntivo ou interrogativo.

língua correspondente à seleção dos recursos linguísticos (vocabulário/seleção lexical, estrutura sintática, adequação da língua, mais ou menos formalidade, etc.) que serão empregados também em função da esfera em que tal gênero circulará.

Para finalizarmos nossas discussões sobre o complexo movimento de vozes autorais da Prova Brasil, apontaremos brevemente as considerações que Bakhtin (2000b [1952-53]) faz sobre possíveis marcas individuais nos gêneros do discurso. O apontamento se justifica porque acreditamos que essas marcas da individualidade dos gêneros de que fala Bakhtin (2000b [1952-53]) sejam mais um elemento que possa contribuir com a constituição – ou não – de uma atividade autoral em uma determinada obra.

De acordo com Bakhtin (2000b [1952-53]) é a dimensão do estilo do gênero que mais pode acentuar a marca individual de um enunciado, portanto, acreditamos, o estilo é um componente importante para a atividade autoral de um enunciado (a organização linguística do enunciado nos níveis lexical, morfológico, sintático e semântico). Apenas esclarecemos que essa organização linguística “não se dá a partir de um repertório neutro oferecido pelo sistema abstrato da língua”. (SILVA FILHO, 2013, p. 85). Para Bakhtin (2000b [1952-53], p. 282-283),

O estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciado, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.

Segundo o autor, os gêneros mais propícios a refletir um estilo individual são os gêneros literários, sendo que “as condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada” (p. 283). É o caso dos *corpora* que analisamos em nossa pesquisa¹²⁹. Ambos, Prova

¹²⁹ Não podemos deixar de dizer que falamos aqui de dois objetos de análise distintos que se entrelaçam: os comandos (os exercícios de linguagem verbal) que, a rigor, são

Brasil e LD, são estilisticamente padronizados, baseiam-se em outras provas e livros didáticos, no que se refere à seleção dos recursos linguísticos já mencionada aqui. Acreditamos, com isso, que a dimensão estilística da Prova Brasil não será uma categoria significativa para a análise que faremos dos textos e das questões que referenciam esses textos no gênero Prova Brasil.

Tendo analisado a questão da autoria na Prova Brasil a partir das “categorias” acima descritas, optaremos, em nossa análise, pelas expressões *posição enunciativa* e *atividade autoral*, quando estivermos nos referindo a um lugar de/do dizer e à organização do enunciado, respectivamente, embora, reiteramos, essas “categorias” sejam indissociáveis para a constituição da última instância de significação de uma obra (BAKHTIN, 1997).

A seguir, apresentaremos os organismos governamentais que, do mesmo modo como na Prova Brasil, evidenciam posições de autoria na constituição do LD em análise. Apenas indicamos que não abordaremos o assunto a partir da história remota do livro didático¹³⁰ ou mesmo situando o contexto histórico-social brasileiro que dá cenário ao surgimento desse gênero pedagógico, mas a sua história a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Interessa-nos, especificamente, as questões de autoria relacionada ao LD de Língua Portuguesa, um dos *corpus* de nossa análise.

2.3.2 O programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a autoria ética no LD de Língua Portuguesa em análise

Também iniciativa do MEC¹³¹, o PNLD¹³² (Programa Nacional do Livro Didático) faz parte de um conjunto de medidas político-educacionais que, especificamente neste programa, tem o objetivo de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas¹³³

resultado de uma atividade autoral da prova e do livro e os diferentes gêneros de textos que os constituem que não foram produzidos pelos autores da prova ou do livro.

¹³⁰ Para isso indicamos a leitura de Volmer e Ramos (2009) que apresenta em “O Livro Didático de Português (LDP): A variação de gêneros textuais e a formação do leitor” esse contexto de que prescindimos em nossa pesquisa.

¹³¹ Ver nota 105.

¹³² Volmer e Ramos (2009) nos dão uma dimensão detalhada das origens históricas do PNDL.

¹³³ Geraldi em “A aula como acontecimento” (2010) apresenta uma visão crítica sobre a entrada pedagógica (na/para a relação da tríade professor/aluno/conhecimento) do Livro Didático no espaço escolar e, sobretudo, na sala de aula. Resumidamente aqui, a partir da metáfora da “Profecia Comeniana”, o autor diz que depois que “coube à escola e aos

do país. Criado em 1985, com raízes em 1929, com o Instituto Nacional do Livro (INL) e, posteriormente, em 1971, com o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o PNLD nasce na intenção de ampliar/innovar a concepção de estrutura, função e circulação que se tinha dos materiais didáticos que intervinham na organização pedagógica (e política) das escolas públicas até então (TAGLIANI, 2009).

Dentre as principais medidas tomadas com a criação do PNDL destacamos a indicação do livro didático que passa a ser dada pelos professores, a reutilização do livro, implicando a abolição do livro tomado como descartável¹³⁴ e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, objetivando dar maior vida útil ao LD, bem como a implantação de bancos de dados de livros didáticos. Somente em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica¹³⁵ dos livros inscritos para o PNLD do ano seguinte. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo adotado até hoje.

Em termos quantitativos atualizados, em 2017 (BRASIL, 2017d) mais de 152 milhões de livros didáticos foram produzidos para atender a aproximadamente 30 milhões de alunos, que estão na Educação Básica da rede pública de ensino.

Passemos agora a investigar a questão da autoria do LD, *corpus* de nossa pesquisa, a partir do que dissemos até aqui. Novamente, como no caso da Prova Brasil, identificamos, no processo de constituição de

professores [...] organizar e seriar um conjunto de conhecimentos que [...] a ortodoxia escolar considera essenciais à formação dos sujeitos sociais”, os materiais didáticos modificam a “identidade do professor”, porque neutralizaram o papel do professor de ser agente transformador “do conhecimento em conteúdo de ensino” – fazem isso por ele – delegando-lhe apenas (a) “o exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem da criança” (GERALDI, 2010, pp. 86-87). Embora nosso projeto de dizer, neste momento, não dê conta de textualizar e assimilar explicitamente a crítica de Geraldi, consideramos pertinente colocar que concordamos com ela.

¹³⁴ Após sugestões do Conselho Nacional de Educação (CNE), o MEC resolveu recusar a ideia – lançada pelo próprio MEC no início de 2017 – de estender o ciclo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), antes executado a cada três anos para determinada etapa escolar, para seis anos. O tempo de reutilização do livro será de quatro anos (BRASIL, 2017b).

¹³⁵ Mais informações sobre os complexos, consistentes e numerosos critérios sobre a avaliação pedagógica dos Livros Didáticos podem ser encontradas no PNDL 2017 (BRASIL, 2017b) Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, anos finais, ou ainda em BATISTA (2003), em “A Avaliação dos Livros Didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNDL)”. Importante dizer que o Programa Nacional do Livro Didático sofrerá mudanças significativas no que se refere à formação da comissão técnica para avaliação dos livros e à apresentação do material para escolha das escolas.

autoria do LD, “diferentes movimentos autorais que se manifestam em enunciados construídos a partir de um conjunto de elementos que são constitutivos das situações de interação, situadas **em determinadas esferas discursivas**” (RODRIGUES, N. C., 2011, p. 187, grifo nosso).

Especificamente da esfera da educação, inserida no contexto da esfera do PNLD, mais uma voz influencia a constituição autoral como *posição enunciativa e atividade autoral* do LD, ainda de modo geral, a saber, a voz dos professores especialistas que atuam na avaliação pedagógica dos livros. Segundo Tagliani (2009, p. 306, grifo nosso),

O material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente. Como critérios eliminatórios, **observam-se o caráter ideológico** e discriminatório, desatualização, incorreções e incoerências conceituais e metodológicas que fazem os exemplares serem excluídos do Guia do Livro Didático. Com base nesses critérios, o PNLD indica as obras recomendadas, disponibilizadas ao professor por meio do Guia do Livro Didático, que apresenta as resenhas e as avaliações relacionadas a esses livros.

O que queremos reiterar é que quaisquer que sejam os diferentes movimentos autorais, qualquer que seja o coro de vozes¹³⁶ (RODRIGUES, N. C., 2011), que vão constituindo a história do LD, o que subjaz a todos esses movimentos é uma opção política (GERALDI, 1984), comprometida com as dimensões axiológicas/ideológicas (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992[1928/29] das esferas discursivas com as quais esses movimentos autorais atuam como centro de sentido. No caso específico do LD, entendemos, essa opção política também traz consigo atos éticos de responsabilidade e responsividade para a elaboração final do enunciado, para a última instância de significação do LD.

¹³⁶ Especificamos o coro de vozes de que falamos: a criação/existência do PNLD, a indicação do LD pelos professores, a avaliação do LD pelos especialistas, a indicação/exclusão do LD de novo pelo PNLD

Do mesmo modo que fizemos com a Prova Brasil, analisaremos a autoria como ato ético (BAKHTIN, 1993 [1919/21]; SILVA FILHO, 2013; RODRIGUES, N. C., 2011) no LD, *corpus* dessa dissertação, a partir das concepções de posição enunciativa, autor-pessoa e atividade autoral, já discutidas aqui, na especificidade desse gênero e de sua relação de entrada e permanência¹³⁷ na esfera da escola e, neste caso também, no acontecimento da aula (GERALDI, 2010).

Começaremos com uma breve reflexão sobre a denominação autor-pessoa (SILVA FILHO, 2013) no contexto do LD que analisamos. Ao contrário da Prova Brasil, é possível fazer a identificação desta categoria que, aliás, se estende a três pessoas físicas, no caso, três autoras-pessoa do LD do nono ano. Essa identificação é baseada em esclarecimentos que o próprio LD em análise traz sobre as três autoras.

Uma delas é Laura de Figueiredo. Laura é Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo. Também é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora de formação continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino (FIGUEIREDO; BALTHASAR, GOULART, 2015).

A segunda autora-pessoa do LD em análise chama-se Marisa Balthasar. Marisa é Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). É professora em programas de formação continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino e da rede pública (EF e EM) há 14 anos. Também é professora em escolas particulares do ensino superior (FIGUEIREDO; BALTHASAR, GOULART, 2015).

A terceira autora-pessoa é Shirley Goulart, que é licenciada pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa, com curso de Especialização em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Também, como as outras autoras, é professora em programas de formação continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino e leciona na rede pública há 15 anos (FIGUEIREDO; BALTHASAR, GOULART, 2015).

O que tentamos, com esses três últimos parágrafos desta seção, foi dar ressaltar na legítima e legitimada formação acadêmica, intelectual, teórica e humana das três autoras-pessoa que assinam institucionalmente o LD em análise. Tais autoras falam, portanto, de um lugar ou, nas palavras de Faraco (2007[2005]) *de uma posição estético-formal* que lhes dá autoridade para escrever um LD de Língua Portuguesa, para escrever/organizar um enunciado tipificado num dado gênero do

¹³⁷ Explicaremos os termos ainda nesta seção.

discurso com projeto de dizer e destinatários específicos (professores e alunos), inclusive.

Foi importante ressaltar também que todas as autoras são professoras. Essa experiência com a profissão, “marcada o tempo todo pela posição discursiva e pela esfera social que determina a posição do ser-professor” (RODRIGUES, N. C., 2011, p. 193), fruto do visto e do vivido, ou ainda essa unicidade (RODRIGUES, N. C., 2011) participativamente experimentada (BAKHTIN, 1993[1919/21]; GERALDI, 2002b), entendemos, lhes dão alibi para que não possam – nem devam – ser questionadas quanto à legitimidade do ato ético na autoria deste enunciado concreto. As autoras-pessoa podem efetivamente falar desse lugar do ser-professor de Língua Portuguesa (RODRIGUES, N. C., 2011).

Não estenderemos a discussão, mas nos sentimos movidos a dizer que ao mesmo tempo em que entendemos ser a autoria do LD em análise, nos termos contextualizados acima, um ato responsivo (BAKHTIN, 1993[1919/21] e legítimo do fazer-pedagógico do ser-professor (professores podem e devem escrever/elaborar livros didáticos), essa autoria também se constitui de processos artificiais de transposição didática (HALTÉ, 2008[1998]), que interferem em outra autoria, a do professor que se utiliza do LD em sala de aula, pois “o professor que atua em sala de aula fala de um lugar que é diferente do de um pesquisador teórico, sua fala vem significada pelo fazer; ele fala de um lugar de quem faz e reflete à luz da prática” (RODRIGUES, N. C., 2011). De todo modo, ratificamos aqui nossa crença de que a autoria do professor em sala de aula, especificamente, via ato pedagógico da elaboração didática (HALTÉ, 2008[1998], será sempre a tônica das práticas de linguagem voltadas para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que ocorrem no espaço da sala de aula.

É importante ainda dizer que sendo essa categoria de autoria, o autor-pessoa, uma denominação que fala de um sujeito que é também “interpelado inapelavelmente pelo discurso” (SILVA FILHO, 2013, p.81), devemos analisar se, no LD em questão, suas autoras assumem um lugar de dizer (uma posição enunciativa) que fala para interlocutores que não sejam, majoritariamente¹³⁸, o professor e o aluno. Ou ainda se são esses interlocutores os maiores constituidores do discurso da autoria do LD, se o lugar de dizer dessa autoria busca atender a outros interesses

¹³⁸ Preferimos este termo a **exclusivamente**, dada a natureza complexa e dialógica da concepção de linguagem que defendemos aqui.

que não os da esfera da educação, como, infelizmente, verificamos na análise da autoria da Prova Brasil.

Enquanto posição enunciativa, a autoria no LD de Língua Portuguesa sofre influência direta do PNDL e este, por sua vez, de discursos que advêm de esferas político-econômicas, do mesmo modo que subjazem ao SAEB esses outros discursos. PNDL e SAEB agenciariam vozes, discursos não “orientados coerentemente ao seu próprio discurso”¹³⁹ (SILVA FILHO, 2013, p. 87), porque, a rigor, essas instituições representam a esfera da educação, possuem um compromisso ético e estético (BAKHTIN, 1993[1919/21] com o sistema educacional do país.

Arriscamos aqui uma explicação que pode indicar certa inoperância para a analogia que fizemos. O SAEB, e ao dizermos SAEB, estamos querendo dizer seu instrumento avaliativo, foco de nossa análise – a Prova Brasil – é um gênero do discurso que entra (a entrada de que falávamos acima) no espaço escolar sazonalmente. É um gênero vindo de fora e que não fica na escola, não se plastifica, não (se) reacentua ou reenquadra (BAKHTIN, 2000a) a/na integridade, a/na singularidade de uma experiência e de outra (RODRIGUES, N. C., 2011, p. 193) marcada(s) pela/na prática. É um gênero quase alheio – um corpo estranho – à realidade escolar, à realidade de sala de aula.

Diferentemente, o LD entra e permanece na escola. É um gênero que organiza o discurso de seu/seus autor/autores e, ao mesmo tempo, organiza-se, renova-se, amplia-se, ressignifica-se a partir de sua convivência sentida (quando professor utiliza efetivamente o gênero em sala para ajudá-lo na constituição dos sentidos da sua aula¹⁴⁰) e na convivência avaliada (quando professor é chamado a selecionar o LD que pretende utilizar no ano seguinte). Enquanto a Prova Brasil, na atuação de sua autoria, avalia de fora para dentro¹⁴¹, o LD, na atuação de sua autoria, avalia¹⁴² e é avaliado de dentro para fora. Acreditamos, por

¹³⁹ Silva Filho (2013) está especificamente falando sobre o dialogismo existente entre o plurilinguismo e o monolinguismo no romance (BAKHTIN, 1998[1934-35]) e de como forças centrípetas e centrífugas atuam de modos distintos para dar constituição à autoria, como função estética, no romance. Consideramos não termos condições teóricas e temporais para aprofundar essa discussão em nosso trabalho. Fica a sugestão para uma oportunidade futura.

¹⁴⁰ Evidentemente, o professor agencia outros materiais didáticos, via processo de elaboração didática (HALTÉ, 2008[1998]), para dar constituição à sua aula.

¹⁴¹ Daí se chamar também avaliação externa.

¹⁴² Visto aqui também como instrumento através do qual o professor pode fazer uma sondagem, uma avaliação cotidiana sobre o desenvolvimento linguístico e discursivo de seu aluno.

essa razão, que o LD estaria menos exposto a forças que se orientam incoerentemente ao seu próprio discurso.¹⁴³

Apenas mencionamos que seria ainda possível discutir a autoria no LD, via posição enunciativa, analisando de que maneira o PNDL atua, interfere na constituição dessa autoria através do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017c) e ainda através do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2017b) no qual, entre outras coisas, constam os princípios e critérios de avaliação a que ficam submetidas as coleções de Livros Didáticos inscritas no processo. Por considerarmos essa análise bastante extensa e complexa para o tempo de que dispomos para organizar nossa pesquisa, optamos por apenas contextualizar essa possibilidade aqui.

Como organizadora do enunciado, mediante escolhas de conteúdo temático, composição e estilo (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) a atividade autoral, a posição-autor (BAKHTIN, 2000a) no LD em análise mantém a regularidade, a padronização típica do gênero, mas também plastifica-o¹⁴⁴(retirando-o da padronização típica) em alguns momentos no que tange aos aspectos temáticos, composicionais e de estilo.

A atividade autoral no LD, de modo geral, encadeia colaborativamente os sentidos de temas (os sentidos do texto também são constituídos pelo leitor) de diferentes esferas da atividade humana. Alguns temas encadeados no LD em análise são: sexualidade e gravidez na adolescência, valores e costumes, trabalho infantil, etc.); organiza seu projeto discursivo na forma de capítulos ou unidades (são sete), distribuídas em três cadernos¹⁴⁵. A estrutura padrão dessas unidades nos cadernos é a seguinte: a atividade autoral apresenta um título e uma imagem (semiose não-verbal) relacionada a este título. Logo depois, apresenta sobre forma de um box o que professores e alunos vão fazer (estudar, compreender, ler, escrever) naquela determinada unidade do caderno. Nesse contexto, textos de um determinado gênero (ou de

¹⁴³ Não temos álibi aqui para prescindir, ao menos, de uma menção ao mercado editorial (as editoras) que tem certamente papel importante (de intervenção) no processo de autoria dos livros didáticos brasileiros. Apenas consideramos ser este um tema bastante complexo e relativamente extenso para abarcarmos nesta dissertação. Fica a proposta de tema para uma próxima oportunidade ou continuidade de pesquisa.

¹⁴⁴ Embora não seja nosso objetivo essa verificação, podemos afirmar que o LD que analisamos plastifica o gênero quando propõe, por exemplo, seções diferentes para estudo da Literatura e da Língua e, a partir disso, metodologias diferentes para abordagem dos eixos da leitura, da produção e da análise linguística de textos.

¹⁴⁵ Falaremos mais sobre estes cadernos em nossa delimitação dos dados da pesquisa.

gêneros que conversam entre si¹⁴⁶) são selecionados e estudados através de questões (exercícios de linguagem verbal) que exploram a dimensão verbal e extraverbal desses textos.

Ao mesmo tempo em que a atividade autoral perpetua a natureza padronizada (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) no LD em análise, observamos, ela também consegue plastificar o gênero na sua dimensão temática, composicional e de estilo. Explicamos. Primeiramente, há certas escolhas na organização da materialidade verbal que não são recorrentes em outros livros didáticos, como, por exemplo, a separação dos saberes (conteúdos) em cadernos (forma). A atividade autoral opta por referenciar o estudo da Língua Portuguesa em três cadernos: Caderno de Leitura e Produção, Caderno de Práticas de Literatura e Caderno de Língua e Linguagem¹⁴⁷.

Além disso, a atividade autoral imprime um estilo diversificado na seleção dos recursos linguísticos (a natureza modal do verbo, a estrutura sintática de tópicos, a localização estratégica desses recursos na página (que também é dado da forma), a opção por uma linguagem mais informal, descontraída) quando esses recursos são utilizados para promover uma interação entre atividade autoral e professor (Box¹⁴⁸ Converse com a Turma), entre atividade autoral e aluno e professor (Box O que vamos fazer neste capítulo) ou ainda entre atividade autoral e aluno (Box Vamos Lembrar).

Todas essas estratégias de organização do LD são maneiras de marcar, de constituir uma atividade autoral nesse mesmo gênero secundário do discurso e consideramos, portanto, que tais estratégias sejam dados significativos para nossa análise. Desta forma, como dissemos para o caso da Prova Brasil, optaremos, em nossa análise do LD, pelas expressões *posição enunciativa* e *atividade autoral*, quando estivermos nos referindo a um lugar de/do dizer e à organização do enunciado, respectivamente. Usaremos a expressão autoras quando não houver a necessidade de diferenciar lexical e semanticamente essas denominações.

Como espécie de sistematização, de amarramento das discussões que fizemos até aqui sobre a autoria como um ato ético nos gêneros Prova Brasil e LD nesta seção da dissertação, trazemos o que Silva Filho

¹⁴⁶ Especificaremos estes gêneros na seção de análise, seções 4.1.1 e 4.1.2.

¹⁴⁷ Ainda não nos sentimos aptos a fazer uma análise crítica a este respeito e, de acordo com a delimitação dos dados que proporemos, acreditamos que tal análise não será pertinente ao objeto de nossa pesquisa.

¹⁴⁸ O termo é contextualizado na seção 3.2 (nota 157).

(2013, p. 87) conclui a este respeito, conclusão aplicada, obviamente, ao seu objeto de pesquisa.

Desta forma, na análise da autoria, esta precisa ser percebida no todo da obra, que materializa o projeto de dizer do autor. Portanto, abordar a autoria da Série Fontes como organizadora dos sentidos na obra, implica um olhar ao conjunto da obra, percebendo como as escolhas de conteúdo temático, composicionais e estilísticas, as intercalações de textos, a mobilização de discursos, as escolhas dos recursos linguísticos, etc., organizam-se na arquitetura da obra, visando a conferir-lhe certa entonação geral que marca a relação emotivo-valorativa do autor em relação ao todo do enunciado, tanto nos seus elementos extraverbais (que, como vimos, compreendem a situação e os interlocutores), como nos elementos verbais, materializados no conjunto de livros analisados.

Acreditamos ter abordado o tema aqui a partir desse olhar sobre o todo da obra de que nos fala o autor. Consideramos aspectos linguísticos e discursivos da Prova Brasil e do LD para contextualizarmos algumas marcas da dimensão da autoria nesses gêneros, bem como a relação emotivo-valorativa, para nós, adaptada livremente à questão do ato ético (BAKHTIN, 1993[1919/21] que está envolvido com toda e qualquer constituição e análise de autoria na esfera da educação.

Consideramos que o recorte feito neste capítulo sobre a questão da autoria na Prova Brasil e no LD em análise, seja, do ponto de vista metodológico, importante para nos ajudar a delimitar os temas e os dados que analisaremos. Antes dessa delimitação e ainda mesmo para contribuir com ela, apresentaremos, em linhas gerais, as concepções de língua(gem) que estão envolvidas com os *corpora* de pesquisa, apresentando a Matriz de Referência da Prova Brasil e trechos do manual do professor do LD que tenham relação com o tema. É o que faremos no próximo capítulo.

3 ABORDAGEM DA LÍNGUA(GEM) NOS *CORPORA* DE PESQUISA

Posteriormente a discussões feitas sobre questões de natureza das condições de produção mais amplas dos dados de análise da pesquisa (mormente as agências internacionais e as instituições nacionais), passaremos a analisar parte do arcabouço teórico que dá sustentação para a elaboração das questões da Prova Brasil e do LD, com o objetivo também de dar mais consistência metodológica e teórica à nossa principal análise (a análise dos Gêneros do Discurso/textos e dos exercícios de linguagem verbal que referenciam esses textos na Prova Brasil e no LD).

Alguns termos e conceitos encontrados na base teórica dos *corpora* muitas vezes carregarão concepções de língua, leitura e texto que vão epistemologicamente de encontro, sobretudo, ao que referenciamos em nosso primeiro capítulo, mas não podemos prescindir da contextualização desses conceitos por serem parte constitutiva concreta dos *corpora*. Apenas tentaremos dar a esses conceitos uma abordagem crítica, quando julgarmos pertinente.

Dessa maneira, apresentaremos inicialmente a Matriz de Referência da Prova Brasil não antes de abordar e problematizar as bases teóricas e os principais conceitos que constituem essa matriz, a partir mesmo do que dizem os órgãos governamentais (e seus especialistas) responsáveis pela Prova Brasil e sua matriz de referência (seção 3.1). Na sequência (seção 3.2) discutiremos os principais conceitos relacionados com a concepção de língua(gem) e de leitura de texto apresentada pelas autoras do LD no manual do professor, referente ao Caderno de Leitura e Produção, procurando, quando possível, estabelecer um diálogo com o que foi dito sobre a Matriz de Referência da Prova Brasil. E, finalmente, a delimitação metodológica dos dados de análise será apresentada neste capítulo (seção 3.3), tendo em vista a especificação textual mais detalhada que fizemos dos *corpora* de pesquisa.

3.1 A MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL

Como já delimitado no capítulo II, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), implementou, mediante processo de reforma educacional, um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), esse último, também chamado de Prova Brasil. Tal avaliação é realizada a cada dois anos e participam todos os estudantes de escolas públicas urbanas do 5º e do 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do ensino médio de turmas que sejam constituídas por mais de 20 alunos. A avaliação é dividida em duas provas/etapas¹⁴⁹, uma direcionada à disciplina de Matemática e outra direcionada à disciplina de Língua Portuguesa.

Cada uma dessas provas, como instrumentos de controle de qualidade em educação, é referenciada por uma matriz que faz alusão ao conceito de *matriz curricular*, que é uma ação documental prescritiva por direcionar o processo de ensino e de aprendizagem de uma instituição escolar, devendo ser inserida dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Já as matrizes de referência das avaliações de larga escala ou externas são documentos descritivos, norteados diretamente pelos documentos curriculares oficiais que, por intermédio de um conjunto delimitado de habilidades e competências¹⁵⁰ associadas a determinados

¹⁴⁹ Estamos assumindo o termo prova (de Matemática/Português) para diferenciar de avaliação (a Prova Brasil como um todo).

¹⁵⁰ Estes são termos bem recorrentes à Matriz de Referência da Prova Brasil e ao Manual do LD em análise. Não por coincidência, podemos constatar que esses mesmos termos aparecem nos documentos oficiais que regem a educação brasileira e, antes disso, nos documentos que respondem pelas agências internacionais financiadoras da educação em países da A.L e Caribe, como vimos em nosso segundo capítulo. Perrenoud (1999) é um dos autores que respalda esses termos, sobretudo o termo competência. A crítica nossa é que tais termos estão diretamente relacionados a uma concepção de leitura que privilegia apenas a dimensão linguística do texto, como se os sentidos que se constituem na/pela leitura de um texto estivessem encerrados na materialidade desse mesmo texto, arrefecendo, neutralizando, por exemplo, a importância do sujeito/leitor (visto apenas do ponto de vista cognitivo) e de outros elementos – os extraverbais – que, como defendemos aqui, são indispensáveis para, entre outras coisas, recuperar a cadeia discursiva de um texto. Daí não podermos assumir esses termos como harmonizados epistemo e teoricamente com nossos objetivos nesta dissertação. Bakhtin [Volochinov], (1992[1929]) estabelece uma crítica indireta a esses termos em *Marxismo e filosofia da linguagem*, quando discute criticamente as duas orientações dominantes do pensamento

objetos do conhecimento, determinam o que vai ser testado em uma avaliação externa.

Em se tratando da Prova Brasil então, há matrizes de referência próprias para a disciplina de Matemática e próprias para a disciplina de Língua Portuguesa, inclusive específicas para os dois anos do Ensino Fundamental I e II (5º e 9º) e para o 3º ano do Ensino Médio. Embora com finalidades distintas, torna-se inviável, parece-nos, considerar o uso de uma matriz de referência para uma determinada avaliação que não leve em conta a matriz curricular que lhe dá suporte, sendo aquela, portanto, como o livro didático, uma espécie de currículo indireto apresentado aos professores, (SACRISTÁN, 2000) exatamente porque “pré-planeja a atuação do professor em função de alguns aspectos da complexidade dos conhecimentos e das habilidades profissionais exigidas do professor” (RODRIGUES, N. C., 2014, p. 190).

Para a constituição das matrizes de referência das avaliações externas, o MEC contou com a colaboração das secretarias estaduais e municipais na base de seus currículos específicos propostos, com a consulta a especialistas das áreas de Matemática e Língua Portuguesa; baseou-se nos conteúdos curriculares dispostos/indicados nos/pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ainda investigaram-se os conteúdos dos livros didáticos mais usados em escolas públicas do Brasil, ou seja, as matrizes estão diretamente ligadas, quase que em ciclo, com as reformas e medidas fundantes que aconteceram na educação brasileira a partir da década de 90 (BRASIL, 2008).

O tipo textual que caracteriza a veiculação de habilidades e competências associadas a objetos do conhecimento é a descrição. Assim,

filosófico-linguístico no início do século XX. Entretanto, outros autores, com os quais também estamos alinhados nesta dissertação, em seu aporte teórico-argumentativo, referenciam em suas obras os termos habilidades e competências. É o que vemos em Geraldi (1984), Brito (1997), Faraco (2003a [1975]), Soares (1997), entre outros. Nas obras desses autores, embora eles não se dediquem a conceituar sistematicamente estes termos, conseguimos apreender uma sensível diferenciação entre eles, a de que o constructo habilidades é menos amplo, menos genérico do que o constructo competências, uma vez que habilidades devem ser desenvolvidas na busca de competências (BRASIL, 1998a). Essa especificidade e o fato de que as habilidades é que são desenvolvidas, para nós, constituídas na interação entre autor e leitor mediados pelo texto (GERALDI, 1997a), permitem-nos, imersos nessa licença semântico-contextual, fazer uso do termo, algumas poucas vezes, em nossa linha de argumentação.

As matrizes de referência da Prova Brasil/SAEB descrevem o objeto da avaliação, são um **referencial curricular mínimo** a ser avaliado em cada disciplina e série e associam os **conteúdos curriculares** às **competências cognitivas** utilizadas no processo de construção de conhecimento (INEP, 2007, apud Jornada Pedagógica, 2011, grifos nosso).

Orientamos nossa atenção para as expressões “referencial curricular mínimo”, “conteúdos curriculares” e “competências cognitivas”. A primeira expressão pode caminhar ao encontro do que já dissemos, na introdução e no capítulo II, em relação ao nivelamento – para baixo – que a Prova Brasil parece fazer do aluno que avalia. Consideramos o momento propício para inteirar que os resultados da Prova Brasil são mediados pelo IDEB¹⁵¹ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, pelo próprio INEP, para medir a qualidade do que se aprende nas escolas brasileiras a fim de se estabelecer metas para a melhoria do ensino, nos mesmos moldes que propõem as/os agências/programas internacionais de investimento em ensino, assunto de nossas primeiras seções do capítulo II. A lógica que subjaz a esse instrumento de medida é: investimentos maiores para escolas com menores índices de aproveitamento no IDEB. Quanto melhores forem os resultados, menos investimento para a educação.

A segunda expressão foi destacada para alertar que, embora pautada na descrição de habilidades e competências, a matriz de referência dialoga com conteúdos curriculares trabalhados nas séries do Ensino Fundamental e do Médio. Não vamos nos dedicar aqui a traduzir esses conteúdos a partir das habilidades e competências dispostas na matriz de referência, mas, quando necessário, no momento da análise propriamente dita dos dados delimitados, faremos essa ponte com os conteúdos curriculares que estão envolvidos com as habilidades de leitura requeridas pelas questões (exercícios de linguagem verbal) que exploram os textos/gêneros.

A terceira expressão destacada foi “competências cognitivas”. As competências/habilidades de leitura referenciadas nas matrizes estarão (também) relacionadas aos processos cognitivos individuais acessados basicamente pela dimensão verbal do texto, habilidades como a *decodificação, a localização de informação, a inferência, etc.*

¹⁵¹ Importante dizer que este indicador é também calculado a partir dos dados sobre aprovação e êxodo escolar, obtidos pelo Censo Escolar.

Interessa-nos aqui a matriz de referência direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental II, para a disciplina de Língua Portuguesa. Para essa disciplina (com foco em leitura), são avaliadas habilidades e competências definidas por unidades chamadas descritores (daí termos falado em descrição-tipologia textual), agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Descritores, como já dissemos na introdução, são uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Ou ainda, um descritor

É o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados (BRASIL, 2008. p. 18).

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão organizadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, dá-se foco ao “objeto do conhecimento”. Para tanto, foram delimitados seis tópicos, que descrevem habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes no final de cada ciclo do Ensino Básico. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa se dedica a referenciar as “competências” desenvolvidas pelos estudantes. Há então descritores específicos para abarcar essas competências que são diferentes para cada uma das séries avaliadas.

A seguir, apresentamos a matriz de referência da Prova Brasil para o 9º ano do Ensino Fundamental II na disciplina de Língua Portuguesa, delimitando os descritores envolvidos na matriz, justificando a escolha que fizemos pelo descritor já referenciado na introdução e analisando os outros descritores à medida que os considerarmos importantes para nossa futura análise dos dados. Esse processo será importante também para nos ajudar a delimitar os temas e os dados de nossa pesquisa, assunto para as próximas seções deste mesmo capítulo.

Quadro 4 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa, 9º ano – Saeb/Prova Brasil – Tópicos e Descritores

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/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

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer 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/or morfosintáticos.

Tópico VI. Variação Linguística

- D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Parece-nos conceitual e metodologicamente pertinente a escolha do Tópico II e um de seus descritores (D12) da matriz de referência para uma pesquisa que pretende analisar, discursivamente, questões de Língua Portuguesa de uma avaliação em larga escala, em cotejamento e em diálogo com a elaboração de questões de compreensão leitora em um LD. O tópico referencia constructos (suporte, gênero, enunciador) adunados com o aporte teórico que referenciamos e que norteia e norteará nossa análise.

O próprio INEP, pela voz de professores especialistas¹⁵², propõe uma análise dos tópicos e dos descritores envolvidos na matriz. Especificamente sobre o *Tópico II*, anuncia-se

Este tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados (BRASIL, 2008, p.34).

A dimensão extraverbal do texto é explicitamente mencionada e a expressão “finalidade do texto” dialoga abertamente com o que referenciamos no capítulo I, seção 1.2, como *projeto de dizer* (BAKHTIN, 2000a) do autor/texto. Cabe a observação sobre a expressão gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003) que no fragmento, acreditamos, seja correlata a de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000a). Os especialistas não consideram que imagens, a semiose pictórica, tenham status de texto, servindo apenas de recurso coadjuvante para a constituição global de sentido do texto.

Sobre o Descritor (D12), cuja ação linguístico-discursiva característica é *identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*, os especialistas indicam que

¹⁵² Não há especificações de quem são esses especialistas no site do INEP, mas, em correspondência (citada anteriormente), nosso interlocutor no INEP informou que os especialistas respondem pela atividade autoral da Prova Brasil.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc. Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade (INEP, 2011. p. 9).

Um princípio da textualidade/textualização (COSTA VAL, 2004), a intencionalidade, é destacado no fragmento, reportado pela expressão “objetivo do texto” que, novamente, podemos dizer que estabelece relação com a expressão *projeto de dizer* (BAKHTIN, 2000a) do autor/texto.

Julgamos interessante destacar a expressão “por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos”. Acreditamos que essa quase dicotomia texto integral/texto fragmentado é um critério importante para referenciar analiticamente o que chamamos aqui de blindagem da cadeia discursiva do texto, nos termos em que foi delimitado no primeiro capítulo, seção 1.2. O descritor (D12) então, de acordo com o INEP, avalia as habilidades de o aluno (i) reconhecer o gênero do texto¹⁵³, e (ii) identificar o objetivo do texto pela identificação do gênero.

Pelo menos nos termos teóricos apresentados pelo INEP sobre o descritor (D12), podemos endossar aqui o que dissemos no referencial teórico sobre esse mesmo descritor, representado pelo quadro 2 da seção 1.2: o descritor (D12) é mais um fator que, na abordagem de um estudo linguístico-discursivo do texto, nos ajuda a considerar esse texto em sua cadeia discursiva, ou pelo menos, está a serviço disso.

Consideramos necessário comentar sobre a ausência de um posicionamento teórico-explicativo sobre o termo suporte, constructo de

¹⁵³ Não consideramos relevante para o processo de coconstrução de sentido estabelecido na relação autor/leitor/texto nem para a formação de um leitor proficiente a habilidade de reconhecer Gêneros do Discurso/textuais, em que pese a estrutura tipológica do texto, (MARCUSCHI, 2003; ROJO, 2005), mas não nos absteremos de comentar esta habilidade no momento de nossa análise, se/quando a ocasião permitir.

base conceitual do tópico II, nos comentários propostos pelo INEP (2011) sobre esse mesmo tópico e descritores desse tópico.

Os outros cinco (5) tópicos e os dezenove (19) descritores que constituem a matriz de referência supracitada são representantes de habilidades que, avaliamos, consideram predominantemente a dimensão verbal dos textos, ou seja, o texto apartado de sua cadeia discursiva (RODRIGUES, 2007), ou da mediação-interativa, dada através dele, de autor e leitor (GERALDI, 1997b), i.é, o texto em sua imanência linguística. Mas há exceções entre esses tópicos e descritores, como por exemplo: a) Tópico III, D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; b) Tópico IV, D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc e c) Tópico VI, D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Esses tópicos e descritores supracitados serão, quando contemplados por nossos objetivos de pesquisa e, se envolvidos com os dados delimitados, considerados em nossa análise.

Por conta do cenário descrito, e é só a partir dessa primeira análise que podemos considerar isso¹⁵⁴, acreditamos que a Prova Brasil pouco veicule, teoricamente, por essa matriz, um ensino de Língua Portuguesa que deve se voltar para *o uso social da língua* (KLEIMANN, 2005, p. 18), (GERALDI, 1997b), (FARACO, 2008), (SOARES, 2007), a língua em uso, evidenciando, portanto, uma concepção de linguagem pouco calcada na interação social entre sujeitos historicamente constituídos (BAKHTIN, 1992 [1928/29]). Parece-nos, a priori, que a matriz dá enfoque, preferencialmente, ao estudo do texto como língua-sistema (BAKHTIN, 1992 [1928/29]; (RODRIGUES, 2015). Dizemos isso em tese que só poderá ser ratificada na prática, com a análise da Prova Brasil, a que nos dedicaremos no capítulo IV.

Na próxima seção, apresentaremos as concepções de leitura/habilidades de leitura envolvidas com nosso outro *corpus*, o LD, dispostas na organização formal do livro. Essas concepções são apresentadas pelas autoras do LD na seção chamada Manual do Professor e serão cotejadas, como até agora estamos delineando em nosso texto, com alguma análise nossa sobre o que nos é apresentado.

¹⁵⁴ O INEP não dá informações texto-oficiais sobre qual a concepção de língua e linguagem da Prova Brasil.

3.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) NO MANUAL DO LD PARA O NONO ANO

O LD a ser analisado, chamado *Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem* – manual do professor – foi escrito por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), publicado pela Editora Moderna e foi o livro (a coleção) escolhido(a) para os próximos três anos letivos nas escolas onde leciono (o professor), esfera estadual e municipal.

A coleção *Singular & Plural* – componente curricular da Língua Portuguesa específica para o nono ano – “se organiza em três cadernos. São cadernos independentes, mas que se complementam. O primeiro deles é voltado para a formação em leitura e produção; o segundo é dedicado à formação do leitor literário e o terceiro trabalha em torno da linguagem, do funcionamento da língua e tem um trabalho muito interessante com a gramática normativa [...]”¹⁵⁵. Esses cadernos são nomeados, respectivamente, de Caderno de Leitura e Produção, Caderno de Práticas de Literatura, Caderno de Estudos de Língua e Linguagem.

Interessa-nos investigar, em análise comentada, um pouco se/sobre como as autoras referenciam teoricamente leitura e as concepções de ensino sobre língua/linguagem, Gêneros do Discurso que emergem a partir da referência conceitual que as autoras têm sobre leitura. Faremos isso a partir do que as autoras informam – via manual do professor – especificamente no caderno dedicado aos estudos da língua portuguesa voltados para leitura e produção, embora, pontuamos particularmente, o ato de ler ou procedimentos de leitura estejam presentes também nos outros cadernos organizados pelas autoras.

O referido caderno foi o escolhido para investigação analítica, porque o tema leitura é tônica deste caderno e está diretamente envolvido com os objetivos pedagógicos desta dissertação. Essa investigação, assim como na seção interior, também está a serviço da delimitação dos dados que faremos, especificamente, nas próximas seções deste capítulo.

O caderno de leitura e produção é composto de três unidades “destinadas ao estudo de temas que visam à reflexão sobre questões que envolvem o adolescente, sua relação com o outro e sua participação na sociedade.” (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 320). Embora o ensino de língua portuguesa, contemplado na transversalidade

¹⁵⁵ Fala da autora Marisa Balthasar sobre os cadernos da coleção, transcrita do áudio-vídeo encontrado no site da editora Moderna sobre a coleção *Singular & Plural*.

temática (BRASIL, 1998a), não converse em total compatibilidade epistemológica com a filosofia dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992 [1928/29]), verificamos, pelo excerto, a preocupação das autoras com questões de alteridade situadas e asseveradas pela instância social e histórica dos sujeitos (SOBRAL, 2007).

As reflexões de que falam as autoras são constituídas, nesse caderno, em três volumes, por intermédio de leituras e produções de gêneros orais e escritos em circulação em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000a). Em cada um desses volumes, correspondentes às três unidades, são tratados temas diferentes, de modo que, na unidade 1 (volume 1), o tema é adolescência; na unidade 2 (volume 2), o tema é diversidade cultural e na unidade 3 (volume 3), o tema é problemas da sociedade.

Em articulação com esse trabalho temático, proposto explicitamente pelos PCN (BRASIL, 1998a, p. 87) na parte de projetos, as autoras propõem “o trabalho com um *conjunto de gêneros de diferentes esferas*”, pois entendem que os gêneros são “relevantes para a formação de um sujeito letrado para a cidadania” (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 320, grifo nosso).

As três unidades do caderno de leitura e produção do LD da coleção Singular & Plural, voltado para o nono ano do Ensino Fundamental II são constituídas então por:

a) Abertura de unidade, na qual as autoras apresentam o estudo, os conteúdos propostos para a unidade e desenvolvem algumas atividades iniciais com outras linguagens para orientar os percursos de aprendizagem dos alunos;

b) Abertura do capítulo, na qual se apresenta o foco do capítulo, levantando-se conhecimentos prévios da temática discutida no capítulo;

c) Seções, com as quais as autoras trabalham especificamente as modalidades de leitura e produção de texto. As seções de leitura são caracterizadas, segundo as autoras, “por uma cuidadosa seleção de textos de ficção e não ficção visando à variedade de gêneros, escolhidos de acordo com o recorte temático da unidade e a adequação desses à faixa etária dos alunos e suas necessidades de formação” (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 321). Um enfoque em respeito à singularidade dos sujeitos (GERALDI, 2002a) é delineado pelas autoras a partir desse trecho, enfoque que vem, dialeticamente, se posicionar em relação ao que observamos sobre a Prova Brasil, na medida em que esta, por razões discursivo-ideológicas, políticas, econômicas, parece optar pela neutralização dessa singularidade dos sujeitos.

Segundo as autoras, as seções de leitura têm os objetivos de promover a discussão dos temas de cada unidade e possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e “explorar as características temáticas e específicas dos textos (linguísticas, textuais e **discursivas**), necessárias para sua compreensão e interpretação” (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 321, grifo nosso). Percebemos aqui uma certa aproximação de objetivos, através do que vimos na matriz de referência da Prova Brasil, no que tange à “habilidade” de leitura representada pelo descritor (D12 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros). Mas é importante sublinhar a ressalva que as autoras fazem de que, no LD, essa finalidade é linguística, textual e discursiva.

A seção de leitura é intitulada pelo box¹⁵⁶ *Converse com a turma*, com o qual se veicula questões/exercícios de linguagem verbal para que o professor saiba que conhecimentos prévios os alunos têm a respeito do gênero e/ou tema abordados no texto a ser lido e também para levantar expectativas de leitura. Essa seção é subdividida em c.1) *primeiras impressões*, que envolvem “questões de compreensão global e de **exploração do contexto de produção**, oferecidas para serem trabalhadas **coletiva e oralmente** (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 321, primeiro grifo nosso, segundo grifo das autoras) e c.2) *o texto em construção*, através da qual é propiciado o trabalho com questões que envolvem a análise linguística, textual e discursiva, “de modo a possibilitar aos alunos a percepção dos recursos e das estratégias usadas pelo autor na construção do texto, para que lhe atribuam sentidos, intenções e valores” (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 321), na tomada de posição que o aluno deve fazer sobre o texto.

Percebemos aqui, grosso modo, alguma relação que o discurso, pelo menos em teoria, das autoras estabelece com o referencial adotado na presente pesquisa, haja vista a preocupação didático-pedagógica, sentida nos fragmentos destacados e centrada na concepção de leitura e estudo do texto na sala de aula (GERALDI, 1984), com a questão do contexto de produção e com a análise também discursiva dos gêneros selecionados pelas autoras, para a consideração mesma desse estudo e leitura dos textos em suas cadeias discursivas, (BAKHTIN, 1992

¹⁵⁶ Boxes é o termo usado pelas autoras para referenciar momentos de diálogos diretos que elas estabelecem com professores e alunos no livro. Outros exemplos de momentos box: *Clipe, Quem é, Vamos lembrar, Conhecimentos linguísticos, Se liga nessa, Vale a pena ler, O que quer, o que pode essa língua, Olha que curioso*. Esses momentos estão presentes em todo o livro e não só no caderno que estamos referenciando.

[1928/29]), ou seja, tomados como textos-enunciados na língua-discurso (BAKHTIN, 1992 [1928/29]), (RODRIGUES, 2005).

d) Produção, seção na qual as autoras dão início ao processo de produção dos gêneros propostos nas unidades. As autoras reiteram que o foco da produção textual do gênero será dado através de atividades que “visam destacar suas características linguísticas, textuais e discursivas” (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 321).

Cabe-nos falar um pouco agora sobre as capacidades de leitura e as atividades/procedimentos propostos pelas autoras para desenvolver essas capacidades.

É importante destacar a opção que as autoras fazem pelo termo “capacidades” que, para nós, está aquiescida pelos conceitos de *habilidades e competências* contemplados na seção anterior. Assim, verificamos no excerto,

Além de servir de alimentação temática e contextualização ou oferecer um modelo do gênero a ser produzido, as atividades de leitura também têm como objetivo desenvolver as capacidades e os procedimentos de leitura necessários para a formação de um leitor proficiente, ou seja, capaz de construir sentidos para os textos lidos e de se colocar criticamente diante deles (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 306).

Para as autoras, as principais capacidades envolvidas por/com uma leitura produtiva são:

a) Capacidades de decodificação: que vão desde as mais elementares, a compreensão da notação silábica do nosso sistema de escrita, e passam pela capacidade do aluno em olhar para o texto em suas estruturas coesivas maiores – os parágrafos – a serviço da unidade do texto. As autoras reiteram que a capacidade de decodificação não garante a compreensão do texto, porque compreender um texto “envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que vão muito além do funcionamento do sistema silábico-alfabético” (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 306).

b) Capacidades de compreensão: a habilidade da compreensão, no campo teórico e prático do estudo do texto em sala de aula, para as autoras, está relacionada ao processo de levantamento de hipóteses sobre os conteúdos ou propriedades dos textos que os alunos leem. Desse

modo, as capacidades de compreensão dão conta de ativar conhecimentos prévios, no levantamento e verificação de hipóteses, localizar e/ou copiar informações do texto, realizar e verificar inferências, comparar as diversas partes do texto e generalizar as informações. Percebemos com as habilidades suscitadas pelas autoras, uma aproximação do LD com a matriz de referência da Prova Brasil, em que pese a comparação com os descritores do tópico I, (D3, D4 e D11) e tópico IV (D2), habilidades essas calcadas na língua como sistema.

c) Capacidades de apreciação e réplica: recorrendo a Bakhtin (1929)¹⁵⁷ e ao fato de que, considerado na cadeia de sua enunciação, todo o texto suscita uma resposta, gerando novos textos, novos enunciados, as autoras consideram que as capacidades de apreciação e réplica estão relacionadas com habilidades que envolvem

Recuperar o contexto de produção do texto e relacioná-lo ao que está escrito; ter claras as finalidades e metas da atividade de leitura; perceber relações de intertextualidade e de interdiscursividade; perceber outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos dos textos; elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas e, finalmente, elaborar apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 307).

Essas habilidades/capacidades de leitura, relacionadas diretamente com a formação de um leitor/aluno para o exercício de sua cidadania (ROJO, 2004), não só nos interessam como são tema de substantiva e incisiva apreciação em nossa pesquisa. Já dissemos no referencial teórico que acreditamos que haja elementos ou fatores que consigam romper a blindagem da barreira discursiva imposta a um texto quando retirado de seu fluxo discursivo. A recuperação do contexto de produção do texto como uma habilidade de leitura possível, considerada pelas autoras do LD, mais do que dialogar diretamente com nossa pesquisa, acaba por dar ainda mais legitimidade ao que estamos querendo investigar aqui.

Para finalizar esta seção, consideramos importante falar de um outro fator que, em nosso referencial, seção 1.2, consideramos como capaz de recuperar os contextos de produção do texto, a saber, a mediação do professor. As autoras do livro não falam diretamente sobre

¹⁵⁷ Referência das próprias autoras.

esse assunto no manual do professor – embora esse manual por si só já evidencie que essa mediação ocorra no LD, mas ela ocorre no momento em que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna se evidencia no LD, através do gerenciamento didático, pedagógico e metodológico dessa língua no trato com os diversos gêneros selecionados para a leitura e com as atividades/exercícios de linguagem verbal que referenciam esses gêneros. Então, é somente mesmo no momento de análise dos gêneros e exercícios que esse recurso – mediação do professor – revozeado pela posição autoria LD, nos termos especificados em nosso referencial teórico (seções 1.2 e 2.3.2), poderá ser mais delimitado na dissertação.

Consideramos que o recorte feito neste capítulo sobre os conceitos de língua(gem), leitura/habilidades de leitura refletidos nos textos “PDE, Matriz de referência da Prova Brasil” (BRASIL, 2008) e Manual do professor do LD (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015), que precedem nosso *corpus* de análise (Prova Brasil e LD), seja, do ponto de vista metodológico, suficiente para delimitarmos os temas e os dados que analisaremos. É o que faremos na próxima seção, além de delimitarmos também a tipologia de nossa pesquisa.

3.3 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DOS DADOS DA ANÁLISE

Na especificidade de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, caracterizada não pela geração de dados, mas pela seleção de dados, faz-se necessária uma delimitação dos mesmos dados com os quais o pesquisador entrará em contato prolongado, em interação, para análise. Delimitar esses dados é necessário também porque, na integralidade, nosso campo linguístico-discursivo é bastante diverso e extenso, sobretudo em se tratando do LD.

Grosso modo, foram as regularidades encontradas que delimitaram o número de questões analisadas. A rigor, já antecipamos aqui que o número total de questões analisadas, (sete (7) da Prova Brasil e onze (11) do LD) no capítulo 4, seção 4.4, foi definido pela ocorrência de aspectos das condições de produção nas questões da Prova Brasil. Isso se deve ao fato de a Prova Brasil ter um número muito menor de questões para observação das regularidades para definição das “categorias” de análise. Se as “categorias” fossem definidas pelo LD, correríamos o risco de não termos parâmetros de cotejamento com a Prova Brasil, dada a diversidade muito maior de questões e, possivelmente, de “categorias” do LD. Cabe reiterar aqui que

observamos e sistematizamos os dados tendo em vista nossa questão problema: as questões da Prova Brasil e de um LD do Nono Ano exploram conhecimentos da área da Língua Portuguesa através de uma abordagem de texto que o considera apenas em sua imanência ou a partir das suas condições de produção?

Especificaremos os dados que analisamos primeiramente da Prova Brasil e depois do LD, norteados por elementos internos e externos a esses enunciados e por temas que concorram para a observação de nossos objetivos já descritos na introdução. Logo depois, especificaremos como se dará o entrecruzamento dos dados, já que nos propomos, desde o início, estabelecer ou perceber um possível diálogo entre esses dois *corpus*.

3.3.1 Delimitação metodológica para análise dos dados da Prova Brasil

A delimitação dos dados da Prova Brasil deu-se em processo, na medida em que íamos desenvolvendo esta pesquisa. Como vimos no início desse capítulo, a matriz de referência dessa prova direcionada para o nono ano do Ensino Fundamental II, pautada em documentos oficiais, contempla as práticas de leitura que os alunos desenvolveram ao final desse ciclo escolar. Essas práticas, portanto, dizem respeito às experiências didático-pedagógicas, sentidas através das práticas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, a que os alunos estiveram situados, durante os quatro anos finais do Ensino Fundamental II.

Vimos também que particularmente um descritor (D12) do Tópico II, a saber, o tópico das implicações do suporte, do gênero/e ou do enunciador na compreensão do texto, dialoga mais estritamente com o objetivo geral de nossa pesquisa¹⁵⁸. Esse descritor pode estar aplicado/implicado em todas as vinte (20) questões que compõem a Prova Brasil 2015 e que se relacionam aos textos/gêneros selecionados para a prova.

Desta maneira, nosso objetivo inicial, seria analisar todas as vinte (20) questões/exercícios de linguagem verbal que compõem a Prova Brasil, elaborada e realizada no ano de 2015 – última versão da prova, bem como os textos/gêneros para os quais essas questões foram

¹⁵⁸ O objetivo geral de nossa pesquisa é, lembrando, analisar descritiva e discursivamente as questões de Língua Portuguesa de uma avaliação em larga escala, em possível diálogo com a elaboração de questões de compreensão leitora em um livro didático, a fim de perceber se elas contemplam um estudo do texto a partir do seu aspecto linguístico e/ou discursivo.

elaboradas, sempre com o objetivo central de investigar como estas questões, no trato com os gêneros, ajudam a recuperar (ou não) a cadeia discursiva desses mesmos gêneros, ressaltando as habilidades linguístico-discursivas aí desenvolvidas.

Entretanto, durante o processo de pesquisa, descobrimos, como descrito na seção 2.3, que o INEP, órgão responsável pela veiculação da Prova Brasil, não disponibiliza todas as questões dessa prova e sim apenas o que chama de itens constantes da prova. Esses itens contrapõem-se aos itens comuns da Prova Brasil. Os itens comuns, que não podem ser disponibilizados, referem-se às questões da prova que são utilizadas em várias edições da prova. O INEP declara que essa metodologia permite “uma comparabilidade de resultados de ciclos diferentes” (BRASIL, 2017a), facilitando o aprimoramento das próprias questões da prova. São os itens constantes a que nós e que qualquer pesquisador interessado na análise dessa prova teremos acesso.

Sendo assim, em um processo realmente de busca desses itens constantes, encontramos um banco de dados, coincidentemente, com vinte (20) questões da Prova, mas de diferentes anos. Acabamos considerando ainda mais pertinente para esta pesquisa essa peculiaridade dos dados, já que a análise que faremos passa a ser da Prova Brasil desde sua primeira edição até a penúltima (2015)¹⁵⁹.

Inicialmente, fizemos uma descrição geral de todos os textos que constituem os itens constantes que dispomos da Prova, a fim de perceber as esferas e os gêneros mais recorrentes no cenário geral desses dados (seção 4.1.1).

Passamos então a descrever e observar as regularidades dessas vinte (20) questões. Nosso próximo movimento de delimitação foi analisar quais dessas vinte (20) questões promoviam um estudo do texto a partir da sua dimensão discursiva ou linguístico-discursiva. Apresentaremos descritivamente essa delimitação no próximo capítulo, seção 4.2. A partir disso, depois de uma análise minuciosa conceitual dos dados pré-delimitados, definimos/nomeamos as “categorias” de análise. Apresentaremos exemplos dessa delimitação também na seção 4.2. Das “categorias” de análise observadas, utilizamos **as duas** mais recorrentes para promover um estudo em cotejamento com os dados que foram delimitados do LD (seção 4.4).

É importante ressaltar que as “categorias” de análise dos dados da Prova Brasil foram consideradas, como não podia deixar de ser, a partir

¹⁵⁹ Os dados de 2017 ainda não foram disponibilizados até esta data (dezembro de 2017) o que nos impede de considerá-los nessa dissertação.

do tópico II da Matriz de Referência da Prova Brasil e seu descritor D12, também na seção 4.2.

Apenas esclarecemos que quando uma mesma categoria de análise estiver relacionada a mais de uma questão da prova, poderemos apenas fazer referência a esta questão, apontando que a análise feita também se aplica a ela.

3.2.2 Delimitação metodológica para análise dos dados do LD

Delimitar os dados para análise em um LD é, metodologicamente, mais complexo do que fazê-lo em uma avaliação externa como a Prova Brasil e o é por uma razão meramente formal: o LD é um texto/enunciado (RODRIGUES, 2005) mais extenso que a Prova Brasil, “suporta” um número muito maior de questões e textos para atender aos seus objetivos pedagógicos.

Foi também pensando nessa dificuldade que abordamos o LD em análise, na seção 3.2 deste capítulo, com base na perspectiva teórica e didático-pedagógica que as autoras do livro dão aos processos cognitivos e interacionais envolvidos com a leitura de textos e com as capacidades/habilidades de leitura aí envolvidas. Mesmo o LD sendo composto por três cadernos, é no chamado caderno de leitura e produção¹⁶⁰ especificamente que há uma preocupação, por parte das autoras, em trabalhar com um estudo do texto a partir de suas condições de produção, como vimos, reiteramos, na seção 3.2. Portanto, nossa análise se dedicará especificamente ao CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO.

Mesmo assim, é bastante numerosa a quantidade de textos e questões que compõem esse caderno. São 97 textos ao total, sendo que 43 deles são referenciados por questões que promovem um estudo desses textos. No total, são 177 questões, que se desdobram em 276, pois algumas questões têm subitens (letras a, b, c, d, etc.) e que investigam a compreensão leitora do aluno a partir desses textos, o que continua representando dados muito extensos para o suporte de uma dissertação na especificidade desta. Foi preciso continuar delimitando esses dados.

Especificamente sobre os textos, apresentaremos uma descrição geral de todos os 43 textos que são referenciados por questões no

¹⁶⁰ Os outros cadernos, como já dito, são chamados de Caderno de Práticas de Literatura, Caderno de Estudos de Língua e Linguagem.

caderno de leitura e produção do livro, a fim de perceber as esferas e os gêneros mais recorrentes no cenário geral desses dados (seção 4.1.2).

Sobre as 276 questões do caderno do LD, o processo de delimitação será o mesmo da Prova Brasil. Resumidamente: definir quais delas trabalham o texto a partir da dimensão discursiva ou linguístico-discursiva; definir as “categorias” de análise mais recorrentes e, a partir disso, fazer a análise em cotejamento com a Prova Brasil. Essas etapas são apresentadas nas seções 4.3 e 4.4 do próximo capítulo, respectivamente.

É importante reiterar que entendemos que a recuperação dos contextos de produção de um texto envolve ou está envolvida com habilidades como: identificar cronotopicamente (BAKHTIN, 2000a) autor e obra, identificar sequências textuais que acentuam/estabilizam os gêneros na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2000a; MARCUSCHI, 2008), perceber relações de interdiscursividade entre os gêneros, identificar o projeto de dizer do autor (BAKHTIN, 2000a; RODRIGUES, 2007) a serviço da constituição de um projeto de dizer do leitor.

A análise do LD estará em entrecruzamento com a análise da Prova Brasil, de modo que algumas questões da Prova Brasil serão referenciadas por alguma questão do LD, grosso modo, nas bases do método comparativo-qualitativo (DENZIN e LINCOLN, 2006) com o qual uma pesquisa qualitativa de cunho documental dialoga na episteme de seu funcionamento. Essa comparação está considerada em nossa questão problema, descrita anteriormente e na introdução desta dissertação.

Para fechar esta seção, reiteramos que, embora algumas possíveis “categorias” de análise já tenham sido direta ou indiretamente mencionadas em nosso texto, tendo em vista a análise preliminar dos *corpora* e, sobretudo, dos enunciados que lhes precedem, é no momento efetivo da análise do pesquisador, na observação das regularidades dos documentos, que elas foram geradas. Essas “categorias” foram geradas, reiteramos, a partir de uma análise linguístico-discursiva mediada, sobretudo, pela concepção dos gêneros do discurso (PEREIRA, 2013). É o que nos propomos a fazer em nosso próximo capítulo, a análise propriamente dita dos já delimitados exercícios de linguagem verbal, as questões que referenciam alguns textos nos *corpora* de pesquisa. Essa análise será dividida em quatro (4) momentos, como veremos no próximo capítulo.

4 A SITUAÇÃO VERBAL E A EXTRAVERBAL NA CONSTITUIÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO

Já discutimos nesta dissertação sobre uma posição de autoria, tanto na Prova Brasil quanto no LD. Essa posição é influenciada diretamente por organismos internacionais que engendram, por intermédio de recursos financeiros, seus interesses políticos e econômicos, de natureza neoliberal, nas políticas públicas voltadas para a educação em países da América Latina e do Caribe, como contextualizamos/analizamos no segundo capítulo.

Especialmente no caso da Prova Brasil, a posição de autoria está relacionada também a uma autarquia governamental, o INEP. É este instituto, esta instituição governamental que responde pela autoria da Prova Brasil, pela produção deste enunciado tipificado em um gênero do discurso.

No LD em análise, considerado também como um grande enunciado tipificado em um determinado gênero do discurso, a forma autorizada de autoria é representada concretamente pelas autoras do livro didático já anteriormente situadas no capítulo II, seção 2.3.2. Como também salientamos no capítulo II, o PNLD, autorizado pelo MEC, é a autarquia governamental responsável por estabelecer critérios de avaliação dos livros didáticos, revelando, nesse processo, diferentes vozes (a do próprio MEC, a do PNLD, a dos profissionais encarregados de avaliar o LD e a das autoras do LD propriamente ditas), que respondem, cada qual com sua função específica, pela elaboração do livro.

Trata-se, portanto, em ambos os casos, de uma posição discursivo-dialógica de autoria (BAKHTIN, 2000a), heterogênea e ideológica. Para o autor, essa posição de autoria está relacionada ao gênero dos enunciados, o que significa dizer que cada gênero do discurso adquire uma forma legitimada de autoria, correspondente às esferas da atividade humana e suas ideologias, à ação do homem produzindo conhecimentos *per se* e para a sociedade através da linguagem. “A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado” (BAKHTIN, 2000a, p. 387). Ou seja, Prova Brasil e LD têm, portanto, condições de produção específicas e distintas, pois são gêneros distintos, com projetos discursivos distintos, mas que conversam, dialogam, porque ambos estão relacionados, de modo geral,

com a educação e, de modo específico, com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

No contexto dos *corpora* (Prova Brasil e LD) desta pesquisa, o *objeto* seria as questões de linguagem verbal que promovem o estudo do texto; grosso modo, o *fim*, o querer-dizer das posições de autoria desses *corpora* está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; a *situação do enunciado* tem relação com os contextos de produção não só da Prova Brasil e do Livro Didático (contexto esse que delineamos nos capítulos II e III) mas também dos textos (e dos exercícios que referenciam esses textos) que constituem a Prova e o Livro, tendo como interlocutor um aluno-leitor do nono ano.

Precisamos reiterar também – e dissemos isso direta ou indiretamente nas seções 1.3, 2.3.1 e 2.3.2 – que a Prova Brasil e o LD também são gêneros secundários institucionalizados, são formas padronizadas (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) relativamente estáveis, que incorporam/transpõem outros gêneros para atender às suas finalidades pedagógicas. É o gênero dentro do gênero. Prova e LD são relativamente estáveis em relação às três dimensões do gênero discursivo propostas por Bakhtin (2000a), a saber, *o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo da linguagem*.

Tendo em vista essa abordagem geral, feita na seção sobre os gêneros do discurso, da constituição temática, composicional e de estilo dos gêneros Prova Brasil e LD, passaremos a analisar, neste capítulo – e consoante a delimitação dos dados proposta no capítulo III – os gêneros e as questões que referenciam esses gêneros dispostos na Prova Brasil e em um LD, ambos orientados para o nono ano do Ensino Fundamental II.

Nosso intuito discursivo, reiteramos, é analisar se/como os gêneros são estudados a partir de questões sobre suas condições de produção, porque acreditamos, por toda a teoria sobre linguagem dialógica – e seus autores – referenciada até aqui, que é só *a partir* de um estudo das condições de produção dos Gêneros do Discurso (BAKHTIN [VOLOCHINIV], 1992[1928/29]; LOPES-ROSSI, 2006; BUNZEN, 2006; GRILLO E CARDOSO, 2003) que faz sentido um estudo/a leitura de um texto, para o nosso caso, no espaço escolar.

A interação constitutiva entre sujeito, linguagem e sociedade só se dá a partir desses termos. O estudo da situação extraverbal (VOLOCHINOV, 1926), isto é, das características discursivas (LOPES-ROSSI, 2006) de um determinado gênero é uma ponte que pode estabelecer uma relação entre o texto (e, portanto, seus enunciadores) e sociedade, entre o texto (e, portanto, seus interlocutores) e a sociedade,

entre a língua situada em um tempo e um espaço, em seus aspectos linguísticos e discursivos e a sociedade, promovendo efetivamente a interação dialógica pela linguagem.

Como já dissemos, o interesse em específico acerca das condições de produção dos gêneros (se os gêneros do discurso que constituem a Prova Brasil e o LD são estudados a partir desse aspecto, *a situação extraverbal do enunciado* (VOLOCHINOV, 1926), foi um critério delimitador na escolha dos dados de nossa análise. Isso não significa dizer que, quando observarmos questões cujo estudo proposto se der também pela materialidade linguística, desconsideraremos esses dados. O plano da língua enquanto sistema (BAKHTIN [VOLOCHINIV, 1992[1928/29]; RODRIGUES, 2005) também foi abordado em nosso referencial teórico e terá relevância em determinados momentos da análise.

Dizemos isso, porque, no processo de observação das regularidades de nossos dados, encontramos questões que resultavam em um estudo do texto concomitante entre as dimensões linguística e discursiva. Essas questões foram consideradas como potenciais dados de análise para nossa pesquisa. Dizemos isso também porque estamos, metodologicamente, coadunados com o que Volochinov (1926, p. 8) nos diz sobre um enunciado – e por extensão, um gênero do discurso – e sua constitutividade pelos elementos verbal e extraverbal,

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.

Analisaremos as questões que referenciam determinados textos considerando que *a parte concebida em palavras*, a materialidade linguística do texto, pode ajudar no processo de (re)constituição¹⁶¹ das

¹⁶¹ Acreditamos mesmo que o dado linguístico, o que um autor de um texto disse em palavras – escolhas linguísticas que fez – é fundamental para a definição/recuperação de elementos extraverbais do texto (o cronotopo de constituição do texto, o projeto de dizer do autor, o seu horizonte auditório), etc.

condições de produção de um texto¹⁶², o que, acreditamos, pode contribuir para uma ampliação estética, teórica e metodológica que a escola – e seus interlocutores – tem a respeito do texto a partir da concepção dos Gêneros do Discurso.

É a partir desta concepção que faremos uma sistematização dos textos na seção que segue (seção 4.1). Essa sistematização será feita à totalidade dos dados da Prova Brasil e do Caderno de Leitura e Produção do LD, ressaltando que só os textos que foram estudados, nesse caderno, por intermédio de questões serão considerados para a sistematização. Essa análise ajudará a satisfazer o objetivo geral dessa dissertação.

A partir dessa sistematização, faremos uma análise da questão das esferas discursivas (e dos Gêneros do Discurso) mais recorrentes na Prova e no Livro e da fragmentação (ou não) do texto – a partir da noção de *dixi discursiva* (BAKHTIN, 2000a) – no cotejamento dos *corpora* de pesquisa. Outro objetivo dessa sistematização é perceber se há alguma aproximação na seleção dos Gêneros do Discurso que Prova Brasil e LD promovem para dar constituição a um processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em seguida, descreveremos analiticamente as questões dos *corpora*, em sua totalidade, em relação às dimensões linguística, discursiva e linguístico-discursiva dos textos que referenciam. A partir disso, definiremos as “categorias” de análise que são constitutivas dos dados que analisamos, tanto da Prova Brasil (cotejando o tópico II da Matriz de Referência e o descritor D12) quanto do LD (Seções 4.2 e 4.3), com o objetivo de fazer uma análise em cotejamento de questões da Prova Brasil e do LD, a partir das “categorias” mais recorrentes, buscando definir possíveis diálogos entre Prova Brasil e LD no que tange o estudo do texto a partir de suas condições de produção (seção 4.4).

As análises feitas em 4.2 e 4.3 ajudam-nos a satisfazer respectivamente o objetivo geral dessa dissertação e os objetivos específicos (a) e (b), apresentados na introdução; a análise feita na seção 4.4 ajuda-nos a satisfazer os objetivos específicos (c) e (d) também apresentados na introdução dessa dissertação.

¹⁶² Livrementemente aqui, a parte presumida do texto.

4.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PROVA BRASIL E NO LD – UMA UNIDADE DE BASE

A falha dos autores de classificações é esquecer a necessidade primordial de uma classificação: a necessidade de uma unidade de base [...]. Tal estado de coisas resulta de uma incompreensão da natureza dos gêneros dos estilos da língua e de uma ausência de classificação dos gêneros do discurso por esferas da atividade humana, assim como de uma ausência de diferenciação entre os gêneros primários e secundários. (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 285).

Embora tenhamos feito uma delimitação dos dados de análise, julgamos importante apresentarmos uma sistematização/classificação geral dos textos trabalhados que constituem nossos *corpora* de pesquisa. Essa sistematização, acreditamos, tem natureza analítica, já que se dará a partir das esferas da atividade humana – e, a partir disso, dos gêneros que representam discursivamente essas esferas, como propõe Bakhtin (2000b [1952-53]).

Além dessa sistematização dos gêneros, como unidade de base, julgamos pedagogicamente importante para explicitarmos nessa pesquisa quais esferas a Prova Brasil e o LD têm privilegiado, no processo de transposição didática, para veicular questões referentes ao ensino e à aprendizagem de língua materna. Tais esferas nos dirão muito sobre o querer-dizer nesses gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), de seus enunciadores e também do que esperar/prever como *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 291) de seus interlocutores, além de nos ajudar a reconhecer as condições de produção dos textos que são utilizados na Prova Brasil e no Livro Didático. Dedicar-nos-emos, primeiramente, à sistematização dos textos por esfera, autoria e gênero na Prova Brasil.

O quadro abaixo apresenta essa sistematização e representa os dados em sua totalidade, ou seja, todos os textos que constituem os itens constantes da Prova a que tivemos acesso.

4.1.1 Os Gêneros do Discurso na Prova Brasil

Quadro 5 - Textos por Esfera, Autoria e Gênero do Discurso na Prova Brasil

Textos/Títulos	Esfera ¹⁶³ da Atividade	Autor/a ¹⁶⁴	Gênero do Discurso ¹⁶⁵
1 A assembleia dos ratos	Literária	Monteiro Lobato	Fábula
2 O pavão	Literária	Rubem Braga	Crônica
3 O império da vaidade	Jornalística	Paulo M. Leite	Artigo de Opinião
4 A paranoia do corpo	Jornalística	Letícia de Castro	Artigo de Opinião
5 No mundo dos sinais	Televisiva	(TV Cultura)	Prosa Poética
6 Garfield	Literária	Jin Davis	Tirinha
7 Mente quieta/Corpo saudável	Divulgação Científica	(Superinteressante)	Artigo Científico
8.1. Sem proteção	Jornalística	Fernanda Colavitti	Notícia
8.2. Perda de tempo	Jornalística	Fernanda Colavitti	Notícia

¹⁶³ O enquadramento por esfera, embora respaldado pelo arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin aqui referenciado, é, de alguma maneira, empírico, de opção nossa, porque a própria Prova Brasil ou sua posição de autoria não faz menção às esferas que comportam o repertório de gêneros (Bakhtin, 2000b [1952-53]) utilizados na prova. De todo modo, a nomeação das esferas é baseada na própria nomeação que Bakhtin faz delas em Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2000b [1952-53]: “uma dada esfera “científica, técnica, sociopolítica, familiar” (p. 284) e “ ora, o mesmo sucede nas outras esferas da comunicação verbal [...] nas ciências, nas artes” (p. 298) entre outros momentos.

¹⁶⁴ Em muitos momentos, optamos por nomear a autoria do texto pelo veículo ou suporte no qual o texto foi veiculado, porque não havia qualquer menção na Prova Brasil sobre a autoria – a pessoa do autor – do texto. As considerações que fizemos sobre o tema – a neutralização do sujeito/autor por traz do texto e a consequente neutralização do projeto de dizer desse autor (e do gênero), blindando a cadeia discursiva do texto – no capítulo II, seção 2.3.1. – são pertinentes para esse caso. Decidimos não investigar o autor pessoa desses textos (porque, acreditamos, deve haver pelo menos um) para não descaracterizar o dado original disposto na Prova Brasil.

¹⁶⁵ Da mesma forma, o enquadramento por Gênero do Discurso, embora respaldado pelo arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin aqui referenciado, é, de alguma maneira, empírico, de opção nossa, porque a própria Prova Brasil ou sua posição de autoria não nomeia os gêneros utilizados. De todo modo, a nomeação dos gêneros é baseada na própria nomeação que Bakhtin faz deles em Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2000b [1952-53]: “[...] acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares” (p. 285), entre outros momentos. Embora nomeados por “Gêneros Textuais”, é bastante difundida no meio acadêmico a classificação/nomeação que Dolz e Schneuwly (2004) faz dos Gêneros do Discurso.

9.1. Mapa da devastação	Jornalística	(Isto É)	Notícia
9.2. Há qualquer coisa no ar do Rio além de favelas	Jornalística	(Época)	Notícia
10 Eu tenho um sonho	Literária	Urjana Shrestha	Poema
11 O ouro da biotecnia	Jornalística	Daniel Piza	Artigo de Opinião
12 O namoro na adolescência	Político-social	Marta Suplicy	Ensaio
13 Animais do espaço	Jornalística	(Folha de São Paulo)	Notícia
14 Urubus e Sabiás	Literária	Rubens Alves	Conto
15 O homem que entrou pelo cano	Literária	Ignácio de Loyola Brandão	Crônica
16 As enchentes da minha infância	Literária	Rubem Braga	Crônica
17 (SEM TÍTULO)	Literária	Ciça	Tirinha
18 Romeu e Dalila	Literária	Angeli	Tirinha
19 Chatear e encher	Literária	Paulo M. Campos	Crônica
20.1. Monte Castelo	Literária	Renato Russo	Letra de Música
20.2. Soneto 11	Literária	Luís de Camões	Poema

Fonte: Construção Nossa

O lugar dos Gêneros do Discurso como recurso pedagógico, ou como objeto de ensino (RODRIGUES, 2007) na sala de aula e, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa, tem sido interesse de estudo de muitos professores-pesquisadores, sobretudo depois que os PCN (BRASIL, 1998a) recomendaram seu uso na escola.

Observa-se, com essa análise prévia dos dados, a preponderância de algumas esferas da atividade humana no processo metodológico de utilização do texto para fins pedagógicos, nos/dos exercícios de leitura da Prova Brasil e, por conseguinte, a preponderância de alguns Gêneros do Discurso. Entre as esferas, destaca-se a Jornalística que, segundo Sousa (2005), exerce a função social de informar e opinar (comentar) sobre os acontecimentos, questões atuais e problemáticas que são travadas na sociedade.

Os gêneros elaborados por estas esferas (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) influenciam diretamente a opinião pública e se configuram como participantes ativos de acontecimentos sociais, permitindo que “os alunos desenvolvam, de forma contínua e crítica os conhecimentos em relação aos usos da linguagem, possibilitando-lhes interagir socialmente

com o outro, ter acesso aos bens culturais e agir efetivamente no mundo letrado” (AMOP, 2007, p.147).

Dada a importância dessa esfera, a jornalística, e, sobretudo, sabendo da diversidade de veículos que compõe essa esfera, julgamos, no mínimo, curioso, que os veículos utilizados pela Prova Brasil, através de textos neles publicados, se encerrem em três ou quatro títulos e editoras (Revista Veja – textos 3, 4, 8.1 e 8.2; Folha de São Paulo – textos 6,13 e 18; Revista Isto É, texto 9.1 e Revista Época, texto 9.2). Dada também a diversidade de gêneros oriundos dessa esfera, julgamos limitada a escolha de textos representativos apenas dos gêneros *artigos de opinião* (textos 3, 4, 7 e 11) e *notícia* (8.1, 8.2, 9.1, 9.2 e 13). Com esferas, gêneros e veículos que representam grupos editoriais específicos da sociedade, julgamos ser possível uma limitação da formação leitora e do desenvolvimento contínuo de um olhar crítico por parte do aluno-leitor, tendo em vista a ausência de diversidade de pontos de vista sobre os temas discutidos.

A esfera literária está também bastante presente na Prova Brasil, o que representa certa assimetria na correspondência com os gêneros que mais frequentam os livros didáticos de maneira geral¹⁶⁶. Concordamos com a importância e relevância de textos do gênero literário na formação humana, sobretudo com a leitura efetiva desse gênero na sala de aula. Entretanto, consoante recomendação dos PCN, a diversidade textual precisa fazer parte de um trabalho que visa a formar cidadãos críticos, autônomos, aberto à diversidade do mundo que só a leitura de textos com linguagem plurissignificativa pode proporcionar. Esta diversidade considerada pelo PCN já vislumbra um trabalho com as condições de produção dos textos.

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A

¹⁶⁶ Dizemos isso referenciados no trabalho de Farias (2013), que investigou qualitativa e quantitativamente que enfoque os Gêneros do Discurso recebem em duas coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental. Constatou-se que dos mais de 900 textos presentes nas duas coleções, 530 se adequavam ao gênero Literário. Não nos dedicamos a fazer tal análise quantitativa minuciosa no Livro Didático, *corpus* de nossa pesquisa, na íntegra, mas constatamos a forte presença deste gênero literário no livro analisado (conforme será demonstrado na próxima seção), ultrapassado apenas por textos do gênero da esfera jornalística.

diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que **acompanha a recepção** a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, 1998a, p. 26, grifo nosso).

Na Prova Brasil, essa diversidade parece ficar limitada a contos, crônicas e poemas, certamente, gêneros recorrentes também nos livros didáticos. O senão de utilizar estes gêneros, muitas vezes, diz respeito ao suporte específico da Prova Brasil, somado ao que já dissemos aqui sobre a excessiva objetividade e sintetismo das questões que exploram a compreensão responsiva (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) dos textos. Com relação ao suporte, há a possibilidade de encontramos contos, crônicas e poemas em avaliações de larga escala publicados em sua não total integralidade, ou seja, na forma de fragmento de texto.

Embora, na Prova Brasil em análise, essa peculiaridade não recaia sobre os textos do gênero literário, a fragmentação ocorre com alguns textos da esfera jornalística. Os textos 7, 8.1, 8.2, 9.1 e 9.2 são fragmentos de textos. Nesse sentido, considerando o texto como um enunciado completo (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), com o qual o “locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 229), falta-lhe *acabamento* (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), tendo em vista que, na Prova Brasil, o texto ou tais textos são veiculados em forma fragmentada, comprometendo “o *dixi* conclusivo do locutor” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p.229, grifo do autor).

Por conseguinte, acreditamos, compromete-se também a compreensão responsiva ativa do aluno-leitor que não tem acesso à totalidade do enunciado para a atribuição de sentidos àquele(s) texto(s), assim, “sua reação de resposta é inteligível, está certo, mas ainda não é o todo” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 229). Analisaremos, *a posteriori*, que perguntas foram feitas ao aluno sobre estes textos veiculados de forma fragmentada e se essas perguntas, o modo como foram elaboradas, dificulta ou não a compreensão responsiva ativa do aluno.

É importante acrescentar que, embora estejamos aventando que trabalhar a compreensão leitora a partir de um texto fragmentado comprometa diretamente a dimensão temática e composicional (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) desse mesmo texto, essa peculiaridade também prejudica *o conhecimento das condições de produção do texto*, foco de nossa análise, pois, reiteramos que “um enunciado concreto

como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida” (VOLOCHINOV, 1926, p. 8).

A seguir, faremos uma análise simílima sobre os Gêneros do Discurso no LD.

4.1.2 Os Gêneros do Discurso no LD

Especificamente agora focados no LD em análise, apresentaremos algumas esferas e gêneros abordados no Caderno de Leitura e Produção¹⁶⁷, o caderno em que preferencialmente as autoras do LD trabalham questões relacionadas à leitura do texto e também à produção de texto. Como dissemos na seção sobre a delimitação dos dados, são 97 textos que compõem esse caderno, mas sistematizaremos apenas os que são estudados através de questões de linguagem verbal. Desses 97, muitos são textos Boxes, produzidos pelas próprias autoras e que foram especificados na seção 3.2.

Quadro 6 - Textos por Esfera, autoria e Gênero Discursivo no LD – Caderno de Leitura e Produção

Textos/Títulos	Esfera ¹⁶⁸	Autor/a ¹⁶⁹	Gêneros do Discurso ¹⁷⁰
1 Sem Título	Jornalística	Kinnor/Blend e Getty	Texto Imagético/fotografia
2 Adolescentes engravidam para segurar os parceiros	Jornalística	Site Wordpress	Reportagem
3 Meninas Mães	Jornalística	Capricho	Reportagem
4 Proibir publicidade resolve os problemas?	Jornalística	Patrícia Blanco	Artigo de Opinião
5 Grávidas no contrafluxo	Psiquiatria	Jairo Bouer	Artigo de Opinião
6 Matéria de Poesia	Literária	Manoel de Barros	Poema

¹⁶⁷ Os outros cadernos se dedicam à Literatura e à Gramática, respectivamente.

¹⁶⁸ Idem nota 163, p. 121, agora para o LD.

¹⁶⁹ Idem nota 164, p. 122, agora para o LD.

¹⁷⁰ Em vinte e três (23) casos as autoras elaboram os comandos das questões mencionando o gênero do texto estudado. Para os outros casos, cabe o que foi dito na nota 166, agora para o LD.

7 E agora, filha?	Literária	Isabel Vieira	Romance
8. Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social	Jornalística	O Globo	Reportagem
9. Exemplo	Jornalística	Editorial UOL	Notícia
10 Sem Título	Jornalística	Folha de São Paulo	Artigo de Opinião
11 Videogames violentos não criam assassinos	Jornalística	Brasil Escola	Artigo de Opinião
12 Sacolas plásticas e o uso consciente	Jornalística	Francisco de Assis Esmeraldo	Artigo de Opinião
13 Dia de polêmica inútil	Jornalística	UOL	Artigo de Opinião
14 A greve dos coveiros	Jornalística	UOL	Artigo de Opinião
15 Pirateiem meus livros	Jornalística	Paulo Coelho	Artigo de Opinião
16 As enchentes da minha infância	Literária	Rubem Braga	Crônica
17 Não há tempo para quem conversa	Educacional	Cassius Oliveira	Artigo de Opinião
18 Dinheiro compra a felicidade?	Jornalística	Mundo Estranho	Artigo de Opinião
19 A lei antivéu na França fere o Estado laico?	Política	Luiza Nagib Eluf	Artigo de Opinião
20. A Pulga	Literária	John Donne	Poema
21. Sem Título	Literária	Karim/Sahib/AFP	Texto Imagético/Fotografia
22. Vida barata	Literária	Leo João	Tirinha
23. Inclassificáveis	Literária	Arnaldo Antunes	Letra de Música
24. Pluralidade Cultural	Educacional	Maurício Érnica	Artigo de Opinião
25. Sem Título	Política	Boaventura de Sousa Santos	Artigo de Opinião
26. Sem Título	Política	Unesco	Declaração
27. Sem Título	Jornalística	Veja	Notícia

28. Os horrores que as mulheres vivem na Índia	Jornalística	Veja	Notícia
29. A religião, identidade cultural dos povos	Jornalística	Pedro Ivo	Artigo de Opinião
30. A religião, instrumentos de governantes	Jornalística	Moderna	Artigo de Opinião
31. A música na cultura de cada época	Jornalística	Moderna	Reportagem
32. O Hip-Hop e o Rap	Jornalística	Figueiredo/Balthasar/Goulart	Divulgação Jornalística
33. Racismo é burrice	Literária	Gabriel, O Pensador	Letra de Música
34. Hagar	Literária	Chris Browne	Tirinha
35. Programa de Índio	Literária	Antônio Prata	Crônica
36. O que é Etnocentrismo?	Científica	Everardo Rocha	Divulgação Científica
37. Pretin	Literária	Flora Matos	Letra de Música
38. Sem Título	Jornalística	Megazine	Entrevista
39. Vida Maria	Literária	Marcio Ramos	Ilustração
40. OIT alerta sobre risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado do mundo	Jornalística	O Globo	Reportagem
41. Sem Título	Jornalística	TV Justiça	Reportagem
42. Mitos: a beleza e a força de narrativas através dos tempos	Literária	Herbert Vianna, Marc Chagall, Solange Firmino, Stephanie	Letra de Música, Poema, Fotografia e Pintura
43. Quem faz as pautas	Jornalística	Revelli	Informativo

Fonte: Construção Nossa

São 42 textos estudados através de 177 questões, que se desdobram em 296, pois algumas questões têm subitens (letras a, b, c, d, etc.).

Dividido em três unidades, o Caderno de Leitura e Produção apresenta na primeira unidade gêneros da esfera Jornalística majoritariamente (artigos de opinião, que aliás é o foco de produção de texto da unidade sobre o tema Gravidez na Adolescência). A esfera da

Literatura também se faz presente no caderno, através dos gêneros Romance, Poema e Crônica.

A unidade dois (a partir do texto 21) se dedica à produção dos gêneros Resumo de leitura e Apresentação Oral. Para tanto, as autoras lançam mão de textos de diversas esferas (Literária, Jornalística, Educacional, Religiosa, Musical e Política). A unidade 3 se dedica ao gênero Reportagem Visual e faz isso a partir de textos das esferas Jornalística e Literária, majoritariamente.

Mesmo ressaltando que o suporte¹⁷¹ da Prova Brasil e do LD tem proporção distinta, percebe-se claramente uma abertura maior no LD para o trabalho com a leitura de textos de diferentes esferas, já que são efetivamente “variadas” e “estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 279).

Algumas vezes (em 23 casos) são as próprias autoras do LD que identificam o gênero do texto utilizado. Outras vezes, nenhuma informação é passada ao aluno e ao professor sobre a esfera e o gênero do texto em estudo (textos 18 e 32, por exemplo).

Acreditamos, pautados mesmo em documentos oficiais como os PCN e na própria teoria sobre linguagem dialógica e heterogeneidade da língua que ancora esta pesquisa, que quanto maior o número de esferas trazidas à sala de aula, mais eficiente será o trabalho do professor no objetivo de levar o aluno a compreender “as condições específicas e as finalidades” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 179) dos gêneros que constituem essas esferas enquanto discursos da vida prática, social, cotidiana, incluindo os gêneros mais voltados à oralidade. Assim sendo, vale ressaltar que os próprios documentos oficiais asseguram que:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade [...]. Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma

¹⁷¹ Nesse contexto, o meio físico que serve de base para a veiculação de um texto.

determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos (BRASIL, 1998a, p. 26).

Para essa formação integral do aluno e ampliação de sua capacidade de avaliar o mundo de diferentes perspectivas e com autoridade crítica, parece-nos que o LD em análise está um passo a frente da Prova Brasil. Isto porque, verificada a abertura do LD para o trabalho com leitura de uma maior diversidade de gêneros, “os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 285), daí a possibilidade maior de uma autoria crítica por parte do aluno. Não obstante, reiteramos o fato da Prova Brasil e do LD terem/serem suportes diferentes.

Dadas essas diferenças, constatamos que há certa preferência por gêneros de textos das esferas Jornalística e Literária tanto na Prova Brasil quanto no LD para promoção do estudo do texto.

Além disso, vale ressaltar a importância dada, pela citação do PCN, à capacidade do aluno de constituir a finalidade dos textos que lê, fato que dialoga diretamente com o Descritor D12, uma das “pedras de toque” de nossa pesquisa, conforme assinalado em um dos objetivos específicos.

O que dissemos aqui sobre a utilização de textos fragmentados na Prova Brasil vale para o LD. Dos 43 textos, 7 textos são apresentados na forma fragmentada. Embora entendamos que muitas vezes se torna inviável a integral apresentação de textos dos gêneros conto, romance, novela ou até mesmo poema-épico no LD, pela extensão (BAKHTIN, 2000a) desses gêneros, veremos as consequências disto para a compreensão responsiva do aluno-leitor no momento da leitura, na última seção deste capítulo da análise propriamente dita.

Passaremos agora a apresentar um quadro geral das questões que constituem os *corpora* de análise, na perspectiva dessas questões investigarem ou não as condições de produção dos textos que referenciam, bem como, a partir disso, a definir nossas “categorias” de análise.

4.2 ASPECTOS GERAIS DAS QUESTÕES DA PROVA BRASIL E AS “CATEGORIAS” DE ANÁLISE

Antes de passarmos à análise propriamente dita, consideramos pertinente fazer uma análise geral descritiva dos dados que dispomos nos *corpora*. Essa análise descritiva atende também ao nosso objetivo geral que é investigar se as questões de Língua Portuguesa de uma avaliação em larga escala, em possível diálogo com a elaboração de questões de compreensão leitora em um livro didático, contemplam um estudo do texto a partir do seu aspecto linguístico e/ou discursivo. Reiteramos, como dissemos na introdução dessa dissertação, que entendemos por questões que tocam o aspecto discursivo do texto todas as questões que, além de tentar recuperar as condições de produção do texto (quem diz/para quem diz, o que diz, por que se diz, de que lugar diz, quando diz, etc), não tenham como resposta sequências textuais localizadas *ipsis litteris* no texto, ou seja, questões que não se caracterizem “por comportamentos como decodificação, localização de informação ou de ativação de esquemas cognitivos, agenciamento de conhecimentos linguísticos e enciclopédicos”. (KOCK, 1994).

Primeiramente, apresentaremos os dados gerais no *corpus* Prova Brasil, apresentados no quadro abaixo. Daremos um exemplo de cada caso aferido com o objetivo de esclarecer melhor ao nosso leitor o que estamos descrevendo.

Quadro 7 - As questões/exercícios de linguagem verbal da Prova Brasil em relação ao aspecto linguístico e/ou discursivo do texto.

Questões da Prova Brasil			
Contemplam somente o aspecto linguístico do texto	Contemplam somente o aspecto discursivo	Contemplam concomitantemente os dois aspectos	Total
8 ¹⁷²	3	9	20

Fonte: Construção Nossa

¹⁷² Cabe-nos aqui uma célere consideração sobre as habilidades de leitura envolvidas na especificidade temática dos termos atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, no sentido que Franchi (1988), Travaglia (2009) e Geraldi, Silva e Fiad (1996) atribuem aos termos. Parece-nos pertinente priorizar nossa atenção às atividades linguísticas e epilinguísticas envolvidas (se envolvidas) com as questões da Prova Brasil que delimitamos, embora consideremos, conforme Kleiman & Sepulveda (2014), que a metalinguagem também pode estar a serviço da coconstrução de sentido do texto e, desta maneira, contribuir para a recuperação dos contextos de produção dos textos/gêneros

Precisamos esclarecer que ao afirmarmos que uma questão contempla as condições de produção do texto não significa dizer que o aluno-leitor do texto consiga ter uma compreensão responsiva efetiva do texto em sua cadeia discursiva. Em outras palavras: a questão pode “tentar” trabalhar o texto como enunciado e “não conseguir”. Mas isso é assunto para nossa análise de cruzamento de dados.

Exemplificaremos agora um caso das três possibilidades descritas no quadro X.

Um exemplo de uma questão que contempla **apenas o aspecto linguístico** do texto é a questão 10 no conjunto do *corpus* de que dispomos.

Questão 10. No verso “Quero que todos se realizem” (v. 19) o termo sublinhado refere-se a

(A) amigos.
 (B) direitos.
 (C) homens.
 (D) sonhos.

Percebemos que se trata de uma questão em que a anáfora do termo “todos” permite que o aluno chegue à resposta correta, ou seja, a resposta para a questão reside no dado linguístico. Reiteramos que este tipo de questão não interessa à nossa análise de cruzamento de dados/questões, porque não investiga nem contribui para a reflexão sobre as condições de produção do texto.

Um exemplo de questão que contempla apenas o aspecto discursivo do texto é a questão 7 no conjunto do *corpus* de que dispomos.

Questão 7. O texto tem por finalidade:

(A) criticar.
 (B) conscientizar.
 (C) denunciar.
 (D) informar.

Como já discutimos no capítulo I, seção 1.3, o projeto de dizer do enunciador e/ou do Gênero Discursivo, a finalidade, o querer-dizer (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) do locutor na especificidade do gênero

que escolhe para dizer o que tem a dizer, é um elemento que pode ajudar a estudar um texto na sua cadeia discursiva. Essa é uma questão que interessa à nossa análise de cruzamento de dados.

E um exemplo de questão que contempla os aspectos linguístico e discursivo do texto é a questão 20.

Questão 20. O texto I difere do texto II

- (A) Na constatação de que o amor pode levar até a morte.
- (B) Na exaltação da dor causada pelo sofrimento amoroso.
- (C) Na expressão da beleza do sentimento dos que amam.
- (D) Na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso.

Interessante observar que o que nos leva a considerar que esta questão envolve a dimensão verbal e extraverbal do texto é a expressão **difere**, juntamente com as alternativas da questão. A questão sugere que a resposta possa estar na imanência dos textos (nas informações linguísticas que os textos trazem), mas, para se chegar à resposta, o aluno terá que investigar informações que estão na dimensão extraverbal do texto. Esse é um assunto que será abordado na seção 4.4., porque esta questão interessa à nossa análise.

Passaremos agora, no recorte das **12 questões** (3 discursivas/9 linguístico-discursivas) que interessam à nossa análise, a descrever a(s) categoria(s) de análise em que, teoricamente, se ancoram as questões para trabalhar o texto na dimensão discursiva e/ou linguístico-discursiva. A nomeação que daremos a estas “categorias”, como não poderia deixar de ser, será norteada/influenciada pelo aporte teórico que nos deu sustentação teórico-metodológica nessa dissertação, inclusive o aporte teórico envolvido com os *corpora* de pesquisa, descrito no capítulo III.

Reiteramos que as **duas (2) “categorias”** mais recorrentes delimitarão as questões que utilizaremos no momento de fazermos uma análise dos dados (da Prova Brasil e do LD) em cotejamento. É possível que, com uma única questão, mais de uma categoria esteja relacionada. Apresentaremos essas “categorias” em quadros. Também daremos um exemplo de cada caso aferido com o objetivo de esclarecer melhor ao nosso leitor o que estamos descrevendo.

Quadro 8 -As questões da Prova Brasil por “categoria” de análise

Questões da Prova Brasil			
“categorias” de Análise	Contemplam somente o aspecto discursivo	Contemplam concomitantemente os dois aspectos	Total
Finalidade do texto/gênero	1	3	4
Enunciador/Autoria	2	2	4
Oração gramatical X Oração Enunciado ¹⁷³	–	3	3
Cronotopo	–	1	1
Contexto ¹⁷⁴	–	1	1
Fonte: Construção Nossa		total 13	

Ao todo, chegamos a um total de 13 textos, porque consideramos que em uma questão estão sinalizadas duas “categorias”. Assunto para o momento de análise no cruzamento de dados.

Antes de darmos um exemplo de como uma questão contempla (pode contemplar) uma categoria de análise cuja acepção teórica suscita (pode suscitar) um trabalho com a dimensão extraverbal do texto, ressaltamos um dado interessante que se impôs no momento em que fizemos a definição dessas “categorias”.

A posição de autoria da Prova Brasil, através de sua Matriz de Referência (ver capítulo III, seção 3.1), é categórica em afirmar que também considera o texto na sua dimensão extraverbal. Essa afirmação está contemplada no Tópico II da Matriz de Referência (através também

¹⁷³ Não podemos deixar de questionar em que medida uma questão que se resolve acerca da noção de oração gramatical (entendida aqui como uma parte do todo do texto) pode promover um estudo na/sobre a dimensão extraverbal de um texto. Há possíveis respostas para esse questionamento: 1) o próprio potencial semântico (inferência semântica) das palavras que constituem a oração gramatical retirada do texto pode levar o leitor a refletir sobre as condições de produção do texto; 2) as alternativas (a,b,c,d) que contemplam, como resposta, a oração gramatical podem levar também o leitor a refletir sobre a dimensão extraverbal do texto; a oração gramatical pode ser a voz de algum enunciador do texto (o autor e/ou personagem), fato que remete também ao estudo do texto a partir de sua condição de produção. Apenas asseguramos que se/quando uma questão da Prova Brasil, acerca da noção de oração gramatical, se encerrar apenas na materialidade do texto, ela será considerada como questão que contempla somente o aspecto linguístico do texto.

¹⁷⁴ Consideramos pertinente considerar a expressão contexto como relacionada também com a situação extraverbal do texto.

do descritor D12¹⁷⁵), pois tal tópico, como já tratamos nesta dissertação, é conceituado como o tópico da Implicação do **Suporte**, do **Gênero** e/ou do **Enunciador** na compreensão do texto. O descritor D12, reiteramos, está relacionado com a Identificação da Finalidade de Textos de Diferentes Gêneros.

Tendo por base o tópico II da Matriz de Referência da Prova Brasil, vemos que as questões da Prova Brasil de que dispomos para análise não tratam nem da questão do suporte, nem da questão da identificação do gênero como possíveis chaves de leitura para compreender o texto na sua dimensão discursiva, ou seja, as questões de que dispomos não se referem, em nenhum momento, ao texto como um gênero discursivo (não nomeia o gênero do texto e sim utiliza a expressão texto – questões 2, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 17 e 20), tão pouco ressaltam a importância de se conhecer informações sobre o suporte do texto, as formas típicas de circulação do gênero e, por conseguinte, uma predeterminação do público alvo do texto (LOPES-ROSSI, 2006). Essa é uma consideração da qual não poderíamos prescindir antes de continuarmos, porque diz respeito a um de nossos objetivos específicos (b) e que ainda será retomada na seção 4.4.

Na sequência, apresentaremos exemplos de ocorrência para indicar como chegamos a essas “categorias” de análise dispostas no quadro 8.

A categoria de análise Finalidade é diretamente mencionada na questão 7, por exemplo

7. O texto tem por **finalidade**

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

A categoria Enunciador/Autoria é mencionada na questão 5, por exemplo:

5. A opinião **do autor** em relação ao fato comentado está em

- (A) “os mandacarus se erguem”
- (B) “aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

¹⁷⁵ O outro descritor que representa este tópico é o descritor D5, relacionado ao texto na sua semiose não-verbal.

A categoria Oração Gramatical X Oração Enunciado é sugerida na questão 2:

2. No 2º parágrafo do texto, a expressão **ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES** significa o artista
- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
 - (B) conseguir o maior número de tonalidades.
 - (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
 - (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Embora a questão se atenha apenas a uma oração isolada (gramatical) do texto, veremos que a resposta para a questão não está apenas na imanência linguística.

A categoria Cronotopo está diluída na questão 20.

20. O texto I **difere** do texto II
- (A) Na constatação de que o amor pode levar até a morte.
 - (B) Na exaltação da dor causada pelo sofrimento amoroso.
 - (C) Na expressão da beleza do sentimento dos que amam.
 - (D) Na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso.

A expressão **difere** está relacionada diretamente ao cronotopo dos textos em questão.

E a categoria Contexto está contemplada na questão 14.

- 14. No contexto, o que gera o conflito é**
- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
 - (B) a escola para formar aves cantoras.
 - (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
 - (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

Descrito e analisado o *corpus* Prova Brasil, nesses termos, temos então 12 questões que servem a mais um de nossos objetivos específicos: analisar se (e a partir disso, como) efetivamente as questões que evocam as condições de produção do texto promovem (ou não) uma compreensão do texto como enunciado para o leitor-aluno. Destacamos que, quando uma análise puder ser estendida para duas ou mais questões, sinalizaremos isto no texto.

Antes disso, faremos o mesmo movimento descritivo-analítico feito para as questões da Prova Brasil agora para as questões do LD, para darmos uma visão global do nosso *corpus* LD ao leitor. Logo após,

delimitaremos as questões que contemplam aspectos discursivos e linguísticos-discursivos por categoria de análise. Evidentemente, não analisaremos todas as questões que contemplarem as condições de produção do texto, dada a quantidade muito mais numerosa de questões do LD, mas cotejaremos as questões da Prova Brasil com questões referentes do LD, melhor dizendo, com questões relacionadas com as “categorias” mais recorrentes no LD. É o que veremos na próxima seção.

4.3 ASPECTOS GERAIS DAS QUESTÕES DO LD E AS “CATEGORIAS” DE ANÁLISE

Como já dissemos, através de 177 questões, que se desdobram em 276, as autoras do LD promovem um estudo por meio da leitura de 43 textos. O número total de questões é, portanto, 276.

Como fizemos para o caso da Prova Brasil, apresentaremos uma análise descritivo-analítica dessas questões do LD no sentido de investigar se elas contemplam um estudo do texto a partir do seu aspecto linguístico e/ou discursivo.

Daremos um exemplo de cada caso aferido com o objetivo de melhor explicitar o que estamos descrevendo, como fizemos no caso das questões da Prova Brasil.

Quadro 9 - As questões/exercícios de linguagem verbal do LD – Caderno de Leitura e Produção – em relação ao aspecto linguístico e/ou discursivo do texto.

Questões do LD			
Contemplam somente o aspecto linguístico do texto	Contemplam somente o aspecto discursivo	Contemplam concomitantemente os dois aspectos	Total
173 ¹⁷⁶	49	54	276

Fonte: Construção Nossa

Precisamos esclarecer, novamente, que ao afirmarmos que uma questão contempla as condições de produção do texto não significa dizer que o aluno-leitor do texto consiga ter uma compreensão responsiva efetiva do texto em sua cadeia discursiva. Em outras palavras, a posição autor no projeto de dizer da questão pode “tentar” trabalhar o texto

¹⁷⁶ Dessas, apenas 6 questões se referem exclusivamente a atividades metalinguísticas.

como enunciado e “não conseguir”. Mas isso é assunto para a seção de análise de cruzamento de dados, próxima e última seção de análise. Cento e três (103) questões, em um total de duzentas e setenta e seis (276), parecem propor um estudo do texto a partir de sua cadeia discursiva.

Um dado importante a ser ressaltado nesse contexto é que a atividade autoral do LD opta, metodologicamente, por trabalhar com as questões que contemplam o aspecto discursivo do texto e só depois por trabalhar com questões que contemplam o aspecto linguístico. Isso, obviamente, considerando os textos que são abordados nessas duas dimensões.

Exemplificaremos agora um caso das três possibilidades descritas no quadro 9.

Um exemplo de uma questão que contempla **apenas o aspecto linguístico** do texto é uma das questões sobre o texto 1, referenciado no quadro 6:

Questão: Além dos três motivos mencionados anteriormente, o texto é iniciado com a citação de outra justificativa. Qual?

Percebemos claramente que a resposta poderá ser recuperada na materialidade linguística do texto, pois trata-se de solicitação de retirada literal de informação. Reiteramos que este tipo de questão não interessa à nossa análise de cruzamento dos dados, porque não investiga nem contribui para a reflexão sobre as condições de produção do texto.

Um exemplo de questão que contempla apenas o aspecto discursivo do texto é a questão que referencia o texto 4 do quadro 6:

Questão: Qual a posição do autor em relação ao assunto?

Vimos nas seções 2.3.1 e 2.3.2 que a posição de autoria, como categoria/conceito que fala sobre o lugar de dizer do enunciador do texto, permite fazer uma investigação desse texto a partir de suas condições de produção. Essa é uma questão que interessa aos objetivos de nossa pesquisa.

E, finalmente, um exemplo de questão que contempla os aspectos linguístico e discursivo do texto é uma questão que referencia o texto 6 do quadro 6.

Questão: Afinal, qual é a matéria do poema lido? Ou seja, do que ele é feito e do que ele fala?

Embora parte da questão possa ser respondida pelas informações linguísticas do texto (primeira parte), a mesma aborda o tema da identidade do gênero (poema) e de sua finalidade (do que ele é feito/fala) em seu comando. Daí considerarmos essa questão como investigativa dos aspectos verbais e extraverbais do texto.

Passaremos agora, no recorte das 103 questões (49 discursivas/54 linguístico-discursivas) que interessam à nossa análise, a descrever a(s) categoria(s) de análise em que, teoricamente, se ancoram as questões para trabalhar o texto na dimensão discursiva e/ou linguístico-discursiva, assim como fizemos para as questões da Prova Brasil.

A nomeação que daremos a estas “categorias”, como não poderia deixar de ser, será norteada/influenciada pelo aporte teórico que nos deu sustentação teórico-metodológica nessa dissertação, inclusive o aporte teórico envolvido com os *corpora* de pesquisa, descrito no capítulo III.

Reiteramos que as duas (2) “categorias” mais recorrentes delimitarão as questões que utilizaremos no momento de análise propriamente dita. É possível que com uma única questão mais de uma categoria esteja relacionada. Apresentaremos essas “categorias” em quadros. Também daremos um exemplo de cada caso aferido com o objetivo de esclarecer melhor o que estamos descrevendo.

Quadro 10 - As questões do LD por “categoria” de análise

Questões da Prova Brasil			
“categorias” de Análise	Contemplam somente o aspecto discursivo	Contemplam concomitantemente os dois aspectos	Total
Horizonte apreciativo do leitor	19	22	41
Enunciador/Autoria	14	11	25
Finalidade do texto/gênero	3	15	18
Concepção de Destinatário	4	7	11
Suporte	3	6	9
Cronotopo	-	2	2
Oração gramatical X Oração Enunciado ¹⁷⁷	-	2	2
Fonte: Construção Nossa			total 108

¹⁷⁷ O mesmo que dissemos sobre a questão da oração gramatical na Prova Brasil vale para a análise dessa categoria no LD. (Ver nota 173, quadro 8, p. 134).

Ressaltamos, primeiramente, que mais de uma categoria apareceu contemplada na mesma questão, por isso o total absoluto de 108 questões e não de 103.

Reiteramos que a categoria “Horizonte Apreciativo do Leitor” está diretamente relacionada com questões do tipo (o que você acha sobre isso/ qual sua opinião sobre o tema, na sua opinião.../ por que você acha que isso acontece), confirmando o que dissemos na seção 1.3. Consideramos que estas questões, no modo em que foram formuladas, pouco contribuirão com o resgate das condições de produção dos textos, por serem excessivamente amplas e genéricas ou que resultem de um “achismo”, de uma opinião estritamente pessoal do aluno. Por outro lado, não podemos desconsiderar a relevância da provocação e abertura para que o aluno apresente uma reação resposta coerente com sua avaliação/valoração sobre o que está sendo questionado.

As questões que envolvem mais abertamente uma valoração do aluno sobre o/s tema/s discutido/s em um texto são, por definição, questões dissertativas e não de múltipla escolha (as alternativas não podem/devem determinar o que o aluno pensa sobre um determinado tema). Dessa forma, aquelas não fazem parte de avaliações de larga escala que buscam respostas mais objetivas dos alunos. Mas elas fazem parte do LD em análise.

Poderíamos considerar, por exemplo, que as questões que se caracterizam por instigar a opinião do aluno sobre determinado conteúdo semântico-objetal (BAKHTIN, 2000b [1952-53] são capazes sim de investigar as condições de produção do texto no que tange à identidade do interlocutor para o qual tal texto foi produzido, mas tal texto, sobre o qual o aluno é chamado a apresentar sua opinião, não foi para ele produzido, pelo menos nos casos analisados.

De todo modo, todo diálogo — todo enunciado — **além de um enunciator e de um enunciatário ou interlocutor**, suscita a presença daquilo que Bakhtin denominou de o terceiro do diálogo (BAKHTIN, 2000a). É que todo diálogo (ou todo enunciado) sempre pressupõe alguém além de com quem se dialoga. Isso significa que sempre “construímos um enunciado a partir de uma referência axiológica, um conjunto de valores que, paradoxalmente, darão consistência ao que dizemos e estarão vigiando a nossa adequação ou não às propostas que dizemos defender” (ARENHARDT, 2013). Essa referência axiológica ou esse conjunto de valores constituirá a imagem do terceiro do diálogo. Consideramos que o aluno, no caso das questões envolvendo a categoria supracitada, desempenhe esse papel. Portanto, não iremos prescindir

dessa categoria quando ela estiver relacionada com outras “categorias” observadas nas questões da Prova e/ou do LD.

O enfoque no horizonte apreciativo do leitor pode ser observado em questões como:

Questão sobre o texto (1) do quadro 6: Como você imagina que sua família e amigos reagiria? (p. 16¹⁷⁸).

Questão sobre o texto (6) do quadro 6: Você concorda com o que diz o poema? Por quê? (p. 34).

A segunda categoria mais regular observada nos dados de análise foi a categoria “Enunciador/Autoria”, como se constata no exemplo abaixo:

Questões sobre o texto 4 do quadro 6: Quem é o autor do artigo? Qual sua profissão? Ele tem algum conhecimento específico para ter escrito esse texto? (p. 24).

A terceira regularidade observada nos dados foi a categoria “Finalidade”, como é possível perceber nos exemplos a seguir:

Questão sobre o texto (34) do quadro 6: Conhecendo a personagem Hagar e sabendo que as tiras têm como objetivo divertir o leitor e, muitas vezes, apresentar uma crítica (de modo bem-humorado), explique:

- a) Qual seria a graça?
- b) Qual seria a crítica? (p. 82)

Embora as autoras do livro indiquem previamente para o aluno a finalidade do gênero, é a partir desse horizonte, dessa concepção, que o aluno responderá à questão. A seguir, outro exemplo, do mesmo caso.

Questão sobre o texto (15) do quadro 6: Por que você acha que o autor desse artigo foi convidado pelo jornal para escrever sobre essa polêmica? (p. 49).

¹⁷⁸ Como todas as questões aqui reportadas estão no LD já especificado como parte dos *corpora* de análise, indicamos apenas a página de ocorrência de cada uma delas.

Embora pareça uma questão que contempla a opinião pessoal do aluno, para chegar a uma resposta pertinente ele terá que refletir sobre a finalidade do texto/gênero que lê.

A categoria “Concepção do Destinatário” pode ser apreendida em questão do tipo:

Questão sobre o texto (3) do quadro 6: Para quem esse texto pode ter sido escrito, ou seja, quem pode ser o público-alvo da reportagem? Justifique citando partes do texto (p. 22).

A categoria “Suporte” é contemplada em questão do tipo:

Questão sobre o texto (3) do quadro 6: Onde foi publicada essa reportagem? (p. 22).

A categoria “Oração Gramatical X Oração Enunciado” pode ser percebida em questão do tipo:

Questão sobre o texto (5) do quadro 6: O que quer dizer “vir no contrafluxo”? (p. 26).

Embora as autoras do texto abordem especificamente uma oração do texto, o aluno precisará refletir sobre o todo do enunciado para chegar a uma resposta pertinente para a pergunta.

E finalmente a categoria “Cronotopo” pode ser discutida na questão:

Questão sobre o texto (33) do quadro 6: O assunto deste rap e o modo como foi abordado tem relação com as origens do movimento hip-hop? Comente. (p. 81).

O aluno, para chegar a uma resposta adequada à pergunta, terá que refletir sobre o contexto tempo-espacial tanto do movimento hip-hop quanto do texto que lê.

A análise de que acima, nas seções (4.1, 4.2, 4.3), lançamos mão presta-se, além de atender ao nosso objetivo geral e alguns específicos (a) e (b), a dar uma visão sistêmica, na totalidade dos *corpora*.

Na seção 4.1, dedicamo-nos a apresentar os textos dos *corpora* de pesquisa adequados aos seus gêneros e estes comportados em suas esferas, além de apresentar, quando possível, o(s) autor(es)-pessoa desses textos. Nas seções 4.2 e 4.3, atendemos ao nosso objetivo

geral¹⁷⁹, e os específicos (a)¹⁸⁰ e (b)¹⁸¹, já que respectivamente, analisamos que questões estavam diretamente relacionadas com o aspecto linguístico e ou discursivo do texto; definimos as “categorias” de análise, a partir das regularidades observadas; e contrastamos, pelo menos em parte, o descritor D12, em seu tópico II da matriz de referência da Prova Brasil, com as questões para as quais foi detalhado, teoricamente, na Prova Brasil.

Consideramos relevante retomar aqui duas especificidades dos *corpora* de análise. As questões da Prova Brasil são questões de múltipla escolha e as questões do LD são majoritariamente questões dissertativas, ou seja, o aluno não escolhe/assinala uma resposta correta para a pergunta, mas sim elabora, através de sua escrita, uma resposta para a pergunta.

Passaremos a analisar agora algumas questões da Prova Brasil em cotejamento com algumas questões do LD e como estas questões efetivamente abordam o texto na sua dimensão discursiva e/ou linguístico-discursiva. Ratificamos que serão sete (7) questões da Prova Brasil definidas pelas “categorias” de análise mais recorrentes nesse *corpus*, cotejadas por onze (11)¹⁸² questões do LD. Estas questões referenciam, respectivamente, nove (9) textos da Prova Brasil e cinco (5) textos do LD. As “categorias” mais recorrentes na análise das 12 questões da Prova Brasil, foram, reiteramos, **finalidade e autoria**.

O objetivo dessa análise dá conta de justificar inclusive o título desta dissertação, quando propomos estabelecer **possíveis diálogos** entre

¹⁷⁹ Reiteramos que o objetivo geral dessa dissertação é: Analisar descritiva e discursivamente as questões de Língua Portuguesa de uma avaliação em larga escala, em possível diálogo¹⁷⁹ com as questões de compreensão leitora em um livro didático, a fim de perceber se elas contemplam um estudo do texto a partir do seu aspecto linguístico e/ou discursivo.

¹⁸⁰ Reiteramos que o objetivo específico (a) dessa dissertação é: Com base no referencial teórico, observar e sistematizar regularidades nos *corpora* de pesquisa no que diz respeito a “categorias”/conceitos potencialmente presentes nas questões da Prova Brasil e do Livro Didático e que promovem um estudo do texto a partir das suas condições de produção;

¹⁸¹ Reiteramos que o objetivo específico (b) dessa dissertação é: Com base na matriz de referência da Prova Brasil e no referencial teórico, analisar como o descritor do tópico *do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto*¹⁸¹ é/está efetivamente aplicado/implicado na própria avaliação em larga escala para a qual foi detalhado;

¹⁸² O número maior de questões do LD se deve ao fato de um mesmo texto do LD ser referenciado por mais de uma questão, quando na Prova Brasil um texto é referenciado por apenas uma questão, como veremos na seção 4.4.

os *corpora*. De modo geral¹⁸³, mostraremos efetivamente como algumas questões da Prova Brasil trabalham a dimensão extraverbal e verbal/extraverbal do texto e oferecemos uma análise em paralelo (em cruzamento) de questões do LD, para que possamos observar se/como as questões têm êxito no processo de quebra da blindagem da cadeia discursiva imposta ao texto nessa situação de interação/comunicação.

Essa análise servirá também para apontarmos algumas direções/conclusões sobre a Prova Brasil e LD no que tange à elaboração de questões para estudo do texto.

Faremos esse cotejamento contemplando as duas “categorias” de análise mais recorrentes em ambos os *corpus*, a saber, as “categorias” da **Finalidade e do Enunciador/Autoria** (definidas pela Prova Brasil). Não obstante, julgamos pertinente, na medida do necessário, **agenciar outras “categorias”** que sejam significativas a esse momento de análise.

4.4 POSSÍVEIS DIÁLOGOS: QUESTÕES QUE REFERENCIAM ALGUNS GÊNEROS DO DISCURSO NA PROVA BRASIL E NO LD DO NONO ANO

O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamamos o “fluxo verbal”, a comunicação, etc., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem. Irei mais longe: o estudo do enunciado¹⁸⁴, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 287, grifos do autor).

Utilizar um texto para o ensino de conteúdos inerentes à própria língua (atividades metalinguísticas ou atividades encerradas e

¹⁸³ Como algumas questões envolvem diferentes “categorias” de análise, consideramos, metodologicamente, mais pertinente constituir a análise que segue de modo aberto, correlacionado, sem precisar subdividir o nosso texto a partir das “categorias”, até porque elas serão explicitadas abaixo e no próprio momento da análise.

¹⁸⁴ Esse é um dos momentos em que no texto de Bakhtin o conceito de enunciado se aproxima muito do conceito de texto que estamos utilizando em nossa pesquisa.

respondidas na/pela própria materialidade do texto – o texto como pretexto) é uma estratégia pedagógica de leitura bastante recorrente em avaliações de larga escala e em livros didáticos. Sendo assim, consideramos relevante investigar se esse tipo de questão está presente em nossos *corpora* de análise, mais especificamente questões que podem ser respondidas pela leitura do dado linguístico. Chamaremos aqui estas atividades de questões de compreensão leitora.

Entretanto, analisaremos estas questões com base no que Bakhtin (2000e) esclarece sobre o termo compreensão, sempre o associando ao processo de interação entre um leitor que analisa o dado linguístico, leitor e dado constituídos sócio-historicamente. No processo de interação entre leitor e texto, há um outro processo incluído: o leitor traz para o texto sua avaliação, seus horizontes axiológicos (BAKHTIN[VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]) (opiniões, impressões próprias, tudo que o ajudou a ser o que é até aquele momento de interação) na mesma medida em que o próprio dado analisado é sempre carregado de valoração¹⁸⁵, a valoração de quem o produziu, *stricto sensu* aqui.

Para Bakhtin (2000e), a interação implica avaliação, ou seja, a compreensão tanto quanto a produção de enunciados nas diversas situações de interação pressupõe apreciação. Compreensão e avaliação (valoração), de acordo com o autor, são instâncias simultâneas e apresentam-se como um ato único, integral e indissolúvel. Segundo Bakhtin (2000e, p. 382),

Compreensão e avaliação¹⁸⁶. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único e integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições [valorações]. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação [...]. O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato

¹⁸⁵ O conceito de valoração na obra do Círculo de Bakhtin é de base ideológica. Para maiores explicações sobre essa relação entre valoração e ideologia, ver Pereira & Rodrigues (2014) em: O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem.

¹⁸⁶ Em algumas edições de tradução desse texto, avaliação aparece como juízo de valor.

da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Essa compreensão por parte do aluno a partir de seus **horizontes axiológicos** deveria estar envolvida em algumas questões da Prova Brasil¹⁸⁷ em análise, como dissemos na seção anterior, embora de modo menos aberto ou genérico como nos exemplos que apresentamos do LD, seção 4.3. Vejamos o que acontece em algumas delas.

A questão número 1, sobre o texto 1¹⁸⁸, A assembleia dos ratos, é assim construída:

A assembleia dos ratos	
1	Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.
5	Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.
	— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e põe-nos ao fresco a tempo.
10	Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:
	— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?
15	Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.
	<i>Dizer é fácil - fazer é que são elas!</i>
	<small>LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.</small>

000

IT_025470

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) aprovado com um voto contrário.
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembleia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

Fonte: Texto 1 - INEP - Prova Brasil

¹⁸⁷ Reiteramos que as questões aqui analisadas da Prova Brasil estão relacionadas também com o tópico II – Implicações do suporte, do gênero e ou/enunciador na compreensão do texto – da matriz de referência desta prova, representadas pelo Descritor D12, que tem como função identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

¹⁸⁸ De acordo com a ordem de aparecimento no texto e não conforme o quadro 5, p. 121.

Observamos que se trata de uma questão em que a resposta correta (letra c) não pode ser encontrada na própria materialidade linguística, já que não é meramente uma pergunta sobre localização de informação. O texto induz o aluno-leitor a considerar a possibilidade de que a ideia seria aprovada por todos (palmas e bravos saudaram a luminosa ideia/o projeto foi aprovado com delírio/linhas 10 e 11), mas não é o que ocorre.

A estratégia do comando da questão para dar certa dificuldade à mesma (ou não tornar a resposta óbvia demais) é utilizar os termos aprovado (opções a e b) e negado (opções c e d) quando estes próprios termos não aparecem no corpo do texto. O aluno precisará estabelecer algumas relações de sentido que não necessariamente estão presentes na materialidade, como, por exemplo, que ratos têm medo de gatos e que, portanto, não será fácil colocar o guizo no pescoço do felino. Essa é uma reflexão, talvez a única, que evoca um sujeito-leitor que tenha uma compreensão do texto a partir de “sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições [valorações]” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 378). A questão dos horizontes axiológicos (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]) e do acabamento (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) dado ao texto, consideramos, pode ser uma chave de leitura para esta questão.

Para resolução da questão, o aluno terá que fazer uma leitura mais atenta do penúltimo parágrafo, direcionada para os termos que lhe dão pistas linguísticas de qual é a resposta certa, sobretudo a expressão “e a assembleia dissolveu-se” (linha 15) e inferir que dissolver significa acabar, deixar de existir e, por conseguinte, chegar à alternativa c, *negado por toda a assembleia*.¹⁸⁹ A expressão que encerra a fábula, a moral (linha 17), também é uma possibilidade de, através do dado linguístico, fazer o aluno chegar à resposta correta.

¹⁸⁹ Importante dizer que a alternativa considerada correta pela posição de autoria da Prova Brasil é a alternativa (A), *aprovado com um voto contrário*. Essa alternativa poderia ser considerada correta se consideramos a informação contida nas linhas 12 e 13 do texto. A fala de um dos ratos desencoraja o projeto de colocar guizo no pescoço do gato, mas deveríamos considerar o texto só até essa fala? Na linha 15, o narrador assevera: “Todos, porque não tinham coragem”, o que abre a possibilidade de leitura de que o projeto de colocar guizo no pescoço do gato foi negado por todos os ratos. O comando da questão se refere ao projeto de um dos ratos e não especifica se a execução do projeto é o que está sendo analisado. As alternativas A e B falam em aprovação do projeto. Se a assembleia dissolveu-se (linha 15), há a possibilidade de dizer que o projeto foi aprovado? Uma resposta categórica fica realmente em circunspeção. Esse foi mais um motivo que nos levou a considerar essa questão como resolvida nas dimensões linguística e discursiva do texto.

Entretanto, nada em relação ao que o Gênero Discursivo e suas condições de produção oferecem à resolução da questão é lançado à avaliação do aluno, o que, julgamos, é um desperdício estratégico em seu interesse didático-pedagógico. E eis aqui uma análise que tem relação com a autoria e com a especificidade do gênero do texto em estudo, que, aliás, nem é mencionada. A fábula de Monteiro Lobato é possivelmente uma metáfora, aliás, hoje bastante atual e providencial, para a falta de coragem do nosso poder legislativo de tomar decisões que contrariam interesses próprios e que demandem sacrifícios e justas abdições de privilégios pessoais para melhorar as condições de vida da população.

O viés discursivo do texto, em sua dimensão extraverbal, poderia levar o aluno a chegar à mesma resposta, mas por outros caminhos que não o meramente linguístico, enriquecendo o comando, a questão, a própria prova e, sobretudo, qualificando os recursos de compreensão leitora do aluno, sobre o texto e sobre o mundo, objetivo maior de uma avaliação. Consideramos que, no geral, o texto – em seu gênero – é interessante demais para ser produzida sobre ele uma questão tão simples.

No LD, consideradas, evidentemente, as circunstâncias físicas nas quais o ato de comunicação se desenrola e que constituem este suporte material, há uma preocupação em inserir o texto lido na corrente da comunicação verbal, em considerar o texto como um “material linguístico concreto que se relaciona com as diferentes esferas da atividade e da comunicação” (BAKHNTIN, 2000b [1952-53], p. 282).

Ignorar que um texto dialoga diretamente com a vida efetiva em sociedade, através de debates que trava com ela em escala mais ampla – o texto como signo ideológico – “leva ao formalismo e à abstração” (BAKHNTIN, 2000b [1952-53], p. 282). Investigamos se parte desta preocupação de quebrar a blindagem da cadeia discursiva, blindagem muitas vezes imposta ao texto pelo processo de transposição didática, é encontrada em exercícios no LD.

Vejam abaixo, o que acontece com o estudo do texto *Meninas Mães*, do gênero reportagem, retirado da revista *Capricho*, sobre o tema gravidez na adolescência.

Converse com a turma

Você leu uma reportagem de jornal que trata das possíveis razões que levam adolescentes a engravidar. Agora você vai ler o trecho de uma reportagem de revista voltada para adolescentes que trata do mesmo assunto, porém abordando outros aspectos da questão.

- Que tipo de informação você acha que o texto trará?

Texto 2

Meninas mães

Elas trocaram escola, garotos e baladas por enjoo, fraldas e mamadeiras. E contam como a gravidez transformou a vida delas.

Ficar grávida na adolescência é mais do que um susto: é uma mudança radical de vida! Tudo fica diferente: desde o corpo da garota até as relações com o namorado, os pais, as amigas e, principalmente, com o seu futuro. Para ficar mais ôbvio: sets em cada dez garotas que ficam grávidas param de estudar. E, dessas, só 40% voltam para a escola após terem o filho! E isso é só o começo. Ainda há o preconceito que a garota vai enfrentar e a frustração por deixar, ao menos por um tempo, as festas, baladas e viagens com a galera para assumir um monte de novas responsabilidades. [...]



Prevína-se sempre

[...]

Ficar grávida na adolescência significa pular ou, no mínimo, dificultar etapas importantes da sua vida, como se dedicar 100% a passar na faculdade, ser livre para sair e viajar com suas amigas e paquerar bastante sem muito compromisso. Então, o melhor caminho é a **prevenção**. Consulte o seu **ginecologista** para saber qual o **método anticoncepcional** mais adequado para você. E nunca transe sem camisinha, que ajuda a prevenir a gravidez e ainda previne as **doenças sexualmente transmissíveis**.

Estou grávida! E agora?

A primeira medida é contar o que está rolando para alguém em quem você confia. Essa pessoa vai ajudá-la a tomar decisões com mais calma. Pode ser uma amiga, uma prima, sua tia... Seus pais também precisam saber. [...] o mais comum é que eles se sintam tristes ao receber a notícia, mas, depois, ficarão do seu lado. Também é essencial que você dê a notícia para o pai da criança. Por mais medo que tenha de que isso o afaste, o garoto tem o direito de saber, e você, de dividir essa responsabilidade com ele. Juntos, mesmo que decidam não continuar namorando, vocês ficam mais fortes para enfrentar os desafios que virão e dar ao bebê o carinho que ele merece. [...]

Capítulo, São Paulo, n. 1097, maio 2010, p. 84-88.

O texto em construção

1. Onde foi publicada essa reportagem?
2. Para quem esse texto pode ter sido escrito, ou seja, quem pode ser o público-alvo da reportagem? Justifique citando partes do texto.
3. No texto, há palavras como *baladas*, *galera*, *paquerar*, *transe*, *camisinha* e *rolando*. Essas palavras sugerem que a linguagem empregada no texto é mais formal ou informal? Por quê?
 - Relacione o uso dessa linguagem ao público-alvo da revista.

Fonte: Texto 1¹⁹⁰ – LD (2015, p. 21)

¹⁹⁰ De acordo com a ordem de aparecimento no texto e não conforme quadro 6, p. 126.

Observamos, desde o Boxe, Converse com a turma, a tentativa por parte das autoras de investigar conhecimentos prévios do aluno, tentando uma antecipação da compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]) do mesmo. Daí falarmos, na seção de fundamentação teórica, da função de mediação do professor, sinalizada com esse boxe.

Além disso, dados paratextuais¹⁹¹ (no próprio boxe e no adendo feito abaixo dos exercícios) são utilizados pelas autoras para contribuir com a constituição do sentido do texto que não se dá apenas pelo conteúdo semântico-objetal (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), ou seja, na dimensão temático-linguística do texto. São lançadas então perguntas (comandos) que dão conta da investigação das condições de produção do texto, a partir também de uma investigação prévia dos saberes, dos conhecimentos, *dos valores* que o aluno-leitor traz para a constituição dos sentidos que se dão com a leitura de um texto, como podemos ver nos exercícios 1, 2 e 3 acima.

Para Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]), as condições de produção e recepção do discurso se articulam entre dois níveis: um mais amplo, relacionado com as estruturas política, social e econômica vigentes no momento de produção do discurso e um nível mais específico, relacionado com cada esfera de utilização da língua ou mesmo a situação imediata de comunicação verbal.

Segundo Grillo e Cardoso (2003, p. 107), baseadas em autores da escola de linguística francesa, as condições de produção de um texto ou discurso podem ser definidas por alguns parâmetros constitutivos¹⁹² dessas condições, os quais “compreendem o que Bakhtin chama de situação imediata de comunicação” como *a esfera da comunicação, a identidade social dos interlocutores, a finalidade ou o intuito discursivo do ato comunicativo, a concepção de referente, o suporte material e a natureza do interdiscurso*, base da concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Esses parâmetros se encontram também sinalizados nas reflexões de Geraldí (1997b, p.160):

¹⁹¹ No sentido proposto por Gérard Genette (1992, [1989]), como, grosso modo, um texto que acompanha um texto principal.

¹⁹² Grillo e Cardoso (2003) conceituam cada um desses parâmetros em “As condições de produção/recepção dos Gêneros do Discurso em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental”. Não traremos esses conceitos aqui por julgarmos que os títulos dos parâmetros são bastante autoexplicativos. Citá-los aqui não significa considerá-los como “categorias” de análise em nosso texto, mas ressignificar/ampliar a discussão sobre que “categorias” de análise utilizar em um tipo de pesquisa que investiga as condições de produção de textos em prova de larga escala e em um LD, cotejando-os com os conceitos da teoria do Círculo de que lançamos mão.

(...) condições necessárias à produção de um texto: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que se diz o que diz para quem diz (...).

Fazer o estudo de um texto, em sala de aula, através da elaboração de perguntas suscita necessariamente investigar as condições de produção – o estudo da natureza do enunciado (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) – desse texto em sua situação imediata de comunicação, como vimos, em parte, nesse exercício do LD. Uma investigação do texto nesses termos contribuirá com o processo de compreensão responsiva que o aluno dará ao próprio texto e, acreditamos, com o processo de significação, de constituição de sentidos, das relações que se estabelecem entre aluno/texto e o mundo da vida (GERALDI, 1997b). Nas palavras de Lopes-Rossi (2006, p. 71), podemos

Proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura [...] como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos Gêneros do Discurso que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

A autora ratifica o que já consideramos aqui, através de Bakhtin (2000b [1952-53]), quando afirma que o estudo do texto, considerado em sua condição de produção, “deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações” (p. 287). É o que tentaremos ratificar com a continuidade de nossa análise.

O segundo texto que avalia a compreensão leitora do aluno na Prova Brasil é uma pequena crônica de Rubem Braga chamada “O Pavão”, como segue abaixo.

O Pavão

5	<p>E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.</p>
	<p>Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.</p>
10	<p>Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e espande e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.</p>

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Fonte: Texto 2- INEP - Prova Brasil

O comando da questão pede a significação de uma oração isolada do texto, sem estabelecer ligação com as outras partes significativas desse mesmo texto, a não ser pela alusão ao segundo parágrafo expresso no comando, ou seja, o aluno é induzido a considerar que a resposta correta (letra b) estará no segundo parágrafo. À primeira impressão, parece que a questão privilegia apenas o contexto da oração, mas o contexto da oração não dá conta de resolver a questão, isto é, o aluno não encontrará a resposta na imanência linguística e nem as alternativas dadas se referem apenas a essa imanência, fato que nos fez considerar que essa questão trabalha **na dimensão linguístico-discursiva do texto**. **Os conceitos de oração-gramatical e oração-enunciado**¹⁹³, discutidos em nosso referencial, podem ser a chave de leitura, a categoria de análise, para esta questão.

Bakhtin (2000b [1952-53], p. 296) esclarece que:

¹⁹³ Estes conceitos estão diretamente ligados com as considerações que fizemos, também no capítulo de aporte teórico, sobre língua-sistema e língua-discurso.

O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor); a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história) e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta ou pessoal, é intermediada por todo o contexto que o rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo.

Só se poderá chegar à resposta correta para a questão se o texto for considerado em sua “parte percebida ou realizada em palavras” e em “sua parte presumida” (VOLOCHINOV, 1926, p. 8), ou seja, a materialidade linguística e o extraverbal precisariam ser considerados no comando da questão de modo a arrefecer uma compreensão responsiva subjetiva, pessoal demais por parte do aluno.

O interessante é perceber que o autor do comando – a atividade autoral – parece estar ciente da inconsistência comunicativa da questão e, estrategicamente, cria outras alternativas (“b” e sobretudo “a” e “c”) pouco pertinentes e lógicas como resposta. O aluno poderá acertar a questão por eliminação e não porque refletiu, compreendeu e participou ativamente na constituição dos sentidos do texto, fazendo com que o comando da questão seja efetivamente o discurso só e tão somente de um único sujeito falante, um enunciado monológico (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29]), portanto, ignorando a natureza social da comunicação.

O comando da questão, privilegiando a língua enquanto sistema, ou seja, privilegiando “a oração enquanto tal, em seu contexto, **não tem** capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade [...] apenas no todo do enunciado.” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 297, grifo nosso).

A rigor, o comando da questão precisa deixar claro que há uma relação entre o que é dito no 2º parágrafo do texto com o que foi dito anteriormente e não induzir o aluno a considerar que a resposta está nesse 2º parágrafo. Isto porque a expressão “matizes” pode ser interpretada também como tonalidade, levando o aluno a assinalar a resposta (b) como a correta. Reduzir a descodificação da questão à unidade semântica da língua, pressupondo que a interação entre os interlocutores do texto se dê apenas nesse nível semântico, pode comprometer o movimento de compreensão por parte do aluno-leitor, pois

É impossível reduzir-se o ato de descodificação ao reconhecimento de uma forma linguística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992 [1928/29], p. 86).

Consideramos que a questão, tal e qual ela se apresenta, despreza a esfera da comunicação, não só a que elabora o gênero textual em questão, mas sobretudo as esferas implicadas com a concepção dos referentes do texto – o artista, o pavão, a arte. O comando da questão neutraliza a diversidade de referentes existentes no texto, relegando a constituição de sentidos desse texto apenas ao âmbito da oração gramatical (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), no máximo, do parágrafo, uma micro unidade funcional do todo do enunciado. Esse desprezo ajuda a blindar o texto da corrente da comunicação verbal, prejudicando a compreensão do aluno.

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da **resposta pressuposta**, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 326, grifo nosso).

Algo semelhante ao que dissemos da questão sobre o texto “O Pavão” (**a questão da oração-gramatical/oração-enunciado**) e ao que disse Bakhtin sobre a desconsideração da fala do outro no processo comunicativo (resposta pressuposta) acontece com a questão elaborada sobre uma tirinha (texto 3) do Garfield de Jim Davis, ainda na Prova Brasil, reproduzida na sequência:

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

000

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

Fonte: Texto 3 - INEP - Prova Brasil

O comando da questão é direcionado exclusivamente para uma frase/oração do texto, a resposta do gato Garfield ao amigo ou a ele mesmo, pois é um pensamento. Se o aluno responder direcionado apenas por esse comando, terá dificuldade para acertar a questão e assinalar a resposta correta (letra A). Isso porque o pensamento de Garfield “ainda bem” só pode ser lido se inserido nos demais contextos linguísticos do texto e, sobretudo, na cadeia discursiva na qual esse texto, enquanto enunciado representativo de um gênero do discurso – tirinha – tem seu projeto de dizer. Neste caso, a questão da oração gramatical está diretamente relacionada a um dos enunciadores do texto, é uma categoria que subjaz à **categoria do autor/enunciador**.

Primeiramente é importante veicular pelo comando a importância que a expressão “monte de coisas” (fala do amigo do Garfield, quadro 1) traz para a solução do exercício. Analisando a fala do Garfield em cotejamento com essa, o aluno poderia perceber que as opções B e D não fazem sentido enquanto resposta possível para a questão, porque o amigo do gato não teria chamado sua atenção para o fato, se as coisas que estivessem acontecendo no mundo fossem (B) *corriqueiras* ou (D) *naturais*.

Seguindo o raciocínio, restaria ainda eliminar a opção (C), *curiosas* e é aí que, segundo orientação da própria posição de autoria da

prova¹⁹⁴, o aluno teria que analisar a semiose não-verbal como elemento constitutivo do sentido do próprio texto, a saber, a fisionomia do gato Garfield. Seguindo a explicação dos “autores”¹⁹⁵ da questão, os olhos arregalados do Garfield, no segundo quadrinho, indicariam que o gato teria ficado “assustado” com o que teria lido no jornal. Analisando a questão seguindo este raciocínio, não faz sentido que o gato, ainda com os olhos arregalados, pense na expressão “ainda bem”, porque daria a impressão ao interlocutor do texto que Garfield está satisfeito, contente com a situação assustadora do mundo.

O interessante é que esta possibilidade de leitura do texto faria sentido se considerássemos para essa leitura o que Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]) chama de situação imediata da comunicação verbal, em pelo menos um dos parâmetros constitutivos, aqui já mencionado, dessa situação, a saber, a identidade social dos interlocutores¹⁹⁶ do texto e da Prova Brasil. O aluno, interlocutor imediato da prova, deveria conhecer a identidade social (quem é, o eu faz, quais os traços de temperamento/comportamento, etc.) do autor/enunciador gato Garfield, que é coparticipante da situação comunicativa do texto, fato que estaria também relacionada à questão do *acabamento* dado ao texto. E antes disso tudo, o que é mais importante, os autores/a posição de autoria da Prova Brasil deveria(m) conhecer a identidade social do interlocutor dessa prova, o aluno.

O aluno, estando ciente do traço irônico que é peculiar ao gato Garfield, saberia que a expressão “ainda bem” poderia ser representativa da resposta (A) (*assustadoras*). Essa é uma possibilidade de leitura que

¹⁹⁴ Tal orientação pode ser encontrada no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf>.

¹⁹⁵ Usamos essa expressão dialogando com a expressão “especialistas” utilizada pelo INEP, disposta em nosso terceiro capítulo, na seção 2.3.1., quando falamos da autoria na Prova Brasil.

¹⁹⁶ Embora este parâmetro não tenha sido diretamente mencionado em nosso referencial teórico, ele é um conceito que percorre a espinha dorsal da teoria do Círculo de Bakhtin. Falarmos em autoria, alternância dos sujeitos falantes, em *acabamento* para a situação de interação, em compreensão responsiva, horizontes axiológicos, etc, significa cotejar este parâmetro, na medida em que aqueles conceitos falam diretamente sobre a interlocução no processo de interação pela linguagem. Não adensarmos a discussão especificamente sobre a identidade social do sujeito-aluno (o interlocutor do nossos *corpora* de pesquisa) se dá devido à episteme teórico-metodológica dessa pesquisa. Se fora uma pesquisa *in locu*, não poderíamos prescindir, não teríamos alibi para deixar de trazer à tona a identidade social de alguns interlocutores alunos, para saber, entre outras coisas, se esses alunos saberiam ou não quem é o gato Garfield. É por isso também que não pudemos analisar as questões abertas (dissertativas) que pedem exclusivamente a opinião pessoal do aluno.

recolocaria o texto em sua corrente discursiva, que ajudaria a quebrar a blindagem da cadeia discursiva imposta ao texto pelo próprio comando da questão.

O estudo da oração isolada “ainda bem” reforça um tratamento abstrato à língua e ainda

A oração, como unidade da língua [...] não é delimitada em suas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do *outro* locutor, ou seja, de determinar uma resposta. (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 297, grifo do autor).

Daí termos falado aqui que a Prova Brasil – e as avaliações de larga escala de modo geral – são elaboradas para um aluno que é, ao mesmo tempo, *todos e não é ninguém*.

Voltando a solução da questão e sua relação ora com a materialidade linguística ora com a situação extraverbal, asseguramos que a expressão “ainda bem” é uma “resposta” direta do Garfield à expressão “você não faz ideia”, dita por seu amigo. Só nesse jogo responsivo do gato com seu interlocutor (na consideração da alternância dos sujeitos do discurso no processo enunciativo) é que a alternativa (A) *assustadoras* serve como resposta plausível ao comando, ou seja, pensa o gato: “ainda bem que eu não faço ideia das coisas assustadoras que andam acontecendo com o mundo”.

É importante destacar que não é meramente na natureza imanente do texto que essa relação entre os interlocutores do texto em análise se dá, tampouco é só isso que garante que o aluno chegue à resposta correta. O comando da questão precisa suscitar a compreensão responsiva do aluno de modo que ele dê acabamento (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) **ao todo do enunciado, a suas alternativas de resposta**, um aluno considerado em seu horizonte apreciativo, um aluno que fala do seu lugar de existência, único, singular, mas representado pela linguagem. Neste contexto, entretanto, uma pergunta se impõe e, para

ela, ainda não temos resposta: e se o aluno não conhecer o gato Garfield?¹⁹⁷

Vejam os que acontece em um estudo similar de texto do mesmo gênero, Tirinha, só que agora do LD em análise: Hagar de Chris Browne.

▼ Observe esta imagem.



Converse com a turma

1. A pergunta de Eddie a Hagar, no primeiro quadrinho, demonstra a sua preocupação com o quê?
2. Pense sobre isso. Que resposta você teria para a primeira pergunta de Eddie?
3. A resposta de Hagar, no segundo quadrinho, nos dá uma ideia sobre o modo como essa personagem enxerga as diferenças.
 - a) Qual seria esse modo?
 - b) Você concorda com ele?
4. Conhecendo a personagem Hagar e sabendo que as tiras têm como objetivo divertir o leitor e, muitas vezes, apresentar uma crítica (de modo bem-humorado), explique:
 - a) Qual seria a graça?
 - b) Qual seria a crítica?

Fonte: Texto 2 – LD (2015, p. 82)

Vemos inicialmente que há também o estudo do texto através de uma oração (balão 1) que é foco da questão 1. A diferença para o que vimos com a tirinha do Garfield é que o comando é construído de modo a requerer uma resposta relacionada apenas com o primeiro balão. O aluno precisará saber que a palavra *crenças* tem semanticamente relação com a palavra religião e, a partir desse dado linguístico, fazer a analogia com a questão das guerras que ocorrem em uma parte do mundo por conta de diferenças religiosas, ou seja, a resposta não está apenas na materialidade linguística, mas também na natureza do interdiscurso,

¹⁹⁷ Por isso também termos nos dedicado, a partir mesmo do título dessa dissertação, em estabelecer possíveis relações entre os *corpora* de pesquisa. Acreditamos que o LD, como instrumento pedagógico e fonte de leitura, leva o aluno a conhecer determinados produtos culturais do mundo através da leitura/discussão do texto no acontecimento da aula.

mais um parâmetro, aqui já citado, como delimitador da situação imediata dos atos comunicativos e discutido, em nosso referencial, capítulo I, quando nos atemos à questão do polo do enunciado, *o dialogismo*, que está na essência da interação verbal, para Bakhtin.

É interessante observar que a questão criada pelas autoras é feita sobre uma pergunta da personagem que fica sem uma resposta plausível, recebe apenas a resposta de Hagar que, veremos, está comprometida especificamente com a visão que esta personagem tem do mundo. O que as autoras parecem querer com o exercício é dar *acabamento* ao enunciado proferido pelo amigo do Hagar e mais do que isso: assegurar que esse acabamento é dialógico, dá voz a vários discursos, e que um deles deve ser o do próprio aluno.

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 299, grifos do autor).

Acreditamos ser uma questão que ratifica a própria concepção interativa e dialógica de linguagem adotada pelas autoras no LD e que mostra ao aluno que ele pode e deve contribuir – como novo locutor do texto (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), como locutor alternado – com o intuito discursivo do texto. O que dissemos parece ser endossado pela questão 2, que pede explicitamente do aluno uma resposta para a pergunta lançada no texto.

Logo após as autoras começam a trabalhar o estudo do texto em sua situação imediata de comunicação, ou ainda trazendo elementos das condições de produção do texto para dar significação às possibilidades de leitura do aluno. Na questão 3, as autoras usam a expressão “sobre o modo como essa personagem enxerga as diferenças”, abalizando para o aluno como é importante saber a identidade social dos interlocutores¹⁹⁸ do ato comunicativo para compreender este mesmo ato. Este parâmetro

¹⁹⁸ Saber sobre a identidade social do interlocutor de um texto é, a partir de uma concepção dialógica da linguagem dialógica, também saber sobre a **autoría** desse texto.

é reforçado também na questão 4, com a expressão “conhecendo a personagem Hagar”.

As autoras vão além e entram na especificidade do Gênero do Discurso, Tirinha ou Tira. Informam que esse gênero tem como finalidade – descritor D12 – (mais um parâmetro/categoria de análise que delinea a situação imediata de comunicação do texto, importante para a sua produção) causar graça, diversão, por meio de alguma crítica social. **A finalidade**, o *projeto de dizer* do locutor¹⁹⁹ é mais um elemento que oportuniza a totalidade acabada do enunciado/texto, dando ao interlocutor a possibilidade de compreender de modo responsivo esse texto (BAKHTIN, 2000b [1952-53]).

Ainda com base na categoria da **autoria** para um projeto discursivo e para a compreensão de um texto a partir de suas condições de produção, trazemos abaixo uma questão da Prova Brasil, seguida de uma questão do LD.

Questão da Prova Brasil (texto 4)

No mundo dos sinais

- 1 Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.
Sinais de seca brava, terrível!
- 5 Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.
Toque de saída. Toque de estrada.
Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

¹⁹⁹ Para Bakhtin (2000b [1952-53], p. 300, grifo nosso), o intuito discursivo do locutor (escritor) do texto “determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras [...] e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha **da forma do gênero** em que o enunciado será estruturado”. Daí consideramos aqui, neste momento, como correlatos o sentido de *intuito do locutor* e *finalidade do gênero do discurso*. Entretanto, pode ocorrer muitas vezes um reenquadramento do gênero para servir ao projeto de dizer do locutor. Por exemplo: cria-se uma receita para vender um produto, transgredindo o gênero.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

- (A) “os mandacarus se erguem”
 (B) “aroeiras expõem seus galhos”
 (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
 (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

Fonte: Texto 4 - INEP - Prova Brasil

Questão do Livro Didático

1. Leia o artigo de opinião a seguir.

TENDÊNCIAS/DEBATES

Patrícia Blanco

Proibir publicidade resolve os problemas?

Diariamente são divulgados estudos que mostram o quanto a população está sujeita a riscos.

De danos causados pelo consumo excessivo de sal ao uso de celulares, exemplos mostram o quanto é arriscado viver nos dias de hoje. Vivemos a era da informação, com os seus benefícios e dilemas.

Nesse cenário, entra a publicidade, que, se por um lado nos traz informação, por outro gera polêmica quando voltada a crianças e adolescentes. Mas será que proibir a publicidade

mostrando que setores organizados podem propor códigos específicos, seguidos de forma voluntária, com maior eficiência.

Vale ainda recordar os exemplos de melhoria na qualidade de vida das pessoas quando bem informadas, resultante de campanhas na mídia patrocinadas por empresas privadas, que ajudaram no desenvolvimento de políticas públicas de educação, de saúde, de higiene, de prevenção do uso de drogas e do consumo de álcool.

Sem dúvida, o papel decisivo na educação de crianças e ado-

de alimentos e bebidas acabará com a obesidade e com o consumo de álcool?

Será que, extinguindo a publicidade, desaparece o desejo de consumir das crianças e adolescentes? Será que, sem propaganda, os problemas desaparecerão, ou estamos enxergando só a ponta do *iceberg* ao atacar um suposto causador de um problema bem mais complexo?

É evidente que crianças e adolescentes merecem atenção e cuidados especiais e que têm direito a proteção enquanto consumidores, mas exemplos

No mercado de publicidade, vale lembrar a experiência bem-sucedida do Conar, que tira do ar anúncios de empresas que infringem os códigos de autorregulamentação acordados por diversos setores da nossa economia.

A publicidade destinada ao público infantil não fica fora desse contexto. Recentemente, a Associação Brasileira de Anunciantes, a Associação Brasileira da Indústria de Alimentos e 26 empresas assinaram um compromisso público que trata da comunicação de alimentos e bebidas dirigida ao público infantil,

lescentes cabe aos pais e às famílias. Essa tarefa não pode ser terceirizada ou delegada. Em vez de buscar “culpados” para os problemas sociais, é muito mais produtivo agir na consolidação de uma sociedade livre, educada, informada e capaz de tomar suas próprias decisões sem a tutela do Estado.

É preciso educar nossos jovens para o consumo consciente, de forma a dar a eles poder para que, ao se tornarem adultos, possam exercer sua liberdade da maneira mais responsável possível.

Patrícia Blanco é presidente executiva do Instituto Palavra Aberta.

Clipe**Instituto Palavra Aberta**

Formado pela união de entidades como a Associação Nacional de Jornais (ANS), a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), a Associação Nacional de Editores de Revistas (Aner) e a Associação Brasileira de Agências de Propaganda (Abap), o Instituto Palavra Aberta tem como objetivo defender a plena liberdade de ideias, pensamentos e opiniões.

Sem fins lucrativos, tem quatro maneiras de atuar para defender a liberdade de expressão: incentiva estudos e pesquisas, promove eventos, debates, seminários, etc.; acompanha ações governamentais nacionais e internacionais, relacionadas ao tema; promove e apoia campanhas e ações de interesse social realizadas tanto pelo próprio instituto como por associações parceiras.

- d. Qual é a posição do autor em relação ao assunto?
 e. Quem é o autor do artigo? Qual sua profissão? Ele tem algum conhecimento especial para ter escrito esse texto?

Fonte: Texto 3 – LD (2015, p. 23)

Observamos que ambas as questões se constituem a partir da questão da **autoria dos textos**, ou da **identidade social dos enunciadore**s dos textos.

Na questão da Prova Brasil, verificamos que a questão evoca o tema através da expressão “opinião do autor”. Quando este tipo de comando acontece, é esperado que o leitor do comando atribua à expressão um autor físico, o autor-pessoa (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 2000c [1924/1927]), o nome de uma pessoa que responda pela autoria do texto. Entretanto, o aluno não consegue recuperar essa informação pelo texto. Uma “suposta” autoria do texto é atribuída à TV Cultura. Se o aluno tentar responder a questão – e deveria – por algum conhecimento da identidade social do enunciador/autor do texto, ele não terá êxito.

Resta ao aluno pensar na questão da autoria a partir da esfera da atividade humana (a esfera televisiva/jornalística) e da posição de autoria (BAKHTIN, 2000c [1924/1927]) a ela relacionada, mas, acreditamos, essa reflexão é complexa demais para um aluno do nono ano. O comando da questão induz o aluno-leitor a acreditar que a questão da autoria poderia ser uma chave para se chegar à resposta, mas não é o que acontece. A resposta “parece” estar em alguma palavra ou expressão que assevere uma valoração por parte de quem produziu o texto e, de fato, pela resposta considerada a correta (C), o adjetivo *terrível* incorpora/representa essa valoração.

No caso do LD, as autoras do livro, primeiramente, utilizam a expressão “posição do autor” (questão d), sugerindo²⁰⁰, acreditamos, ao leitor-aluno que a autoria de um texto parte sempre de um lugar de dizer e que esse lugar é constituído sócio-historicamente: essa posição de autoria (posição enunciativa, nos termos adotados na seção 2.3.1.) “só pode existir na interlocução. Por consequência, como já mencionado, o interlocutor é constitutivo para o autor” (SILVA FILHO, 2013, p. 81). Conseqüentemente, o aluno-leitor passa a lembrar que todo e qualquer enunciado é dito por alguém que tem o que dizer, sabe o que dizer, por que dizer e para quem dizer, ou seja, o texto é tratado/lido a partir de suas condições de produção.

É importante ressaltar que a posição do autor de que fala a questão poderá também ser constituída como resposta pelo dado linguístico, mas não temos alibi para dizer que ela não resulta também da dimensão extraverbal do texto.

Isso que dissemos parece ser ratificado pela questão seguinte (letra e). As autoras do LD perguntam (Quem é o autor do artigo? Qual sua profissão? Ele tem algum conhecimento especial para ter escrito esse texto?). Essas questões ratificam o que dissemos aqui, nas seções 3.2.1 e 3.2.2 sobre a autoria como um ato de responsabilidade. Assim como para elaborar questões de uma avaliação externa ou de um LD é preciso ter algum conhecimento especial (adquirido por formação, o que é fruto do visto e do vivido), para se produzir um texto sobre o tema publicidade é preciso também dispor desse conhecimento.

As autoras do LD, além de apresentarem a profissão da autora do texto em análise (Patrícia Blanco, presidente executiva do Instituto Palavra Aberta), trazem ainda mais informações sobre o lugar-de-dizer de Patrícia Blanco e da esfera que (a) representa (no caso do texto Clipe). Mediante essas informações, acreditamos que o aluno-leitor consiga chegar a uma resposta pertinente à pergunta.

Com base agora mais especificamente na categoria da **Finalidade**, do *projeto de dizer* de um texto/enunciado – e aqui lançamos mão, para análise, do Descritor D12²⁰¹ – veremos como uma questão da Prova Brasil é formulada. Trata-se do texto 5 – *Mente Quieta, corpo saudável* – estabilizado como gênero Divulgação Científica.

²⁰⁰ Essa sugestão passa majoritariamente pela figura do professor em sala de aula, daí termos dado alguma importância, no caso do LD, para a questão da mediação do professor no processo de compreensão/análise de um texto no espaço escolar.

²⁰¹ Reiteramos que o Descritor D12 tem como função a identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros.

5	<p style="text-align: center;">Mente quieta, corpo saudável</p> <p>A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.</p> <p style="text-align: right;"><small>Revista Superinteressante, outubro de 2003</small></p>
---	---

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

Fonte: Texto 5 - INEP - Prova Brasil

O comando, excessivamente objetivo, sucinto²⁰², da questão lida com uma informação paratextual, em negrito, que indica a esfera que comporta o texto em seu gênero. O aluno precisaria dar esse passo de inferência: a revista *Superinteressante* é da esfera jornalística, com viés científico, e essa esfera “comporta um repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 279), relativamente estáveis, cuja finalidade principal é informar. A alternativa correta, portanto, seria a letra (D), *informar*. Seria?

Utilizando a base conceitual do descritor envolvido com essa questão e sabendo que essa base dialoga com a teoria dos gêneros bakhtiniana, percebemos que o comando da questão, por sua excessiva

²⁰² Esta excessiva objetividade comprova o que dissemos no segundo capítulo, quando abordamos as avaliações de larga escala como instrumento ideológico de um projeto de educação neoliberal, bancária, conteudista, formatada, que anula as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo. Quanto menos reflexão estiver envolvida no processo avaliativo, melhor para o perfeito funcionamento do sistema que requer sujeitos conformados, passivos, mecanizados. Este tipo de questão é reflexo dessa concepção retrógrada de escola, ensino e mundo. Tal retrocesso pode ser comprovado também com a versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017e), que volta a priorizar o ensino de conteúdos da língua enquanto sistema.

simplicidade, é inoperante para a constituição da compreensão responsiva do aluno, afinal

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre 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 [...] (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p. 279, grifo nosso).

Julgar que a esfera jornalística apenas informa é desconsiderar os variados modos de utilização da língua, isto é, os gêneros do discurso, em suas variadas finalidades.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera, 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 (BAKHTIN, 2000b [1952-53], p.279).

Bakhtin utiliza o termo finalidades (no plural) e acrescenta que é possível investigar as finalidades de uma esfera – representada em gênero do discurso – compreendendo as dimensões constitutivas do gênero, seu conteúdo temático, sua construção composicional e o seu estilo. O comando da questão está longe de promover essa integralidade do gênero discursivo para estudo do texto.

Consideremos, entretanto, que o comando da questão espera do aluno uma resposta que se opera nos recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais)²⁰³, ou seja, desconsidere o texto em sua cadeia discursiva. Numa análise do título “Mente quieta, corpo saudável”, poderíamos compreender que a finalidade do texto é conscientizar as pessoas a terem uma vida menos agitada.

Há no querer-dizer da posição-enunciativa do texto uma outra tentativa de conscientização, encontrada nas últimas linhas do texto, que se refere ao fato de que uma vida menos agitada e “meditada” diminui a necessidade de as pessoas utilizarem medicamentos para a dor. Por que

²⁰³ Sabemos, com base na teoria do Círculo de Bakhtin, que as dimensões linguístico-textual e a social dos gêneros são inextricáveis.

não considerar também, portanto, que a finalidade do texto é influenciar o leitor a ter uma vida menos estressante? Ou ainda criticar os hábitos estressantes da vida urbana, rotineira, de constante ansiedade? Certamente não será analisando somente os recursos linguísticos que chegaremos a uma resposta para compreender a(s) finalidade(s) desse texto.

Importante ressaltar também que, pela Prova Brasil, quem assina a autoria do texto é a revista *Superinteressante*, que corrobora com o que dissemos na seção 2.3.1 sobre a despersonalização estilística do texto, na busca de determinar sua autoria como ato responsivo. O mesmo aconteceu para alguns tetos do LD (ver quadro 6).

Vejamos o que acontece, ainda com base **no parâmetro da finalidade**, com o estudo dos textos 6 e 7 na Prova Brasil, ambos do gênero notícia, cuja autora é Fernanda Colavitti.

Sem-proteção

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à auto-estima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais freqüente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Texto II

Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

- 23% lavam o rosto várias vezes ao dia
- 21% usam pomadas e cremes convencionais
- 5% fazem limpeza de pele
- 3% usam hidratante
- 2% evitam simplesmente tocar no local
- 2% usam sabonete neutro

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

- (A) semelhantes.
- (B) divergentes.
- (C) contrários.
- (D) complementares.

Fonte: Textos 6 e 7 - INEP - Prova Brasil

O comando da questão, novamente genérico e abstrato, pede que o aluno compare os dois textos, mas não especifica no que deve se basear esta comparação. Nós, livremente aqui, compreendemos que a comparação deva estar relacionada com a finalidade discursiva de cada texto.

Outro problema, que vem a reboque desse, é que o primeiro texto, que encabeça a questão, é veiculado na prova em sua versão fragmentada²⁰⁴, ou seja, com a leitura do fragmento do texto não “sentimos claramente o fim do enunciado”, o aluno não ouve/lê “o diti conclusivo do locutor” (BAKHTIN, 2000b [1952-53]). Sem que o objeto de sentido do enunciado/texto seja exaustivamente exaurido, dito, há o comprometimento da “possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo)” (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) ao comando da questão sobre o texto, comprometendo a conclusividade²⁰⁵ do ato discursivo do texto e, por conseguinte, da prova.

O comando da questão poderia propor o que propõe ao aluno através do estudo das dimensões do gênero, ainda que de forma simplificada, por exemplo: os textos, em relação aos temas que se constituem em seus atos comunicativos, são? Indiretamente, parece ser nessa tônica que o aluno, desavisadamente, se ampara para poder responder à questão. Como um dos temas (assuntos) tratados nos dois textos é a Acne, o aluno, elimina as opções (B) *divergentes* e (C) *contrários* que, a rigor, têm quase a mesma acepção.

É interessante observar ainda que a opção (A) *semelhantes* poderia estar relacionada com a construção composicional (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) dos dois textos, eles seriam semelhantes em relação a essa dimensão do gênero, afinal, ambos os textos vêm subsidiados paratextualmente pela mesma fonte/suporte e pela mesma autora

²⁰⁴ Suspeitamos que o segundo texto também o seja, embora não o tenhamos encontrado em seu suporte original.

²⁰⁵ Ver nota 78, p. 53.

(Revista Veja, Fernanda Colavitti, respectivamente). Entretanto, nesse sentido, o comando da questão estaria referenciando construção composicional meramente como um conjunto de sequências textuais²⁰⁶ (MARCUSCHI 2003), levando a um estudo do texto com base na concepção de tipo textual.²⁰⁷

Para Bakhtin [Volochinov], (1992 [1928/29]), a estrutura composicional de um gênero do discurso (sua natureza e delimitação) também reflete e vincula-se às esferas de uso da língua, de modo que

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a **estrutura da enunciação**. (...) A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1992[1928/29], p, 113, grifo nosso).

Ou seja, o comando da questão, por sua natureza simplista, as opções oferecidas como respostas possíveis e a natureza fragmentária dos textos apontam conceitualmente para um estudo dos textos considerados em suas naturezas linguísticas, ora por induzir que conteúdo temático meramente seja o assunto central do texto ora por supor que um texto possa ser semelhante a outro por conta de sua estrutura frasal, por suas sequências textuais. Novamente, o texto é desconsiderado de suas relações interacionais, retirado, portanto, de sua atividade sócio-comunicativa; a questão invoca um estudo do texto alheio aos sujeitos sócio-históricos que se lhe constituíram. Daí usarmos em nosso referencial teórico o termo “blindagem da cadeia discursiva” do texto.

²⁰⁶ Resumidamente aqui, a estrutura das frases (se nominais ou verbais), o estudo das orações (se coordenadas, subordinadas), o texto visto de sua estrutura interna, coesiva.

²⁰⁷ Segundo Silva, J. Q. G (1999, p. 89) “a noção de ‘tipo textual’ figura como uma categoria multifacetada de análise (ou como um termo guarda-chuva), por recobrir e designar fenômenos bastante diversos quanto à natureza e ao funcionamento do texto. Isso indica que muitos autores certamente não operam com a mesma noção de tipo textual”. Indicamos aqui a concepção de tipo textual oferecida por Koch e Favero (1987), talvez a mais difundida no meio acadêmico e escolar, que aponta cinco tipos textuais, nomeados tradicionalmente por narração, dissertação (expositivo), argumentação, descrição e injunção.

Para finalizar essa seção de análise, com base na delimitação metodológica já mencionada de priorizar as “categorias” de análise mais na Prova Brasil e no LD, traremos dois textos do gênero Poema e o tratamento teórico-conceitual dado a eles na prova e no livro, com o objetivo de avaliar/exercitar a compreensão responsiva do aluno (textos 8 e 9).

Os textos e a questão retirada da Prova Brasil são os seguintes:

Texto I

Monte Castelo

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

Estou acordado e todos dormem
Todos dormem, todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face

É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade

O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor

Legião Urbana. As quatro estações. EMI, 1989 – Adaptação de Renato Russo: I Coríntios 13 e Soneto 11, de Luís de Camões.

Texto II

Soneto 11

Amor é um fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.
É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.
É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.
Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luís Vaz de Camões, Obras completas. Lisboa: Sá de Costa, 1971.

O texto I difere do texto II

- (E) Na constatação de que o amor pode levar até a morte.
- (F) Na exaltação da dor causada pelo sofrimento amoroso.
- (G) Na expressão da beleza do sentimento dos que amam.
- (H) Na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso.

Fonte: Textos 8 e 9 - INEP - Prova Brasil

O comando da questão parece sugerir que o aluno compreenda a **finalidade discursiva** (descriptor D12) dos dois textos para que, então, possa diferenciá-los. Essa diferença está relacionada com o conteúdo temático dos textos se analisamos as opções de resposta.

É interessante observar que o aluno precisa inferir que os textos para sua análise são de gêneros diferentes, embora o Gênero Letra de Música reacentue – pela plasticidade dos gêneros (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) – características, sobretudo composicionais, do gênero Poema. O leitor fará essa inferência sobre os gêneros se souber quem são ou foram Renato Russo e Luís de Camões.

Mas diretamente relacionada à descoberta **da identidade social** de quem produziu os textos reside o maior problema de formulação dessa questão da Prova Brasil: o desprezo pelo **cronotopo** (BAKHTIN,

2010 [1975]) nas condições de produção de ambos os textos, uma categoria importante de análise para estes textos.

De acordo com Fiorin (2006), lembrando o que dissemos em nosso referencial, capítulo I, seção 1.2, o conceito de cronotopo, constituído pelas palavras gregas *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço), foi introduzido por Bakhtin para estudar como as “categorias” de tempo e espaço estão representadas nos textos. Bakhtin relaciona o conceito de cronotopo mais especificamente com os gêneros literários²⁰⁸.

Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, "espaço-tempo") para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura [...] O que conta para nós é o fato de que ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como categoria formalmente constitutiva da literatura, não vamos lidar com o cronotopo em outras áreas da cultura (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 84).

Todo enunciado, no caso aqui, todo texto, traz consigo uma impressão digital que potencializa a sua singularidade no modo como ele diz o que é dito. A produção de um texto, vista interna e externamente como processo interativo de comunicação real e efetiva entre sujeitos sociais, tempo-espacialmente situados, é um acontecimento único e irrepetível da comunicação discursiva, mas o texto produzido, enquanto unidade linguística, pode ser citado (BAKHTIN, 2000a). Esse deveria ser o panorama teórico-conceitual considerado metodologicamente para o estudo dos dois textos utilizados pela Prova Brasil, mas não é o que se verifica.

Há um equívoco na informação paratextual (que ajudaria o aluno a desvendar o cronotopo dos textos) veiculada pela atividade autoral da prova. O soneto de Camões (texto II) é datado de 1971, quando Camões

²⁰⁸ Reiterando o que dissemos na seção 1.3., Bakhtin estende o conceito de cronotopo às “organizações da vida social e nacional”, referindo-se a um cronotopo relacionado a “vários tipos de encontros sociais organizados e o significado deles”. Para o autor, por exemplo, em encontros diplomáticos, “o tempo, o lugar e a composição dos que se encontram são estabelecidos segundo o grau da pessoa que é encontrada”. Bakhtin deixa de analisar o conceito de cronotopo exclusivamente ligando-o aos gêneros literários, e passa a estendê-lo para o contexto “da rotina cotidiana de cada pessoa” (BAKHTIN, 1988, p. 223-224).

é sujeito sócio-histórico do século XVI e produziu seus textos no contexto do Renascimento. O ano de 1971 é o ano de publicação do texto em seu, digamos, novo suporte. O outro texto (I), cujo autor é Renato Russo, foi originalmente produzido em 1989.

A diferenciação entre os textos, foco do comando da questão, deve ser avaliada indiscutivelmente pensando no cronotopo de suas produções. Isto porque a noção de cronotopo bakhtiniana está diretamente relacionada à noção de horizonte axiológico, ao conceito de valoração (PEREIRA & RODRIGUES, 2014).

Situado em um determinado tempo e espaço, o locutor é diretamente influenciado pelos valores, costumes, por marcas da cultura de sua época e fala/escreve de modo a refletir essas influências. Certamente, por esses motivos, Luís de Camões e Renato Russo são sujeitos constituídos por intenções discursivas distintas, inclusive em relação à concepção padrão de destinatário (BAKHTIN, 2000b [1952-53]) que cada um desses sujeitos, cada qual produtor de seu gênero, possui. Nas palavras do próprio Camões (Séc. XVI), “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”.

Objetivamente, se o comando e a elaboração da questão não negligenciassem o cronotopo dos textos, a resposta correta (letra D) “na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso” teria uma compreensão responsiva do aluno que corrobora com os sentidos constitutivos dos textos considerados em suas cadeias discursivas, lidos cronotopicamente²⁰⁹. Acreditamos que um sujeito do século XVI aceitaria mais passivamente a dor do amor do que um sujeito do século XX. Para esta questão, o cronotopo se apresenta como um elemento de análise imprescindível para o entendimento de que as relações entre determinada enunciação e as condições históricas, socioculturais em que ela foi produzida colabora para ampliar a compreensão de sentidos possíveis para a dimensão material e discursiva dos textos.

Vale salientar ainda, na elaboração da questão, o fato de se desconsiderar os parâmetros da natureza do interdiscurso/dialogismo e a concepção do referente²¹⁰. O tipo de diálogo estabelecido entre os dois textos e o “assunto de que se fala, como maneira de recortar o mundo

²⁰⁹ Bakhtin (2000a) desenvolve outros conceitos imbricados com o conceito de cronotopia que poderiam servir como “categorias” para nossa análise, como por exemplo, o conceito de *exotopia* e *extralocalidade*. Por considerarmos que a noção de cronotopo é suficiente para embasar o que defendemos e por questões referentes à extensão de nosso texto, apenas mencionamos esses conceitos aqui.

²¹⁰ A concepção do referente aqui está livremente relacionada com a dimensão temática de um enunciado.

em domínios do saber” (GRILLO & CARDOSO, 2003), se bem explorados, poderiam servir como elementos inibidores da artificialidade que se constitui no momento em que esses textos são utilizados para fins pedagógicos.

Vejam os que acontece com o estudo de textos dos mesmos gêneros analisados na Prova Brasil, agora no LD.


Texto 4

[...]

O céu de Ícaro tem mais poesia
que o de Galileu
E lendo teus bilhetes
eu penso no que fiz
Querendo ver o mais distante
sem saber voar
Desprezando as asas
que você me deu

[...]

VIANNA, Herbert. "Tendo a lua".
In: Os Paralamas do Sucesso.
Os grãos. EMI-Odeon, 1991.
1 CD. Faixa 3. (Fragmento).



CHAGALL, Marc.
A queda de Ícaro, 1975. Óleo
sobre tela, 213x198 cm.

Texto 5

Geometria de Ícaro

O céu côncavo
abarca o voo.
O sol oblíquo
derrete a cera
e o sonho.
O mar convexo
recebe
a queda.

FIRMINO, Solange.
Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/poesianet170.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2015.



O voo de Ícaro. Cena do Espetáculo *Varekai*,
Cirque du Soleil, 2011.

1. O que há de comum nos textos e imagens?
 - O que você já sabe sobre isso?
2. Relacione em seu caderno.
 - I. Versos da canção *Tendo a lua*.
 - II. Pintura de Marc Chagall.
 - III. Cena coreográfica do espetáculo *Varekai*.
 - IV. Poema de Solange Firmino.
 - a) Os versos sugerem formas e ações da natureza sobre o homem.
 - b) Sugere-se identidade entre o corpo que cai e a terra que o aguarda, por meio da exploração de cores quentes.
 - c) O eu lírico se identifica com o mito, projetando nele sua própria história.
 - d) O corpo humano, por meio dos gestos, expressividade e equilíbrio, imita o voo de um pássaro.

Fonte: Textos 4 e 5 – LD (2015, p. 126)

A particularidade deste estudo do texto no LD é o cotejamento entre diferentes semioses para análise da questão, a partir do contexto temporal e social de produção dos textos, o cronotopo (BAKHTIN, 2010 [1975]). Diferentes esferas da atividade humana estão imbricadas na formulação da questão, fato que poderia enriquecer o modo pelo qual a autoras do exercício lidam com a compreensão responsiva ativa do que será lido pelo aluno.

Entretanto não é o que se vê. A questão 1 é tão vaga e genérica quanto a questão supra analisada na Prova Brasil. As autoras perguntam o que há de comum nos textos e imagens e a resposta mais esperada para esta questão é: todos os textos e imagens falam/informam sobre Ícaro, porque é apenas isso que o modo como a questão é formulada oferece para a avaliação global do aluno por meio da leitura. A expressão *comum* no comando da questão tem uma acepção meramente temática, menos que isso, parece delimitar os textos e as imagens ao assunto que neles se constitui. A resposta está na imanência linguística dos textos verbais e nos textos complementares.

Logo após as autoras lançam a pergunta “o que você já sabe sobre isso”? As autoras querem perguntar o que o aluno já sabe sobre o que é comum entre textos e imagens (a referência ao desejo humano de voar) ou sobre o que aluno já sabe sobre a resposta que ele dará à questão 1, ou seja, sobre a representação da história mitológica grega de Ícaro? Há uma ambiguidade estrutural que pode comprometer o entendimento da questão.

A questão número 2 pede para que o aluno relacione os textos/imagens a informações descritivas sobre estes textos, formuladas pelas próprias autoras. Constatamos que essas informações não

exploram a compreensão leitora do aluno a partir do dado linguístico em cotejamento com a parte que pode ser presumida (VOLOCHINOV, 1926) dos textos e das imagens, aliás, a questão é um campo profícuo para se fazer essa analogia. Esse cotejamento passa também pela ressaltada da dimensão **cronotópica** das obras e da sua temática, que vem da mitologia, dimensão essa descartada pelas autoras, como no caso da questão anterior da Prova Brasil.

As informações apelam para pistas que estão no próprio comando *(a) formas e ações da natureza: o céu, o sol, o mar* do poema de Solange Firmino (IV); *b) o corpo que cai na terra/cores quentes: a pintura de Chagal (II)*; *c) o eu lírico* (aqui o aluno precisará saber que a expressão é uma categoria trabalhada com o gênero poema, embora seja uma letra de música): *versos da canção tendo a lua (I)*; *d) o corpo humano imita o voo de um pássaro: espetáculo Varekai (III)*.

Acreditamos que a questão, em sua expressão linguística, subestima o potencial de compreensão leitora do aluno, quando se revela óbvia demais, justamente porque despreza o contexto singular de produção de cada texto e imagem veiculados, tanto que se não fossem apresentadas aos alunos as informações que ajudam a identificar as condições de produção de cada texto/imagem, o aluno chegaria tranquilamente à mesma resposta.

Ressaltamos que, embora não tenhamos feito a análise dos 20 itens que dispomos da Prova Brasil, por motivos já elencados, algumas análises aqui feitas estendem-se a outras questões da prova cujos comandos sugeriam um(a) estudo/abordagem de texto apartado/a da concepção dos Gêneros do Discurso.

Feita a análise dos dados delimitados a que nos propomos nesta dissertação, passaremos agora as nossas considerações finais sobre o todo o nosso processo de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissemos na introdução dessa dissertação que a Prova Brasil e o Livro Didático (este último, só agora, de maneira geral) são gêneros efetivamente implementados à realidade escolar pública no Brasil, estão presentes nas salas de aula de um número bastante contundente de professores e alunos e representam, atualmente, reiteramos, um investimento de mais de 600 milhões de reais das instituições e autarquias que agenciam as diretrizes da Educação no país.

No recorte agora do Ensino Fundamental II – Prova Brasil e um Livro Didático, de Língua Portuguesa, voltados para um aluno do nono ano – seria, no mínimo, *esperado*, que tais materialidades discursivas propusessem, para o eixo da leitura de textos, “atividades práticas desenvolvidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação” (GERALDI, 1984, p. 59). Dizemos *esperado*, porque tal concepção de linguagem já é amplamente difundida pelos documentos que dão diretrizes, especificamente aqui, às práticas de leitura que devem ser *desenvolvidas (o livro) e avaliadas (a prova)* em uma aula de Língua Portuguesa e, tal e qual afirma Rojo (2002, p. 37), “a visão de leitor/produzidor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz”. Os dados que analisamos nesta dissertação, acreditamos, permitem-nos sinalizar algumas provocações sobre aquela expectativa, quando apontamos alguns **resultados** da pesquisa.

O objetivo Geral desta dissertação foi analisar descritiva e discursivamente algumas questões da Prova Brasil e de um LD, a fim de perceber se tais questões contemplavam a situação linguística e/ou discursiva dos textos que referenciavam. Como essas questões, repetimos, referenciavam textos, resolvemos sistematizá-los mediante à concepção de Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2000b [1952-53], nas seções 4.1.1 e 4.1.2 Essa sistematização nos permite tecer algumas considerações sobre a Prova Brasil e o LD.

Ambas materialidades, via atividade autoral – a organizadora do todo estrutural da obra – trazem, para a prática da leitura, textos adequados aos gêneros crônica, conto, poema, tirinha, notícia e artigo de opinião, gêneros esses que refletem, principalmente, as condições específicas e as finalidades das esferas Literária e Jornalística. Prova

Brasil e LD parecem estabelecer um diálogo mais estreito em relação a esse aspecto. Entretanto, pela análise das questões na seção 4.4, apenas as autoras do LD fazem uso dessa nomeação do gênero como uma informação pertinente para tentar recuperar as condições de produção do(s) texto(s) em estudo. Consideramos esse dado um **resultado** relevante em nossa análise.

Na parte seguinte da análise, que atendia ao objetivo geral da dissertação (as questões da Prova Brasil e do LD tocam a dimensão linguística e/ou discursiva do texto?), observamos, como **resultados**, que as questões dos *corpora* de pesquisa apresentam alguma expressão ou expressões que aponta/apontam para as condições de produção dos textos que referenciam. Essas expressões representaram as “categorias” de análise de nossos dados. Na Prova Brasil, as “categorias” mais recorrentes foram **finalidade do texto/gênero** e **autoria/enunciador do texto**. Já no LD, as “categorias” mais recorrentes foram, respectivamente, **horizonte apreciativo do leitor** (categoria não observada nas questões da Prova Brasil), **autoria/enunciador** e **finalidade do texto/gênero**, revelando também um diálogo mais estreito entre os *corpora* de pesquisa. Esses resultados atendem o nosso primeiro objetivo específico (p. 16 dessa dissertação).

Vimos, como **resultado** importante da pesquisa, que na Prova Brasil a menção dessas categorias (que potencialmente podem falar sobre as condições de produção de um texto) não dá conta efetivamente de fazê-lo, como vimos na seção 4.4, por conta da excessiva objetividade do comando da questão. A categoria da autoria se confunde, muitas vezes, com a ideia central do texto e a categoria da finalidade se resolve em uma generalização sobre os Gêneros do Discuso, como se todo o texto, por exemplo, do gênero notícia tivesse a mesma finalidade, e os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, são *relativamente* estáveis. No LD, essas categorias parecem fazer o leitor refletir, recolocar o texto no fluxo da corrente da comunicação verbal (BAKHTIN [VOLOCHINOV], (1992 [1928/29])), como vimos na análise dos textos 1 (p. 150) e 2 (p. 158) do LD.

Embora esta seja uma pesquisa qualitativa, despreocupada, portanto, com resultados numéricos, cabe dizer que, no caso da Prova Brasil, dentro do recorte de análise explicitado (as 20 questões disponibilizadas pelo INEP), doze (12) questões sugeriam um estudo do texto em sua cadeia discursiva, mas que, pela excessiva objetividade do comando da questão, pela desconsideração do **projeto discursivo do enunciador** do texto, do seu tempo e lugar de dizer e, sobretudo, por não considerar o **interlocutor** (o aluno) como um elo “que trabalha para

reconstruir o que é dito” (GERALDI, 1997b, p. 167), terminam(ram) por apresentar uma concepção de língua(gem) “enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética),[...] como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática, como instrumento pronto para ser usado” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], (1992 [1928/29], p. 64, grifos do autor). O aluno não é chamado a ser um agente constitutivo dos sentidos que se engendram em um texto, sendo praticamente ignorada a parte que cabe à sua compreensão responsiva.

Torna-se essa neutralização da compreensão responsiva do aluno, que certamente possibilitaria “na contrapalavra do leitor”, chegar-se “à palavra do texto que se lê” (GERALDI, 1997b, p. 166), um efeito colateral, um calcanhar de Aquiles para os idealizadores da Prova Brasil (agências internacionais/autarquias nacionais). Explicamos. Os últimos resultados da Prova Brasil são de 2015²¹¹. Segundo o INEP (BRASIL, 2015b), a partir de um sistema bastante complexo de cálculo de avaliação de rendimento²¹², vinte e dois por cento (22%) dos alunos avaliados conseguiram alcançar/superar o índice 250 (em uma escala em que o máximo é 400). Este índice é considerado satisfatório pelos idealizadores da prova. A maioria dos alunos que é avaliada pela Prova Brasil, portanto, por essa lógica de cálculo e raciocínio, não possui “êxito” nessa avaliação em larga escala.

Consideramos esse índice como um efeito colateral para os idealizadores da Prova Brasil porque, em um contexto de reducionismos do potencial discursivo do texto, de excessiva objetividade no comando das questões, de construções de alternativas (os Distratores) que quase sempre destoam grosseiramente da resposta correta, (como vimos em nossa análise), como explicar um índice “tão baixo” de rendimento? Afinal, na especificidade do quadro de interesses político-econômicos que estão relacionados, de modo geral, com as avaliações de larga escala na América Latina, problematizados em nosso capítulo II, quer-se ou não se quer que o aluno tenha “êxito” nessas avaliações?

Antes da análise que fizemos nessa dissertação, aventávamos a possibilidade de que essas e outras características linguísticas das

²¹¹ Os resultados de 2017, até o presente momento, não foram divulgados.

²¹² O INEP disponibiliza uma série de mapas de avaliação de rendimentos por região e na totalidade do país que precisa ser minuciosamente avaliada para se chegar a uma média considerada de desempenho satisfatório na Prova Brasil. Os cálculos utilizados para se chegar a essa média estão dispostos em <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Resultados-do-Ideb-2015_Analise-Fundacao-Lemann.pdf> .

questões da Prova Brasil (porque é pela materialidade linguística, no comando da questão, que se pode chegar às condições de produção de um texto) servissem como um facilitador para o aluno. Mas parece-nos (ainda bem) que não. Parece-nos que justamente porque valorizado o aluno como interlocutor passivo, que apenas duplica ou nem isso o pensamento do autor do texto no espírito do outro (o próprio aluno) (BAKHTIN, 2000a), é que não há “sucesso” nos índices de resultados dessa Prova. Para a pergunta, que acima fizemos, nossa pesquisa não nos permite chegar a uma resposta conclusiva, mas definitivamente não temos alibi para prescindir de sua reflexão em nossas práticas como pesquisadores ou como professores.

Nem mesmo o descritor (D12), pensado efetivamente para investigar as condições de produção de um texto a partir da sua **finalidade**, o *intuito discursivo* do enunciado (BAKHTIN, 2000b [1952-53]), conseguiu propiciar um estudo do texto na corrente da enunciação verbal. Fazê-lo, parece-nos, está relacionado com a reflexão sobre as condições de produção do texto pelo aluno. Vimos, através da análise das questões da Prova Brasil que contemplavam os textos 5 (p. 162 dessa dissertação) e 6 e 7 (pp. 164-165 dessa dissertação), que tais questões suscitavam a finalidade dos textos sem relacioná-la diretamente ao enunciador, ao gênero ou ao suporte desses textos, conceitos inclusive que caracterizam o tópico II da Matriz de Referência da Prova Brasil com o qual se relaciona o descritor (D12).

Os comandos dessas questões, porque muito generalizantes, suscitam do aluno um raciocínio também generalizante, abstrato, automático, que “reflete” sobre o texto apartado da sua condição de produção, como se todo e qualquer texto retirado de revistas, (o veículo é apresentado) tivesse apenas a finalidade de informar ou qualquer outra não relacionada ao projeto de dizer do enunciador/enunciado. No LD, a “categoria” da finalidade do texto (texto 2, p. 157 dessa dissertação) é trabalhada a partir da identidade social de um dos seus enunciadores e também a partir da especificidade do gênero ao qual aquele texto mais se adequa.

Também como **resultado** importante da pesquisa, vimos que a “categoria” da **autoria** nas questões da Prova Brasil não viabiliza ou possibilita a reflexão sobre a posição enunciativa, o lugar/o tempo de onde diz aquele que diz, no resalte das singularidades que constituem esse sujeito do dizer. A questão sobre o texto quatro (4) da Prova Brasil, por exemplo, (p. 159 dessa dissertação) pede para que o aluno “reflita” sobre a opinião de um autor que não é especificado nem como autor-pessoa (sua identidade física no mundo da vida é subtraída da dimensão

linguística do texto) tampouco na dimensão mesma do discurso, ou seja, como um enunciador que dá significação ao que diz pela interlocução, porque diz o que tem a dizer para o outro, ou seja, o interlocutor é constitutivo para esse enunciador.

No LD, a mesma “categoria” é problematizada a partir de uma questão (p. 160 dessa dissertação) que amplia as perspectivas do aluno sobre a autoria do texto, tentando, por exemplo, demarcar alguns contornos sobre o lugar de onde diz o autor/posição de autoria do texto (a profissão do autor, os conhecimentos que esse autor tem sobre o assunto de que fala, etc), a voz *autorizada e responsiva* que problematizamos nas seções 2.3.1 e 2.3.2 dessa dissertação.

Especialmente sobre as questões do LD, os **resultados** obtidos por nossa análise são mais animadores. Cento e três (103) de um total de 276 indicaram um movimento no sentido de considerar e efetivar a questão do contexto de produção nos trabalhos com leitura no LD. Esse resultado vai ao encontro do que, por exemplo, Grillo e Cardoso (2003) atestam em sua pesquisa, com o mesmo interesse central da nossa, por coleções de livros didáticos do 3º e 4º ciclos, na medida em que verificam que 40% dos livros analisados incluem a questão do contexto de produção de textos nas atividades de leitura. As autoras vislumbram uma ampliação desse quadro se discussões sobre esse contexto, sobre esse tema começarem a fazer parte efetiva dos processos de formação dos professores em todo o país.

Acreditamos que essa legitimação de questões no LD que propiciam um estudo do texto a partir de suas condições de produção tem explicações de naturezas composicional e político-social.

Composicional, porque LD permite que o aluno reflita, com a/na leitura de texto, sobre questões referentes à Língua Portuguesa (e não somente a ela) a partir de questões dissertativas e de múltipla escolha. Como vimos em nossa análise, muitas questões dissertativas formuladas pelas autoras do LD propunham que o aluno refletisse sobre quem disse, sobre o que foi dito, sobre quando e onde foi dito e sobre para quem foi dito aquilo que ele lê. Não estamos dizendo isso para constatar que questões de múltipla escolha (típicas em avaliações de larga escala) não têm esse potencial, mas para que essas sejam elaboradas de modo a se articularem com a dimensão extraverbal do texto, projetarem essa dimensão para o horizonte apreciativo do aluno. Não se trata de entregar a resposta pronta nas alternativas, mas de trazer ou se fazer pensar sobre as condições de produção do texto com elas.

Político-social, porque, como discutimos no capítulo II, seções 2.3.1 e 2.3.2, a questão da autoria no LD parece estar bem mais

resolvida do que na Prova Brasil. Os processos de produção, análise e circulação do LD no Brasil são bastante criteriosos e consideravelmente divulgados em mídias digitais. Conhecidos e renomados professores especialistas, no recorte aqui da Língua Portuguesa, estão envolvidos neste processo responsivo, ao contrário, parece-nos, do que ocorre com os processos de produção e circulação da Prova Brasil, já que a autoria da Prova fica submetida a uma autarquia nacional, o INEP e a um grupo de especialistas que o próprio INEP indica.

Consideramos que esse seja um ponto importante a ser problematizado quando nos perguntamos por que, no processo de ensino e aprendizagem através da leitura, questões do LD consideram mais as condições de produção dos textos que referenciam não ocorrendo o mesmo com as questões da Prova Brasil, tendo em vista que essas duas materialidades emergem de quadros políticos e até teóricos semelhantes. Ambos estão ligados ao MEC e às políticas educacionais pensadas para o Brasil. Esses gêneros não deveriam dialogar mais intimamente? Um aluno, ao final do nono ano, que responde a questões da Prova Brasil não deveria ser o mesmo que respondeu a questões do LD, dentro da política-educacional da “equidade”, discutida no capítulo II dessa dissertação? Há ainda ruídos nesse complexo quadro que envolve política, economia e educação que não poderemos elucidar com esta pesquisa. Talvez aqui, uma possibilidade para pesquisas futuras.

De toda maneira, é imprescindível dizer que, por nossa análise, algumas questões do LD também não conseguiram resgatar o potencial discursivo que os próprios textos utilizados²¹³ sugeriam que fosse trabalhado a partir da leitura do aluno.

Para finalizar nossas considerações, propusemos, com nosso objetivo específico (d), refletir sobre as implicações que as questões da Prova Brasil e do LD trazem para a prática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Acreditamos que tudo o que dissemos nessa dissertação possa corroborar efetivamente para esse fim. Foi o que quisemos sugerir aqui, mesmo no âmbito de uma pesquisa documental, quando falamos da participação, como protagonista de sua aula, do professor na situação de interação pela leitura descrita e analisada, mas, suspeitamos, não conseguimos ter êxito. Nunca, nem se quiséssemos, poderíamos sublimar, subestimar aqui a importância e o potencial que tem o professor inserido nesse contexto de currículos a ele apresentado. É sim o professor, no acontecimento da aula e até fora dele, atualizado, antenado com os estudos de linguagem, no âmbito de uma

²¹³ Ver, por exemplo, os textos 4 e 5 do LD, na seção 4.4 dessa dissertação, p. 171.

concepção dialógica, filosófica e, sobretudo, política, que tem a opção de problematizar, suspeitar, concordar ou discordar desses currículos.

Entendemos que quando nos propusemos a problematizar o quadro político-econômico – representado por agências internacionais – que precede a presença da Prova Brasil e do LD nas escolas brasileiras (capítulo II), estivemos cotejando as implicações que os *corpora* de pesquisa trazem para a prática do professor de Língua Portuguesa em sala com seus alunos, no sentido de estimular naqueles uma postura crítica sobre os diversificados interesses que subjazem esse quadro, essas materialidades. Da mesma forma, quando analisamos as concepções teóricas da Matriz de Referência da Prova Brasil e de parte do Manual do professor do LD (capítulo III), tínhamos esse propósito. Consideramos que um dos primeiros passos para o aprimoramento das práticas que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no acontecimento da aula bem como em todo o percurso de elaboração didática é conhecer (linguística e discursivamente), e, a partir disso, problematizar os materiais que dão fomento a essas práticas.

Entretanto, não raro são os casos em que escolas e professores reproduzem em suas aulas avaliações simuladas da Prova Brasil²¹⁴, sem ao menos refletir sobre as questões em sala. Cogitamos essa não reflexão porque, se ela existisse, é possível que essa reprodução não ocorresse. E não estamos dizendo aqui que faltam a esse professor bom senso e/ou capacidade de análise técnica nesse processo, mas sim atestando a força quase compulsória que estas avaliações hoje têm nas escolas, força esta potencializada por influência da mídia²¹⁵.

²¹⁴ Em uma pesquisa simples no site Google, foram encontrados mais de 262 mil resultados de simulados da Prova Brasil, muitos deles para o nono ano do Ensino Fundamental II. Aqui alguns deles: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1266>>; <<https://jucienebertoldo.wordpress.com/2013/09/17/simulado-para-prova-brasil-de-lingua-portuguesa/>>; <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/simulados-da-prova-brasil-ja-estao-disponiveis-para-aplicacao-nas-escolas-1897587.html>>.

²¹⁵ Dizemos isso, porque o fenômeno da avaliação de larga escala alcança patamar internacional (vide o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), realizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e é rigorosamente respaldado pelos principais portais de notícia do Brasil que, frequentemente, valorizam essas avaliações sem problematizá-las, destacando o sistemático “fracasso” que os alunos brasileiros vêm apresentando nessa avaliação. Alguns exemplos desse respaldo em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>> e <<https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>>.

Ratificando ainda mais essa influência, segundo Geraldí (2010, p.91, grifos do autor),

As políticas educacionais neoliberais, para além de suas reformas curriculares que se constituíram essencialmente pela definição de parâmetros de conteúdos a serem ensinados e depois “cobrados” nas avaliações nacionais e internacionais, não souberam fazer mais do que propor sistemas de avaliação e avaliações de sistemas/redes de ensino, cujos resultados produzem hierarquizações das instituições de ensino, sinalizando para o “mercado consumidor” quais as escolas nível A, quais as redes mais preparadas, quais as regiões melhor aquinhoadas.

Defendemos, todo o tempo, mesmo inseridos em um tipo de pesquisa que metodologicamente não dá voz aos sujeitos envolvidos com a situação de interação que subjaz os *corpora* analisados, mas que foi fundamental para chegarmos até aqui, uma educação que caminha na contramão de tudo isso. Um fazer/refazer-educativo que não privilegia metas, estatísticas a serem superadas, escalas da melhor ou pior escola e, portanto, como corruptela possível dessa comparação, escalas dos melhores ou piores professores e alunos.

Uma educação que privilegia o diálogo aberto e refletido entre todas as suas partes, através da qual os professores discutam com seus alunos inclusive sobre currículos hierarquicamente impostos e, dessa discussão, a qualificação gradativa dos mesmos. O professor como enunciador (protagonista de sua aula) e interlocutor de um aluno entendido como um sujeito que responde ativamente às atividades de constituição de sentidos que se dão pela leitura de textos (ou por outro eixo do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa), assegurado o seu papel de coautor desses enunciados. Atividades de leitura que oportunizem a eflorescência das singularidades dos sujeitos que delas são parte constitutiva. Talvez possamos chegar, na prática, a esses termos em uma próxima oportunidade de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. A formação dos professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, n. 4, p. 13-18, 10 out. 2005.

AMOP. (2007). Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave/Beth Brait. (org.). São Paulo: Contexto, 2006.

ARANHA, M. L. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENHARDT, R. L. **A linguagem e a linguística**: Bakhtin confrontado a Saussure. Mato Grosso. 2013. Disponível em:<<http://www.atribunamt.com.br/2013/12/a-linguagem-e-a-linguistica-bakhtin-confrontado-a-saussure-ii-ii/>>. Acesso em: jan. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes. 2000a, 421p.

_____. (1952/53). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. p. 277-289.

_____. [1924/1927]. O autor e o Herói. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000c. p. 23-215

_____. [1959/1961]. O problema do texto O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000d. p.327-358.

_____. [1970/1971]. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000e. p. 369-398.

_____. [193?-1940]. Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000f. p. 399-414.

_____. [1924] O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP; Ed. Hucitec, 1988, p.13-70.

_____. (Volochinov). (1928/29) **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP:HUCITEC, 1992.

_____. (1919-21) **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 1993.

_____. (1929) **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. [1934-1935]. O discurso no romance. In _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. 1975. Formas de tempo e cronotopo no romance – ensaios de poética histórica. In: _____. **Questões de Literatura e de Estética**. Tradução de Aurora F Bernardini et alli. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2010, pp. 70-258.

BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: YFPR, 1999. p. 21-42.

BATISTA, A; ROJO, R. (2005). Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. Da. C. e MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica.

BOMENY, H.; PRONKO, M. **Empresários e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: PREAL/CPDOC – FGV; Fundação Ford, 2002.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Teláris**: Português. Ática. São Paulo. 2014 - 2016.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: _____. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: YFPR, 1999. p. 69-92.

_____. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. MEC. 1996. Disponível em PDF.

_____. Ministério Da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998b.

_____. PDE: **Plano de desenvolvimento da educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: **apresentação**: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015a.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206>. Acesso em janeiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, 2017a. Comunicação via email.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático: **Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa**, Ensino Fundamental anos finais. Brasília, 2017b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNLD**, 2017c. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2017d. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em janeiro de 2018.

_____. Ministério Da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017e. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: janeiro de 2018.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos**. Ensino de Língua X tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CATOIA DIAS, S. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de práticas de leitura/leitura. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva. 1998.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1.** São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p.113-128.

CORSETTI, B. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, F. O. C. (org.) **Avaliação em Larga Escala: Foco na escola.** São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

DANTAS, C.S.B. A Prova Brasil na Educação Básica: Os conceitos de texto e gêneros do discurso nas matrizes de referência. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.** Ano 08 - n.15. 2012. Disponível em:<www.letramagna.com/Artigo06_15.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, n.3, set.-dez. 2001.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485>>. Acesso em: nov. 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

DORNE, V. D. **De sinal a signo: a palavra (discurso) em Bakhtin.** 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/palavra_Bakhtin_dorne.pdf>. Acesso em: out. 2016.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. Apresentação: In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: YFPR, 1999a. p. 7-20.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica: In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: YFPR, 1999b. p. 113-126.

_____. (1975) As sete pragas do ensino de português. **Construtura**, Curitiba, 3(2):5-11, out. 2003a.

_____. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003b.

_____. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007[2005]. p. 37-60.

_____. **Norma culta brasileira** – desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. In: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

FRANCHI; Carlos et al. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAJARDO, M. **Reformas educativas na América Latina**. Balanço de uma década. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL. nº 15. Tradução de GARCHET, Paulo M. 2000. Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RurTecAdDH0J:www.oei.es/historico/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 5 nov. 2016.

GENETTE, G. [1989]: **Paratexte**. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt/M.; Nova Iorque: editora Campus 1992.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores**. D. E. L. T. A. v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Concepções de linguagem e ensino do português. In: GERALDI, J.W. (Org). **O texto em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 41-48.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L (Coord. Geral). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. v.1. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 15-30.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2002a.

_____. Sobre a questão do Sujeito. In: **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2002b.

_____. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: L. Negri e R. P. de Oliveira (Orgs.) **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 229.

GIROUX, H. A. 2003. **Atos impuros: a prática política dos Estudos Culturais**. Porto Alegre: Artmed.

GRILLO, S. V. DE C; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In: ROJO, R; BATISTA, A.A.G. (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

HALTÉ, J.-F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HARTMANN, F. A voz e o discurso interior na obra de Mikhail Bakhtin. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise de discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Ed. Clara Luz, 2005.

INEP, Sistema Nacional de Avaliação Básica - SAEB, 2007. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2007. in: JORNADA PEDAGÓGICA 2011. BA, 2011. p. 38. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/As_matrizes_de_referencia_da_Prova_Brasil-SAEBe_a_organizacao_do_trabalho_pedagogico-Relacoes_Possiveis.pdf>. Acesso em: out. 2016.

INEP, **Sistema Nacional de Avaliação Básica - SAEB**, 2007. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2011. p. 8-9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 294 p. p. 18.

KLEIMAN, A. B. SEPULVEDA, C. **Oficina de Gramática**. Metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes Editores, 2014.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto, São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O que é a lingüística textual. In: **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987.

KUSIAK, S. M. **Uma análise da Prova Brasil com foco nos processos de leitura e escrita**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_08_59_265-6478-1-PB.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

LIMA, I. C. dos S. **Os efeitos da Prova Brasil nas escolas públicas do município de Teresina**. 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.14/GT_14_02_2010.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LUCK, H. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. et al. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.^a A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>>. Acesso em: 2 maio 2017.

OLIVEIRA, S. R. A. **O Preal como sujeito político da ofensiva neoliberal para o recondicionamento do trabalhador docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Brasília, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PEREIRA, R. A. **A Prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: Matizes Sócio-Históricos**. Letrônica, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 494-520, jul./dez., 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/15020/11137>>.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. Florianópolis. **LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/11.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução coordenada por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. **“O futuro está em jogo”** – Relatório da Educação na América Latina. 1998. Disponível em:<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Jk1ucftpU2AJ:formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130729153521.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. **Boletim da Educação no Brasil Saindo da Inércia**. 2006. p. 45. Disponível em:<http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/boletim_prealfinal_marco2010.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2016.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D, (orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: Celli-colóquio de estudos linguísticos e literários. 3, 2007, Maringá. **Anais...Maringá**, p. 169-175. Disponível em:<http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/091.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2016.

RODRIGUES, R. H.; SILVEIRA, A. P. K. da; ROHLING, N. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e pós outros estudos de letramento**: glossário para iniciantes. Florianópolis. Dioesc, 2012.

RODRIGUES, N. C. Currículo: Espaço para emergência da autoria-professor. In: SABINO DIAS, M. de F.; LUCENA, M. I. P.; SILVEIRA, M da; RODRIGUES, N. C.; BAZZO, V. L. (orgs) **História, Memória e Práticas escolares**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014, p. 183-207.

_____. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular**: uma construção dialógica. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 313p.

_____. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, p. 31-52. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED.2002.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE; CENp, 2004. (texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004).

_____. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas: In MEURER, J. L.; BONINI, A.; & MOTTA, D. - Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática;** tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. de F. T. dos. Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais na América Latina. In: EPSJV (org). **Trilhas da Identidade, Série Temas do Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Ed FIO CRUZ, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Escola e democracia. 34. ed. rev. **Col. Polêmicas do Nosso Tempo,** Campinas, v. 5, 94p., 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, J. Q. Gênero discursivo e tipo textual. **Revista Scripta.** Belo Horizonte: Editora PucMinas, V. 1, n. 1, 1999, pp. 87-106.

SILVA, M. R. da, ABREU, C. B. de M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.2, jul./dez, 2008. p. 3-10, 526.

SILVA FILHO, V. **A série didática fontes: autoria e ato ético**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 443p.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 2. p. 141-160.

_____. O ensino do português no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL PARA A INVESTIGAÇÃO E ENSINO DO PORTUGUÊS. 1., Lisboa, 1976. **Actas...** Lisboa, 1997.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B (org). (2005) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2007. p. 76.

SOUZA, E. M. de F; VIANA, L. D.C. O Livro Didático como gênero do discurso complexo. **Anais do SILEL**. v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 2-15.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 80-88. Também disponível em:<<http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/06.htm>>. Acesso em: out. 2016.

_____. **Introdução à teoria do enunciado concreto**. São Paulo: Humanitas. FFLCH/USP, 2002.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TAGLIANI, D. C. O processo de escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/05.pdf>>. Acesso em: maio 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2011[1996].

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, J. C. **Mikhail Bakhtin**. o princípio dialógico. Paris: Seuil, 1981.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

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

UCZAK, L. H. **O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. Tese (Doutorado em Educação)- Porto Alegre, 2014.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. (1926) Trad. De Cristóvão Tezza. Disponível em <http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/atores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf> . Acesso em: abr. 2017.

VOLOSHINOV, V. N. ¿Qué es el lenguaje? Tradução do italiano de Ariel Bignami. In.: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. Bajtín y Vigotsky: **la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993[1929]. p. 217-243.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

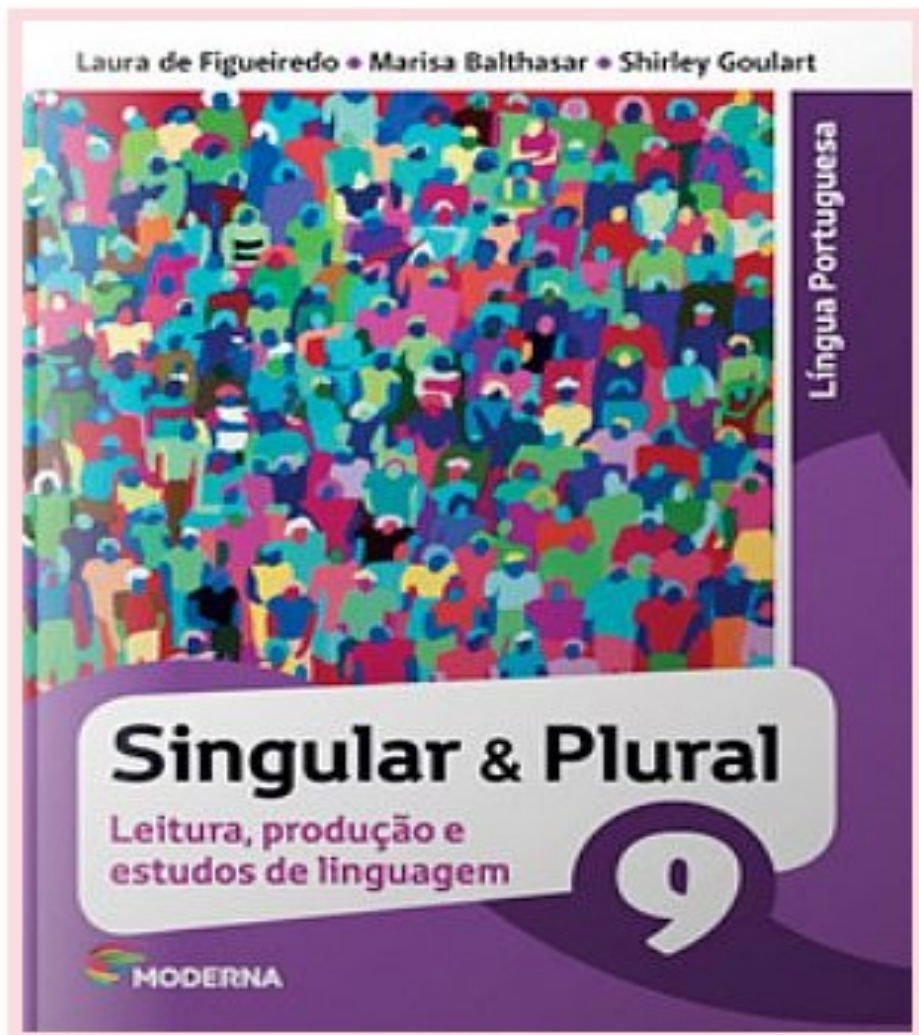
_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007[1978].

VOLMER, L.; RAMOS, F. B. O Livro Didático de Português (LDP): A variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: V SIGET: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, RS. **Anais...** 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_livro_didatico_de_portugues_ldp_a_variacao_de_generos_textuais_e_a_formacao_do_leitor.pdf>. Acesso em: maio 2017.

WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (Preal) e a política de formação docente no Brasil na década 90. In: REUNIÃO DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. p. 1-17.

WILSON, D. N. Reforma da educação vocacional e técnica na América Latina, 1996. In: UCZAK, L. H. **O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. Porto Alegre, 2014. p. 38-181.

ANEXO 1: CAPA DO LIVRO DIDÁTICO – *CORPUS* DA
PESQUISA – SINGULAR & PLURAL



ANEXO 2: PERGUNTA 1 DO PESQUISADOR E RESPOSTA 1 DO INEP SOBRE A PROVA BRASIL

Ministério da Educação

MEC Educação

Encaminhamento de Demanda.

ANEXO

Nº DE INSCRIÇÃO

Perfil

Professor

Demanda

Solicitação de Informação

*Observações**

Boa noite, pessoal. Sou professor da rede pública estadual e municipal (Santa Catarina - São José). Estou cursando o mestrado profissionalizante pela Universidade Federal de Santa Catarina, Prof/Letras/Ufsc e minha pesquisa tem relação com a Prova Brasil 2015. Tenciono fazer uma análise dos gêneros discursivos e das questões que referenciam esses gêneros na Prova Brasil de Língua Portuguesa para os anos finais. Acontece que não encontro duas coisas cruciais para o desenvolvimento de minha pesquisa: 1) a Prova Brasil 2015 propriamente dita. Só encontro simulados dela e não a própria. 2) O autor ou autores que elaboraram a prova. Seria possível, encarecidamente, para a continuidade de minha pesquisa, vocês me enviarem a PB 2015 de Língua Portuguesa, bem como as informações de quem elaborou a prova (informações sobre os autores da prova)? Ou a elaboração é assinada de forma geral pelo INEP? Ficaria imensamente grato. Aguardo uma resposta, pessoal. Uma boa noite e obrigado desde já. Samuel Góes.

om/owa/?path=/mail/inbox/rp

ok

Novo | Responder | Excluir | Arquivar | Lixo eletrônico | Limpar

qua 03/05, 13:55

Você

Prezado(a) Sr(a) Samuel Arlindo Góes,

O protocolo de nº 2614140, foi finalizado em 03/05/2017 10:53:08 .

Assunto:
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira >> SAEB (Prova Brasil, Aneb e ANA) >> Resultados

Solução:

Prezado(a),

Informamos que os microdados disponíveis para download encontram-se no link (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>).

Atenciosamente,

MEC/INEP

Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação , pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal do MEC (<http://fale-conosco.mec.call.inf.br>)

ANEXO 3: PERGUNTA 2 DO PESQUISADOR E RESPOSTA 2 DO INEP SOBRE A PROVA BRASIL

fale-conosco.mec.call.inf.br/secoes/22.3006/tpos-solicitacao/2266

Ministério da
MEC Educação

Nº DE INSCRIÇÃO

Perfil

Professor

Demanda

Solicitação de Informação

Observações *

Boa noite, pessoal. Primeiro gostaria de agradecer a resposta quase que imediata dada à minha solicitação. Muito obrigado. Mas, infelizmente, talvez eu não tenha me feito entender no primeiro contato. Eu gostaria de saber se A PROVA BRASIL 2015 (ela efetivamente, as perguntas, os textos e as questões feitas sobre estes textos para os alunos do nono ano responderem) está disponível, se ela pode ser acessada por mim, para contemplar o objeto de minha dissertação de mestrado? Nos microdados que vocês generosamente indicaram não consta a Prova Brasil. Constatam outras informações, matriz de referência, resultados, menos a prova. Então pergunto: é possível ter acesso a essa prova? E mais: é possível saber quem é o autor/autora da prova? Quem foi que efetivamente (o autor/autoras pessoa/pessoas) que a elaborou/elaboraram? Ou é o INEP enquanto autarquia do governo federal, que quem responde pela elaboração da Prova Brasil? Muito obrigado mesmo, desde já, pelo espaço oferecido. Aguardo desde já. Samuel Góes.

ENVIAR

://outlook.live.com/owa/?path=/mail/search/rp

Testamos esta página e bloqueamos conteúdo proveniente de sites potencialmente perigosos ou suspeitos. Permita este conteúdo somente se tiver certeza de que provém de sites seguros.

Novo | Responder | Excluir | Arquivar | Lixo eletrônico | Limpar | Desfazer

sex 05/05/2017, 14:34
Você

Prezado(a) Sr(a) Samuel Ariúdo Góes,

O protocolo de nº 2615858, foi finalizado em 05/05/2017 11:34:44 .

Assunto:
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira >> SAEB (Prova Brasil, Aneb e ANA) >> Resultados

Solução:
Prezado (a),

Informamos que no Saeb / Prova Brasil os itens utilizados não podem ser divulgados, pois, um grupo deles será aproveitado no próximo ciclo para permitir comparabilidade de resultados de ciclos diferentes, sendo estes itens chamados de "Itens comuns". É por essa razão que todos os cadernos de testes são recolhidos depois de aplicados e os mesmos não são publicados.

Os itens constantes na prova são de responsabilidade do Inep, sendo construídos para compor um banco de itens, esse trabalho é realizado por uma equipe de servidores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Inep em conjunto com especialistas que são selecionadas e capacitadas por essa mesma equipe.

O Inep disponibiliza alguns itens em seu endereço eletrônico na aba Instrumentos de Avaliação: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao> e no Portal Devolutiva Pedagógicas: <http://portal.inep.gov.br/devolutivas>

Atenciosamente,

MEC/INEP

Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação, pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal do MEC (<http://fale-conosco.mec.call.inf.br>)

Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).

Agradecemos seu contato.

Esta mensagem foi enviada por um sistema automático. Favor, não respondê-la.