



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE

RAQUEL AMARAL LIMA

**UM OLHAR DISCURSIVO-DIALÓGICO SOBRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB E DA *PROVA BRASIL***

CATALÃO (GO)

2015

RAQUEL AMARAL LIMA

**UM OLHAR DISCURSIVO-DIALÓGICO SOBRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB E DA *PROVA BRASIL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, nível Mestrado, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial de créditos para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Prof^a Dr^a Erislane Rodrigues Ribeiro

CATALÃO (GO)

2015

RAQUEL AMARAL LIMA

**UM OLHAR DISCURSIVO-DIALÓGICO SOBRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO
SAEB E DA PROVA BRASIL**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Catalão.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Erislane Rodrigues Ribeiro _ UFG/CAC

Presidente

Profª Drª Grenissa Bonvino Stafuzza – UFG/CAC

Membro titular

Prof. Dr. Rinaldo Guariglia _ UNIFAFIBE

Membro titular

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço Deus por ter me conduzido e me ajudado a trilhar os caminhos que me levaram até a conclusão desse trabalho.

Agradeço a pessoa mais importante nesse meu caminhar, à minha orientadora Dr^a Erislane Rodrigues Ribeiro, que desde o primeiro encontro me tratou com muita educação e se mostrou uma profissional muito dedicada e competente, sem em nenhum momento impor qualquer ideia, buscando sempre momentos de reflexão para que pudéssemos chegar a conclusões juntas. Eu não poderia ter tido uma orientadora melhor. Obrigada, agradeço a Deus por tê-la colocado em meu caminho.

Agradeço ao meu companheiro Waldir Lara Cardoso por ter sido o meu maior incentivador desde o processo seletivo até a conclusão desse trabalho.

A todos os amigos e colegas que compartilharam comigo as ansiedades, angústias e alegrias ao enfrentarmos novos desafios. Especialmente, à minha amiga Adriana Laurença da Cunha que, durante esse processo, foi a pessoa com a qual mais conversei sobre teorias e projetos. À minha amiga Ana Carla Rio pelas nossas reflexões teóricas e pela grande amizade que ficará para sempre.

Aos meus professores que me mostraram um mundo novo, teorias novas e contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, em especial, à Dr^a Grenissa Bovino Stafuzza e ao Dr. Antônio Fernandes Júnior. Vocês sempre terão um lugar especial em meu coração. Que Deus retribua o carinho.

De uma forma muito especial, aos meus pais, Sarah do Amaral Barbosa Lima e ao meu amado pai Geraldo Donizete Lima (*In Memoriam*) por terem sempre me incentivado e me guiado a trilhar bons caminhos. Meus eternos agradecimentos por terem me dado a vida.

“Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”.
(Bakhtin/Volochínov, 2012)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos sobre leitura, com base no conceito de discurso da Análise de Discurso de Linha Francesa e na noção de dialogismo do Círculo de Bakhtin, estabelecendo um diálogo teórico. Nesse intuito, analisamos cinco Matrizes de Referência de Língua Portuguesa de 1995, 1997, 1999, 2001 e 2011. Por meio de sua materialidade linguística, observamos os discursos sobre leitura predominantes nelas, já que partimos do pressuposto de que há interdiscursividade, há discursos sobre leitura e não somente um discurso. Ainda fazem parte do *corpus* oito questões da Prova Brasil divulgadas no site do Inep, não há especificação de quando essas questões foram aplicadas, constituindo-se em exemplos de como cada descritor é avaliado na prova. Ao identificarmos os diferentes discursos sobre leitura presentes nas Matrizes e questões, interpretamos os efeitos de sentidos sobre leitura produzidos por meio desses documentos. Para o desenvolvimento da temática, adotamos como base teórico-metodológica a Análise do Discurso de Linha Francesa com contribuições de conceitos e noções desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin como o de sentido e dialogismo. Em nossas análises, fundamentamo-nos, principalmente, nos conceitos: discurso, sujeito, efeitos de sentido e formação discursiva desenvolvidos por Pêcheux (1969) e dialogismo em Bakhtin. Através das análises da materialidade linguística, coletada dos documentos em estudo, percebemos que nos enunciados analisados há a presença do interdiscurso, já que não existem formações discursivas fechadas ou homogêneas, sendo que em todas há a retomada do já-dito sobre leitura. Ora há o predomínio de uma formação discursiva, ora de outra, mas nunca de uma única. Concluímos que os discursos sobre leitura estão relacionados aos sujeitos e às imagens que eles têm do que seja um bom leitor e do que seja a leitura a partir de seus posicionamentos em determinadas formações discursivas.

Palavras-chave: Discurso; Formação Discursiva; Efeitos de Sentido; Matrizes de Referência de Língua Portuguesa; Prova Brasil

ABSTRACT

This research aims to analyze discourses on reading, based on the concept of discourse of the French Discourse Analysis and the notion of dialogism of the Bakhtin Circle, establishing a theoretical dialogue. To that end, we analyzed five Portuguese Language Reference Matrices from 1995, 1997, 1999, 2001, and 2011. Through their linguistic materiality, we observe their prevailing discourses about reading, since we assume that there is interdiscourse, there are discourses about reading and not only one discourse. Eight questions posted on Inep's website are also part of the corpus. There is no specification about when these questions were given; they are examples of how each descriptor is evaluated in the test. By identifying the different discourses on reading present in the matrices and the questions, we interpret the effects of meaning on reading produced by these documents. To develop the subject, we followed the theory and method of French Discourse Analysis, with contributions from concepts and notions developed by the Bakhtin Circle, such as the "direction" and "dialogism". The main concepts we use in our analysis are speech, subject, effects of meaning and discursive formation, developed by Pêcheux (1969), and dialogism, by Bakhtin. Through the analysis of linguistic materiality collected from the corpus, we realize that interdiscourse is present in all the statements we analyzed, as there are no closed or homogeneous discursive formations, and in all of them there is a resumption of the already-said about reading. This time there is the predominance of a discursive formation, sometimes another, but never a single one. We conclude that the discourses on reading are related to the individuals and their notion of what a good reader is, and what reading is, from their standpoint in certain discursive formations.

Keywords: Discourse; Training Discourse; Effects of Meaning; Portuguese Language Reference Matrix; Brazil Exam.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
i Da implementação de um sistema de avaliação educacional.....	8
ii Da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.....	12
iii Percursoda pesquisa: tema, objetivos, justificativa, pressupostos teórico-metodológicos e corpus	15
CAPÍTULO I –ALGUNS CONCEITOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E DO CÍRCULO DE BAKHTIN E A LEITURA	23
1.1 Discurso, efeitos de sentido, sujeito e condições de produção	23
1.2 Considerações sobre a noção conceito de formação discursiva	36
1.3 Formações discursivas e leitura	43
1.3.1 Formações discursivas sobre leitura: o enfoque no autor	44
1.3.2 Formações discursivas sobre leitura: o enfoque no texto.....	46
1.3.3Formações discursivas sobre leitura: o enfoque no leitor	49
1.4 A teoria sobre o dialogismo e o conceito de diálogo entre os discursos sobre ensino e leitura na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e na Prova Brasil	54
CAPÍTULO II – A LEITURA NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB E NA PROVA BRASIL: UMA LEITURA.....	66
2.1 Do enunciado “qualidade na educação”	66
2.2 Discursos sobre leitura na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb	69
2.3 Discursos sobre a leitura e efeitos de sentido na Prova Brasil	94
2.3.1 Discursos sobre leitura com enfoque no autor	97
2.3.2 Discursos sobre leitura com enfoque no texto.....	102
2.3.3 Discursos sobre leitura com enfoque no leitor	106
2.3.4 Discursos sobre leitura a partir de uma perspectiva dialógica.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

i) Da implementação de um sistema de avaliação educacional

Para conhecermos como se institucionalizaram os sistemas de avaliação no Brasil e as transformações que foram ocorrendo ao longo do tempo no que diz respeito às características gerais desses instrumentos, nos baseamos em Bonamino e Franco (1999) e Horta Neto (2010, 2013), bem como no caderno endereçado aos professores PDE/Prova Brasil (2011)¹. Através da leitura desses documentos, pudemos compreender as metamorfoses dessas avaliações e como são elaboradas.

Segundo Bonamino e Franco (1999), para se medir a qualidade da educação, as avaliações no Brasil, até a década de 1960 e 1970, se pautavam em aspectos externos enquanto os aspectos intraescolares eram deixados de lado. Os aspectos externos estão relacionados com os fatores sociais e econômicos que interferem na qualidade educacional, enquanto os aspectos internos estão relacionados a aspectos pedagógicos. Mas essa era uma tendência da época em diversos países dos continentes americano e europeu que sofreram bastantes críticas ao excluírem os fatores internos de suas avaliações e colocarem um peso enorme em desigualdades sociais, de raça, cor e gênero como responsáveis pelo fracasso escolar.

De acordo com os autores mencionados, na década de 1980, a abordagem começa a mudar, com a ênfase recaindo sobre os fatores intraescolares que influenciam o desempenho escolar, havendo uma tentativa de relacionar os aspectos externos com os internos os quais afetam a desigualdade no desempenho educacional. Esse tipo de avaliação foi feito pela Fundação Carlos Chagas com o objetivo de avaliar o programa Edurural no Estado do Nordeste. O que se observou com essas avaliações e com as políticas implementadas com base nos resultados é que era mais fácil melhorar o rendimento dos alunos nessas provas do que as taxas de promoção, isto é, diminuir os índices de repetência. A partir dessa experiência, no final da década de 1980, aumenta a necessidade de implementação de um Sistema Nacional de Avaliação Básica para medir o acesso, a oferta de atendimento educacional, bem como o desenvolvimento dos alunos. Então, em 1988, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institui o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP)

¹Esse caderno não só detalha a matriz, mas também traz exemplos de questões envolvendo cada descritor, isso dá maior acesso aos professores às competências e habilidades que os discentes devem apresentar ao fazer avaliação. Por isso, ao longo desse trabalho citaremos diversas vezes esse documento.

que, com algumas alterações na constituição de 1988, passa a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)², porém a primeira avaliação só ocorreu em 1990 por motivos orçamentários (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Segundo Horta Neto (2010), o Saeb pode ser dividido em três fases, em que é possível percebermos as modificações no processo de avaliação: a de implementação, entre 1988 e 1993; a segunda fase, de 1995 e 2003, em que são adotadas a TRI (teoria de resposta ao item) e a formulação das Matrizes de Referência em 1997. Na terceira fase, iniciada em 2005, há a passagem de um teste amostral a um censitário. Nesse ano, também o Saeb é modificado, transformando-se em dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém a mesma característica e objetivos do Saeb aplicado até 2003 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, destinada a avaliar apenas as escolas públicas do ensino básico. É nesse período, precisamente no ano de 2006, que se torna obrigatória a participação de todas as escolas com mais de 30 alunos no 5º e 9º anos no processo avaliativo da Prova Brasil. Essa obrigatoriedade só se torna possível através de uma alteração no artigo 87 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu inciso IV, parágrafo 3º, determinando que os Entes da Federação integrem todos os estabelecimentos de ensino fundamental de seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

De modo sintético, pode-se dizer que o Saeb tem como objetivo analisar os aspectos externos, relacionados ao ambiente físico, social e econômico, através de questionários, e os aspectos internos, vinculados a questões relativas à aprendizagem, através de avaliação de rendimento. Bonamino e Franco (1999) observam que tanto os aspectos contextuais quanto os cognitivos foram sofrendo modificações pelas quais passou o sistema de avaliação.

Durante a primeira fase, os instrumentos contextuais procuravam abordar questões relacionadas à universalização do ensino, à valorização do magistério e à democratização da gestão, o que continuou na segunda fase, com algumas alterações no questionário. Já na terceira fase, há mudanças em relação à importância atribuída às características socioeconômicas e culturais e aos hábitos de estudo dos alunos. Ainda nessa fase, inclui-se a indagação sobre as condições de trabalho dos docentes e diretores, os tipos de escola, o grau

²São dois os processos de avaliação que compõem o Saeb: O Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Anresc (Prova Brasil). A primeira avaliação é amostral e tem como função promover estudos sobre a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários. Já a Prova Brasil é obrigatória para todas as escolas que atendam aos requisitos e tem como função medir o rendimento dos discentes (PDE/Prova Brasil, 2011).

de autonomia e a matriz organizacional da escola. Bonamino e Franco (1999) destacam que, mesmo com a introdução dos indicadores socioeconômicos, é difícil observar a relevância deles no desempenho dos discentes e a consequência na qualidade da educação.

Ainda segundo os autores, em relação às mudanças com relação aos aspectos cognitivos, podemos perceber uma modificação, pois de uma perspectiva de descentralização passa-se para uma perspectiva mais centralizadora na elaboração, reformulação e aplicação das provas. Na primeira fase, houve a participação dos professores e técnicos estaduais e municipais no processo avaliativo, baseado no currículo efetivo e realmente usado em sala de aula. Na segunda fase, além da participação dos professores, as reformulações feitas em relação aos itens e testes passaram pela legitimação das instituições acadêmicas. As críticas feitas em relação à reformulação dos itens e testes consistiam em medir habilidades que não fossem memorização, uso de vocabulário adequado às regiões, enunciados mais esclarecedores e cuidado nas ilustrações a fim de evitar interpretação distorcida. Na terceira fase, a responsabilidade na elaboração dos itens passa a ser do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), com a colaboração de professores universitários. (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A teoria de resposta ao item começou a ser utilizada na segunda fase, em 1995, permitindo a mensuração dos resultados das provas. Conforme assevera Horta Neto (2013) esse é um tipo de medida estatística para mensurar várias competências que não podem ser medidas diretamente, nesse caso, o que se mede é a proficiência que não pode ser medida de maneira exata. Nas palavras do autor, “A proficiência não se refere a um valor exato, mas há uma probabilidade, baseada nas respostas dadas a um conjunto de itens”. (HORTA NETO, 2013, p. 92). Os itens são as questões que compõem a prova e o respondente só acertará um item se ele tiver desenvolvido determinada proficiência. Se não acertar determinado item, isso quer dizer que ele desenvolveu uma pequena proficiência ou não a desenvolveu e a probabilidade de acerto, então, se torna baixa. Todas as habilidades previstas pela Matriz de Referência são testadas e segundo o MEC, o objetivo é avaliar a proficiência da escola e não do aluno individualmente. Em razão disso, o resultado é a média da proficiência dos alunos.

Há uma escala de proficiência através da qual é feita uma interpretação pedagógica dos dados, a fim de que eles possam contribuir para sanar as deficiências apresentadas pelos discentes. Essa escala pode ser dividida de forma arbitrária em intervalos de proficiência, no caso do Saeb é de 0 a 500, divididos em cinco níveis: de 0 até 125 - nível I; de 125 a 200 - nível II; de 200 a 275 - nível III; de 275 a 350 - nível IV e igual ou maior que 350 - nível V.

Na interpretação pedagógica e de descrição dos itens, a conclusão a que se chega é que a probabilidade de um aluno que esteja na proficiência de nível II acertar um item da proficiência de nível III ou IV é muito baixa; já um aluno que esteja em nível III e IV a probabilidade de ele acertar um item de nível II é muito alta. Assim, de acordo com o nível da escola, é possível rever os planos de curso, de modo a trabalhar habilidades deficientes nos alunos de acordo com a classificação da escola nessas escalas. Não podemos esquecer que a prova é objetiva e não permite testar todas as habilidades.

Os itens passam por uma pré-testagem, tanto para obter parâmetros quanto para verificar se existe alguma inconsistência quanto ao gabarito. Os testes desses itens são feitos em séries diferentes em que a prova é aplicada, por exemplo, aplica-se a prova teste para o 6º ano e 8º ano, já que a prova é feita pelo 5º e 9º anos. Depois da pré-testagem, há escolha dos itens descartados, os que serão reelaborados e os que serão depositados no banco de itens. Destes 15% são fáceis; 70% são médios e 15% difíceis. A pré-testagem pode acontecer em Laboratório Cognitivo com uma menor quantidade de alunos. Segundo Horta Neto (2013), a teoria de resposta ao item torna o resultado da Prova Brasil e Saeb mais seguro e confiável, servindo como instrumento para a reformulação de práticas pedagógicas. Desse modo, segundo o governo federal, as provas externas se colocam como instrumentos para que se possa perceber se há “qualidade na educação”, como uma das formas para que se possa compreender como está o desenvolvimento de competências e habilidades de nossos alunos e, conforme esses resultados sejam interpretados, possam contribuir para uma revisão no modo como são ensinados determinados conteúdos. As habilidades são as práticas e ações que apresentamos por termos desenvolvido alguma competência. No Caderno PDE/ Prova Brasil (2001) temos indicação de que o uso desses termos tem embasamento em Perrenoud³ destacando que competência é a capacidade que temos de agir de forma eficaz em determinadas circunstâncias usando conhecimentos prévios, já a habilidade se refere ao plano do saber fazer se apoiando em competências adquiridas. Porém, é preciso ter consciência que essa prova apenas mede uma pequena parcela daquilo que é aprendido na escola, mas isso não invalida seus resultados, já que podemos ver os progressos e retrocessos das escolas através do processo avaliativo ao longo dos anos e o que se mede é o mínimo e não o máximo de habilidades que deveriam ser desenvolvidas.

³Philippe Perrenoud é doutor em Sociologia e Antropologia. Atua nas áreas relacionadas a currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Apesar de atuar nessas áreas, o autor não é pedagogo de formação. www.infoescola.com/biografia/philippe-perrenoud/ Acessado em: 14/01/2015.

Entretanto, temos que tomar cuidado com o aspecto competitivo entre escolas, que é provocado pelos resultados obtidos nessas provas e pela exploração da mídia, que expõe tanto as escolas com altas notas, quanto àquelas que têm notas baixas, ressaltando que a nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não corresponde somente ao rendimento nas provas aplicadas, mas também ao índice de evasão e repetência. Esse aspecto faz com que professores se sintam pressionados a promover alunos que não teriam condições de serem promovidos de série. Outro aspecto seriam as vantagens políticas exploradas por governos ao conseguirem que a nota do IDEB aumente.

Esses testes são elaborados a partir de um banco de itens de acordo com a teoria da resposta ao item mantido pela Fundação Carlos Chagas e pela Cesgranrio. Essas instituições também eram responsáveis pela formulação de Matrizes de Referência nas quais elas se baseavam para formular itens para as provas. A partir dessas questões, o MEC introduz muitas modificações no Saeb, centralizando o processo de formulação das avaliações. Na apresentação do caderno PDE/Prova Brasil (2011), percebemos que a partir de 1992 decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Inep.

A partir de então, o Inep resgata o poder sobre a formulação e o controle sobre o que o Saeb avalia e isso culminou na elaboração das Matrizes Curriculares de Referência em 1997. Nesse cenário é que a abordagem conteudista, baseada na memorização de conceitos, cede lugar a uma abordagem de competências e habilidades cognitivas que eram passíveis de medição pelos testes aplicados. Em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla divulgação dos PCN. Essa atualização contou com participação de professores de doze estados da federação com o objetivo de comparar as matrizes existentes com o currículo usado nas escolas e os PCN.

ii) Da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil

O objetivo da formulação de uma Matriz de Referência é dar legitimidade e transparência aos sistemas de avaliação para que todos os interessados tenham conhecimento do que é avaliado nessas provas. Em outras palavras, “a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”. (PDE/ Prova Brasil, 2011, p.17). Ela não abarca todo o conteúdo da grade curricular, somente parte desse conteúdo, pois é feito um recorte. Foram formuladas matrizes de diversas disciplinas, inclusive de ciências, porém, as que mais se destacam são as de português e matemática. A primeira matriz de português de que temos

conhecimento é de 1995 e se chamava Matriz de Especificações, ela passou por modificações em 1997 e em 1999, sendo que a última modificação ocorreu em 2001 por influência dos PCN que tinham sido bastante divulgados em 1997.

Essas matrizes foram sofrendo alterações ao longo dos anos, motivadas pelas mudanças nas concepções de ensino, de linguagem e influenciadas por teorias linguísticas e mudanças nas políticas educacionais⁴. Isso fica claro ao observarmos os textos escolhidos nas questões. Com o passar dos anos, os textos literários vão sendo preteridos, dando lugar à variedade de gêneros. As habilidades e competências também sofrem alterações, bem como a retirada do tema “Análise e Reflexão Linguística”⁵ na matriz de 1999. Nessa matriz, percebemos como o enfoque é maior nas práticas de leitura, porém vemos descritores⁶ que pertenciam ao tema Análise e Reflexão Linguística permanecerem nesse documento e em outros posteriores.

Como vimos, segundo Horta Neto (2013), antes de 1995 não havia uma Matriz de Referência. Somente neste ano é que passamos a ter acesso a esse documento. Nesse período, também as séries testadas mudam, passando a ser testadas somente nas 4ª e 8ª séries. Os alunos só respondem a um caderno de provas, ou de português ou de matemática, com a justificativa de que poderia ser muito cansativo responder a um caderno com itens de português e matemática. O foco passa a ser as habilidades e não os conteúdos. Com a introdução da TRI também foi possível o aumento dos itens testados, passando de 60 para 1236 e tendo no total 208 cadernos de prova distintos, sendo que cada aluno responderia a 30 itens na 4ª série e 39 para a 8ª série e 3ª série do Ensino Médio. Do total desses itens testados, 33 deles solicitaram que os alunos da 8ª e 3ª série do Ensino Médio construíssem e escrevessem sua resposta. Já em 1997, é visível a diminuição no número de descritores usados nas avaliações, de 431 descritores passam para 319 com uma diminuição de 31%. Horta Neto (2013) lamenta o fato por acreditar que a diminuição no número de descritores

⁴ As matrizes sofreram muitas alterações ao longo dos anos, porém, neste momento, não destacamos minuciosamente essas mudanças, principalmente quanto às concepções de ensino e leitura, pois isso será feito nos próximos capítulos, nos quais não só descreveremos as matrizes, bem como analisaremos os discursos sobre leitura presentes nelas, observando como eles se interligam e se transformam a cada vez que esses documentos se alteram.

⁵ A matriz é composta por seis temas ou tópicos que são subdivididos em descritores. Tópico I Procedimentos de leitura; Tópico II Implicações do Suporte, do gênero e ou/ do enunciador na Compreensão do texto; Tópico III Relação entre textos; Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do texto; Tópico V Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Tópico VI Variação Linguística.

⁶ O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades. 1. Indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos. 2. Constituem a referência para a seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (PDE/ Prova Brasil, 2011)

tem impacto na quantidade de habilidades testadas e, principalmente, porque não houve justificativa em relação a isso.

Já em 1999, há outra diminuição no número de descritores usados nas avaliações, como já dissemos a Matriz de Referência perde o tema Análise e Reflexão Linguística, ficando com 124 descritores, tendo uma redução de 48%. Em 2001, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa sofre sua última modificação, alguns descritores foram agrupados, gerando novos, diminuindo significativamente o seu número. Em 2005, o interessante é que os alunos passam a responder um caderno com Português e Matemática, até então, o aluno responderia Português ou Matemática, outra novidade é o estabelecimento de tempo para responder cada bloco da prova. É interessante o estabelecimento desse tempo, pois isso demonstra ao aluno que não adianta ele responder rapidamente as questões, porque ele não poderá passar para o próximo bloco antes do tempo permitido, evitando que ele faça a prova de qualquer maneira, porém, isso também não garante que ele fará a prova de forma responsável.

Horta Neto (2013) faz um balanço das mudanças que ocorreram entre 1995 e 2011 e destaca que a quantidade de itens caiu cinco vezes e aumentou em 40% o número de itens que cada aluno passou a responder, o que significa que, apesar do número de itens no geral ter diminuído, o número de itens por aluno aumentou. Não há estudos para demonstrar se essas diferenças causaram problemas para a validade e comparação entre os testes. O autor ainda pontua que houve melhoras no resultado das provas nos últimos anos e levanta algumas hipóteses que podem ter contribuído para isso, sem ser necessariamente a melhora efetiva do ensino:

Pode ser que por conta da pressão por melhorias dos indicadores das escolas, esteja havendo uma redução do currículo, que estaria se moldando às Matrizes de Referência dos testes. Além disso, por conta da pressão pode haver preparação dos alunos para o teste (HORTA NETO, 2013, p. 159)

Como destaca o autor, ainda não há estudos conclusivos sobre a melhora nos índices da prova, ainda não se sabe se isso se dá por causa de uma melhoria nas condições socioeconômicas no país, se é por causa de uma melhoria na gestão escolar que passou a sofrer mais pressões por resultados positivos, se há treinamento dos alunos, uma redução no currículo ou ainda se é porque os professores agora têm mais acesso às matrizes de referência e maiores informações de como se dá o processo avaliativo.

iii) Percursos de pesquisa: tema, objetivos, justificativa, pressupostos teórico-metodológicos e corpus

Por ser professora de Língua Portuguesa há alguns anos, sempre trabalhamos com leitura, porém, nossa concepção do ensino de leitura sofre transformações ao longo dos anos que advém da própria reflexão no e sobre o trabalho, do convívio com colegas, dos documentos oficiais e dos cursos de formações. Por termos ficado muitos anos lecionando só para turmas de Educação de Jovens e Adultos, ficamos alheios aos processos de avaliação externa, porém, a falta de familiaridade com essas avaliações deve ser reportada à não convivência com o Ensino Fundamental regular. Como também à permanência de concepções de ensino tradicionais que convivem com as novas concepções que são propostas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN).

Somente em 2010, quando começamos a lecionar no ensino fundamental regular, tivemos conhecimento da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil e das estratégias e procedimentos de leitura propostos nelas que não só orientam os docentes sobre o que é cobrado nas avaliações, mas também influenciam como as aulas de leitura são ministradas, pois todas as escolas e os sistemas municipais e estaduais de educação têm interesse em obter um bom resultado nessas provas.

Como vimos anteriormente, as Matrizes de Referência surgiram como forma de esclarecimento sobre o que é cobrado nas avaliações externas do Saeb. Ao longo dos anos esse documento sofreu algumas variações por influências de mudanças nas concepções de ensino da língua bem como motivadas por posições ocupadas pelos sujeitos que as formulavam. Já que esses documentos se tornaram tão presentes nas escolas e tem sido muitas vezes vistos como manual de instrução que deve ser rigorosamente seguido em algumas escolas é que esse material se torna um interessante objeto de pesquisa que nos leva a indagar sobre os discursos sobre leitura presentes nas matrizes de 1995, 1997, 1999, 2001 e 2011.

Com a formulação da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e observando questões da Prova Brasil, nos vêm alguns questionamentos: quais são os discursos sobre leitura produzidos pela Matriz e quais diálogos mantêm com a Prova Brasil e as teorias sobre o discurso?

Observamos que o ensino de Língua Portuguesa sofre influências de vários formadores de opinião como a mídia, o vestibular e, mais recentemente, as avaliações externas. Essas avaliações motivam a formulação das matrizes curriculares para o ensino

médio e fundamental, já que são pautadas e direcionadas pelas provas de vestibular e, agora, com o fim dos vestibulares em algumas universidades a influência é do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

No ensino fundamental também acontece a mesma coisa, as matrizes curriculares para esse nível, foram elaboradas com base nos PCN e a partir de 2005 passam a ser elaboradas também com base na Prova Brasil. A partir de então, esses documentos baseados nos PCN e Prova Brasil começam a influenciar o que se ensina nas escolas, pois nenhuma escola e nem as secretarias municipal e estadual de Educação querem obter notas baixas nas avaliações externas, porque são essas notas que compõem o IDEB e indicam se a qualidade do ensino está boa ou ruim.

Como acontece no ensino médio, com o vestibular e o ENEM, também com relação ao ensino fundamental são essas provas externas que influenciam o que se ensina na escola, inclusive a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb é um documento institucional que expõe de forma detalhada o que é cobrado nessas provas e o que deve ser ensinado no campo da leitura, por exemplo, para que se possa ter bom desempenho nela. O problema é que, às vezes, há uma interpretação errônea desses documentos, pois a escola passa a ensinar somente o que está proposto neles. Notamos a ocorrência disso ao nos depararmos com a formulação dos Cadernos Educacionais formulados pelas Secretarias Estaduais que são baseados, quase que exclusivamente, nesses documentos. Esses cadernos são endereçados somente aos 5º e 9º anos do ensino fundamental como complemento do material didático.

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb observa-se a presença de algumas formações discursivas sobre leitura nas quais se posicionam os sujeitos dentro de determinada formação social, em especial, as posições que são ocupadas pelos formuladores desse documento. Pensando em nosso objeto de estudo nossa hipótese é que predomina a imagem que os formuladores da matriz têm do que seja o ensino de leitura que influenciará ou até direcionará, tanto a elaboração dos documentos como também o próprio ensino da leitura, ou seja, o tipo de leitura proposto em sala.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa influencia diretamente no modo como a leitura, além de outros temas, é trabalhada em sala de aula, pois é ela que informa aos professores o que é cobrado nas provas, por isso é nosso intuito nesse trabalho descrevê-la e analisá-la, buscando identificar e interpretar efeitos de sentido e discursos produzidos sobre leitura. Temos o propósito, ainda, de verificar, como a Matriz e a Prova Brasil articulam-se aos estudos linguísticos contemporâneos, principalmente, os discursivos. Sendo assim, temos como objetivo geral deste estudo analisar os efeitos de sentido e os discursos sobre leitura

produzidos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e em questões da Prova Brasil, observando alguns diálogos que se estabelecem entre elas com os estudos discursivos desenvolvidos pela Análise do Discurso de Linha Francesa (AD) e pelo Círculo de Bakhtin.

Esse trabalho se torna pertinente, pois tanto as matrizes quanto as provas são vistas como instrumentos para verificarmos a qualidade na educação, principalmente porque o que elas enfocam é a leitura, como fica bem claro na introdução do caderno PDE/ Prova Brasil de 2011.

As concepções de língua e de ensino mudam com o tempo e essas mudanças são influenciadas por razões políticas, históricas e sociais e pela própria evolução do conhecimento linguístico, pois o conhecimento sobre a língua sofre alterações através de contribuições científicas que se diferenciam com o tempo, como a língua como sistema, a língua como enunciação e o estudo do discurso.

Gregolin (2007) aborda as modificações por que passou o ensino de língua em razão da aplicação de certas teorias linguísticas e da adoção de uma concepção ou outra de língua nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Mesmo certas concepções de língua e leitura tendo sido predominantes em determinadas épocas, as demais não desaparecem, continuam convivendo com outras. Notamos isso ao analisarmos as Matrizes de Referência, pois nelas podemos observar essas concepções dialogando em um mesmo documento. Segundo a autora, em 1970, há o embate entre teoria linguística estruturalista e a gramática normativa; em 1980 surgem a Sociolinguística e a Linguística Textual e a partir da década de 1990 surge contribuição dos estudos dialógicos desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin e das teorias do discurso divulgadas, especialmente, pelos PCN que dão maior evidência ao texto como o foco dos estudos e destaque aos gêneros textuais.

É salutar que façamos essa revisitação às teorias linguísticas para que possamos compreender melhor a relevância desses estudos ao longo do tempo na problematização de questões relativas ao ensino de língua. Ainda, segundo Gregolin (2007), durante a ditadura militar, há a democratização do ensino: as escolas que eram frequentadas por pessoas da classe letrada passam a receber pessoas de outras classes sociais e, dessa forma, os professores passam a conviver com a diversidade na escola.

Há, também, nessa mesma época uma apropriação do discurso científico no discurso pedagógico, pois há uma apropriação de abordagens distintas que vão da gramática normativa à teoria da comunicação. Mesmo com a introdução da teoria da comunicação e do estudo do texto, ainda continua forte a predominância dos estudos gramaticais até 1970, mas é nessa época que começa o questionamento sobre o ensino de gramática.

Com a teoria da comunicação, passa-se a preocupar com o ensino voltado para as práticas sociais, até o uso de gêneros literários, que eram predominantes, passa a conviver com outros textos e muda-se também a concepção de leitura, baseada em diversos gêneros convivendo ao mesmo tempo, os antigos e os atuais, os literários e os do cotidiano.

Com os estudos da Sociolinguística difundidos no Brasil em meados dos anos de 1980, percebemos que as descobertas científicas influenciam o modo como vemos a língua, nessa mesma época, já a diversidade linguística é colocada em debate. A partir das contribuições da Linguística Textual, passamos a observar o texto como o centro dos estudos linguísticos. A concepção de ensino muda e passa a ser vista como formadora de leitores e produtores de textos.

Em meados de 1990, o ensino começa a receber influências dos estudos discursivos. É nessa perspectiva discursiva que podemos ver os interlocutores, situados historicamente e é ela que traz para o ensino da língua a preocupação com outros objetos como: o texto, o discurso, o gênero, a produção de efeitos de sentido, a não transparência da linguagem, a memória discursiva, o repetível, a circulação dos enunciados, a intertextualidade, entre outros conceitos e noções.

Segundo Gregolin (2007), apesar de haver contribuições a partir da concepção de língua dessas teorias, há uma grande dificuldade de se relacionar a teoria e a prática, pois as teorias são formuladas no meio universitário e só então aparecem nos documentos oficiais para serem aplicadas em sala de aula e muitos desses professores as desconhecem. Interessamos, portanto, observar como essas teorias estão presentes nos documentos analisados por nós.

As Matrizes e a Prova Brasil analisadas têm enfoque em leitura e, como a análise do discurso pode ser interpretada como uma teoria da leitura torna-se primordial que a analisemos sob o enfoque dessa teoria, principalmente para focalizarmos os discursos sobre leitura nelas correntes. A análise do Discurso propõe uma ideia que contraria a concepção de leitura como conhecimento de conteúdo, defendendo-a como um efeito de sentido entre interlocutores e não compartilha a visão de uma interpretação única e controlada pelo autor. Em oposição à concepção de que bastava que se conhecesse o autor e a época para que se compreendesse o sentido do texto.

O ensino de língua como prática social e como entrecruzamento de vozes sociais deve sempre ser investigado a partir de teorias que tenham enfoque nessas práticas e percebam a leitura, por exemplo, como uma prática discursiva e dialógica. Como poderá ser percebido em no *corpus* da pesquisa estão presentes alguns discursos sobre leitura dialógicos e discursivos, bem como é analisado a partir de um aporte teórico dialógico e discursivo. Quanto aos

fundamentos teóricos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, basear-nos-emos, como já adiantamos, nos estudos discursivos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin e pela AD.

Bakhtin/Volochínov (2012) demonstra como o sentido depende do processo da comunicação discursiva, através de relações dialógicas e responsivas. Os pensadores também fazem uma leitura de como se relaciona o sistema da língua, sua estrutura abstrata, que daria origem ao significado, com o tema que seria o contexto mais amplo, social e cultural no qual notaríamos o sentido.

Para Bakhtin/Volochínov (2012), as relações de sentido acontecem por meio de relações dialógicas entre enunciados e de um processo de interação verbal, pois, para os autores, a verdadeira substância da língua se dá através da enunciação ou enunciações, e não pelo monologismo isolado ou pela produção fisiológica da fala. Essa interação verbal também se dá com o discurso escrito, pois através dele também podemos antecipar respostas, confirmar, refutar e criticar ideias, porque podemos produzir sentidos com essas relações dialógicas no discurso escrito. Quando falamos de processo dialógico pensamos logo no diálogo face a face, mas não é assim que é visto o diálogo pelo Círculo de Bakhtin, ele é visto como uma metáfora para representar a diversidade da dinamicidade cultural, bem como uma metáfora da interação verbal, da compreensão responsiva, da relação entre enunciados e enunciações, da construção e funcionamento da consciência (FARACO, 2009, p. 60).

Para Bakhtin (2010), os sentidos são produzidos no dialogismo, para Pêcheux (2009) os efeitos de sentido são produzidos nas formações discursivas e no interdiscurso. O interdiscurso são as relações discursivas com as quais entra em contato o discurso, são os atravessamentos pelo pré-construído, pelo já dito, que é tido como verdade. O discurso transversal são os espaços em branco, não ditos, mas compreendidos, desde que se domine um campo de saber.

O dialogismo também está permeado pelo já dito, pela orientação de resposta e pela multiplicidade de vozes. É neste sentido que pretendemos fazer dialogar os estudos do Círculo de Bakhtin com os de Pêcheux, pois ambos veem o discurso permeado pelo já dito, pela multiplicidade de discursos que se confrontam, fazem alianças através dessa multiplicidade de vozes. Essas vozes, às vezes, vão ser marcadas ou não. Bakhtin (2010) não aceita um mundo monológico, onde não se respeita a palavra do outro, nem seus direitos e igualdade de resposta.

Para Bakhtin (2010), o diálogo não é unísono, é a convergência, a divergência, o questionamento e também a recusa. Nesse sentido, quando lemos, dialogamos com esse texto, concordando, discordando ou transformando os sentidos propostos pelo outro.

Pêcheux (2009), por sua vez, mostra como o sentido é produzido através de relações do significante denominadas metafóricas (uma palavra por outra). Estas relações de sentido não são predeterminadas por ligações linguísticas entre a sintaxe e o léxico, efeitos de substituições, paráfrases e formações sinonímicas. Essas metáforas acontecem provisoriamente em uma formação discursiva e a evidência de sentido nessa formação discursiva faz com que não percebamos a dependência dela em relação ao interdiscurso. Ainda nos baseando em Pêcheux (2009), compreendemos os sentidos relacionados às posições dos sujeitos, em que as palavras, as proposições e as expressões adquirem sentido em referência a essas posições de sujeitos dominados por formações ideológicas. Elas adquirem sentidos diferentes ao serem usadas em formações discursivas diferentes.

Pensando o sentido assim, relacionado às posições dos sujeitos, é que nosso estudo leva em consideração o posicionamento dos sujeitos formuladores da Matriz de Referência e da Prova Brasil, baseando-nos em Pêcheux (2009, 2010a). O autor não vê o sujeito do discurso como a-histórico, ele o vê como um assujeitado às formações sociais e ideológicas, porém, ao longo de sua obra, ele relativiza esse assujeitamento ao dizer que o sujeito pode se identificar totalmente, contra-identificar ou desidentificar com a formação discursiva que o domina.

Baseamo-nos também em Pêcheux (2010a) para compreendermos como funcionam as condições de produção e as relações imaginárias entre os interlocutores. Nos ancoramos em Pêcheux (2009, 2012) para entender como funcionam os discursos, os efeitos de sentido através de relações metafóricas e, principalmente, o conceito de formação discursiva e as posições do sujeito.

A questão do sujeito é pertinente por pensarmos sobre a imagem que os formuladores dos documentos têm do aluno que é avaliado na Prova Brasil, no sujeito professor que deve ensinar leitura de acordo com as concepções de ensino e de linguagem propostas pela Matriz e presentes nas questões da Prova Brasil. Mesmo que o enfoque, nesse trabalho, não seja indagar como os professores e alunos veem a Matriz e a Prova, é importante demonstrarmos quais são as nossas concepções de sujeito, pois tanto o docente como o discente estão envolvidos no processo de elaboração das provas e das matrizes. Ainda para pensarmos no sujeito baseamos em Possenti (2009) que vê o sujeito como parcialmente assujeitado, mesmo considerando-o atravessado pelo histórico e pelo social. O autor diz que o sujeito se coloca de fora do discurso e é o próprio discurso que exige isso dele, o sujeito trabalha na língua e sobre a língua.

É por meio dessa concepção que analisamos as formações discursivas e as relações interdiscursivas sobre leitura predominantes no *corpus*, avaliando quais são os dizeres que podem e devem ser ditos a partir delas, como também os interdiscursos presentes no *corpus* e estabelecemos um diálogo entre os estudos de Bakhtin e de Pêcheux no momento das análises. Pêcheux e Bakhtin são pensadores que possuem concepções teóricas diferenciadas, porém, os estudos desenvolvidos pelos autores são importantes para pensarmos a questão da produção do sentido e da compreensão, principalmente relacionados à leitura. Não há como falarmos de sujeito e efeitos de sentido sem nos reportarmos às formações discursivas.

As formações discursivas são o lugar a partir do qual o sujeito está autorizado a dizer alguma coisa e não outra. Não só o que ele está autorizado a dizer, mas do que deve dizer e quais são os efeitos de sentido autorizados em determinadas formações sociais e ideológicas. Podemos compreender melhor a questão da formação discursiva através de Pêcheux (2009).

Procuramos abordar formações discursivas sobre leitura com enfoque no autor, no leitor e no texto, fazendo uma reflexão sobre o conceito de formação discursiva, observando as reformulações feitas pelo próprio Pêcheux e por Courtine (2009) que trata de heterogeneidade como constitutiva da FD e dominada pelo interdiscurso. O interdiscurso para Pêcheux (2009) é o todo complexo com dominante das formações discursivas, pois, para ele, uma mesma sequência discursiva pode ser importada (metaforizada) por outra formação discursiva, elas podem se deslocar historicamente.

Baseamo-nos, principalmente, em Curcino (2010), ao refletirmos sobre as formações discursivas sobre leitura focadas no autor, no leitor e no texto. Concebemos o texto enquanto enunciado definido por Bakhtin (2011), isso por causa do seu caráter dialógico. Além disso, quando falamos sobre dialogismo reportamos a Bakhtin (2010, 2011), principalmente para refletirmos sobre o diálogo que se estabelece entre as concepções de linguagem e o ensino de língua e leitura nas décadas de 1970, 1980, 1990 e o reflexo delas nos documentos analisados.

Essa reflexão nos é cara, pois analisamos questões da Prova Brasil e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa com enfoque em leitura, formuladas em um contexto em que se prioriza, principalmente, um resultado positivo dos alunos em leitura na Prova Brasil. Nesse sentido, quais são os dizeres sobre leitura e sentidos que emanam ao longo desse documento? Quais são os dizeres que podem e devem ser ditos a partir desses documentos?

O *corpus* da pesquisa se constitui de Matrizes de Referência de Língua Portuguesa as quais tivemos acesso através da tese de doutorado de Horta Neto⁷, analisamos todas as matrizes publicadas desde 1995, sendo um total de cinco matrizes. Apesar desse autor não falar especificamente sobre as matrizes, mas sobre avaliações externas, tivemos acesso a esses documentos no trabalho dele. Destas matrizes que constituem nosso macro *corpus*, selecionamos e analisamos algumas sequências discursivas, elas foram escolhidas por contribuírem para compreendermos melhor nossas indagações propostas. Também analisamos oito questões da Prova Brasil⁸, utilizamos como critério para a escolha dessas questões a predominância de discursos sobre leitura.

A dissertação está dividida em dois capítulos, mais a introdução e a conclusão. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, os principais conceitos teóricos que darão fundamento às análises que são feitas no segundo capítulo. Neste, analisamos: as mudanças de sentido no enunciado “qualidade na educação”, de acordo com as posições dos sujeitos que o enunciam e com as condições de produção. Observamos as modificações que houve na matriz desde 1995 até 2001, ano em que houve a última alteração, principalmente, quanto às alterações apresentadas em relação aos discursos sobre leitura; além de analisarmos algumas questões da Prova Brasil, postadas no site do Inep. Interpretamos os discursos sobre leitura e os efeitos de sentido percebidos através dos textos e enunciados das questões propostas.

⁷ Tivemos acesso somente à matriz de 2001 através do site do Inep que foi a última versão desse documento. As outras matrizes são provenientes do trabalho de Horta Neto ao qual tivemos acesso através do repositório da Unb. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf. Acessado em: 04 de fevereiro de 2015.

⁸ Essas questões foram retiradas dos sites do Inep, bem como do caderno PDE/ Brasil Brasil (2011). <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/downloads>. Acessado em: 21 de março de 2015.

CAPÍTULO I

ALGUNS CONCEITOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Neste trabalho, analisamos enunciados da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e a Prova Brasil levando em consideração os discursos nelas prevaletentes sobre leitura e os diálogos estabelecidos entre esses documentos e os estudos linguísticos, especialmente, os discursivos. Não focamos somente os aspectos linguísticos, mas os levamos em consideração para percebermos o funcionamento da língua a partir de uma exterioridade, relacionando-a ao histórico e ao ideológico.

Para atingirmos os nossos propósitos, compreender esses discursos, faz-se necessária a realização de uma revisão bibliográfica, abordando o que seja discurso e outros conceitos que estão estritamente relacionados a ele.

1.1 Discurso, efeitos de sentido, sujeito e condições de produção

Até o surgimento do Curso de Linguística Geral de Saussure, a língua era estudada sob várias perspectivas, sendo uma delas a da função, cujo foco era perceber a função expressiva e comunicativa do texto. A partir dessa perspectiva, estudar a língua significava compreender os sentidos do texto, os meios gramaticais e semânticos que o autor usava para fazer-se compreender, o que importava era perceber o que o autor quis dizer. Com a publicação do Curso de Linguística Geral, a língua passa a ser vista como um sistema em funcionamento e o que se torna importante é compreender como essa língua funciona e como os elementos se ligam de forma interdependente, nesse caso, o texto deixa de ser o enfoque já que ele não funciona, o que funciona é a língua.

Segundo Pêcheux (2010a), o olhar para a língua deixa em aberto o espaço semântico que foi abandonado pela linguística. Nesse cenário, surgem várias teorias semânticas racionalistas e empiricistas que abordam o sentido a partir de um ângulo lógico ou retórico. A semântica geral levaria em consideração a lógica e a teoria da comunicação levaria em consideração a retórica, porém ambas têm em comum, uma concepção de homem percebendo-o como uma subjetividade a-histórica, já que o sujeito seria reservatório de noções de percepções empíricas e sistema de noções logicamente calculáveis. “Nos dois casos, tomamos o sujeito como um ponto de partida evidente, um ponto-zero empírico ou

racionalista” (PÊCHEUX, 2010a, p. 154). Assim, Pêcheux propõe uma concepção de sujeito em que ele deixe de ser considerado como o centro do sentido e seja reconhecido como assujeitado ao discurso: da noção de subjetividade ou intersubjetividade passamos, assim, a de assujeitamento; de um sujeito que tem a ilusão de ser livre e dono de seu discurso, a um indivíduo que é interpelado em sujeito pela identificação a uma formação ideológica.

Pêcheux (2010a) demonstra que só compreenderemos esse sujeito não subjetivo e assujeitado a uma formação ideológica através de uma materialidade linguística, essa materialidade a qual se apresenta através de fenômenos linguísticos superiores à frase. Ele pontua, inclusive, que esses fenômenos linguísticos podem ser concebidos como um funcionamento desde que os percebamos como não puramente linguísticos e os associemos aos protagonistas e aos objetos de discurso, ou seja, às condições de produção. “Isto supõe que *é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que *é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção*”. (PÊCHEUX, 2010a, p.78, grifos do autor).

Pêcheux (2012a) percebe o discurso como agitador das identificações pré-estabelecidas, não sendo um eterno assujeitado a determinadas posições ocupadas pelos sujeitos, independentemente das relações discursivas nas quais estejam imersos, portanto para o autor

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade no sentido performativo do termo, isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto da identificação” (PÊCHEUX, 2010, p. 56-57).

Independente das condições em que ocorrem essas relações discursivas, se é no espaço escolar, em condições de produção de leitura, no ensino de língua materna, os discursos transformam as relações de identificação do sujeito com a forma sujeito.⁹ Dessa forma, torna-se pertinente que analisemos a materialidade linguística, observando sempre os aspectos discursivos atravessados pelo histórico e não apenas pelos aspectos estritamente linguísticos.

Para a AD o discurso não deve ser confundido com os atos de fala que denotam liberdade subjetiva do sujeito que escaparia ao sistema da língua e nem como mais um

⁹Segundo Courtine (2009) a forma-sujeito é o lugar do sujeito universal próprio a uma determinada FD, a instância de onde se pode enunciar “todos sabem ou veem que” para todo sujeito enunciador vindo situar-se num lugar determinado, inscrito nessa FD, por ocasião de uma formulação. Assim é, o ponto onde se ancora a estabilidade referencial dos elementos de um saber. (COURTINE, 2009, p. 87)

aspecto linguístico complementar ao sistema que diferenciaria os sujeitos, distinguindo línguas diferentes para sujeitos diferentes. Pêcheux (2010) vê o discurso não a partir dessas deformações, mas de uma perspectiva nova

Como uma parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma formação social dada. (PÊCHEUX, 2010a,p.75)

O autor leva em consideração a materialidade linguística, pois ela é um dos lugares onde podemos perceber a ideologia. Segundo Althusser (2003), a ideologia é prática que se manifesta nos atos, rituais e discursos correntes em determinada formação social. É na materialidade linguística que reconhecemos os discursos enquanto funcionamento, relacionados à exterioridade, ao contexto histórico, social e ideológico.

Como dissemos anteriormente, Bakhtin e Pêcheux se situam em vertentes teóricas diferentes, porém ambos contribuem para que possamos analisar o nosso objeto. Bakhtin (2011) não deixa de pontuar a necessidade de considerarmos o sistema da língua, pois em alguns aspectos isso é necessário, porém critica o fato desse reconhecimento ignorar o fato de que esse sistema só existe ao se materializar em enunciações, em um contexto social. Não observamos a Matriz de Referência enquanto um conjunto de sinais, pois dessa forma, não reconheceríamos os sentidos ideológicos e sociais que emanam dela, por isso como, diz Bakhtin (2011), é necessário observá-la enquanto enunciado concreto na comunicação discursiva e enquanto relação responsiva que se estabelece entre os diversos sujeitos envolvidos. Para Bakhtin (2012), o sentido está relacionado a duas instâncias que são interdependentes. Uma é o tema que está relacionado ao contexto histórico e social de enunciação, não reiterável, não reproduzível e único. A outra contemplaria a significação que é própria da língua, sempre repetível e reiterável. Para o autor, o sentido não está relacionado somente ao sistema linguístico, mas a um contexto de produção. Por esta perspectiva, quando analisamos as matrizes e as questões da prova, partimos da materialidade linguística para percebermos os discursos sobre leitura, que estão relacionados ao tema e não ao significado.

A enunciação completa está relacionada ao tema que é a enunciação em toda sua amplitude concreta como fenômeno histórico e tem sentido único e definido. Já a significação é a mesma toda vez que for pronunciada e essa significação é composta dos significados de todas as palavras do enunciado, as quais podem ser segmentadas e analisadas. O significado está estritamente relacionado ao sistema linguístico. “Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e com o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido”. (BAKHTIN, 2012,

p.134). A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, bem como a Prova Brasil, vistas enquanto sinal têm significado único e definido, porém, enquanto tema, adquirirão sentidos variados de acordo com o contexto, com a relação que estabelecem com a ação responsiva dos sujeitos e com outros textos com os quais elas dialogam.¹⁰ Ainda segundo o autor, o tema é o estágio superior real da capacidade linguística de significar e a significação é o estágio inferior da capacidade de significar, ela é um potencial de significar no interior de um tema. Dessa forma, uma investigação sobre a produção de sentidos pode levar em consideração o tema e o seu contexto de utilização ou a significação da palavra imóvel dicionarizada. Em nossa investigação, levamos em consideração o nível superior que é o tema que está sempre relacionado a um contexto.

Ainda segundo Bakhtin (2012) a significação não está nas palavras como percebemos em uma língua estrangeira, em que para compreender o todo, nós precisamos compreender o significado de cada sinal. O processo de compreensão está na contra palavra, ou seja, um efeito entre o locutor e o interlocutor em um processo de responsividade:

Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da significação. (BAKHTIN, 2012, p.137)

Neste trabalho privilegiamos o tema quando nos reportamos ao sentido, pois o tema, ao contrário da significação, requer que levemos em consideração o contexto histórico, social e ideológico, requer que levemos em consideração o signo que é ideológico e a compreensão, não apenas o sinal e a identificação. Não só Bakhtin relaciona os espaços estabilizados dos significados e os não-estabilizados do sentido, também Pêcheux (2012b) discorre sobre os espaços que devem ser levados em consideração pelos analistas do discurso. Para ele, o objeto da linguística aparece dividido em dois espaços: o da manipulação da significação estabilizada, normatizada por uma higiene pedagógica do pensamento e o de transformações do sentido, escapando a qualquer normatização estabelecida anteriormente.

O que nos interessa como materialidades linguísticas são a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e a Prova Brasil para que percebamos os efeitos de sentidos e os discursos sobre leitura que se relacionam em conformidade, confronto ou transformação de uma em relação à outra. Vemos o discurso como Pêcheux (2010a), efeitos de sentido que se dão entre interlocutores, como esses interlocutores não são vistos como indivíduos livres e

¹⁰Apesar de prevermos essa ação responsiva esse não é objetivo desse trabalho.

que são a origem dos sentidos, mas como indivíduos que são interpelados em sujeitos ao se identificarem com determinada formação discursiva em determinada conjuntura.

A análise dos efeitos de sentidos produzidos pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e na Prova Brasil se dá, portanto, a partir de noções postuladas por Pêcheux, como o conceito de efeito metafórico em que uma relação de substituíbilidade, sinonímia entre as imagens que temos de nossos interlocutores em determinadas condições de produção, bem como os efeitos de sentidos que são produzidos a partir de uma formação discursiva. Pêcheux (2010a) faz uma releitura do quadro de comunicação defendido por Jakobson e chama de discurso o que é entendido como mensagem, demonstrando que não há uma troca de informações entre A (destinador) e B (destinatário), mas sim efeitos de sentidos. Esses interlocutores A e B são sujeitos e ocupam determinada posição em um contexto histórico sociocultural.

Possenti (2009) faz uma reflexão muito interessante sobre a palavra “efeito” e o que ela significa. Ele propõe que o efeito é consequência de uma atividade enunciativa, já que os sentidos não estão nas palavras, nem nos enunciados, mas sim nas enunciações que são irrepetíveis e não-reproduzíveis. Esse efeito de sentido se dá na enunciação dos enunciados. Pêcheux não menciona a enunciação ao falar de sentido, mas Possenti (2009) defende a ideia ao falar de efeito de sentido e demonstra as limitações de algumas teorias ao tratar do sentido sem levar em consideração a enunciação. Uma dessas concepções limitadas sobre o sentido o considera a partir de sua origem etimológica na crença de que ele deriva de uma ligação às coisas. A segunda vem do pensamento de que os sentidos são parte de uma convenção, pois isso exclui a naturalidade entre o sentido e as coisas, bem como exclui também a história e a explicação de que há múltiplos sentidos. A terceira corrente não leva em conta a história como conflito e como ação, já que a história é tudo que os homens fazem. Essa ação é a enunciação e os conflitos contribuem para as múltiplas significações.

Somos adeptos da perspectiva segundo a qual os sentidos acontecem através de ações, vemos essas ações no sentido de que nem o locutor e nem o destinatário são passivos, pois como diz Possenti (1988), os sujeitos trabalham sobre a língua e na língua. Nesse sentido a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e a Prova Brasil são permeadas por ações de sujeitos que escrevem e por sujeitos que a compreendem a partir de um posicionamento responsivo, através da superfície de nosso objeto podemos notar essas ações que são permeadas pelo conflito que é histórico, na verdade, quando dizemos conflito nos reportamos a Bakhtin (2011), pois para ele conflito quer dizer resposta. Para o autor, não existe sentido e nem diálogo se não houver respostas. Esse diálogo não quer dizer concordância, mas também

discordância e transformação do discurso do outro. “Chamo sentidos às *respostas* a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós”. (BAKHTIN, 2011, p. 381). Quando nos referimos a respostas em nenhum momento nos reportamos à análise de conteúdo que buscava observar os aspectos gramaticais e semânticos a fim de perceber os sentidos que o autor gostaria que percebêssemos no texto. As respostas, nesse caso, significam diálogo, a fim de concordar ou não com o discurso do outro ou, como diz Bakhtin (2011), até tentar persuadi-lo se não houver uma concordância em relação ao tema tratado.

Para Pêcheux (2009), os sentidos estão relacionados às posições que os sujeitos ocupam em determinada formação discursiva que é dominada por uma formação ideológica em uma determinada conjuntura de acordo com as condições de produção. Para ele, os mesmos enunciados adquirem sentidos diferentes ao serem usados por sujeitos que ocupam posições diferentes; também tem sentidos diferentes ao serem usados em formações discursivas diferentes; com igual significação literal tem sentidos diferentes ao passar de uma formação discursiva a outra.

Pensando o sentido relacionado às posições que os sujeitos ocupam em determinadas condições de produção, podemos falar também que essas posições envolvem o processo das formações imaginárias e as antecipações que os sujeitos fazem de si mesmos, dos outros e do referente no processo de interlocução. Pêcheux (2010a) fala desses interlocutores como posições, ou seja, lugares que são ocupados por eles em uma determinada formação social. Em qualquer formação social existem as regras que determinam as relações entre a situação e as posições (representação dessas situações), porém não há correspondência entre situação (contexto) e posição, pois em uma mesma situação os sujeitos podem ocupar posições diferentes ou podem ocupar a mesma posição mesmo que mude a situação, pois as posições estão relacionadas às formações ideológicas. Podemos pensar que as regras que determinam as relações entre situação e as posições são as formações ideológicas, forças que se confrontam com outras forças em uma formação social, ou seja, “é um conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras” (HAROCHE et al., 2007, p.102).

Ainda segundo Pêcheux (2010a), há indícios de que essas formações imaginárias são lugares atravessados pelo histórico, social e ideológico, permeados pelos já ditos. Segundo ele “a percepção é sempre atravessada pelo ‘já-dito’ e do ‘já ouvido’ através das quais se constitui a substância das formações imaginárias já enunciadas.” (PÊCHEUX, 2010a, p.85). É no interdiscurso que ocorre a identificação ou contra-identificação do sujeito a uma formação

discursiva, na qual uma evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite. (PÊCHEUX, 2009, p.200)

Como diz Pêcheux (2010a), as condições de produção do discurso são o ponto de vista do sujeito e não uma realidade física. Todo processo discursivo requer formações imagéticas de um sujeito em relação ao outro e dos dois em relação ao referente. Vamos explicitar aqui as perguntas que são produzidas nesse jogo imagético. “Posição A — “Quem sou eu para lhe falar assim?”, — “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” Posição B — “Quem sou eu para que ele me fale assim?” — “Quem é ele para que me fale assim?”.Essas formações imaginárias também requerem perguntas sobre os pontos de vista sobre o referente. Posição A — “De que lhe falo assim?” Posição B — “ De que ele me fala assim?” (PÊCHEUX,2010a, p.83).

Essas perguntas são antecipações das representações do receptor pelo locutor, ele faz uma antecipação sobre ele, sobre o outro e sobre o referente. Mas nessas relações imaginárias há sempre uma imagem dominante dependendo das condições de produção. Em alguns casos é a imagem de B sobre B que predomina, em outros é a imagem que B faz do referente e em outros é a imagem que B faz de A. É necessário que verifiquemos esse jogo de forças que são exteriores ao discurso e as relações de sentido que se manifestam nessas condições. Supomos ser viável pensarmos essas formações imaginárias em relação às condições de produção da leitura, levando em consideração que essas leituras são feitas a partir de posições ocupadas por sujeitos a partir de certas formações discursivas sobre leitura em que a dominância ora está no autor A, ora está no leitor B e ora está no texto R. Apesar de haver essa separação existindo uma dominância de uma formação discursiva sobre leitura em relação à outra, sabemos que a leitura não se dá sem relacionarmos autor, leitor e texto com o contexto e sem levar em consideração a interdiscursividade. Dependendo do gênero e da interferência da distância que há entre os sujeitos da comunicação discursiva, se nessa relação há tentativa de um sujeito transformar o discurso do outro através da persuasão ou não por haver uma identificação de ideias é que perceberemos se é a imagem que A (autor) faz de B (leitor) que predomina ou se é a imagem que B (leitor) tem de A (autor) ou se é a imagem A ou B tem sobre o referente (texto). É nesse aspecto que Possenti (2009) diz que há um sujeito que trabalha e produz sentidos através da ação que seria a enunciação e nessa ação que ele usa sentido de como a persuadir ou não o interlocutor, isso estaria relacionado às antecipações que

A faria sobre B e também sobre as condições de produção em que B teria contato com essa enunciação.¹¹

Quanto às condições de produção da leitura, a ser realizada pelos prováveis leitores dos documentos, essas formações imagéticas se revezam na questão da dominância, pois isso depende do tipo de leitura esperada nessas condições de produção, isto é, se há pretensão de que a leitura seja vista como identificação de recursos linguísticos relacionados no texto ou se relaciona esses recursos a um contexto mais amplo ou se a leitura é somente perceber o que o autor quis dizer.

Algumas dessas leituras podemos relacionar ao que Pêcheux (2009) chama como enunciação que para ele seria o lugar do esquecimento nº 2 que é pré-consciente/consciente. É nesse lugar que pouco a pouco é apresentado o dito e rejeitado o não-dito, no qual se estabelecem fronteiras entre o que é selecionado e o que não é. Dessa forma, surge o espaço em que se pode apresentar “tudo o que teria sido possível o sujeito dizer (mas que não diz)” em outras palavras trata-se do campo de tudo que se opõe ao que o sujeito disse. Para o autor, “Essa ocultação parcial é o que é chamado esquecimento nº 2 e faz o sujeito ter a impressão de que sabe o que diz”. (PÊCHEUX, 2009, p.176), pois é na enunciação que o sujeito trabalha, escolhe o que vai ser dito e rejeita o que não vai ser dito, mas se esquece de que ele poderia ter usado outros enunciados e que eles poderiam ter outros sentidos. Isso acontece porque o sujeito até escolhe esses enunciados, mas os escolhe a partir da formação discursiva que o domina.

Pêcheux (2010a) ressalta que essa composição do discurso se dará a partir de condições de produção em um estado (n) com um sistema linguístico de determinada língua e sobre as transformações que ocorrem nesse estado, elas ocorrem no processo de interlocução, pois o discurso de A modifica e transforma o estado de B e as antecipações que B fez do discurso de A, mas essas transformações ocorrem a partir das antecipações que A fez sobre o próprio discurso.

As relações entre A e B estão relacionadas ao que Pêcheux (2010a) chama de codificação e decodificação que não estão relacionados ao par linguagem/ realidade. A decodificação pode ser de natureza interna ou externa. Segundo Pêcheux (2010a), as decodificações internas estão relacionadas às transformações que ocorrem nas condições de produção a partir das antecipações que A (locutor) faz do próprio discurso, pois A é um ouvinte virtual do próprio discurso e são essas transformações que permitem que o locutor

¹¹Ressaltando que esse trabalho do sujeito em relação à língua não está ligado a ideia de intencionalidade do sujeito.

continue o seu discurso, fazendo adaptações adequadas. As decodificações externas estão relacionadas com as transformações que ocorrem nas condições de produção, mas a partir do discurso do destinatário, ou seja, a partir das respostas de B (destinatário).

O discurso está permeado por decodificações internas, mas são as externas é que indicam uma resposta do destinatário ao locutor; Essa resposta está ausente em alguns tipos de discurso como uma carta ou discurso radiofônico. Mas Bakhtin(2010), por sua vez, diz que só há sentidos se houver respostas e que qualquer discurso, mesmo naquele em que há um dialogismo velado, exige uma resposta. O dialogismo velado é de suma importância, pois nele se instala o outro invisível ao qual é dirigido o diálogo como uma forma de confrontá-lo. Esse confronto é percebido através das palavras que permeiam o discurso, respondendo-o

Percebemos que esse diálogo embora só um fale, é um diálogo sumamente tenso, pois cada uma das palavras presentes responde e reage com todas as suas fibras ao interlocutor invisível, sugerindo fora de si, além dos seus limites, a palavra não pronunciada do outro. (BAKHTIN, 2010, p. 226)

Nesse caso, a palavra do outro não é um instrumento passivo com o qual o autor trabalha para criar determinados sentidos, ela é ativa e influencia esse discurso que se refere a ela de alguma forma. Mas essas relações de dominância se revezam a partir das posições que os sujeitos ocupam em determinadas formações discursivas sobre a leitura.

Na perspectiva de Pêcheux (2010a), o sujeito se desdobra em sujeito Universal e sujeito da enunciação. O sujeito universal representa o sempre já aí da ideologia que fornece e impõe a realidade e seu sentido através da universalidade, ou seja, o que todo mundo já sabe:

O sujeito da enunciação seria colocado como o autor e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é o interpelado em sujeito responsável. (PÊCHEUX, 2009, p.198).

Esse sujeito é acometido por dois esquecimentos, o nº 2 que é da ordem da enunciação e é semiconsciente em que o sujeito tem uma ilusão de que há uma relação direta entre as palavras e as coisas, ou seja, uma relação direta entre a linguagem, o homem e o mundo. É esse esquecimento que faz com que aconteçam os comentários, as reformulações e as escolhas dos enunciados e promove a ilusão de que o sujeito só poderia ter escolhido aqueles enunciados e não outros em seu lugar. Já o esquecimento nº 1 é da ordem da ideologia e é inconsciente, por ele é que o sujeito tem a sensação de ser a origem do que diz, quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes.

Ainda segundo Pêcheux (2009), há modalidades de identificação entre a forma sujeito¹² e o sujeito da enunciação que são da identificação, a contra-identificação e a desidentificação. O “bom sujeito” seria aquele que se identifica com a forma sujeito, se sujeita tendo a sensação de que tem total liberdade; já o “mau sujeito” seria aquele que se identifica com a forma sujeito, mas questiona e confronta o que é proposto por essa forma sujeito; enquanto o que se desidentifica e que não é chamado nem de “bom sujeito” ou “mau sujeito”, mas talvez poderíamos chamá-lo de sujeito da ciência ou político, pois esse sujeito que se desidentifica seria aquele que através da ciência e de uma política nova deixaria de se identificar com uma formação discursiva e se identificaria com outra formação discursiva. “Isso não quer dizer que a política de tipo novo ou os conhecimentos científicos acarretariam ou determinariam uma dessubjetivação do sujeito, um desassujeitamento ou ruptura ou fragmentação do sujeito, pois, dessa forma cairíamos no mito político e do fim das ideologias” (PÊCHEUX, 2009, p.210)

Através do que expomos sobre o sujeito e da relação dele com os discursos, poderíamos pensar que o professor não percebe que ele não é a origem dos sentidos, que ele não é a origem dos discursos sobre leitura propostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa e na Prova Brasil, aliás, não só os discursos propostos nessa Matriz, mas os discursos sobre o ensino de língua materna que também vêm expostos nos livros didáticos. Esse sujeito professor se identifica com uma formação discursiva sobre o ensino de leitura e não percebe, pois é um assujeitamento consentido, mas nem todo professor se identifica totalmente, é um bom sujeito, há aqueles que se contra-identificam, questionam e confrontam o que é proposto pelas Matrizes e pela prova, bem como o que é proposto pelo livro didático. Esse sujeito professor poderá também se desidentificar com a formação discursiva sobre o ensino de língua materna e leitura que o domina e poderá se identificar com a outra, mas ele nunca será um sujeito totalmente livre, pois como ressalta Pêcheux (2009), seria um mito pensar em um sujeito desassujeitado, pois seria como pensar no fim das ideologias.

Esse sujeito professor também está imerso na ilusão de que só pode usar determinados enunciados e não outros em seu lugar, iludido de que só deve usar enunciados que pertencem a uma formação discursiva com a qual se identifica. Essa ilusão de que o professor só pode usar determinados enunciados e não outros em seu lugar está relacionada ao bom sujeito que se identifica, ao sujeito da ciência e político que se desidentifica ou também poderia ser uma característica do sujeito que se contra-identifica? Podemos questionar que mesmo esse sujeito

¹² O sujeito se identifica diretamente com a Forma Sujeito, responsável pela organização dos saberes que se inscrevem na Formação Discursiva. (INDURSKY, 2007, p.80)

professor se contra-identificando, porque se identifica com outra FD, ele ainda fica iludido de que só pode usar determinado enunciado e não outro em seu lugar, ou se nesse caso esse esquecimento deixa de iludir esse sujeito ou o ilude parcialmente, já que se contra-identifica ao que é proposto em uma forma de questionamento ou confrontação? Esses questionamentos são salutares para pensarmos como esses documentos interpelam os sujeitos professor e aluno, porém eles não poderão ser respondidos nesse trabalho, são feitos apenas como forma de refletirmos, já que os professores e alunos são os destinatários mais evidentes desses documentos.

Ao falarmos de sujeitos não podemos deixar de considerar que estão inseridos em um espaço escolar e que nesse espaço a ideologia se manifesta enquanto práticas, rituais e discursos. Não podemos deixar de falar do sujeito aluno que, além de ser influenciado pelo Sujeito (Matrizes de Referências, livro didático etc), também é influenciado pela posição que o professor assume diante desses documentos. Porém ele também assume uma posição, não só em relação ao Sujeito, como também em relação ao sujeito professor, se identificando, contra-identificando ou desidentificando com a posição por ele ocupada em determinada formação discursiva dominada por uma formação ideológica. Apesar de sabermos que os docentes e os discentes se posicionam em relação aos discursos atravessados nesses documentos, sabemos que em situação de prova, não há espaço para que eles se contra-identifiquem com as formações discursivas sobre leitura propostas ali, pois só cabe a eles reconhecer qual é o sentido questionado pela questão e visto como uma habilidade e competência pela Matriz de Referência.¹³

Althusser (2003) diz que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos através dos Aparelhos Ideológicos de Estado que seriam a igreja, a justiça, a família e a escola. Esta seria um dos aparelhos de maior influencia ideológica. Pêcheux (2009) demonstra que os Aparelhos ideológicos de Estado funcionam a partir de sua estrutura de representação, pois eles têm por base o agenciamento de três “lugares” elementares: o auditório (a multidão, o “povo”, no sentido cristão, os espectadores, os assistentes, os participantes etc.), que no caso da escola, seriam os alunos; a cena (o altar, o estrado, a barra do tribunal, a mesa de demonstração do “sábio” do mágico ou do palhaço, o quadro-negro etc) que, no caso da escola, é o quadro-negro, o livro didático e agora recentemente o data-show e a lousa virtual; os bastidores (a sacristia, o “vestiário” etc), que, no caso da escola, são as secretarias

¹³Sempre defendemos que há espaço para o outro, nesse caso, não percebemos isso, pois as questões são de identificação de item. Não há espaço para que o sujeito defenda suas posições, pois a não identificação com a ideia da proposta na prova o levará ao erro.

estaduais, as matrizes, a Prova Brasil, os currículos que refletiriam diretamente sobre o auditório e sobre a cena. É na relação entre esses três lugares que se realizam os efeitos ideológicos elementares de identificação – interpelação dos sujeitos, de imputação de responsabilidade e de distribuição do sentido (PÊCHEUX, 2009, p. 215). Nesse sentido é que não podemos deixar de relacionar os bastidores (a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e a Prova Brasil) e a cena (o quadro-negro, o datashow, o livro didático) ao auditório (os alunos), pois é aí que ocorre a interpelação dos sujeitos.

Como dissemos, Possenti (2009) faz uma reflexão sobre o sujeito com a qual concordamos. Ele vê o sujeito como aquele que trabalha. O próprio discurso exige um sujeito assim, principalmente porque, para ele, o sujeito não é apenas um assujeitado, porque ele mantém certa distância do discurso e o percebe de fora, externamente. Ele não é completamente assujeitado, pois ele tem a capacidade de avaliar os próprios discursos e os discursos dos outros, por exemplo, ele consegue perceber qual gênero é apropriado para determinada ocasião. Também o próprio Pêcheux (2009) defende que esse sujeito não é completamente assujeitado, podendo não só se identificar e contra-identificar com a formação discursiva, bem como se desidentificando, passando a se identificar com a outra formação discursiva.

Em nenhum momento, Possenti (2009) demonstra desconsiderar um sujeito que seja atravessado pelo histórico-social, ideológico e pela memória discursiva, mas defende que esse sujeito assim mesmo se coloca de fora do discurso. Segundo o autor:

A hipótese caracterizada pela capacidade do sujeito de pôr-se à “distância” não implica aceitar que o sujeito está na origem do discurso, mas apenas aceitar que, embora “isto fale sempre antes, alhures e independentemente”, ou seja, que o interdiscurso seja constitutivo, o sujeito pode assumir, em relação a ele, posições que não se resumem a “ser falado” (POSSENTI, 2009, p. 109).

O autor demonstra que o sujeito se coloca à distância na escolha de um enunciado ou de uma palavra que produz determinados sentidos. Ele contempla essas palavras e tenta tirar o máximo proveito dos múltiplos sentidos delas e a língua não faria isso por si mesma. É através da distância do sujeito que ele manipula as palavras e consegue determinados sentidos, porém, percebemos que essa distância só pode ocorrer em algumas condições de produção, mas em uma situação de prova como a da Prova Brasil, dificilmente veríamos uma situação em que o sujeito pode se colocar à distância, até mesmo porque a prova é objetiva e dá liberdade parcial para que o sujeito dialogue com ela de forma responsiva e perceba os sentidos possíveis. Podemos afirmar isso porque através do enunciado da questão o discente é

direcionado a chegar a determinados sentidos e não a outros. Há diálogo, mas esse diálogo é direcionado para determinado sentido.

A prova já prevê sentidos que estão autorizados e outros não, nessas condições de produção de avaliação. O próprio discente sabe que em determinadas condições alguns sentidos são autorizados e outros não. Ele, através de sua experiência como aluno, sabe que nessas condições terá que seguir o que pede o enunciado da questão, pois nesse contexto de avaliação objetiva não há espaço para que ele possa argumentar. Temos como exemplo a questão abaixo que retiramos do site do Inep:

Texto 1

Mapa Da Devastação

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km, ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista **Isto É** – n° 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2

Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista **Época** – n° 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- (C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- (D) o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

Como dissemos, em situação de prova parte-se de uma concepção de que há um sentido único, vinculado à materialidade linguística, não havendo espaços para os sentidos não autorizados pelo enunciado da questão, cabendo somente ao discente, reconhecer os sentidos que são autorizados pelo enunciado. Nesse caso, o enunciado da questão somente pede ao discente que reconheça a *contradição* entre os dois textos. Não cabe a ele construir

outro sentido nem se posicionar a favor do reflorestamento ou optar pela defesa da não destruição, o importante, nesse caso, é o reconhecimento do sentido pretendido. Em provas objetivas não há como ceder espaço para que o avaliado possa argumentar e se posicionar ou demonstrar outros sentidos que estão vinculados pelo texto. Vemos, nesse tipo de questão, a presença de um discurso sobre leitura com enfoque no texto e no reconhecimento do sentido através da estrutura linguística em que não há espaço para os sujeitos.

Apesar do conceito de formações discursivas até o presente momento, a saber, estar estritamente relacionado com os conceitos abordados por nós como sujeitos, efeitos de sentido e condições de produção optamos por não tratar desse conceito nesse tópico, por ser de grande complexidade e exigir que façamos uma reflexão mais acurada e, principalmente, por focarmos, nesta pesquisa, a questão das formações discursivas sobre leitura.

1.2 Considerações sobre a noção conceito de formação discursiva

Esse tópico trata do conceito de Formação discursiva (FD) e das reformulações que esse conceito vem sofrendo ao longo dos anos, bem como da defesa de alguns autores em usá-lo nos trabalhos da AD ainda hoje. Aqui é o espaço para compreendermos esse conceito, já que pretendemos trabalhar discursos e formações discursivas sobre a leitura. Maingueneau (2007) aborda dupla paternidade do conceito de formação discursiva, creditando o conceito a Michel Foucault, o qual foi revisto e redimensionado por Michel Pêcheux para a AD em um viés Althusseriano do materialismo histórico. Inclusive ele destaca que o termo “formação” é muito usado no materialismo histórico como nas expressões em formação social e formação ideológica.

Pêcheux (2009) determina que a formação discursiva é um dos componentes das formações ideológicas, as quais estão relacionadas às formações sociais em determinados momentos de sua história pelo modo de produção e pelas relações sociais que as influenciam. Essas relações se dão por meio de práticas que se realizam através de aparelhos e discursos. A formação ideológica é uma força que se confronta com outras forças em uma conjuntura ideológica em um momento dado e tem como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas

[...] que determinam *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que *não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo)*

desconstruções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras: como apontávamos no começo, as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 2007, p.26, grifos dos autores).

O conceito de formação discursiva é importante para o desenvolvimento de nosso trabalho, principalmente para pensarmos sobre a questão do sentido e das posições dos sujeitos a partir de uma formação discursiva, em especial, em razão das reformulações que Pêcheux (2009) faz no modo de compreender a interpelação do sujeito e as modalidades dessa interpelação, trazendo para o conceito de formação discursiva a noção de heterogeneidade e de contradição.

Como visto anteriormente em relação à posição do sujeito em uma formação discursiva, Pêcheux (2009) estabelece três modalidades, a de identificação total, a de contra-identificação e a de desidentificação do sujeito com a forma sujeito. Através dessas modalidades defendidas por ele, percebemos que no interior de uma FD há espaço para a contradição, a divergência, o confronto. Percebemos que a FD comporta a heterogeneidade e não somente a identidade e a homogeneidade. Desse modo, “[...] a contra-identificação é responsável pela introdução da contradição no âmbito da FD. E a consequência direta disso é que a igualdade dos sentidos e a unicidade do sujeito dão lugar à diferença dos sentidos e a fragmentação da forma-sujeito” (INDURSKY, 2007, p.83). Assim, o sujeito não é totalmente assujeitado a determinada formação discursiva, ele pode contra-identificar e não aceitar como verdade o que pode e deve ser dito a partir daquela posição. Isso significa que a heterogeneidade é constitutiva das formações discursivas, o que podemos notar no *corpus* que pesquisamos, pois nesses documentos podemos constatar que há formações discursivas sobre leitura, relacionadas umas às outras, dialogando umas com as outras e não uma formação discursiva homogênea e fechada.

Segundo Granjeiro (2007), só é pertinente trabalharmos com o conceito de formação discursiva através do posicionamento ideológico dos sujeitos e se a ideologia for vista como elemento constitutivo dos processos de produção dos sentidos e não como visão de mundo ou em oposição à ciência. Até mesmo porque atualmente não podemos falar em lutas de duas classes antagônicas, mas na convivência não pacífica de diversas classes e culturas. Nesse aspecto, como já dissemos, abordaremos a questão da FD em sua relação com a produção dos sentidos e dos sujeitos

Neste trabalho, buscamos sempre observar as relações que se dão entre as formações discursivas sobre leitura, captando e analisando os efeitos de sentidos que são produzidos

através dessas relações. Fundamentamo-nos no conceito de FD, levando em consideração todas as reformulações feitas em relação a esse conceito, principalmente quanto à sua caracterização como heterogênea e dominada pelo interdiscurso de onde são captados os “pré-construídos” e “os discursos transversos”. Nesse sentido é que Pêcheux (2009) deixa de falar somente em reprodução das condições de produção e passa a falar também de transformação dessas relações que se materializam em práticas discursivas.

Ainda sobre a heterogeneidade das FD, Indursky (2007) afirma que pode haver falhas no ritual, produzindo transformação/ reconfiguração em uma FD. A primeira falha se daria na entrada de novos saberes até então alheios à FD, a segunda seria a fragmentação da forma-sujeito e a terceira seria a instauração de uma nova forma-sujeito que traria para o interior de uma FD saberes que aí eram interditados, causando estranhamento e deslocamentos nos sentidos da FD “ocasionando o que Pêcheux descreveu como “irrupção de um ‘além’ exterior e anterior” na FD. (INDURSKY, 2007, p. 85).

A autora ratifica a ideia de que não há motivos para que trabalhem com uma concepção de formação discursiva fechada e homogênea, pois isso excluiria a ideia de lidarmos com a diferença, a contradição, a divergência, a alteridade e a contradição e voltaríamos a nos ocupar com discursos de universos logicamente estabilizados que Pêcheux tanto criticou a partir da segunda fase da AD. Segundo Sargentini (2010), o conceito de formação discursiva deixou de fazer parte dos trabalhos em AD na França na década de 80, tomando a análise do discurso um viés descritivo, predominantemente gramatical. Então, o que justificaria, em pleno século XXI, ainda nos pautarmos no conceito de formação discursiva em nossos trabalhos? Primeiro, porque o Brasil não só viveu como vive uma realidade social, histórica e ideológica muito diferente da França; segundo porque esse termo é o alicerce que sustenta outros conceitos primordiais para a AD como os de sujeito e sentido, pois é a partir das FD que podemos compreender a posição dos sujeitos em relação às formações ideológicas, não só uma posição de total identificação, mas também de contra-identificação e desidentificação, bem com os sentidos dos enunciados que são produzidos ao serem enunciados de posições diferentes em condições de produção variadas.

Courtine (2009) faz considerações sobre a formação discursiva, trazendo para a AD as contribuições de Foucault. Ele considera que apesar do autor ter formulado uma interessante teoria do discurso, ela não é aplicável à AD, e argumenta que “reler Foucault não é ‘aplicá-lo’ à AD, é trabalhar sua perspectiva no interior da AD. (COURTINE, 2009, p.82)

O autor problematiza o conceito de formação discursiva, fazendo algumas aproximações entre a FD de Foucault e a que Pêcheux propõe, a qual iremos usar nesse

trabalho, ressaltando que elas não podem ser traduzidas uma pela outra. Courtine (2009) defende a ideia de que a FD não é homogênea nem fechada e está sempre relacionada a sistemas de dispersão, como formas repartição que estabelecem a contradição entre a unidade e a diversidade, a coerência e a heterogeneidade no interior das formações discursivas que são regidas pela divisão e não pela unidade que seria somente aparente.

O conceito de FD aparece em Courtine (2009) relacionado à interligação de dois níveis que são o de um sistema de formação dos enunciados e o nível de uma sequência discursiva concreta. O primeiro se refere ao nível do enunciado, que são os sistemas de formação que funcionam como regras e são essas regras que o autor aproxima daquilo que pode e deve ser dito a partir do posicionamento do sujeito em uma FD dominada pelo interdiscurso. Já o segundo nível seria visível, o nível das formulações, ou seja, o intradiscurso. O intradiscurso e interdiscurso estão interligados e a partir dele, é que podemos analisar as formações discursivas, pois, segundo o autor, “o estudo do intradiscurso que tal sequência manifesta é indissociável da consideração do interdiscurso” (COURTINE, 2009, p. 84).

O autor ainda faz uma aproximação entre “sistema de formação dos enunciados” regido por regras e interdiscurso e o “estado terminal do discurso” e o intradiscurso, ou seja, à formulação que seria a materialidade linguística que se dá através de enunciados.

Courtine (2009) diz que o enunciado pode se relacionar com as formulações em uma função enunciativa, tanto horizontalmente como verticalmente. Na horizontal, ele se relaciona com sequências discursivas no intradiscurso, ele é inserido no “fio do discurso”, já na vertical o relacionamento se dá com outras sequências discursivas no espaço do interdiscurso. Nas palavras do autor:

Observemos, em primeiro lugar, que o enunciado se encontra situado, de um lado, em uma *relação horizontal* com outras formulações no interior do intradiscurso de uma sequência discursiva; e, de outro, em *relação vertical* com formulações determináveis noutras sequências discursivas no interdiscurso de uma FD: a definição do enunciado novamente acentua a indissociabilidade dos dois modos de existência do discurso como objeto (COURTINE, 2009, p. 90, grifo do autor).

Se esse enunciado se insere em formulações que pertencem à mesma FD, as condições de produção são homogêneas e teremos uma relação de repetição, adaptação, porém se o enunciado é inserido em formulações que pertencem a formações discursivas heterogêneas, as condições de produção serão heterogêneas e a relação será de reatualização, refutação ou modificações.

Segundo Pêcheux (2009), “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as

formações ideológicas que são lhes são correspondentes.” (PÊCHEUX, 2009, p.147, grifo do autor). O autor destaca que as formações discursivas são dependentes do todo complexo com dominante que seria o interdiscurso e que não só as formações discursivas, mas também o interdiscurso é submetido à lei da desigualdade, contradição e subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas.

Possenti (2003) lembra que devemos destacar desta formulação de Pêcheux que o interdiscurso é o todo complexo com dominante e que a FD depende dele. Ao abordar o interdiscurso e o pré-construído de Pêcheux, o autor considera que para aceitarmos esse conceito de interdiscurso deveríamos estabelecer algumas restrições. A primeira é a de que os “sempre já aí” da interpelação ideológica que formam e impõem a realidade sob a forma de universalidade só é universalidade para certa FD ou para um sujeito em relação com certa formação discursiva. A segunda é a de que nem todos os pré-construídos estão à disposição, ou alternativamente, nem todos são impostos a cada sujeito, mas apenas aqueles que podem e devem ser ditos. Para ele, os pré-construídos são da ordem de cada formação discursiva e das formações discursivas que mantém posição de aliança. O interdiscurso dispõe de pré-construídos, mas para cada sujeito, para cada FD, só são selecionáveis os pré-construídos aceitáveis.

Sobre interdiscurso, embasamos nosso estudo em Pêcheux e nas contribuições de Courtine (1999) que o denomina como:

[...] séries de formulação marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço interdiscursivo, que poderia denominar, seguindo M. Foucault, domínio de memória, que constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciador na formação dos enunciados “pré-construídos” que sua enunciação apropria-se (COURTINE, 1999, p. 18).

Seguindo a formulação de Courtine (1999), não poderíamos aceitar que os “pré-construídos” são da ordem da FD, mas das relações que se estabelecem entre elas. O sujeito falante se apropria de objetos (enunciados) no espaço do interdiscurso e faz desses objetos elementos de seu discurso. Esses enunciados irão adquirir significados diferentes ao serem apropriados por sujeitos diferentes que ocupam posições diversas em uma dada formação discursiva. Ainda segundo Courtine (2009):

O interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos que esse enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar coerência à sua articulação, no que chamaremos depois de Pêcheux (2010a), o intradiscorso da sequência discursiva que ele enuncia. (COURTINE, 2009, p.74)

Para nosso trabalho, iremos abordar o interdiscurso partindo desses dois autores, pois eles têm concepções parecidas sobre o interdiscurso, até mesmo porque Courtine (2009), ao falar sobre o interdiscurso, se baseia em Pêcheux. Para Pêcheux (2009) o interdiscurso seria mais do que o princípio de funcionamento do discurso, porque os elementos de uma sequência discursiva que estão funcionando em uma formação discursiva dada podem ser importados (metaforizados) de uma sequência pertencente à outra formação discursiva, podendo, dessa forma, as referenciais discursivas se constituírem e deslocarem historicamente. Percebemos o quanto são similares as posições dos dois autores quando tratam das possibilidades de usar as sequências discursivas que funcionam em uma dada formação discursiva por outras formações discursivas.

Essas reflexões sobre o interdiscurso nos são caras para compreendermos os discursos sobre leitura e como as formações discursivas sobre leitura, expressas nos documentos analisados, se apropriam de enunciados do interdiscurso para com eles se confrontar, concordar ou transformá-los e dar coerência e sentido às posições ali propostas, ou seja, para percebermos até que ponto a predominância de uma formação discursiva sobre outras direciona um ensino de leitura que se tenha por objetivo a qualidade, o acesso ou simplesmente índices estatísticos sobre a leitura. É por meio das correlações postas no interdiscurso que compreenderemos as formações discursivas que predominam na Matriz e Prova Brasil e o impacto dessas formações no espaço pedagógico.

No espaço interdiscursivo sobre a leitura circulam discursos de coerção sobre o que pode e deve ser lido. Esses discursos circulam nas instituições que especificam as leituras permitidas em determinado contexto histórico e social. Antigamente, as instituições responsáveis pela limitação da leitura eram a igreja, as bibliotecas e as escolas. Hoje, temos ainda as instituições midiáticas e tecnológicas que, apesar da aparente liberdade de escolha que nos proporcionam, também, talvez de uma forma camuflada, direcionam o que e como devemos ler. A escola também ainda direciona o que lemos e não só o que lemos, mas a maneira como lemos, por isso continua sendo lugar de indagações sobre os gestos de leitura que aí se produzem.

Levando em consideração o conceito de formação discursiva proposto por Pêcheux (2009), como definidor do que pode ou deve ser dito por um sujeito, dependendo de sua posição dentro dessa formação que o domina, podemos nos ver como os sujeitos posicionados em formações discursivas sobre leitura que tem como enfoque o autor, o leitor ou o texto. Nesse trabalho nos posicionamos favoráveis a uma teoria da leitura que rompe com todas essas concepções ao propor uma leitura não-subjetiva e que se baseia na exterioridade e

historicidade na compreensão dos discursos, o que significa que a compreensão não se deve só ao autor, nem só ao leitor e nem somente ao texto, mas está na percepção da historicidade dos discursos.

Ao escolher documentos institucionais governamentais político-pedagógicos que tem enfoque na leitura, também nos posicionamos em uma formação discursiva sobre leitura que poderá ser percebida ao longo desse trabalho através das teorias que serão postas em evidência na superfície discursiva. Isso ficará claro ao se perceber que usamos essa concepção não subjetiva de leitura e não outra em seu lugar ao descrever e analisar esses documentos, relacionando-os a outros documentos da mesma natureza e criando uma nova leitura a partir dessa análise.

Segundo Chartier (1998) dentre os discursos que circulam sobre a leitura, temos os restritivos, não somente aqueles que restringem os textos que podem circular, mas os que restringem os sentidos, as interpretações que eles podem ter. Na Idade Média só a alguns cabia o direito de se revelarem como leitores e escritores e a outros cabia somente preparar esses documentos para que outros pudessem lê-los, ou seja, havia um apagamento do leitor/escritor em prol de uma instituição, pois essa leitura/escritura era feita em nome da igreja, do Estado ou de instituições de ensino.

Ele ainda demonstra que há três instituições que restringem os textos e as leituras que podem ser feitas em determinada época e em determinado ambiente. A igreja por muito tempo não só controlou os livros que poderiam ser lidos, mas também as interpretações e as leituras que eram feitas sobre o livro sagrado. As bibliotecas também são espaços que influenciam e ditam os livros que os sujeitos leitores podem e devem ler, restringindo e determinando as leituras nesse espaço. A escola não só restringe os textos que podem circular no ambiente educacional, bem como as interpretações que se faz deles. As restrições ocorrem de diversas maneiras pelo poder de escolha concedido ao professor, ao Estado com os currículos e matrizes e ao livro didático.¹⁴ A restrição aos sentidos e às interpretações de textos e livros que circulam no ambiente escolar se dá através de processos avaliativos de respostas ao item, questionários, estudo dirigido formulados ou não pelo professor. Sobre essa restrição dos sentidos e das interpretações que podemos fazer de um texto, observamos as palavras de Pêcheux:

¹⁴Atribuímos esse poder ao professor, mas sabemos que nem sempre ele tem tanta liberdade de escolher assim o material que irá usar em sala de aula, notamos isso quando escolhemos um livro didático e recebemos outro na escola.

Não faltam boas almas se dando como missão livrar o discurso de suas ambiguidades, por um tipo de “terapêutica da linguagem” que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, expressões e dos enunciados. É uma das significações políticas do desígnio neopositivista esta de visar construir logicamente, com bênção de certos linguistas, uma semântica universal suscetível de regulamentar não somente, a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos, administrativos... mas também (um dia, por que não?) dos enunciados políticos (PÊCHEUX, 2010a, p. 55).

Nesse aspecto, percebemos que a leitura que se propõe aos espaços discursivamente estabilizados, como o das ciências da natureza, o da tecnologia e os administrativos, também costuma ser proposta aos espaços discursivamente não estabilizados. A proposta é de uma leitura única, com um sentido verdadeiro, em que se propõe uma restrição dos sentidos e da interpretação, independente de quais sejam as condições de produção em pauta ou os sujeitos envolvidos.

Observamos as mudanças que foram sendo incrementadas, não só por Pêcheux, ao longo dos anos, ao conceito formação discursiva que, compreendida inicialmente como fechada, homogênea, passou a ser caracterizada como heterogênea e dividida. Levando em consideração essas reformulações, observaremos o espaço interdiscursivo das formações discursivas sobre leitura com enfoque no autor, no texto e no leitor e, a partir de uma perspectiva dialógica-discursiva, analisaremos a interferência delas no modo como se elaboram documentos como a Matriz de referência e a Prova Brasil. Isso porque se observarmos os discursos sobre leitura ao longo dos anos, veremos que ora o enfoque estava no autor, ora no leitor ou no texto, por isso é salutar que observemos a influência dos discursos em nosso *corpus*.

1.3 Formações discursivas e leitura

Como nosso objetivo é abordar os discursos sobre leitura presentes na Matriz de Referência e na Prova Brasil se torna primordial discorrermos sobre as principais concepções sobre a leitura e o papel do autor, leitor e do texto, bem como refletir sobre a leitura a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva.

1.3.1 Formações discursivas sobre leitura: o enfoque no autor

Abordamos as principais formações discursivas acerca da leitura centradas na ideia de que o sentido se dá através do conhecimento do autor, do sistema linguístico ou do sujeito leitor. Essas formações discursivas vinculam-se a determinadas formações sociais, de forma que alguma predomine sobre as outras ou mantenham entre si relação de confronto, atualização ou ruptura.

Para compreendermos como se dá o processo de leitura e interpretação que busca resgatar as intenções e os sentidos que o autor gostaria que o texto apresentasse, precisamos abordar os estudos filológicos.

Segundo Curcino (2010), durante a segunda metade do século XIX, o que predominava era a Filologia tanto em literatura quanto nos estudos linguísticos. Os linguistas se interessavam por aspectos históricos da língua a fim de descobrirem uma língua mãe que teria dado origem a todas as outras línguas e na literatura predominava uma leitura comparativa baseada no conhecimento da vida do autor e nas descobertas de suas intenções ao escrever o texto. Fazia-se uma comparação do texto escrito pelo autor com outros textos lidos por ele, bem como a obras que poderiam tê-lo influenciado, procurava-se, também, “as marcas” linguísticas que pudessem confirmar a interpretação feita através do conhecimento do autor e de sua biografia.

Bakhtin (2012) indaga quais são as metas de análise linguística que levam em consideração o sistema sincrônico, as formas abstratas, mortas e somente o escrito, pois os estudos linguísticos se baseavam nas línguas mortas e na ressurreição das mesmas, na busca da origem genealógica das mesmas, porém, ao mesmo tempo, ele demonstra a importância dos estudos filológicos para o pensamento linguístico do mundo europeu, pois segundo ele se voltássemos ao passado para compreendermos os estudos linguísticos encontraríamos sempre os filólogos.

Mesmo reconhecendo a importância do filólogo para os estudos linguísticos na Europa, o autor os critica pelo fato de desvincularem a língua do real, isolando-a de seu processo de enunciação particular, por vê-la como um sinal que se basta a si mesma, por não a compreenderem ativamente, pois nessa concepção filológica, a compreensão é totalmente passiva e não exige respostas. O filólogo contenta em tomar a língua como uma inscrição separada e compará-la a outras inscrições. Ele observa a palavra como se ela tivesse se originado para ser objeto de estudo dele, ou seja, objeto de um estudo filológico em que a compreensão se dá de forma passiva. Porém, esse processo de decifração das línguas mortas

não servia apenas para a investigação científica, pois após o processo de decifração, ela era adaptada para o ensino e para a transmissão escolar. Bakhtin (2011) ressalta que esse tipo de compreensão que não leva em consideração as respostas, não pode ser considerada uma compreensão da linguagem.

Apesar das diferenças entre culturas e histórias, Bakhtin (2012) faz uma aproximação entre o sacerdote hindu e o filólogo, pois ambos são encarregados de decifrar o “mistério” das letras e de palavras estrangeiras e transmitir os conhecimentos que adquiriram ao decifrá-las, como também os que herdaram da tradição. Para ele, os sacerdotes foram em toda parte os primeiros filólogos e os primeiros linguistas.

Mais uma vez o autor critica esse tipo de análise somente linguística, pois ela não se interessa pela enunciação completa, relegando-a à poética e à retórica o interesse se estende somente até a frase complexa. Para o autor, a compreensão da enunciação envolve relacioná-la a outras enunciações e não somente observá-la como um bloco fechado como faziam os filólogos, negando ao sistema linguístico seu aspecto histórico.

Para Possenti (2004), falar da filologia se torna imprescindível já que a AD, uma das teorias que fundamenta este estudo sobre a leitura, rompe com esse modo de ver o texto e interpretá-lo com enfoque no autor, pois para a filologia interpretar um texto era estudá-lo e formular algumas questões relativas a ele. Ela é considerada como a mais difícil arte de ler, pois o filólogo buscava compreender as intenções do autor através do texto e por meio de um estudo biográfico do mesmo, como vimos, ela buscava descobrir a origem das línguas. A AD rompe com a filologia, pois, para essa abordagem, os enunciados, as palavras e os textos teriam um sentido único que deveria ser descoberto. O texto possui uma única interpretação verdadeira e estaria organizado a partir da intenção do autor que pode ser recuperada conhecendo-se a biografia dele. Deste modo:

A AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das ideias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme. (POSSENTI, 2004, p. 360)

Percebemos que tanto o Círculo de Bakhtin como a AD rompem com a ideia de compreensão com base nas intenções do autor, fundamentada pela filologia. Desvinculam ideia do autor como o detentor e soberano dos sentidos dos textos. Cada uma rompe com essa teoria em aspectos diferentes, porém, convergem ao admitir que a compreensão ocorre através

de um processo histórico que não se baseia somente no autor e nem em aspectos somente linguísticos.

A partir do modo como a interpretação é vista pelos filólogos, percebemos quais são os modos de leitura que podem e devem ser feitos pelo sujeito leitor ao se posicionar, em determinada formação social, a partir dessa formação discursiva com enfoque no autor, baseada na biografia dele, na relação com a sua obra e com outras que ele lera, as quais podem tê-lo influenciado, a uma leitura única e verdadeira. Observaremos nos próximos tópicos os modos de leitura que podem e devem ser feitos pelos sujeitos leitores ao se posicionarem em uma formação discursiva sobre leitura com enfoque no texto e no leitor. Lembrando que esse sujeito pode identificar-se, contra-identificar-se e até desidentificar-se com a formação discursiva que o domina.

1.3.2 Formações discursivas sobre leitura: o enfoque no texto

Os discursos que circulam afirmando que o sentido estaria no texto surge na década de 1960 com o auge do estruturalismo. Saussure, com a ideia de que a língua constitui um sistema e de que poderia ser explicada por si mesma através de suas estruturas, dá início a vários estudos: a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Esses estudos se baseavam na decomposição de unidades em elementos que são constituintes de níveis superiores, mas o último nível seria a frase que não pode ser constituinte do texto, pois ela é classificada como o nível superior, não sendo constituinte.

A semântica se torna um problema, pois ela não se encaixava nestes estudos de níveis. Poderíamos falar, por exemplo, em uma fonologia que se adequaria a muitas línguas ao mesmo tempo, mas não poderíamos falar em semântica do inglês, do francês e do português da mesma forma, ou seja, uma semântica global. De acordo com os pressupostos estruturalistas, a semântica estaria ligada aos pares que se excluem, ao sistema de valor onde, uma palavra só teria significação ao se opor a outras palavras dentro do sistema. Partindo desses pressupostos, é que se parte para observar o texto como o lugar dos sentidos através da análise dos recursos linguísticos em seus diferentes níveis e da relação entre elas:

Assim a leitura passou a ser tomada como uma prática na qual o sentido do texto ancorava-se no próprio texto, ou seja, apostava-se numa autonomia que o configurava como principal elemento de sentido. O texto resguardaria, assim, uma estrutura abstrata que, caberia ao leitor especializado confirmar e aplicar a vários textos. (CURCINO, 2010, p.65)

Segundo a autora, surgem na literatura duas vertentes baseadas na estrutura linguística, o *Formalismo Russo*¹⁵ Norte Americano. Esse movimento nega a interpretação ancorada no conhecimento do autor e defendem a abordagem dos sentidos pautada na análise dos elementos linguísticos do texto.

Já que trabalhamos com o texto como materialidade para percebermos o discurso, precisamos refletir sobre o que seria um texto, se ele seria um enunciado ou um grupo de enunciados justapostos. É a delimitação do texto: os espaços em branco que o precedem e o sucedem, as margens ou seria a letra maiúscula no início e o ponto final indicando o fim? E se não houvesse esses elementos deixaria de ser um texto? Temos que perceber a insuficiência da delimitação como critério para caracterizar um texto, pois essa delimitação é apenas aparente, porque ele sempre se relacionará com outros textos ao comentá-los, confrontá-los ou ironizá-los, pois o texto sempre suscitará respostas nem que sejam implícitas e isso indica que o texto tem margens transponíveis.

O texto pode ser compreendido como a unidade central de estudos, pois é através dele que Bakhtin (2011) afirma que nos expressamos e conhecemos uns aos outros. É através dele que interpretamos, pois é a superfície discursiva, porém não devemos vê-lo como o centro do sentido sem relacioná-lo ao contexto histórico, social, cultural e político. Fiorin (2006) diz que Bakhtin diferencia texto de enunciado, pois segundo o autor texto é a manifestação do enunciado, ou seja, uma materialidade que advém de ser um conjunto de signos. O enunciado seria da ordem do sentido, o texto, do domínio da manifestação.

Levamos em consideração a materialidade do texto, mas ela só nos interessa para percebermos os aspectos discursivos e a interdiscursividade inscrita nele. Portanto, o que nos interessa ao lidarmos com o texto é compreendermos a discursividade que está muito além do signo e do sistema linguístico, ou seja, no enunciado.

Ao nos depararmos com o texto, não teríamos como enfoque a estruturação do mesmo e a relação entre as orações que o compõem, mas, sim, o enunciado, que, segundo Bakhtin (2011), diferentemente, das orações se delimita pela alternância dos sujeitos e por se relacionar uns com os outros, sendo essa alternância que torna a oração em enunciado. Não nos interessamos pelo texto enquanto um amontoado de estruturas abstratas que seriam as orações. Para o autor:

¹⁵ O *Formalismo Russo* é uma concepção literária que se apóia na noção de estrutura vinda da Linguística, não levando em consideração as intenções e os sentimentos do autor. Segundo, essa concepção a correta leitura se caracterizaria pela verificação técnica do texto, ou seja, pela observação do funcionamento da linguagem (CURCINO, 2010, p. 65-66).

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitudes semântica nem capacidade determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2011, p. 278)

Vemos os documentos componentes do macro corpus deste estudo (A Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Prova Brasil) enquanto enunciados por estes serem, segundo Bakhtin (2011), a unidade real da comunicação discursiva e ter um autor, enquanto a unidade da língua, a oração, não são de ninguém. Mesmo quando nos referimos ao discurso do outro de forma a transformá-lo, concordar ou não com ele o fazemos através de nossa posição de sujeito e o compreendemos de forma responsiva. Deste modo, percebemos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e a Prova Brasil enquanto enunciados, pois suscitam uma ação responsiva do leitor que, nesse caso, seriam os leitores da Prova Brasil que respondem a ela concordando ou não com as ideias propostas. Elas possuem um direcionamento, endereçamento aos profissionais da educação, principalmente aos professores de Língua Portuguesa.

Os enunciados se tornam pertinentes para essa análise, principalmente, por seu caráter dialógico, sempre se relacionando com outros enunciados, os quais transformam, respondem, concordam ou discordam. Segundo Bakhtin (2011), não há um enunciado Adão que seria o primeiro e não se relacionaria a outros em um campo:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo; ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Não estamos afirmando que texto e enunciado sejam a mesma coisa, somente vemos o texto enquanto enunciado ao pensarmos nele como a unidade real da comunicação discursiva

e no qual podemos perceber ressonâncias de outros enunciados, ou seja, compreendemo-lo inserido em um campo no qual mantém uma posição responsiva com outros enunciados.

Não nos interessa o texto enquanto conjunto de orações, como materialidade linguística ou como manifestação do enunciado, mas enquanto enunciado que se relacione a outros enunciados e a um contexto histórico, cultural, social e político, que ultrapasse as margens que o delimitam, que seja repetível e mesmo assim não seja idêntico a si mesmo, pois haverá mudança de sentido ao ser materializado em lugares diferentes e em diferentes tempos e sofrerá alterações também em decorrência dos lugares em que for utilizado e aplicado e pela função que irá desempenhar.

Quando nos posicionamos dizendo que vemos o texto enquanto enunciado, seguimos uma tendência que vê o texto, o autor e o leitor como históricos. Possenti (1990) diz que uma teoria da leitura deverá considerar tanto o autor, o leitor e o texto a partir do mesmo ponto de vista, se considerar o texto a partir de uma perspectiva discursiva também terá de considerar o leitor e o texto dessa mesma perspectiva, se encarar o leitor como histórico, não poderá ver o texto como não-histórico.

Em razão disso, Possenti (1990), a impotência do texto como árbitro do sentido levou a dois posicionamentos: a. deslocar o centro da questão para o leitor e b. abandonar a exigência de um sentido correto. “o que parece que resta como única possibilidade é explicar porque o leitor leu o que leu e não mais porque um texto pode significar isto ou aquilo, ou isto e aquilo” (POSSENTI, 1990, p.560). Segundo o autor, há equívocos ao se focar o sentido ora no texto, ora no autor, pois quando uma perspectiva se torna insuficiente ela é abandonada, passa a ser irrelevante. Quando o texto e o autor são considerados irrelevantes, o leitor passa a ser visto como aquele que faz com o texto o que puder, tornando-se agora o árbitro no que se refere à produção de sentidos.

1.3.3 Formações discursivas sobre leitura: o enfoque no leitor

Para Pêcheux (2012b), existiriam os espaços discursivos que nos possibilitariam a percepção de múltiplos sentidos e que estariam relacionados a aspectos históricos e ideológicos e aqueles que não nos possibilitariam essa percepção. Ele os chama de espaços discursivamente estabilizados (ciências da natureza, tecnologia e os administrativos) e os não-estabilizados (filosófico, político, sócio-histórico, do estético e dos registros do cotidiano).

É nesses espaços logicamente estabilizados que o leitor seria considerado como responsável pela interpretação, pois ele ativaria processos internos de cognição. De acordo com esse discurso, o leitor teria uma maquinaria lógica que lhe permitiria analisar a sequência passo a passo, interpretando-a e se o leitor tivesse que recorrer a informações externas, mesmo assim se diria que a interpretação seria o resultado de ligações internas. Portanto, percebemos que a leitura baseada no tratamento da informação e universos estabilizados requer um sujeito que, através da associação de uma dada sequência ao mundo estabilizado do qual ela deriva, conseguiria perceber o sentido, ou seja, construí-lo cognitivamente.

De acordo com o autor, esse tipo de interpretação de responsabilidade do leitor se resume no fato de considerar que ele possui uma maquinaria lógica interna que é o principal instrumento no processo de compreensão, sendo os aspectos externos somente complementares e que esse sujeito possui ferramentas para manipular as marcas linguísticas de terminada língua, que lhe possibilitaria a interpretação.

Segundo Curcino (2010), no final da década de 1960 e início da década de 1970, a leitura realizada em elementos linguísticos presentes no texto é questionada, pois nesse tipo de leitura se abstrai de levar em consideração o sujeito e a história. Levar em consideração o leitor como aquele que completa os vazios do texto é o que defendiam a Estética da Recepção na Europa, o *New Historicism* e a *Reader Response Criticism* Norte Americanos na década de 1980. De acordo com a autora, essas teorias, mesmo tendo abordagens diferentes tentaram resgatar o sujeito e a história na produção de sentidos. Na Estética da Recepção a obra é considerada “viva” e reatualizada pela história e o leitor é projetado na obra e inscrito nela. Já a *Reader Response* se interessa pela história, mas principalmente pelas respostas que se dão entre o contato das palavras e a mente do leitor, as reações de cada leitor com o que ele lê. Nesse caso, ele interpreta o texto e não é visto como uma construção do texto, um produto que seria previsto pelo autor. A crítica a essas concepções recai no fato de que o texto não é visto como produtor de sentidos, o leitor é que poderia atribuir vários e quantos sentidos quisesse ao texto.

Ver o texto como uma estrutura e como detentor dos sentidos não se mostrou suficiente para que mergulhássemos nas possibilidades de interpretação de um texto. Por isso se tornou imprescindível o advento de uma disciplina de leitura, a Análise do Discurso, preconizando que os sentidos seriam produzidos a partir das posições ocupadas pelos sujeitos em uma formação social e discursiva, ressaltando, porém, que esse sujeito da AD não se confunde com o indivíduo leitor como o único responsável pelos sentidos. Segundo Possenti (2001), o sujeito da AD não se confunde com àquele compreendido como a origem do

sentido, ou seja, um sujeito consciente dos sentidos que seriam produzidos ao escrever ou ler o texto, o responsável por preencher as lacunas e os espaços em branco deixados pelo autor.

Nesse aspecto, enquanto a AD considera que os sentidos estão relacionados às posições dos sujeitos atravessados pelo histórico, cultural, ideológico e político, pois eles são interpelados em sujeito por uma ideologia, a pragmática vê um sujeito consciente, intencional que ativa os processos cognitivos para compreender a estrutura de frase, por exemplo. Para a AD, o sujeito leitor não é livre e não faz as leituras que quer:

A AD certamente não poderia aceitar as leituras individuais (as que cada um faria como quer), pelo simples fato de que ela não acredita que haja sujeitos individuais que leiam como querem, mas sim que há grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que lêem porque têm a história que tem (POSSENTI, 2001, p.28).

Segundo o autor, o sujeito leitor não é livre para ler como quiser, pois há restrições que estão associadas ao próprio discurso, como as formações discursivas das quais o enunciado faz parte; bem como o pertencimento desse enunciado a determinado gênero e não a outro; a relação entre textos e os textos de um mesmo autor.

O processo de compreensão, segundo Bakhtin (2012), se dá em um processo dialógico entre o sujeito, o interlocutor e o objeto. Esse diálogo não nos remete à ideia de passividade e concordância, mas de confronto ou de discordância em relação ao discurso do outro. Esse processo de leitura e diálogo permitirá que se crie um novo enunciado. Todo texto apresenta dois autores, um primeiro que (escreve ou fala e lê) e um segundo que reproduz o texto do primeiro de uma forma que cria um novo texto que avalia, comenta, discorda ou concorda com o primeiro (BAKHTIN, 2012, p. 209).

Ao lermos, há um encontro de vários discursos, pois há o discurso com o qual nos deparamos e o que criaremos a partir de nosso posicionamento diante dessa leitura, na forma de crítica, concordância ou transformação das ideias postas. Não há interpretação final, pois sempre haverá leitores dialogando com os discursos e esses dialogando por meio de discursos.

Um dos suportes teóricos usados no desenvolvimento da pesquisa é a Análise do Discurso, por isso preferimos o termo compreensão quando falamos sobre leitura, pois, segundo Orlandi (2012), a compreensão está relacionada com cultura, história, linguagem e com o social. Ainda segundo a autora há três diferentes formas de ler: o inteligível, o interpretável e o compreensível. O inteligível está ligado a uma leitura mecânica, o interpretável é uma leitura que se leva em conta o contexto linguístico como os aspectos coesivos, o interprete apenas reproduz o que está lá produzido, ele não lê é lido. Já a

compreensão é conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.

Podemos, ainda, falar sobre compreensão com base em Bakhtin (2010), pois o autor faz uma reflexão muito interessante sobre o sujeito e o processo de compreensão. Ele ressalta que todo processo de compreensão é avaliativo e que não há compreensão sem avaliação. Nesta direção, o sujeito leitor, ao se deparar com a obra, já traz consigo os seus pontos de vista, sua visão de mundo e posições e avaliará a obra de acordo com essas posições, porém, elas não são imutáveis, como também o próprio leitor pode renunciar aos seus pontos de vistas e posicionamentos. O ato de compreensão se dá na forma de confrontos entre as posições dos sujeitos que lêem e as que estão manifestas no texto. O sujeito leitor, nesse caso, não é a origem do sentido, não é também passivo somente concordando com o que lê, mas um sujeito leitor confrontador, pois compreender não é passar a linguagem do outro para a nossa própria linguagem.

Ao longo desse trabalho falamos em compreensão, assim como descreve Bakhtin, porém, ao analisarmos alguns autores como Possenti (1991), verificamos que interpretação e compreensão são a mesma coisa na perspectiva de Bakhtin, pois tanto interpretação quanto compreensão exigem uma análise de motivações ideológicas e inconscientes dos textos. Porém, Possenti (1991) as diferencia, afirmando que a compreensão é a leitura relacionada ao contexto linguístico e restrito do momento da comunicação, já a interpretação está ligada a um contexto amplo, social, histórico e ideológico. Notamos que a compreensão e a interpretação são terminologias que se reportam ao mesmo tipo de leitura, quando a pensamos a partir de concepções defendidas por Bakhtin e Possenti, ou seja, uma leitura que leva em consideração um contexto amplo. Há autores, por exemplo, como Orlandi (2012) que vê a compreensão como Bakhtin (2012) relacionada a um contexto amplo histórico, ideológico e cultural. A autora afirma que a interpretação é uma leitura que leva em consideração o contexto restrito e linguístico. Apesar de admitirmos que, nesse caso, haveria leitura que pode significar “compreensão” e em outros casos em “interpretação”, quando usamos o termo compreensão, tal como emprega Bakhtin, nos reportamos à interpretação e a uma leitura discursiva, pois sempre relacionamos leitura ligada ao contexto social, cultural e histórico e não somente ao material linguístico e ao produto (texto) ao analisarmos nosso objeto, ou seja, muitas vezes a diferença entre interpretação e compreensão é somente questão de uso de termos, alguns autores usam interpretação a partir da mesma conceituação que compreensão.

Segundo Eco (2012), todo autor idealiza um leitor ao escrever, por exemplo, na escolha da língua, do tema, do léxico. Todas as estratégias são dirigidas a um leitor que

poderá cooperar com esse texto que exige a cooperação do leitor para que ele signifique, nenhum texto é detalhista o suficiente a fim de não deixar lacunas, espaços em branco que devem ser preenchidos pelo leitor:

O texto está, pois, entremado de espaços em brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixaram brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da validação de sentido que o destinatário ali introduziu. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 2012,p.37)

Concordemos com o autor no aspecto de que deve haver um diálogo entre texto, autor e leitor, porém, não podemos compartilhar de sua opinião quando afirma que o autor prevê as leituras e os sentidos que serão produzidos através do contato com o texto, pois os sentidos estão relacionados ao contexto histórico e social, ou seja, às condições de produção e às posições que os sujeitos leitores ocupam nas formações sociais e discursivas que o dominam. Não acreditamos que o texto seja preguiçoso, mas que a necessidade de requerer o outro faz parte da constituição dialógica da compreensão que é responsiva e social, pois qualquer texto só significará ao se realizar essa interlocução, apesar de concordamos que todo texto requer o outro para que possa funcionar.

Qualquer concepção que leve somente os elementos do texto em consideração ou advogue, toda a responsabilidade pelos sentidos ao leitor ou ao autor, merece ser olhada com desconfiança, pois as interpretações estão relacionadas ao modo como os textos são materializados, em quais condições de produção são colocados em circulação na sociedade, bem como a posição que os sujeitos leitores ocupam em determinadas formações discursivas. Nossa análise se pauta na concepção de que as formações discursivas sobre leitura convivam em um mesmo espaço. Devido às relações interdiscursivas e que em determinados momentos algumas predominem e reflitam na maneira como os sujeitos leem. Acreditamos que os sentidos não estejam no autor, no leitor ou no texto, mas em uma relação entre eles e o contexto histórico, social e ideológico e na relação do histórico com a linguagem.

Como dizemos, as compreensões são dialógicas e todo enunciado é dialógico. No próximo tópico, faremos uma reflexão sobre o conceito de dialogismo e sobre o diálogo estabelecido entre o ensino de língua materna e as concepções de linguagem na segunda metade do século XX.

1.4 A teoria sobre o dialogismo e o conceito de diálogo entre os discursos sobre ensino e leitura na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e na Prova Brasil

Dialogismo é uma teoria usada pelo círculo de Bakhtin para demonstrar que as relações na linguagem só poderão se estabelecer através do diálogo, mas o termo diálogo não significa uma conversa face a face entre dois interlocutores, muito menos indica somente concordância, apesar de que possa haver concordância por meio dos processos dialógicos, mas também existe discordância, refutação e transformação do discurso do outro. Esses diálogos se dariam, segundo o Círculo, entre os interlocutores, duas consciências, entre os enunciados, entre os interlocutores e os enunciados, lembrando que esses enunciados nunca são abordados a partir de um viés puramente linguístico, mas também extralinguístico, pois o processo de interpretação dialógica se dá considerando-se o âmbito extralinguístico no nível do enunciado.

Segundo Bakhtin (2011), o enunciado deve ser abordado a partir de dois polos, um relacionado ao sistema linguístico, em que podemos perceber o repetível e reproduzível; e o outro, que é próprio ao enunciado, relacionado a um contexto, a uma situação e à relação dele com outros enunciados na cadeia da comunicação discursiva. Nesse segundo polo, reside o dialogismo, já que não pode haver relações dialógicas entre orações. O texto só seria visto como reprodução mecânica ao ser copiado, porque a reprodução dele pelo sujeito como retomada, citação, repetição de leitura ou nova execução é um acontecimento novo e singular na vida do texto, há um novo texto relacionado ao precedente na cadeia histórica e discursiva. Portanto, o texto é o encontro de dois textos, o pronto e aquele a ser criado, que reage ao primeiro, é o encontro de dois sujeitos, dois autores “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p.311).

Essas reflexões sobre os processos dialógicos que se estabelecem entre discursos são importantes para compreendermos as relações dialógicas entre as teorias linguísticas e *corpus* desta pesquisa, os quais exercem uma influência fundamental sobre o ensino de língua portuguesa, ou seja, para observarmos o diálogo que se estabelece entre os documentos de apoio ao ensino de língua como as matrizes curriculares e as teorias linguísticas, principalmente as desenvolvidas na segunda metade do século XX. Esses materiais, ao se basearem nas teorias linguísticas se tornaram novos textos que se embasaram em textos precedentes em processo dialógico de significação e ressignificação entre o texto pronto e o

criado a partir dele, nesse caso, uma relação entre as matrizes curriculares de referência e as teorias linguísticas nas quais elas se embasaram. Quando nos referimos a texto, não o vemos somente enquanto manifestação do enunciado, como materialidade linguística, mas como unidade da comunicação discursiva.

Porém, não podemos compreender essas relações dialógicas quando olhamos a língua sob um prisma de sistema, mas sim quando a olhamos do prisma da comunicação discursiva, pois a oração no âmbito linguístico pode se repetir inúmeras vezes, como enunciado, porém, mesmo que seja uma só palavra, jamais pode se repetir, pois como enunciado, será sempre um novo enunciado com uma nova função, ainda que seja uma citação.

Nesse sentido, podemos ver as teorias linguísticas como enunciados, que não podem se repetir e que, ao fazerem parte do discurso pedagógico, se tornam outros enunciados e adquirem outros sentidos, que podem ser de concordância ou discordância. Quer dizer, “no âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 313). As teorias linguísticas, ao mudarem de lugar e de função, ao deixarem o âmbito acadêmico e passarem para o âmbito pedagógico, se tornam outro enunciado. Nesse caso, o enunciado é enformado por elementos extralinguísticos e está ligado a outros enunciados.

Segundo Bakhtin (2011) são as relações dialógicas entre os enunciados que lhes conferem sentidos. Os enunciados, mesmo estando distantes, não se relacionando diretamente, mantêm uma relação dialógica ao se confrontarem se tiverem o mesmo tema ou pensamento. Só pode haver relações dialógicas da palavra e da linguagem, porém essas relações não se referem ao âmbito da língua enquanto sistema. Desta maneira, podemos dizer que as relações dialógicas se dão entre as teorias linguísticas e os documentos pedagógicos produzidos a partir delas, por haver um mesmo tema ou pensamento que se materializam na linguagem:

Onde não há palavra não há linguagem não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Esses enunciados se materializam na linguagem, porém eles não são somente repetição de algo já existente, eles criam algo novo que não existia antes do seu aparecimento, porém o enunciado novo sempre estará ancorado em outro enunciado. Contudo, “[...] alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de

mundo, etc.)” (BAKHTIN, 2011,p. 326). Deste modo, relacionando a teoria pedagógica ao objeto de nosso estudo, podemos afirmar que os materiais pedagógicos, mesmo tendo ancoragem nas teorias linguísticas, se tornam outros textos, com nova significação, produzindo novos discursos.

Apesar de termos dito que as relações dialógicas não são só de concordância, mas também de contradição, luta, discussão e desacordo, percebemos que, na maioria das vezes, as relações que se estabelecem entre as teorias linguísticas e os materiais pedagógicos são de concordância. Notamos isso quando fazendo uma retrospectiva sobre o ensino de língua no Brasil, percebemos que as teorias que estavam em voga em determinado momento influenciavam a forma como se ensinava a língua portuguesa, ou pelo menos, os discursos que circulavam sobre como deveria ser esse ensino. Bakhtin (2011) ressalta que essas relações de concordância são uma das relações dialógicas mais importantes.

Podemos falar em dialogismo entre a teoria da comunicação e o ensino de português na década de 1960, pois, como vemos, a teoria da comunicação de Jakobson influenciou a maneira como se ensinava português naquele momento, pois o destaque no ensino se volta para o uso da língua nas práticas sociais, mesmo que esse uso fosse mecânico com a concepção de língua como troca de informações entre interlocutores conscientes, livres e intencionais. Segundo Soares (2000), neste período, o ensino da língua se pauta no uso e tem destaque a teoria da comunicação, passando o aluno a ser visto como emissor-receptor de vários códigos verbais. A presença da gramática é minimizada e o conceito de leitura também é ampliado, pois não só o texto verbal passa a ter importância, mas o texto não verbal começa a ter seu espaço. A escolha dos textos usados em sala de aula não recai exclusivamente sobre os literários, passando a ser pautada no uso e em práticas sociais. Houve mudanças no que se convencionou chamar de ensino tradicional, já que o texto literário não é o único em que se baseia o ensino da língua e nem a gramática normativa.

Pietri (2010) demonstra que algumas teorias são interpretadas de formas diferentes por diferentes instâncias. Ele destaca que, na década de 1970, as propostas curriculares da disciplina Comunicação e Expressão são interpretadas pelos produtores do livro didático como pragmáticas, enquanto instâncias como a acadêmica ou a oficial a compreenderam em uma perspectiva construtivista ou de base funcionalista. O que se percebe com o estudo do autor é que uma mesma proposta pode ter interpretações variadas e isso se dá porque os sentidos não são únicos e não há como controlá-los, pois estão intrinsecamente relacionados às condições de produção e às posições dos sujeitos. O autor destaca que essas propostas podem indicar alguns direcionamentos:

Os documentos de referência curricular podem funcionar tanto para o controle dos sentidos quanto para efeitos de sentido imprevistos, segundo relações interdiscursivas não anteriormente consideradas. Possibilitam inventar uma tradição que pode caracterizar-se não pela homogeneidade ou pela tentativa de reprodução de um sentido único que constrísse filiação com o passado, mas com o seu direcionamento para um futuro, ao fundar-se na ideia de inovação. (PIETRI, 2010, p.82)

Essas teorias linguísticas, ao dialogarem com as propostas para o ensino de língua portuguesa, podem sofrer diferentes interpretações, tanto pelo próprio documento que se apropriou dessa teoria dando forma a outro texto, bem como pelos livros didáticos, pelos professores e pelos coordenadores, fazendo com essas teorias tomem outra forma até chegar ao maior interessado que seria o aluno.

Se, na década de 1960 e 1970, o diálogo que se estabeleceu, de modo privilegiado, foi com a teoria da comunicação, influenciando o ensino e os materiais nos quais professores embasavam para ministrar as aulas. Em 1980 as teorias linguísticas que mais dialogam com o ensino são a sociolinguística e a linguística textual. Segundo Gregolin (2007), o estabelecimento do diálogo entre as teorias linguísticas e as propostas de ensino não introduziram muitas mudanças no ensino e, somente na década de 1980, a heterogeneidade linguística foi colocada em debate. É nesse contexto que podemos observar as contribuições da sociolinguística com o conceito de variação linguística e o debate sobre as modalidades oral e escrita, passando o texto a ser visto como o centro dos estudos linguísticos. Há, nessa época, também grande influência da linguística textual, uma teoria que preconizava que conhecer os elementos de coerência e coesão, tais como os elementos anafóricos e catafóricos, seria salutar para que pudéssemos compreender o texto. Ainda nessa década, começam as discussões sobre a relação entre a língua, a história e a sociedade, como também a concepção de ensino muda, passando a ser este visto como formador de leitores e produtores de texto.

Essas teorias continuam presentes ainda em discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa e em vários documentos reguladores do que pode e deve ser ensinado nas escolas, porém o que vemos nessas superfícies linguísticas são atravessamentos de discursos, enunciados que se repetem, mas que, ao se repetirem, se tornam outro, com novo significado, devido a outras condições de produção. A Matriz de Referência apresenta alguns discursos sobre leitura, enunciados que ao serem retomados se tornam outros com novos sentidos. Como vimos esses discursos sobre ensino e leitura não são fechados nem esquecidos, são retomados, reatualizados, complementados ou refutados.

Os discursos sobre o ensino de língua em voga em 1980, relativos à Sociolinguística e à Linguística Textual estão presentes na Matriz de Referência de LP em dois tópicos: IV *Coerência e Coesão no Processamento do Texto* e VI *Variação Linguística*. O primeiro tópico é composto sete descritores para o 9º ano e quatro para o 5º ano. São eles: D2 *Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*; D7/D10 *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*; D8/D11 *Estabelecer relações causa/conseqüência entre partes e elementos do texto*; D12/D15 *Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.* Os próximos três descritores são somente para o 9º ano: D7 *Identificar a tese de um texto*; D8 *Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la* e D9 *Diferenciar as partes principais das secundárias em texto.*¹⁶

O segundo tópico só possui um descritor para o 5º e 9º ano, D10/D13 *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*. Há um dialogismo claro entre os enunciados presentes na década de 1980 e os vistos nos tópicos e descritores da Matriz, porém esses enunciados se tornam outros com uma nova acentuação, até mesmo porque na Matriz a Sociolinguística e a Linguística textual são retomadas como habilidades e competências em leitura.

Se em 1970, a Teoria da Comunicação é a teoria que mais influencia o ensino de Língua Portuguesa, e em 1980 é a Sociolinguística e a Linguística Textual que determinam o modo como o ensino deveria ser conduzido, já em 1990 percebemos uma forte predominância de conceitos do Círculo de Bakhtin como a questão do gênero e da prevalência do estudo do texto nos PCN bem como uma influência dos estudos discursivos. Gregolin (2007) destaca a relevância social da adoção de uma perspectiva discursiva para o ensino de língua portuguesa, ressaltando que os conceitos produzidos a partir dessa perspectiva mudaram o modo como a língua vinha sendo ensinada. Entre esses conceitos ela destaca: a. o texto, o discurso e o gênero; b. a produção de efeitos de sentido; a memória discursiva, o repetível, a circulação dos enunciados, a intertextualidade e a interdiscursividade. Todos esses conceitos e questões presentes em documentos, como os PCN e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e na Prova Brasil e tem mudado a forma como ensinamos Língua Portuguesa.

¹⁶Os descritores para o 5º e para o 9º ano são os mesmos, porém alguns são apresentados com numerações diferentes, por exemplo, o descritor D10/D13 *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*. O descritor é o mesmo, porém a primeira numeração se refere ao 5º ano e a última ao 9º ano. Já o descritor D1- *Localizar informações explícitas em um texto* é o mesmo para as duas séries. Não há explicações no site e nem nos documentos consultados por nós em relação a essa diferenciação. (PDE/ Prova Brasil, 2011, p. 22)

É possível ver a influência dessas teorias dialógicas e discursivas na Matriz de Referência de LP que sofre sua última modificação em 2001 em razão de um diálogo que se estabelece entre Matriz e PCN principalmente por causa da grande aceitação e circulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1997. Podemos ver marcas dessas teorias em dois tópicos desse documento. No tópico III *Relações entre textos* e no V *Relações entre Recursos Expressivos Efeitos de Sentido*. No primeiro tópico temos dois descritores para o 9º ano e um para o 5º ano, o D15/20 *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*. Notamos enunciados vinculados a uma concepção dialógica de leitura, pois nos dois descritores percebemos a defesa do caráter constitutivamente dialógico da linguagem. De acordo com o descritor, os sujeitos se posicionam de forma responsiva e diferentemente de acordo com as condições de produção e recepção do texto.

O tópico V apresenta dois descritores para o 5º ano D13 e D14 e para o 9º ano são quatro D16, D17, D18 e D19. Em quase todos os descritores desse tópico, bem como no próprio tópico, vemos menção a efeitos de sentido, os quais associamos efeitos de sentido à teoria discursiva, principalmente, aos efeitos de sentido de que trata por Pêcheux (2010a) para quem não há simplesmente uma troca de informações entre interlocutores, mas sim efeitos de sentido determinados por relações imagéticas dos lugares ocupados por eles, enquanto sujeitos, em diferentes condições de produção. Como diz Possenti (2009), efeitos quer dizer ação em uma situação enunciativa, de diálogo e de respostas. Vemos enunciados na materialidade linguística da Matriz retomando discursos sobre leitura e ensino ancorados em teorias linguísticas em evidência nas décadas de 1980 e 1990, porém, assim como nos PCN essas filiações não são claras e nem explícitas. Há referência somente a dois autores que se filiam a uma abordagem dialógica e discursiva no caderno PDE/ Prova Brasil (2011) são eles: Bakhtin (1992) e Mainguenu (2005). Os descritores D13/D16 *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*; D14/D17 *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação* e no 9º ano D18 *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*; D19 *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ ou morfosintáticos*.

Araújo (2001) faz uma crítica a esses documentos por não apresentarem as filiações teóricas em que se baseiam ao serem formulados, pois é necessária essa clareza, pois a falta disso causaria a sensação de que algumas pessoas bem dotadas são responsáveis pelas boas

ideias e de que elas não são fruto dos avanços no campo da linguística e de outras ciências afins:

Evidentemente, parâmetros curriculares não têm o “direito” de impor teorias, como se fossem a teoria, mas consideramos que tem a obrigação de declarar a sua opção teórica para a própria clareza do texto, para a sua coerência interna e para sua contextualização. (ARAÚJO, 200, p.82)

Como a autora ressalta, esses documentos não têm que impor uma teoria, mas sim embasar o que está sendo dito nessas teorias. O mesmo acontece com as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do Saeb que, superficialmente, na apresentação do Caderno dirigido aos professores, fazem uma menção sobre a teoria discursiva e dialógica nas quais se fundamentam, porém isso não fica claro, podemos notar em qual teoria se baseou esse novo texto somente de forma implícita, isso não se dá de forma clara e ainda percebemos as marcas de vários outros textos e discursos.

Há documentos pedagógicos ou curriculares que não demonstram explicitamente com qual teoria linguística eles dialogam, mas podemos perceber o diálogo através dos vestígios deixados no diálogo velado. Assim, nesse tipo de diálogo não percebemos o nosso destinatário, já que o interlocutor é invisível, nesse caso, as réplicas do segundo interlocutor são suprimidas, mas não prejudicam o sentido global do texto e mesmo sendo ausentes, essas réplicas deixam vestígios e determinam as nossas palavras e como entendemos o texto, mesmo quando não o percebemos, o diálogo existe, pois não há relações na linguagem que não suscitem respostas:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Ainda para compreendermos melhor o quanto a linguagem e até o sujeito é dialógico, recorremos a Fiorin (2006). Segundo o autor, há três tipos de dialogismo na obra de Bakhtin: o primeiro tipo que é constitutivo do enunciado, pois essa é uma característica da unidade real da comunicação discursiva. Esse dialogismo, como diz o autor, é relativo ao funcionamento real da linguagem, pois todos os enunciados constituem-se a partir de outros. Enquanto este não se mostra no fio do discurso, há aqueles que se mostram no enunciado do outro.

No segundo tipo, denominado de discurso objetivado se consegue perceber o discurso alheio, separando-o nitidamente do discurso de quem o cita e o discurso bivocal internamente dialogizado, no qual não há separação nítida entre o enunciado do citante e do citado. O discurso objetivado é marcado por discurso direto, indireto, aspas e negação, já o discurso

dialogizado é representado pela paródia, estilização, polêmica clara ou velada e discurso indireto livre. Ainda segundo o autor, no discurso objetivado, o discurso do outro é demarcado por contornos exteriores nítidos: no discurso direto e indireto há demarcação por um verbo introdutório, por travessão e conjunção integrante, na negação é o advérbio de negação e quanto às aspas, a demarcação se dá por sinais gráficos.

Ainda pensando no discurso não nitidamente demarcado, isso pode ser percebido no discurso indireto livre em que as vozes não são bem demarcadas, elas se misturam, mas são claramente percebidas. Na polêmica clara, há o afrontamento de duas vozes que polemizam abertamente, isto é, há duas vozes em oposição. Já na polêmica velada, a oposição pode ser percebida na construção discursiva, porém não tão claramente quanto na polêmica aberta. A paródia e a estilização são a imitação do discurso ou estilo do outro, porém, no primeiro caso, a imitação se dá de forma a ridicularizar ou negar o discurso do outro.

Essas formas de dialogismo marcadas no discurso do outro e os constitutivos são produtores de sentido, por isso fazem parte dos descritores da Matriz de Referência de LP do Saeb, pois são vistos como habilidades e competências em leitura que devem ser dominadas pelos alunos, por exemplo, D13/D16 *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*. Para se trabalhar com esse descritor, o professor precisaria partir das formas de dialogismo como a paródia, estilização, polêmica clara ou velada, aspas e negação. Esses recursos de dialogismo demarcados produzem determinados efeitos de sentido que devem ser percebidos pelos alunos. Já no descritor D21 *Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema*, espera-se que os professores proponham atividades relativas à polêmica clara ou velada. Esses são alguns casos em que podemos notar claramente, ao observar os descritores da Matriz de Referência de LP do Saeb e na Prova Brasil.

Há ainda o terceiro tipo de dialogismo relacionado ao sujeito pois, segundo Bakhtin (2011), o sujeito também se constitui dialogicamente, por isso não é um ser acabado. Constitui-se não só através de uma voz social, mas de várias vozes. Ele não é um assujeitado, submisso às estruturas sociais, pois o conteúdo discursivo da consciência vai se alterando, já que realidade exterior não é estanque e sempre sofre transformações. Ele está inserido em uma formação social que está sujeita a forças centrípetas ou centrífugas. A primeira força é centralizadora no sentido de assimilar uma voz de autoridade que se adere de modo incondicional e não aceita relativizar-se e impregnar-se de outras vozes. A segunda são as vozes assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas, são vistas como uma entre outras vozes. A circulação dessas vozes está submetida a relações de poder, ou seja,

ninguém pode dizer o que quer, quando quer e como se quer. Podemos pensar o sujeito posicionado numa formação social dominado por essas forças, da mesma forma que Pêcheux (2009) vê o sujeito se posicionando a partir de formações discursivas dominadas por formações ideológicas.

Ainda segundo Fiorin (2006), todo enunciado traz nele o confronto com outro enunciado ao qual responde, há sempre duas vozes. As vozes dialógicas são sociais ou individuais, podem indicar uma visão de mundo, concepções filosóficas, pedagógicas e uma visão individual, que se dá como na réplica do diálogo, por exemplo, quando repetimos o enunciado do outro de forma zombeteira, duvidosa, aprovadora ou reprovadora, nesse caso, é uma visão individual, porém, Bakhtin (2012) ressalta que mesmo as visões individuais são sociais, pois a consciência se constrói na comunicação social.

Um das principais características do enunciado é o direcionamento, endereçamento, porém o autor deixa claro que ele não é dirigido somente a um destinatário imediato, mas a um superdestinatário que varia de um grupo social a outro, de uma época a outra e de um lugar para outro, ora é a igreja, ora o partido, ora a ciência, por isso o enunciado é social, pois se dirige a um superdestinatário.

Quando falamos em destinatário em relação à Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e à Prova Brasil pensamos nos professores e nos alunos, porém esses não são os únicos interessados nesses documentos, por isso há um superdestinatário que poderá não só ser previsto, mas que poderá mudar de acordo com a época e lugar, ou seja, esse documento poderá ser de interesse de jornalistas, pais, organizações internacionais, sistemas educacionais de outros países, isso nos mostra que o destinatário dos enunciados pode se estender além de um destinatário previsto e imediato.

Segundo Bakhtin (2011), o emprego da língua se dá em forma de enunciados (escritos ou orais) proferidos por determinados campos da atividade humana. Esses enunciados diferem um do outro de acordo com as condições específicas e finalidades de cada campo. Tais diferenciações podem se dar por causa do conteúdo (temático), pelo estilo de linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e, ainda, por sua construção composicional. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 262) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”.

Deste modo para o autor, a linguagem se manifesta através de gêneros primários, mais ligados ao cotidiano, ou em gêneros secundários, mais complexos, relacionados ao convívio mais organizado e desenvolvido, predominantemente escrito. No processo de sua formação,

os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Todo gênero está indissolúvelmente associado ao enunciado e às formas típicas de enunciados. As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão associadas às mudanças dos gêneros do discurso. “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2011, p.268).

Os estilos dos enunciados podem demonstrar individualidade como no caso de alguns textos de ficção ou não, estando mais relacionados aos enunciados usados em determinado campo de atividade. O campo da atividade educacional tem os seus tipos relativamente estáveis de enunciados como planos de aula, diário, Matrizes de Referência, Matrizes Curriculares dentro outros. Como as Matrizes são formuladas como um tipo relativamente estável de enunciados. É importante que vejamos como um gênero de um determinado campo de atividade pedagógica e com determinados estilos, nesse caso, prescritivo, porque a maioria desses documentos que regem o que será ensinado nas escolas adota um estilo em que predomina a prescrição. .

Quanto a esses documentos serem formulados a partir de um tipo prescritivo, Prado (2000) faz uma crítica ao gênero proposta curricular, principalmente às propostas que dialogam com a teoria da enunciação em uma perspectiva dialógica de linguagem. O autor destaca a incongruência que há entre uma proposta curricular pautada um tipo prescritivo, impositivo se pautar em teoria dialógica. Nas palavras dele, “instalou-se um paradoxo entre a normatização/fixação/estabilidade do documento curricular que é prescritivo e a instabilidade/indeterminação/mobilidade da concepção de linguagem fundada no diálogo.” (PRADO, 2000, p.70). Segundo ele, a concepção sociointeracionista da linguagem está associada ao discurso progressista das teorias linguísticas:

No entanto quando esse discurso progressista é veiculado em um DOLP¹⁷, inscrito em um gênero do discurso oficial, suas consequências ficam marcadas pelo gênero do discurso existente, que tem a seguinte construção composicional: o que deve ser o ensino, como deve ser o ensino e o que deve ser ensinado (PRADO, 2000, p. 71).

O autor propõe que haja uma transformação do gênero curricular para que possa haver coerência entre a concepção de linguagem proposta e o discurso curricular. “É preciso, portanto, incorporar no documento oficial o discurso crítico, em uma forma crítica, revelando várias tendências que dialoguem (e que briguem pela hegemonia no diálogo) entre si, para propor um documento onde o diálogo esteja presente e não o discurso sobre ele” (PRADO, 2000, p.73). A reflexão que o autor faz é pertinente, pois qualquer texto de orientação ao

¹⁷ Documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa (doravante DOLP). (PRADO, 2000, p.2)

ensino de língua materna, está permeado por relações dialógicas em que predomina a interdiscursividade relativa às teorias linguísticas, pois, mesmo que alguma teoria seja hegemônica em determinado momento histórico, ela sempre dialogará com outras teorias a fim de concordar, discordar ou transformar os discursos dessas teorias em outro discurso.

As teorias linguísticas não só dialogam com o ensino de língua, mas também com a forma como se trabalha a leitura. No início do Império, o ensino da leitura significava alfabetizar e a predominância era o ensino de gramática, ou seja, o propósito era ensinar a falar e escrever bem, com base no ensino de regras gramaticais. Ao longo do século XX, a concepção do ensino vai sofrendo alterações junto com as concepções de linguagem e a partir do diálogo que se estabelece entre elas e o ensino de língua.

Até a década de 1960, predominava uma concepção de leitura de base filológica baseada em questionários que tinham como finalidade descobrir o sentido único e verdadeiro que havia no texto e os textos analisados eram só os literários. A partir da década de 1970, há um diálogo entre a teoria da comunicação e o ensino de língua e, a partir de então, o ensino passa a se basear no uso e os textos que são escolhidos para o ensino em sala são os das práticas sociais, ou seja, novos gêneros passam a fazer parte do cotidiano do ensino de leitura, ressaltando que ainda nessa época é muito presente o ensino de gramática, só há mudanças nas teorias linguísticas que defendiam a mudança no modo de ensinar a língua, ou seja, de que ela deveria ser ensinada a partir dos textos.

Já na década de 1980, o diálogo se estabelece entre a linguística textual e o ensino de língua determinando um ensino de leitura que se baseava no próprio texto a partir do reconhecimento de elementos de textualidade como elementos de coerência, de coesão ou de referenciação, os sentidos são percebidos ao analisar como esses elementos são dispostos no texto e relacionados a um contexto imediato que é composto, por exemplo, pelos dêiticos. Já na década de 1990, com a teoria da enunciação, o leitor tem um papel decisivo, pois ele passa a ser visto como o responsável pelo preenchimento dos espaços deixados em branco pelo autor. Esse leitor é responsivo e seria o responsável pela produção de sentidos do texto. Nessa mesma época, entra em vigor a teoria discursiva que advoga que os sentidos dependem das posições dos sujeitos, das condições de produção, que os sentidos dependem da relação da linguagem com o contexto histórico, social e ideológico.

Como percebemos, as práticas de leitura são indissociáveis das condições de produção e das transformações que elas sofrem. A partir da década de 1990, em que a concepção de linguagem predominante no ensino brasileiro, pelo menos nos documentos oficiais, nos PCN e nas Matrizes Curriculares, é a dialógica e discursiva, também percebemos enfoque

quantitativo ao se primar pelo conhecimento e domínio do maior número de gêneros textuais possível, por exemplo. Num primeiro momento, vemos esses gêneros sendo estudados a partir da identificação de características dos mesmos e com o tempo se prioriza a função social e de uso dos mesmos. Com a mudança de concepção no ensino da leitura, priorizando os gêneros, é que abordamos como essa leitura é exposta na Matriz e na Prova Brasil, quais são os discursos sobre leitura produzidos nesses documentos, pois não só vemos na matriz e na Prova Brasil um discurso sobre leitura com enfoque dialógico e discursivo, mas vemos também discursos sobre leitura que provêm do diálogo que se estabelece entre as concepções de ensino ao longo dos anos e o ensino de leitura.

CAPÍTULO II

A LEITURA NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB E NA PROVA BRASIL: UMA LEITURA DISCURSIVA E DIALÓGICA.

Quando dizemos “uma leitura”, o fazemos porque nos interessa perceber como a leitura é vista nesse documento, quais são os discursos sobre leitura que notamos nessa superfície linguística, quando dizemos “uma leitura”, nos referimos ao fato de que ao interpretarmos esse documento, fazemos uma das leituras possíveis, pois outras podem ainda ser feitas a partir de posicionamento e suporte teórico diferentes, como mencionado anteriormente, fazemos essa leitura a partir de um posicionamento discursivo. Tanto a Matriz quanto a Prova Brasil estão relacionadas à averiguação de habilidades e competências em leitura e dependendo do desempenho dos discentes nas provas é que se chega a uma conclusão sobre a qualidade na educação, nesse caso, vemos que a leitura está relacionada à ideia que se tem sobre qualidade na educação, porém nem sempre o enunciado “qualidade na educação” esteve ligado à leitura ou a avaliações externas, pois em outros governos e em outras condições de produção “qualidade na educação” estava relacionada a outros propósitos e sentidos.

2.1 Do enunciado “qualidade na educação”

O Saeb e a Prova Brasil são sistemas de avaliações vistos hoje pelo MEC como meio para se alcançar a qualidade na educação através da análise do rendimento dos discentes nessas provas, pois é por meio desses resultados que se baseiam para formular políticas pedagógicas a fim de sanar os problemas que os sistemas educacionais apresentam, porém, a aplicação da prova não garante a formulação das políticas, na verdade, ela é só um meio de avaliar a qualidade do ensino. Antes de falarmos sobre o desenvolvimento dessas avaliações desde o Saeb até a Prova Brasil, é necessário que reflitamos sobre o que seria qualidade na educação, um enunciado que acompanha não só a proposição das avaliações externas, mas várias políticas educacionais que foram propostas ao longo do século XX. Sua importância se mostra necessária, pois desde a introdução do caderno PDE/Prova Brasil notamos que o objetivo dessa avaliação está relacionado a verificar se há qualidade na educação é o próprio governo testando a sua própria gestão educacional.

Os efeitos de sentido do enunciado “qualidade na educação” sempre estiveram ligados às condições de produção e aos sujeitos que os assumem. Em algumas condições de produção, percebemos que a qualidade esteve relacionada a suprir a questão do acesso e em outros casos

a qualidade está relacionada à formação para o trabalho e em outros à inserção dos indivíduos no mundo tecnológico e da informação.

Pensamos esse enunciado não como uma proposição lógica, como ato de fala ou como frase, mas relacionado a outros enunciados que o precedem e o seguem, bem como aos sujeitos que o proferiram de lugares e condições diferentes, ou seja, não observamos “qualidade” como sinal linguístico estável e repetível que nos levaria a um processo de identificação, mas como um signo que está relacionado a um contexto social, cultural e ideológico e que nos leva a um processo de compreensão. Esse processo de compreensão só se daria ao vermos esse signo, levando em consideração a lição de Pêcheux (2009) de que as palavras adquirem sentidos diferenciados ao serem enunciadas a partir de formações discursivas diferentes e de acordo com as condições de produção. De acordo com essa concepção de sentido, podemos dizer que o enunciado “qualidade na educação” sempre esteve ligado a um discurso das políticas públicas educacionais, de acordo com as condições de produção e da posição ocupada pelos proponentes, ou seja, o enunciado “qualidade na educação” esteve ligado a diferentes sentidos no século XX conforme foram ocorrendo sucessões de governos e suas filiações políticas e ideológicas.

Fonseca (2009) ressalta que qualidade está associada à atividade socioeconômica e cultural de um país, com os projetos de desenvolvimento e com as mutações da economia mundial, com movimentos pedagógicos e metodológicos. Na década de 1930, o termo qualidade esteve relacionado ao movimento pedagógico escolanovista que propunha a substituição de um ensino passivo, centrado no professor por um ensino ativo e centrado no aluno. Esse movimento ganhou adesão do governo na constituição de 1934 com o recém-criado Conselho Nacional de Educação e a formulação do Plano Nacional de Educação. Como dissemos que qualidade tem diferentes sentidos de acordo com o posicionamento dos governantes e do contexto histórico e social, com o estabelecimento do Estado Novo as propostas dos Pioneiros da Educação perdem força, já que essas ideias não se encaixavam com um governo centralizador. Nesse contexto, percebemos que qualidade passa a ser sinônimo de disciplinamento e aprendizagem de valores, essa ideia era tão forte que se instituíram as disciplinas Ensino Religioso e a Moral e Cívica nas escolas de ensino básico.

Segundo a autora, a partir de 1956, com o governo desenvolvimentista de Kubitschek, educação e economia ganharam destaque por causa da emergência da teoria do capital humano, qualidade, nesse caso, passa a se relacionar à ideia de formar pessoal qualificado para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento do país. Na década de 1970, “qualidade na educação” ainda continua atrelada à necessidade de formação de mão de obra de qualidade.

Fica evidente isso ao serem substituídas as disciplinas de cunho humanístico e erudito por outras de conteúdo técnico-profissional no ensino secundário.

Ainda segundo a autora, apesar da redemocratização do país na década de 1980 e com a abertura para a participação de várias entidades e intelectuais no planejamento educacional, ainda assim havia uma educação marcada pela divisão de classes, pois para a classe periférica ainda continuava sendo destinada uma educação para o trabalho. Ainda nessa época, surgem mobilizações sociais em prol de uma educação menos focada em quantitativo, porém as políticas educacionais continuam ainda vinculadas aos projetos internacionais:

As propostas oficiais para a qualidade da educação fundamental eram estritamente vinculadas aos objetivos dos projetos internacionais, entre eles, a criação de uma sistemática de avaliação para medir os impactos desses programas no desempenho escolar dos municípios atingidos (FONSECA, 2009, p. 164).

Como pudemos detectar, a partir da segunda metade da década de 1980 e início da de 1990, o enunciado qualidade na educação passa também a ser ligado às avaliações externas que são instrumentos cujo propósito é da qualidade do ensino nas escolas e da aprendizagem para que se possa planejar e reformular políticas que possam sanar os problemas apresentados, principalmente atendendo àquelas instituições que apresentam desempenho deficiente, ou seja, a partir desse momento percebemos que qualidade passa a ser a preocupação em avaliar se está havendo uma efetiva aprendizagem e não somente acesso à educação.

Fizemos um pequeno recorte dos diversos efeitos de sentido produzidos por meio do enunciado “qualidade na educação” em decorrência das posições dos sujeitos, até mesmo porque em todas as condições de produção, não foram únicos e tidos como verdadeiros, pois sempre haverá sujeitos que se contra-identificam e se desidentificam com as formações discursivas dominantes, como os pioneiros da Educação Nova, Paulo Freire e Demerval Saviani, ou seja, sempre há sujeitos se posicionando diferentemente em relação ao que seria “qualidade na educação”, por isso, esses sujeitos que se contra-identificavam com as políticas vigentes sempre propuseram a formulação de um Plano Nacional de Educação em que pudéssemos perceber diferentes vozes.

Refletirmos sobre o enunciado “qualidade na educação” se torna pertinente, já que esse é um dos objetivos das avaliações externas como Saeb e a Prova Brasil e principalmente tendo como instrumento a aferição da leitura como uma habilidade que deve ser desenvolvida. O sujeito leitor antecipado e imaginado pelos formuladores da Prova Brasil e pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa deve apresentar habilidades e competências leitoras que dariam subsídios para que se medisse a qualidade na educação.

Isso fica claro no Caderno endereçado aos professores em 2011 PDE/ Prova Brasil. Na apresentação do mesmo, vemos a afirmação de que os resultados dessas provas são instrumentos para que se possa dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, reformulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam para a formação de uma escola pública de qualidade, as políticas de melhoria da escola pública estariam estritamente relacionadas com os resultados dessas provas, por isso, é tão crucial que as vejamos de uma forma mais detalhada e criteriosa.

2.2 Discursos sobre leitura na Matriz de Referência da Língua Portuguesa do Saeb

Os discursos sobre leitura se diferenciam de acordo com as condições de produção e a posição dos sujeitos que os enunciam, bem como com a imagem que os sujeitos têm do que seria um bom leitor. Lembramos que lecionávamos em uma turma da EAJA (Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos) em 2004 quando uma aluna nossa ganhou um concurso de redação na cidade de Piracanjuba, ficamos surpresos não só pelo fato de que ela tinha ganhado aquele concurso, mas de saber os livros que ela, naquele contexto lia. Nos surpreendeu saber que ela lia Eça de Queiroz e Machado de Assis. Por que ficamos tão surpresos? Porque a imagem que tínhamos de um aluno leitor da EAJA seria de um aluno que mal conseguiria decodificar os sinais linguísticos, então, ler clássicos da literatura não seria a imagem que teríamos daquela aluna naquele contexto escolar.

Os discursos correntes sobre leitura condicionam as imagens que temos dos nossos alunos leitores e do que seria um bom leitor, ditam o que devemos ler, ou seja, há leituras específicas para mulheres, outras para homens, umas para crianças e outras para idosos. Eles estão disseminados em vários lugares como a escola, a mídia, a igreja e outras instituições, pois somos influenciados o tempo todo pelas condições de produção e pela formação social as quais nós pertencemos. Esses discursos não influenciam somente o que lemos, mas o modo como lemos. Se nós lemos de forma extensiva alcançando um número enorme de leituras ou se de forma intensiva decorativa para memorização de determinados conteúdos. Se nós lemos de forma a apenas decodificar os sinais ou de forma a compreender os signos linguísticos, relacionando-os ao contexto histórico e social.

Vemos esses discursos como uma superfície linguística atravessada por aspectos ideológicos, históricos, sociais e culturais, ou seja, é através da materialidade linguística, em nosso caso, a Matriz de Referência e na Prova Brasil que notamos aspectos sociais e

ideológicos sobre o ensino de leitura. Bakhtin (2010) vê o discurso como uma língua viva e que nasce no diálogo como sua réplica viva e forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem. Para o autor, o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas, ou seja, ele não está associado às formas linguísticas como a oração, mas sim a enunciados que são a unidade real da comunicação discursiva. “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Vemos essas matrizes atravessadas por discursos que antevêm respostas tanto de alunos como de professores, há antecipação das respostas dadas sobre esses discursos sobre leitura através das práticas pedagógicas e do bom desempenho nas provas aplicadas.

Podemos dizer, nos ancorando em Bernstein (1996), que o discurso sobre leitura é um tipo de discurso pedagógico, pois esse tipo de discurso se caracteriza pelo fato de se apropriar de outros discursos a fim de transmiti-los em ambiente escolar. Por ter essa característica pensamos que os discursos sobre leitura não se originam nas escolas, mas em outros ambientes, adquirindo uma característica peculiar no ambiente pedagógico, até mesmo porque esses discursos, ao chegarem às escolas, não são recebidos de forma pacífica, pois entram em confronto com os discursos circulantes nas famílias e entre os discentes.

Segundo o autor, o discurso pedagógico se caracteriza por ser “um princípio para se apropriar de outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (Ibid, p. 259). Esse discurso desloca e recoloca o discurso original, eliminando suas bases sociais, inclusive suas relações de poder, nesse processo o discurso sofre uma transformação passando de uma prática real a uma prática virtual ou imaginária. Ele cria sujeitos imaginários. Esclarece-nos melhor o autor:

Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com qualquer discurso que ele recontextualiza (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Os discursos sobre leitura presentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa recontextualizam discursos de outras condições de produção que não continuam sendo os mesmos ao se transformarem em outro discurso, em um discurso pedagógico, pois a partir do momento que se tornam parte de um documento oficial deixam de ter determinadas características e adquirem outras, até mesmo porque são outras as condições de produção. Esses documentos têm caráter instrucional e, principalmente, prescritivo, por isso se tornam outro discurso, diferente daquele do qual se originam.

Ainda, segundo o autor, o discurso regulativo é pré-condição para que exista o discurso pedagógico, pois as regras de recontextualização regulam a seleção, a sequência, o compassamento do discurso instrucional. Isso acontece nos discursos sobre leitura ao recontextualizarem discursos originados nas universidades ou em outras agências, constituindo sua própria ordem no contexto secundário de reprodução que é a escola. Os discursos sobre leitura não se originam na sala de aula, eles são provenientes de estudos científicos, midiáticos, familiares e econômicos que são recontextualizados em discurso pedagógico através de uma seleção do que poderia ser a leitura. Eles quase nunca se originam no contexto de reprodução (secundário), mas sim em um contexto primário de produção. Os discursos sobre a leitura em sala de aula derivam de documentos como os PCN, a Matriz de Referência do Saeb e livros didáticos, bem como dos meios de comunicação.

Há vários campos recontextualizadores que ditam o que e como os discursos serão reproduzidos, porém a recontextualização não se dá de forma pacífica, pois há conflitos entre os agentes políticos e os administradores do campo recontextualizador oficial, entre o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico, entre o contexto primário do adquirente (família, a comunidade e o grupo de amigos) e as práticas e princípios recontextualizadores na escola. Há conflitos no processo de recontextualização, pois a autonomia do campo pedagógico afetará o discurso pedagógico:

O grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o discurso pedagógico reproduzido nas escolas, essencialmente através do treinamento dos livros didáticos ou não, que vêm do campo recontextualizador pedagógico. Entretanto, um controle mais direto sobre as escolas por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizadores, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos (BERNSTEIN, 1998, p. 283).

Os discursos sobre leitura também são recontextualizados em diversas formas através dos livros didáticos, de matrizes curriculares, dos órgãos oficiais e na própria escola, eles não são reproduzidos de forma pacífica já que entram em contato com diversas concepções de língua e discursos sobre leitura. Isso irá depender do grau de autonomia desses discursos que poderão ser influenciados ou não através do controle do Estado que se dá através de avaliações e inspeções de quais conteúdos estão sendo desenvolvidos. Esses discursos recontextualizados são permeados por conflitos já que são virtuais e permeados por relações imaginárias diretamente ligadas às condições de reprodução desses discursos. Mesmo sendo permeados por relações imaginárias, eles são apresentados a nós através de uma materialidade linguística de enunciados ou conjunto de enunciados.

Vemos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb como um enunciado, principalmente quando a analisamos sob o viés da teoria de Bakhtin (2011), segundo a qual o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva. Ele critica as teorias da comunicação anteriores por não levarem o enunciado em consideração e principalmente por considerarem o destinatário como um simples receptor passivo do discurso do outro. O autor até admite que é pertinente essa relação hipotética, mas simplesmente no nível da abstração do sistema da língua e não no discurso real, pois no discurso real o receptor é ativo, pois compreende o que é dito ou escrito pelo outro e responde de forma a concordar ou não com o discurso do outro.

O que é mais interessante nessa teoria sobre o enunciado é a caracterização do mesmo, o autor cita algumas especificidades que o diferenciam da oração e da palavra, a primeira delas é que há alternância dos sujeitos; a segunda é que há conclusibilidade; a terceira é a de que há um direcionamento ou endereçamento a alguém, bem como outras especificidades que estão inclusas nessas três citadas por nós e que detalharemos ao longo do trabalho.

Podemos caracterizar a matriz como um enunciado, pois Bakhtin (2011) vê como enunciado desde uma palavra, uma oração, uma obra científica ou um romance desde que tenha alternância dos sujeitos. Uma obra, assim como a réplica de um diálogo, procura respostas, pois o escritor espera que o leitor a compreenda e emita resposta concordando ou não com ela:

Uma obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras, enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2011, p.279).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb é formulada para que haja compreensão e respostas, mesmo sendo um texto prescritivo que apresenta habilidades de leitura que serão cobradas na prova, ele suscita indagação dos professores e coordenadores que o leem, essa indagação é natural a todo enunciado. Nessa comunicação discursiva entre formuladores da matriz, professores e coordenadores, há alternância de sujeitos, pois de um lado há os sujeitos que formulam a Matriz de Referência tendo uma imagem de professores e alunos e de outro lado há a imagem que professores e alunos têm da Matriz de Referência do Saeb e da Prova Brasil, há uma alternância entre esses sujeitos. Podemos dizer que essa matriz foi formulada pensando-se nas atitudes responsivas dos professores e alunos para os quais ela é endereçada, porém as atitudes responsivas esperadas podem ser de concordância ou não, de críticas ou de elogios:

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento

pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKTHIN, 2011, p. 301).

Essas respostas a essa matriz podem variar muito, podem suscitar desde a indiferença, porque os destinatários não partilham ou não conhecem as propostas de leitura veiculadas pelo documento; de crítica, por não haver uma identificação dos professores a essas teorias; de concordância, ao sentirem que esse documento corresponde à concepção de leitura ou ensino de língua materna predominante, pois mesmo havendo na matriz de 1995 um diálogo com professores e matrizes curriculares vigentes no país, ainda assim não poderíamos dizer que os professores se identificariam com a concepção ou concepções de leitura presentes no documento.

Pensando ainda nas antecipações que os interlocutores fazem dos dizeres um do outro na comunicação discursiva, podemos refletir sobre a aplicação, à Matriz de Referência, das antecipações imagéticas dos lugares ocupados pelos interlocutores propostas por Pêcheux (2010a), ou seja, sobre a imagem que o locutor tem do lugar que ele ocupa e do lugar ocupado pelo outro. Baseando-nos nessa teoria e no quadro proposto pelo autor, podemos ver A como os autores da Matriz de Referência e Prova Brasil e B como os professores e coordenadores. Ia (A): a imagem que os autores da matriz e Prova Brasil têm da posição ocupada por eles; Ia (B): a imagem que os autores da matriz e Prova Brasil têm do lugar ocupado pelos professores e coordenadores; Ib (A) a imagem que os professores têm do lugar ocupado pelos autores da matriz e Prova Brasil e Ib (B) a imagem que os professores têm do lugar ocupado por eles. Dessas imagens são formuladas questões cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente (PÊCHEUX, 2010a, p.82):

- Ia (A) “Quem sou eu para lhe falar assim”? Sou uma instituição com profissionais com conhecimentos linguísticos e pedagógicos para formular as Matrizes de Referência e a Prova Brasil.
- Ia (B) “Quem é ele para que eu lhe fale assim”? Ele é um professor ou coordenador do Ensino Fundamental que precisa conhecer as habilidades e competências em leitura que os alunos precisam dominar.
- Ib (B) “Quem sou eu para que ele me fale assim”? Um professor da Educação Básica, graduado, com conhecimentos linguísticos, inclusive aqueles relacionados às estratégias e procedimentos de leitura.

- Ib (A) “Quem é ele para que me fale assim”? Uma instituição autorizada e capacitada para nos demonstrar quais são as habilidades e competências em leitura cobradas na prova ou ainda pensar em uma instituição que de forma impositiva prescreve como deve ser o ensino de leitura.

Essas antecipações são, como diz Pêcheux (2010a), constitutivas de qualquer discurso. São elas que possibilitam ao sujeito, com sua capacidade de imaginar, preceder o ouvinte e perceber onde ele o espera. Essa antecipação não é estanque e não se generaliza a todos os sujeitos e nem a todas as condições de produção. Por isso, o quadro que formulamos é hipotético já que as imagens que os interlocutores têm de si mesmos e dos outros variam de acordo com as posições dos sujeitos e com o contexto ideológico, social e cultural.

Pensando a Matriz de Referência como um enunciado e nos baseando na teoria de Bakhtin (2011), podemos dizer que ela tem conclusibilidade, porque os sujeitos falaram e escreveram tudo o que queriam e, principalmente, porque ela nos proporciona assumir uma posição responsiva em relação a ela, quando dizemos que os sujeitos falaram tudo o que queriam nos reportamos ao enunciado até o momento de nossa análise, até mesmo porque, como vimos, a matriz sofreu alterações de 1995 até 2001, depois dessa data não houve mais mudanças, o que não quer dizer que não venha a sofrer alterações futuras, mas nada impede de dizermos que no momento de nossa análise esse enunciado tenha conclusibilidade.

Ainda segundo Bakhtin (2011), a conclusibilidade do enunciado pode ser caracterizada ou determinada por três fatores: exauribilidade do objeto e do sentido, projeto de discurso ou vontade do falante e formas típicas composicionais e do gênero do acabamento. A exauribilidade se torna mais completa quando o elemento criatividade estiver ausente, por exemplo, em gêneros mais padronizados, já que em trabalhos científicos a conclusibilidade é relativa e há objetos que por natureza são inexauríveis, ou seja, não podem adquirir características de conclusibilidade. Outro fator importante para a conclusão de um enunciado é a vontade, a intenção discursiva do orador, pois é ela que dará forma ao enunciado, para que ele se concretize, inclusive influenciará na escolha do tema e do gênero no qual o enunciado se materializará, pois a comunicação discursiva se dá através de gêneros. Usamos e conhecemos diversos gêneros, mesmo que esse conhecimento seja somente prático, conhecemos e usamos gêneros sem nos darmos conta disso, pois os gêneros são tão naturais para nós quanto à língua materna.

Um último aspecto apontado por Bakhtin (2011) e que nos faz ver a matriz enquanto enunciado é o direcionamento e endereçamento a alguém. Para o autor, esse é um aspecto essencial que notamos na Matriz de Referência, pois ela é direcionada a profissionais da

educação, principalmente a professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Diferentemente de unidades da língua como a oração e a palavra que não são de ninguém e não são endereçadas a ninguém, o enunciado tem autor e destinatário. Esse destinatário pode ser o interlocutor de um diálogo do cotidiano, um grupo de especialistas de determinado campo do conhecimento cultural ou ainda pode ser um outro totalmente indefinido. Portanto, “[...] o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (BAKHTIN, 2011, p.305).

Analisamos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa como um enunciado e não como uma unidade somente da língua, uma unidade da comunicação discursiva que possui direcionamento e suscita uma posição responsiva do leitor que poderá concordar, discordar, duvidar ou reelaborar o que é proposto nesse documento. Bem como, pensando nas antecipações imagéticas e na relação que elas estabelecem com outros enunciados, pois as matrizes que analisamos estabelecem relações com aquelas que as precedem e com as que a seguem.

Observamos os discursos sobre leitura ao longo das várias versões da Matriz de Referência de Língua Portuguesa que se diferenciam e se ligam de forma a concordar, contradizer ou transformar uns aos outros. Um dos discursos que é bem corriqueiro não só no ambiente escolar, mas também no familiar e que está presente na apresentação do caderno PDE/ Prova Brasil de 2009 e 2011 é o discurso de que o domínio da leitura possibilitaria o sucesso dos discentes em outras disciplinas e nos estudos.¹⁸ Vemos isso em dois trechos, um deles na apresentação do documento. Então, vejamos: “Particularizando o objetivo do caderno, a análise dos itens possibilita ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura (Língua Portuguesa) e da resolução de problemas significativos (Matemática) em sala de aula, *cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola*”. Em outro trecho percebemos referência ao mesmo discurso: “O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, *tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.*” (PDE/ Prova Brasil, 2008, p.21, grifo nosso).

Acreditamos que parte desse discurso tem fundamento ao pensarmos que realmente os objetos de leitura que são acessados ou dominados pelos alunos facilitariam a compreensão de

¹⁸ Às vezes fazemos algumas citações do caderno PDE/ Prova Brasil, pois através dele podemos ter acesso à Matriz de Referência de Língua Portuguesa de 2001, bem como obter detalhes como: exemplos de itens, resultados e objetivos da Prova Brasil.

textos não só literários, mas também científicos e de lógica, porém, somente o domínio da leitura não é garantia de sucesso, pois sabemos que a aprendizagem depende também de algumas horas de estudo e trabalho duro. A leitura não é a chave para o sucesso, ela é só um dos caminhos para se chegar a ele. Outro discurso corrente acerca da leitura é o de se pensar que a leitura levaria os cidadãos ao exercício da cidadania. Mas que leitura seria essa? Nossas escolas realmente preparam os alunos para exigir os direitos e praticar seus deveres e conscientizá-los sobre seu papel como cidadão? Democratizar a leitura não quer dizer que conseguiremos formar leitores que realmente saibam ler além da decodificação.

Ao longo de nossas análises das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Prova Brasil, perceberemos vários discursos sobre leitura, mas na fundamentação do Caderno PDE/ Prova Brasil é clara a filiação a algumas perspectivas sobre leitura como a discursiva, dialógica e textual, porém destacamos a perspectiva discursiva por estar bem clara no texto, como na sequência a seguir: “Em relação ao Teste de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz descritores que têm como base algumas *habilidades discursivas* tidas como essenciais na situação de leitura.” (PDE/ Prova Brasil, 2008, p. 21, grifo nosso). Como pontuamos desde o começo, nossa perspectiva em relação à leitura é discursiva dialógica, inclusive analisamos esses documentos a partir dessa perspectiva. A seguir detalharemos melhor as mudanças observadas na Matriz de Referência e os discursos sobre leitura preponderantes nelas.

Temos conhecimento da formulação de uma Matriz que parece ter dado suporte para que pudéssemos compreender o que é cobrado nas avaliações aplicadas pelo Saeb em 1995, porém essa Matriz de Língua Portuguesa foi sofrendo alterações até mesmo porque, nesse período, muda-se a concepção de linguagem, do ensino de leitura e de língua materna que detalharemos ao descrevê-la e analisá-la. Essa Matriz era denominada de Matriz de Especificações e não havia sofrido interferências dos PCN, por isso ela se distancia das matrizes subsequentes.

A matriz de especificações de itens de Língua Portuguesa e a quantidade de descritores para as 4^a, 8^a e 3^a séries do Ensino Fundamental e Médio de 1995 é única para as três séries, se diferenciando somente quanto ao número de itens usados. Ela é dividida em textos: literários, informativos e práticos ou funcionais. A partir dessas modalidades de textos eram testados três diferentes tipos de habilidades: compreensão inicial e estabelecimento de significado; reflexão e extensão do significado e exame crítico dos significados. Observamos a preponderância de textos literários e informativos e pouquíssimos práticos e funcionais e em algumas habilidades não há nenhum item que aborde esse tipo de texto.

Na tabela a seguir são apresentadas as matrizes elaboradas desde 1995 até 2001, elas nos dão ideia de como os discursos sobre leitura sofrem transformações ao longo dos anos. Para elaborá-las, nos ancoramos na tese de doutorado de Horta Neto que analisa as Provas externas de Minas e São Paulo, porém ele também analisa as matrizes que foram elaboradas ao longo dos anos, principalmente enfocando aspectos como número de descritores, número de questões e a relevância da adoção da Teoria da Resposta ao Item.

Matriz de Referência de itens de Língua Portuguesa e sua quantidade para as 4ª e 8ª séries do 1º grau e para a 3ª série do 2º grau - Ciclo 1995

Habilidades – 4ª série				
	Compreensão inicial e Estabelecimento de significado	Reflexão e extensão do significado	Exame crítico dos Significados	Totais
Textos literários	21	12	3	36
Textos informativos	62	18	5	85
Textos práticos e funcionais	7	2	0	9
Totais	90	32	8	130
Habilidades – 8ª série				
	Compreensão inicial e Estabelecimento de significado	Reflexão e extensão do significado	Exame crítico dos significados	Totais
Textos literários	65	16	5	86
Textos informativos	31	17	3	51
Textos práticos ou funcionais	26	3	0	29
Totais	122	36	8	166

Fonte: HORTA NETO, 2013, elaboração nossa.

É predominante o uso da literatura e textos informativos na matriz, apesar de que, segundo Soares (2001), a leitura estritamente literária proposta em sala de aula perdura até 1969, ano da última edição da Antologia Nacional, livro com grande aceitação pelos professores e presente nas escolas desde 1895. Esse livro era uma seleta de textos de autores brasileiros e portuguesa se de textos considerados moralistas. Esses textos eram usados pelos professores como quisessem, não havia questões em relação a eles. Somente em 1970, é lançado o Estudo Dirigido de Português de Reinaldo Mathias Ferreira com as características do livro didático que temos hoje. Nessa época, a leitura deixa de ser somente pautada em textos literários, até mesmo porque na década de 1970, a concepção de ensino passa a se

basear na teoria da comunicação. Não justifica, porém, em 1995, uma Matriz de Especificação que priorize os textos literários e os informativos, pois a partir da década de 1990, percebe-se a importância de se conhecer e compreender os diversos gêneros textuais. É nessa década que são formulados os PCN, um documento curricular que elege o texto como o ponto de partida para o ensino de língua portuguesa.

Podemos ver que há discursos nessa matriz segundo os quais os textos mais apropriados para se trabalhar na sala de aula são os literários na 8ª série e os informativos na 4ª série, talvez por terem uma linguagem mais elaborada, fugindo da variação linguística que é mais presente em alguns textos práticos e funcionais. Há um discurso preponderante nesse período de que a leitura ideal seria a literária e de textos informativos. Já o fato das habilidades de leitura referirem-se à compreensão inicial e ao estabelecimento de significado nos demonstra uma concepção de leitura baseada na identificação dos significados das palavras no texto. É preponderante o uso da palavra “significado” e não “sentidos”. Como diz Bakhtin (2012) o significado está ligado ao sistema linguístico, à identificação do sinal e não ao signo ideológico inserido em um contexto histórico, social e ideológico. Deste modo, há preponderância nessa matriz da ideia de que a leitura ideal é a de identificação, pois para que haja compreensão deve haver uma relação entre significado e tema, entre a materialidade linguística e um contexto histórico, cultural e ideológico. Essa prioridade demonstra que ler bem nessa matriz não chega ao ponto de perceber os outros significados através de correlações mesmo que seja no próprio sistema linguístico, já que fica perceptível que o contexto não é levado em consideração no processo de leitura.

Como não havia os PCN, ainda não era preponderante a concepção de que a leitura se daria através de textos em diversos gêneros, e devido a uma tradição se trabalha mais com textos literários. Quanto às habilidades, é majoritário o uso de questões na primeira habilidade e de pouquíssimas na última, demonstrando que a concepção de como o aluno deve perceber o texto é baseada no significado.

A matriz de 1997 se divide em três, uma para a 4ª série, outra para a 8ª série e outra para a 3ª, vamos reproduzir essas matrizes, principalmente as da 4ª e 8ª séries, já que a da 3ª série do ensino médio não nos interessa nesse trabalho.

Matriz de Referência de itens de Língua Portuguesa e sua quantidade para a 4ª série do ensino fundamental em 1997

Conteúdos		Níveis de Competência			
Temas	Tópicos	Nível presentativo	Nível operacional	Nível operatório	Total
Práticas de leitura de textos	Estratégias de leitura	4	7	4	15
	Articulação texto e conteúdo	1	1	1	3
	Utilização de mecanismos básicos no processamento do texto	2	3	1	6
	Relações na progressão temática do texto.	-	2	2	4
	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	1	4	3	8
Análise e reflexão linguística	Texto e gênero	3	2	2	7
	Variação Linguística	1	3	-	4
	Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido.	2	2	2	6
	Paradigmas lingüísticos (regras, classes).	-	5	1	6
Totais		14	29	16	59

Fonte: HORTA NETO, 2013, elaboração nossa.

de Referência de itens de Língua Portuguesa e sua quantidade para a 8ª série do ensino fundamental em 1997

Conteúdos		Níveis de competências			
Temas	Tópicos	Nível presentativo	Nível operacional	Nível operatório	Total
Práticas de leitura de textos	Gêneros e suas características	2	8	5	15
	Sentidos constituídos em função das características do portador, do gênero e do enunciador	-	4	4	8
	Estratégias de leitura	4	11	5	20
	Relações entre textos	1	2	2	5
	Mecanismos de coesão referencial no processamento do texto.	3	2	-	5
	Progressão temática de um texto	-	4	4	8
Análise e reflexão lingüística	Recursos expressivos recorrentes, em função da estratégia de construção textual ou do gênero em que o texto se insere.	1	1	1	3
	Relações texto, gênero e contexto.	2	2	2	6
	Operações linguísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido.	3	3	-	6
	Variação Linguística	4	3	2	9
	Totais	20	40	25	85

Fonte: HORTA NETO, 2013. Elaboração nossa.

Em 1997, a matriz passa a ser Matriz de Referência de Língua Portuguesa e é formulada uma matriz diferenciada para cada série. Ao invés de colocar os tipos textuais coloca-se o conteúdo composto por temas: Práticas de leitura de textos e Análise e reflexão lingüística. Cada tema é constituído por tópicos. O primeiro tema possui cinco e o segundo quatro tópicos na matriz de referência para a 4ª série. No primeiro temos: estratégias de leitura; articulação texto e conteúdo; utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto e conteúdo; relações na progressão temática do texto e relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. No segundo tema temos: texto e gênero; variação lingüística; operações linguísticas de estabelecimento de relações entre formas e sentidos; paradigmas lingüísticos (regras e classes). Nessa matriz, também o enfoque não é falar em habilidades, mas em níveis de competência: presentativo, operacional e operatório¹⁹.

¹⁹ Os níveis de competências se caracterizam como básica ou presentativa na qual se encontrariam as ações que tornariam presente o objeto do conhecimento para o sujeito; operacional ou procedural, reservada para as ações e operações que pressupunham o estabelecimento de relação com e entre objetos; global ou operatório, que se

Percebemos que os descritores mais explorados são: estratégias de leitura, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; texto e gênero e paradigmas linguísticos. Apesar de a matriz possuir uma parte analítica de reflexão linguística, a ênfase recai sobre as estratégias de leitura (sentidos explícitos, implícitos etc.) e os efeitos de sentido.

Diferentemente da matriz de 1995, essa usa o termo “efeitos de sentido” e não significado, isso nos leva a pensar que nesse documento a leitura é vista a partir de uma perspectiva que leva o extralinguístico em consideração e não somente o linguístico, porém o uso do termo “efeitos de sentido” não garante que na Prova Brasil seja enfocada realmente uma perspectiva discursiva de leitura. Isso porque nem sempre as questões são elaboradas de acordo com os descritores que enfocam efeitos de sentido, realmente exploram os efeitos de sentido. Diferentemente do termo “significado”, para Pêcheux (2010a), os efeitos de sentido se dariam entre sujeitos em um uso efetivo da língua levando em consideração as antecipações imagéticas que os mesmos têm um do outro, do lugar ocupado por eles e pelos outros, bem como do referente. Os efeitos de sentido estão relacionados aos sujeitos leitores, às imagens antecipadoras e às condições de produção de leitura. Passa-se de um discurso de que a leitura e os significados são produzidos por relações mútuas que ocorrem no próprio sistema linguístico para uma concepção de leitura e sentidos focados na ligação entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico.

Dizer que predomina um discurso sobre leitura relacionando o linguístico e o histórico-ideológico não significa a exclusão de outros discursos sobre leitura, pois esses discursos convivem em uma mesma formação ideológica e social, refutando, transformando ou confirmando o discurso do outro. Tanto que nessa matriz ainda vemos uma análise de reflexão linguística, apesar de sabermos que Bakhtin (2011) elege o texto como uma forma de conhecermos o mundo e os gêneros como a forma de os textos serem formulados e conhecidos por nós. Nessa matriz, os gêneros são trabalhados não como produtores de sentido, mas como fôrmas, moldes de diferentes tipos com características diferentes que dariam vida a textos diferentes conforme a finalidade. E cabe aos discentes reconhecer as características de alguns gêneros mais usados, porém o que se espera de uma matriz com enfoque em leitura seria trabalhar os gêneros e suas condições de produção.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que na matriz da 4ª série não há descritores que falem sobre a produção de sentidos ao se relacionar textos, não há ênfase de que a essência dos textos é ser dialógico. Até então, não se reconhecia o texto como o principal

referia às ações operações mais complexas que envolveriam a aplicação de conhecimentos e a resolução de problemas. (INEP, 1998a *apud* Horta Neto, 2013, p. 130)

instrumento de estudos em língua materna e essencial na verificação de habilidades e competências, somente na matriz da 8ª série que o caráter dialógico dos textos ganha destaque. Não só a centralidade do texto para que conheçamos o homem e o mundo vem de Bakhtin (2011), mas o caráter dialógico da linguagem. Para Bakhtin (2011), o texto possui um duplo aspecto dialógico, pois ele se relaciona externamente com outros textos e internamente ocorre uma ligação entre os enunciados que o compõem. Todo enunciado se relaciona com o que o segue e com o que o precede, não há texto, nem enunciado que não estejam incluídos na cadeia discursiva, ou seja, na cadeia textológica de cada campo, não há texto livre, solto, independente ou que seja o primeiro de todos. Por isso é imprescindível que essa matriz traga a intertextualidade e a interdiscursividade como habilidades que o discente deve dominar, pois mesmo que não seja explicitamente, um texto sempre se relacionará a outros de forma a imitá-los com pretensão de hostilizá-los, outras vezes essas marcas do texto do outro se mostrará de forma silenciosa, exigindo mais perspicácia do leitor para que perceba essas marcas.

Essa matriz enfoca os elementos extralinguísticos como produtores de sentido, destacando o suporte, o gênero e o enunciado como responsáveis por determinados sentidos e não outros. Questões que até então não eram levadas em consideração passam a ser vistas com mais significância. Chartier (1998, 2003) demonstra que o suporte ao longo dos anos tem mudado a forma como as pessoas leem e até os sentidos dos textos. Ele demonstra que há diferenças entre o texto ser distribuído em um rolo, em um códex, em uma revista, em um jornal, em um livro ou em um e-book, esses suportes determinam a maneira como o leitor se interessará e compreenderá o texto.

Outro fator interessante é o gênero no qual o texto nos será apresentado, por exemplo, há poesias escritas como receitas ou como anúncio de classificados, isso mostra que nem todos os gêneros são estanques e que textos considerados padronizados e não atrativos podem se tornar de humor e até instrumento de uma sensibilidade estética. Isso demonstra que focar as características dos gêneros textuais não se revela pertinente, o que devemos focar são os gêneros do discurso, ligados ao discurso sociocultural e ideológico, o seu uso na língua viva. Em relação ao enunciador, podemos dizer que apesar do diálogo entre os documentos oficiais, as práticas pedagógicas e as teorias linguísticas não serem explícitas ao demonstrar o enunciador (sujeito) como responsável pela produção de sentidos, observamos marcas que nos reportam à teoria de Pêcheux (2009) de que as palavras mudam de sentido de acordo com as posições dos sujeitos que as enunciam em determinadas condições de produção, determinada formação social e dominado por determinada formação ideológica. O enunciado “A leitura é libertação” possuirá diferentes sentidos ao ser pronunciado por

diferentes sujeitos e em condições de produção diversas. Se ela for dita por um indivíduo na posição de padre, podemos presumir que seja a leitura da bíblia, se for dita por uma mulher na posição de feminista significa libertação de um mundo machista em que às mulheres é negado o direito de ler.

Como dissemos, a Matriz não apresentou descritores semelhantes nas duas séries e podemos ver diferenças na matriz destinada à 8ª série. No tema práticas de leitura temos seis tópicos: gêneros e suas características; sentidos constituídos em função das características do portador; do gênero e do enunciador; estratégias de leitura; relações entre textos; mecanismos de coesão referencial no processamento do texto e progressão temática de um texto. No tema Análise e reflexão linguística, temos quatro tópicos: recursos expressivos recorrentes, em função da estratégia de construção textual ou do gênero em que o texto se insere; relações entre textos, gênero e contexto; operações linguísticas de estabelecimento de relações forma e sentido e variação linguística. Observamos que os descritores mais usados são os que enfocam as estratégias de leitura, isso é pertinente já que a Matriz de Referência tem enfoque em leitura.

Nessa matriz, para a 8ª série o enfoque nos gêneros se dá através da identificação de suas características, quando observamos que o foco na análise linguística prepondera sobre uma análise discursiva. Outra diferença ocorre com a ausência do tópico “Relações entre os recursos expressivos e os efeitos de sentidos”, isto é, não há enfoque na relação entre o linguístico e as condições de produção, aos efeitos de sentidos, porém há um avanço em relação à matriz da 4ª série ao ligar o texto e o gênero ao contexto, mesmo que esse contexto seja restrito e não amplo. A variação linguística que estava ausente na matriz da 4ª série e está presente na matriz da 8ª série e que pode ser explorada como produtora de sentidos em vários gêneros, inclusive na literatura, como vemos em Guimarães Rosa com personagens de estilos e linguajares próprios que produzem alguns efeitos de sentido, porém essa variação só pode ser percebida se levarmos em consideração o processo de compreensão avaliativo proposto por Bakhtin (2011) em que o leitor ao tomar contato com um texto, o olha a partir de sua visão de mundo que poderá ser modificada a partir do contato com a visão de mundo do outro.

Na mesma matriz vemos discursos sobre a leitura diferenciados, isso acontece por causa da imagem que os formuladores têm dos discentes e do referente, ou seja, imagem que eles têm do nível de competência desses alunos, por isso, ora predomina uma leitura voltada para a identificação do sinal, como nos itens que se baseiam na análise e reflexão linguística e ora uma leitura voltada para a compreensão do signo histórico e ideológico, como em alguns

itens que se baseiam nas práticas de leitura de texto, salientando que nem todos os itens que se baseiam na prática de leitura de texto solicitam uma leitura voltada para compreensão levando em considerando o contexto extraverbal.

Matriz Curricular de Referência do Saeb para Língua Portuguesa e quantidade de descritores para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio -1999.²⁰

Conteúdo		Competências									
Temas/Tópicos		Básicas			Operacionais			Globais			Total
		4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª	4ª	8ª	3ª	
Práticas de leitura de texto	Procedimentos de leitura.	2	2	2	4	6	5	2	2	4	29
	Implicações do suporte do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto.	1	1	-	-	1	-	1	2	-	6
	Coerência e coesão no processamento do texto.	-	-	1	5	6	3	-	1	1	17
	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	-	-	-	2	-	-	7	5	-	14
	Variações linguísticas.	4	3	-	-	-	1	-	1	3	12
	Características dos gêneros.	-	-	3	-	-	2	-	-	4	9
	Características do suporte e/ou do enunciado na construção de valores e sentidos.	-	-	2	-	-	5	-	-	1	8
	Progressão temática e organização argumentativa e narrativa.	-	-	1	-	-	4	-	-	4	9
	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
	Construção da imagem de locutor e de interlocutor.	-	-	1	-	-	-	-	-	2	3
	O texto enquanto objeto sócio-historicamente construído.	-	-	4	-	-	2	-	-	-	6
Totais	5	8	15	11	14	24	10	12	25	124	

Fonte: HORTA NETO, 2013, Elaboração nossa.

A Matriz Curricular de Referência do Saeb de Língua Portuguesa para 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de 1999 se diferencia da anterior por servir de base para as três séries, ou seja, não se apresentou a matriz dividida para cada série. Outra novidade bem interessante acontece em relação ao tema que antes era dividido em Práticas de Leitura e Análise e reflexão linguística. Nesse documento, a Análise e reflexão linguística deixa de ser enfocada separadamente, porém, parcialmente, porque permanece a Variação Linguística, talvez isso tenha ocorrido, porque muda-se a forma de tratar a variação

²⁰Apesar de não fazermos análise das Matrizes de Referência do Ensino Médio, em alguns casos, elas são apresentadas, pois não há separação entre elas.

linguística, isto é, deixa-se um enfoque de identificação de variações ocorridas por diferenças de gênero, classe social e geográfica e se enfatizam os efeitos de sentido que essas variações produzem ao se observarem as posições dos sujeitos, pois o descritor do tópico variação em linguística enfoca as posições dos interlocutores.

Os níveis de competências também são diferenciados, sendo divididos em básicos, operacionais e globais e o maior número de questões está nos níveis operacionais e globais, sendo que a mesma coisa acontece na matriz anterior em que as questões são prevaletentes no último nível, diferentemente da primeira matriz de especificações em que a maioria das questões estava no nível inicial. As questões sobre leitura ainda continuam sendo as mais preponderantes, isto é, do tópico Estratégias de leitura, só que nesse documento não se diz mais “estratégias” de leituras, mas sim “procedimentos”. Tanto estratégias quanto procedimentos nos dão à ideia de que o ato de leitura nessa matriz é visto de forma mecânica, que haveria atos que poderiam ser aprendidos e seguidos para se chegar à compreensão, a um objetivo. Tanto um quanto outro significado nos leva a perceber que meios são colocados em execução para que possamos alcançar alguns objetivos, ou seja, a compreensão do texto, porém com o termo estratégia percebe-se que o leitor trava uma batalha com o texto a fim de compreendê-lo, quando falamos em procedimentos falamos em método de leitura, nos dois casos há receitas a serem seguidas no ato de ler. Nesse caso, a leitura é ligada à ideia de significado e identificação, não à noção de efeitos de sentidos, compreensão e contexto sócio-histórico.

Até a matriz de 2001, que é a última versão da Matriz de Referência, não tínhamos noção de quais seriam essas estratégias ou procedimentos de leitura, mas com a matriz de 2001 pudemos conhecer os descritores desse tópico. Nessa matriz vemos um grande destaque dado à questão da coesão e coerência, demonstrando que há um forte discurso, nesse documento, de que os sentidos estão no texto e podem ser percebidos ao se relacionarem as frases umas as outras, quando se leva em consideração o contexto circunstancial e restrito. Observamos que, ao mesmo tempo, pode haver várias formações discursivas sobre leitura e que nem sempre são excludentes. Elas podem complementar ou confrontar as posições que são defendidas em seu interior, como dissemos sempre haverá muitos discursos convivendo em uma formação social, mesmo que ora um predomine ora outro, dependendo das condições de produção. Fica claro que esses discursos são recorrentes e formações discursivas diferentes convivam no mesmo espaço, ou seja, a formação discursiva sobre a leitura circunscrita no texto convive com outra que defende a produção de sentidos como um “efeito” ligado a sujeitos e a um contexto histórico, social e ideológico.

Vemos isso ao perceber que nessa matriz volta a ganhar destaque o tópico *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*. Nele, vemos uma formação discursiva sobre leitura que relaciona o linguístico, os sujeitos e o ideológico, podemos afirmar isso ao perceber o tipo de leitura requerida nas avaliações. Outro descritor que é mantido, porém, com algumas modificações e que se filia à ideia de efeitos de sentidos proposta por Pêcheux (2010a) é *construção de imagens entre locutor e interlocutor*, apesar de que não vemos uma referência clara a Pêcheux, porém, vemos citados autores vinculados à Análise do Discurso como Mainguenu. Nesse tópico, percebemos a importância das imagens que os interlocutores têm de si mesmos e do outro na produção dos sentidos, a imagem que o discente tem dele mesmo e da instituição que o avalia, bem como a imagem que ele tem do que se espera dele, ou a imagem que ele tem do autor do texto e a que o autor tem do leitor virtual, pois, como diz Bakhtin (2011), todo processo de compreensão requer respostas e antecipação dessas respostas. O tópico *O texto enquanto objeto historicamente construído* demonstra o que dissemos anteriormente sobre o texto, isto é, que ele sempre se relacionará a outros textos por causa de seu caráter de ser um objeto histórico, os sentidos nele presentes também são históricos.

Apesar de ter sido excluído o tema “Análise e reflexão linguística”, ainda é mantida a identificação das características dos gêneros, demonstrando a preponderância de uma identificação de modelos de textos e não uma ênfase nos aspectos semânticos e discursivos que se produzem na vida da língua em uso.

O suporte continua a ser explorado como constituição dos sentidos, porém, é acrescentada a palavra “valores” nesse tópico. Esse valor seria em um sentido de valor moral ou seria o que Bakhtin (2011) diz sobre a valoração ser um dos requisitos para que haja compreensão. É difícil sabermos, já que o enunciado não nos permite chegar a nenhuma conclusão, mas somente fazer algumas inferências.

Um dos tópicos acrescentados e que notamos mais como um instrumento de aprendizagem de produção textual e não como essencial na produção dos sentidos é o tópico “Progressão temática e organização argumentativa e narrativa”. Já o de coesão, que não é novidade nas Matrizes de Referência, o percebemos mais como elementos de significação, bem como procedimentos de leitura, ou seja, mecanismos para se alcançar um objetivo e não como elementos de compreensão e produção de sentidos relacionados ao contexto histórico e social.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa, quantidade de descritores para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio e grau de prioridade dos descritores, de P1 a P5, para sua inclusão no teste em 2001

Matrizes de 2001 _Língua Portuguesa			
Temas	Descritores		
	4ª série	8ª série	3ª série
Procedimentos de leitura.	5 (P1)	5 (P3)	5 (P3)
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.	2 (P3)	2 (P5)	2 (P5)
Relações entre textos.	1 (P5)	2 (P4)	2 (P4)
Coerência e coesão no processamento do texto.	4 (P2)	7 (P1)	7 (P1)
Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	2 (P4)	4 (P2)	4 (P2)
Variação Linguística	1 (P5)	1(P5)	1(P5)
Total	15	21	21
Total Geral		57	

Fonte: HORTA NETO, 2013, elaboração nossa.

Após 2001, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa não sofreu muitas alterações. Ela apresenta seis tópicos que permanecem nas matrizes subsequentes e que são detalhados através de descritores, porém só há esclarecimentos maiores aos professores sobre os descritores no caderno PDE/Prova Brasil de 2009. Alguns tópicos presentes na matriz de 1999 não aparecem na matriz de 2001 como: características dos gêneros; progressão temática e organização argumentativa ou narrativa; construção da imagem de locutor e interlocutor; o texto enquanto objeto sócio-historicamente construído. Muitos desses tópicos são enquadrados como descritores de outros tópicos, por exemplo: a construção da imagem de locutor e interlocutor passa a ser descritor do tópico Variação Linguística. Já o tópico progressão temática e organização argumentativa ou narrativa passa a ser um dos descritores do tópico: coesão e coerência no processamento do texto. Um dos tópicos que não aparece nas matrizes subsequentes se refere à caracterização dos gêneros, ou seja, percebemos uma mudança nos discursos sobre leitura, já que os gêneros passam a ser pautados no uso, isto é, de gênero enquanto finalidade em um contexto sócio-histórico e não em gênero enquanto identificação de características. Um tópico retirado de suma importância é o que demonstrava a constituição social do texto, ou seja, a percepção de que os textos não só são produzidos individualmente, pois eles são produzidos a partir de uma condição de produção e por sujeitos inseridos em determinadas posições e dominados por elas, apesar de ele não aparecer explicitamente podemos percebê-lo em um descritor do tópico: relação entre textos.

O que mais nos chama a atenção nessa matriz é o fato de que os descritores são marcados com prioridades para serem usados nas avaliações. Essas prioridades são numeradas de 1 a 5 sendo que o 1 é a maior prioridade enquanto o 5 a menor. Podemos perceber os discursos sobre leitura e a imagem que se tem de um leitor competente para cada série através da menor ou maior prioridade que se dá a cada descritor. Na 4ª série, os descritores de maior prioridade são os de procedimentos de leitura de prioridade um (P1) e coesão e coerência no processamento dos textos de prioridade dois (P2). Já na 8ª série, os descritores ligados à coesão e coerência têm prioridade um (P1) e a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido tem prioridade dois (P2). Nas duas séries o tópico de menor prioridade é a Variação Linguística, de prioridade cinco (P5).

Observamos nessa matriz que o discurso sobre um leitor competente na 4ª série é aquele que domina os procedimentos de leitura os quais estariam ligados a uma concepção de leitura estritamente relacionada ao contexto linguístico e não ao contexto sócio-histórico e cultural, uma leitura que não leva em consideração a língua enquanto uso na vida, apesar de vermos que houve essa mudança em relação ao gênero. Outro tópico de grande relevância trata da coesão e coerência, salientando o texto como o lugar para se perceber os sentidos. O discurso predominante nessa série é o de que o bom leitor teria capacidade de compreender o texto através de elementos do próprio texto, ou seja, o bom leitor seria capaz de localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra ou expressão ou inferir uma informação implícita no texto. Nessa série, observamos que o contexto mais amplo não é levado em consideração quando se trata de compreensão, porém na 8ª série apesar de os elementos de coesão e coerência no processamento do texto ser predominantes, nós percebemos que o contexto sócio-histórico é levado em consideração no tópico de *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*.

Nesse caso, percebemos um enfoque em uma compreensão que leve em consideração não somente o sinal, a identificação, mas o signo ideológico e o tema que seriam a relação entre o linguístico e o sócio-histórico, bem como os efeitos de sentido que se dariam entre interlocutores, não como indivíduos, mas como posições de sujeito em determinadas condições de produção, ou seja, o bom leitor na 8ª série seria aquele que compreende o texto, levando em consideração o linguístico e o extralinguístico. Como vimos, os discursos sobre leitura e o que seria um bom leitor variam de acordo com a imagem que se tem dos leitores de determinada série e das condições de produção dessa leitura. A imagem que se tem desse leitor de 4ª série é a de dependência dele com uma receita que lhe proporcionaria um passo a passo de como fazer uma boa leitura, há uma ideia de que há uma receita para formar bons

leitores.²¹ Essa é a última versão da Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresentada no caderno PDE/ Prova Brasil e no site do Inep, a partir de 2001.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

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

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
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	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões Relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	–	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando Repetições ou substituições que contribuem para a continui-	D2	D2

²¹ Não somos contra o ensino dessas estratégias ou procedimentos desde que elas não sejam prioridade, nem vistas como a única forma de ler.

dade de um texto		
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que Constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/ consequência entre partes e Elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, Marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	–	D7
Estabelecer a relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	–	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um Texto	–	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	–	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração Recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	–	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Anteriormente adiantamos que os docentes só tiveram acesso às habilidades referentes às estratégias e aos procedimentos de leitura no caderno PDE/ Prova Brasil (2009). Somente nesse caderno é que são detalhados, através de descritores, os procedimentos de leitura propostos nas avaliações. Através desse detalhamento, há como refletirmos sobre as estratégias ou procedimentos e, principalmente, refletirmos sobre a diferença entre um termo e outro. Solé (1998) destaca que os documentos curriculares com novas propostas para o

ensino adotam o termo procedimento que também é chamado de habilidade, destreza e técnica. Ela ainda demonstra que a estratégia vai muito além de um conjunto de ações prontas para se chegar a uma finalidade, pois essa maneira de ler dependerá sempre de um contexto concreto, ou seja, elas não detalham nem prescrevem o curso de uma ação, já que essas ações sempre dependerão de um contexto. A estratégia estaria mais ligada ao ato de selecionarmos, avaliarmos, persistirmos ou abandonarmos uma ação para conseguirmos a meta a que nos propomos.

A autora destaca que não pretende a formação de alunos com um repertório enorme de estratégias, mas que saibam utilizá-las adequadamente para a compreensão do texto. Segundo ela,

consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimentos de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem a obtenção de uma meta; permitem avançar o curso da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe o que compreende e quando não compreende. (SOLÉ, 1998, p. 72)

A partir de nossa posição sobre leitura nos aproximamos mais do conceito de estratégias do que de procedimentos. Antes nos reportamos aos dois termos como receitas, porém, ao observarmos a posição da autora sobre o que seriam estratégias, nós concordamos que esse termo não está somente ligado a receitas, principalmente quando se trata de usá-los de acordo com o contexto, de acordo com as condições de produção. Só não concordamos com a autora, ao dizer que temos controle sobre o que compreendemos, já que nem o locutor (autor) nem o alocutório (leitor) têm controle sobre a interpretação do que é dito, mesmo se respaldando no enunciado essas interpretações podem não coincidir, pois os sujeitos trabalham sobre e em relação à língua, como ressalta Possenti (1988).

Mesmo o documento trazendo o termo procedimentos e não estratégias, percebemos através de algumas estratégias traçadas pela autora que os descritores da matriz correspondem em sua maioria às estratégias listadas no livro *Estratégias de Leitura*. Solé (1998) lista seis estratégias de leitura que devem fazer parte das aulas de leitura: 1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Neste caso, quando observamos a matriz notamos que dois descritores tratam do reconhecimento dos implícitos e dos explícitos na compreensão do texto, os descritores D1 e D4 que tratam da *localização dessas informações explícitas e implícitas*. Já o D3 *Inferir o significado de uma palavra* é visto na estratégia número seis descritas pela autora: *Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações,*

hipóteses, previsões e conclusões. Já os descritores D6 *Identificar o tema de um texto* e D11/D14 *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato* correspondem à estratégia três demonstrada pela autora: *Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos...).* Como vimos os descritores também direcionam os discentes a prestarem atenção nos fatos mais importantes do texto como uma opinião ou o tema no texto.

Outras estratégias mencionadas saem do tópico *Procedimentos de Leitura* e são vistos em outros tópicos da matriz como as estratégias quatro e cinco: 4. *Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o senso comum* e 5. *Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação.* Vemos a estratégia quatro no tópico *Relações entre textos* no D15/D20 *Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições de produção em que ele foi produzido e daquelas que será recebido.* Notamos essa relação, apesar de que o discente não somente usará seu conhecimento prévio e senso comum, mas terá de levar em consideração as condições de produção do discurso. Já a estratégia cinco se relaciona mais com o tópico *Coesão e coerência*, já que, na maioria dos descritores desse tópico, o discente tem que fazer recapitulações e revisões para compreender o texto. Portanto, observamos que essas estratégias estão presentes em vários tópicos e descritores da Matriz de Referências e as vemos realmente como estratégias de leitura que dependerão do contexto e posição dos sujeitos leitores e não como procedimentos e receitas prontas para se compreender um texto.

Apesar de o tópico IV *Coerência e coesão no processamento do texto* aparecer nas matrizes anteriores e termos constatado que esta abordagem nos leva a identificar um discurso de que a compreensão se produziria ao se relacionar e recapitular elementos do próprio texto, convém nos determos e ressaltarmos a ideia defendida por Possenti (1988) de que esses elementos coesivos podem ser vistos a partir de uma perspectiva discursiva e de um sujeito que trabalha sobre e em relação à língua. Nessa perspectiva, o sujeito não só se apropria da língua, mas a constitui de acordo com seus interesses a cada discurso, ou seja, o discurso é continuar agindo com a língua não só em relação a um interlocutor, mas sobre a própria língua. Esse sujeito não só apropria da língua, pois ela é o resultado do trabalho dos falantes, por isso não se justifica falar em apropriação de um produto acabado, pois o sujeito sempre trabalhará sobre e em relação à língua.

Levando em consideração que os sujeitos trabalham sobre as línguas, o autor faz algumas considerações sobre alguns elementos coesivos como: a repetição, a substituição, a elipse e a coesão léxica. A partir dessas análises e baseado em Foucault ao indagar: Por que um enunciado foi usado em determinado contexto e não outro em seu lugar? Possenti (1988) nos mostra por que em determinados textos o autor opta por substituir os sintagmas e em outros por repeti-los e destaca que o uso desses elementos coesivos pode indicar a imagem que o autor tem do leitor, ou seja, pode indicar a imagem que ele tem da capacidade leitora, bem como indicar a imagem que ele tem de determinado indivíduo ao usar diferentes vocábulos para se referir a ele. O autor exemplifica o uso de repetições e o não uso de elipse em textos infantis por causa da imagem que autores têm de que a criança não entenderia o texto, o que é um erro, ou seja, o que se pretende mostrar é que os usos de recursos coesivos produzem diferentes efeitos de sentido, porém não há controle sobre as interpretações, já que tanto o autor como o leitor trabalham com e sobre a língua, por isso pode não haver coincidências na interpretação.

O tópico IV apresenta sete descritores para o 9º ano e quatro para o 4º ano. Trata-se de descritores que estão relacionados a textos dissertativos. Percebemos que os formuladores da matriz possuem uma imagem de que os discentes do 4º ano não precisam ou não tem capacidade de compreender textos dissertativos, já que, como nos diz Pêcheux (2010a), nossos discursos são reflexos da imagem antecipada que temos da posição ocupada por nós mesmos e os outros e em relação ao referente. São essas imagens que determinam os discursos sobre a leitura ideal dependendo da faixa etária e desenvolvimento intelectual dos discentes.

Vemos a mesma coisa em outros dois tópicos. No tópico III *Relações entre textos*, percebemos que o descritor D21 *Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema*, a partir da ausência desse descritor no 5º ano, ressaltamos que a imagem dos formuladores da matriz é a de que um discente do 5º ano não necessita ou não tem a capacidade de perceber, compreender que há várias posições de sujeito diferentes sobre o mesmo fato ou tema, ou seja, a imagem que se tem é de um leitor que perceba as posições que os sujeitos podem assumir. No tópico V *Relações entre recursos expressivos e Efeitos de sentido*, os descritores D18 *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão* e D19 *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos* estão ausentes no 5º ano e mais uma vez indagamos por que não são cobrados nesse série, até mesmo porque é muito comum o uso de palavras ou recursos ortográficos e/ou morfossintáticos em poesias

infantis. É de conhecimento geral que crianças adoram músicas, ritmo e poesias que poderiam ser exploradas a fim de se perceber os efeitos de sentido diversos ao se usar diferentes recursos expressivos.

O tópico VI *Variação Linguística* vem com um descritor D10/D13 *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor*, nesse tópico vemos uma mudança de identificação somente de variações linguísticas quanto à forma, mas também as variações relacionadas aos sujeitos e a identificação da posição valorativa deles no uso de determinadas formas em detrimento de outras, ou seja, passa-se de um enfoque na identificação das variações para focar as variações em relação às posições dos sujeitos.

Essa matriz é bem mais esclarecedora que as anteriores, porque detalha cada tópico através dos descritores. É através dela que compreendemos quais são os procedimentos de leitura ou estratégias, podemos falar em estratégias se refletirmos sobre os argumentos usados por Solé (1998) sobre o caráter mecanicista de procedimento. São preponderantes os tópicos em que percebemos uma abordagem discursiva de leitura como a relevância do suporte, do enunciador e do gênero na compreensão do texto, a relação entre os textos levando em consideração as condições de produção e as diferentes posições de sujeito, os efeitos de sentido produzidos a partir do uso de diferentes recursos expressivos e a variação linguística que deixa de ser de identificação e passa a ser marca de posições de locutor e interlocutor. Em todos os tópicos percebemos um discurso sobre leitura em que a compreensão leitora se dá na relação entre o linguístico e o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico. O único tópico que ainda prevalece uma preponderância de que a leitura se daria através da relação de elementos no próprio texto é no tópico IV *Coerência e coesão no processamento do texto*, apesar de que, como vimos, há como fazer abordagem discursiva de elementos coesivos, porém, uma análise discursiva não seria cabível em uma prova de avaliação externa.

2.3 Discursos sobre a leitura e efeitos de sentido na Prova Brasil

Esse último tópico, reservamos para pensarmos sobre os discursos sobre leitura presentes em questões da Prova Brasil, ressaltando que essas questões estão estritamente relacionadas aos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do *Saeb* que é um enunciado ligado a outros enunciados tanto intradiscursivamente, no próprio fio do discurso, quanto interdiscursivamente, com enunciados de outras formações discursivas, mantendo assim um diálogo sobre o ensino e verificação de leitura com outros enunciados da mesma natureza, ou seja, que tratam do mesmo tema. Vemo-la como um documento atravessado pelo

histórico, social e ideológico, já que não é um documento que se mostra como monológico, mas sim dialogando com algumas concepções de linguagem e de leitura, ou seja, vemo-la constituída por discursos vários, formados a partir de uma formação discursiva heterogênea. Nela, percebemos formulações mantendo relações com outras formulações no eixo horizontal do intradiscurso, numa mesma sequência discursiva, e relações verticais no interdiscurso, relações com formulações de outras sequências discursivas.

O que vemos é uma ligação entre os próprios descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb formando um todo com um sentido global do que seja a leitura e um relacionamento deles com outras concepções sobre leitura, ou seja, são enunciados que retomam outros de forma a concordar com eles ou não, gerando, assim, novos discursos. Ainda segundo Courtine (2009), o enunciado que se insere em formulações que pertencem a uma mesma FD está em condições de produção homogêneas, porém, se insere em formulações de formações discursivas heterogêneas, as condições de produção também serão heterogêneas e as relações que se estabelecerão serão de atualizações, refutações ou modificações. Levando em consideração o pensamento do autor, podemos pensar essa matriz como heterogênea atravessada por diferentes FD sobre leitura com enfoque no autor, no leitor ou no texto e a partir de um viés discursivo e dialógico, porém não vemos as relações de refutação ou modificação desses enunciados, vemos talvez uma reatualização dessas formações discursivas em um documento que se mostra como novo e com uma concepção dialógica e discursiva da leitura.

Como as questões da Prova estão relacionadas aos descritores, escolhemos oito delas para que pudéssemos analisar os discursos sobre leitura com enfoque no autor, no leitor ou no texto ou a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica. Apesar de dividirmos essas questões de acordo com os discursos predominantes, estamos sempre pensando que elas não são homogêneas e nossa interpretação não pode ser vista como única verdade, até mesmo porque os discursos são heterogêneos e suscitam respostas. Dividimos a análise de acordo com os discursos sobre leitura predominantes nas questões como: discurso sobre leitura com enfoque no autor ou filológica; discurso sobre leitura com enfoque no texto, discurso sobre leitura com enfoque no leitor e a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica.

Para analisarmos os discursos sobre leitura com enfoque no autor ou a partir de uma perspectiva do autor, escolhemos o descritor D4 *Inferir uma informação implícita no texto*; D11/14 *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*; D9 *Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto*; D10/11 *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa*. Olhando superficialmente os descritores, não

diríamos que são discursos sobre leitura com enfoque no autor ou de uma perspectiva filológica, mas ao observarmos os enunciados das questões que se referem a quais são as intenções do autor, veremos que elas têm enfoque no autor. Já quando se menciona o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa, percebemos a presença de uma leitura literária defendida pelo Formalismo Russo e o *New Criticism*.

Já em relação aos discursos sobre leitura com enfoque no texto, analisamos os descritores D1 *Localizar informações explícitas em um texto*; D3 *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*; D6 *Identificar o tema de um texto*; D8 *Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la*. Alguns desses descritores podem ser analisados a partir de uma perspectiva de outro discurso sobre leitura, como o descritor sobre as informações explícitas que também nos lembram as questões que eram formuladas com base numa perspectiva filológica da leitura. Esse descritor demonstra que podemos analisar um enunciado a partir de posições diferentes, como destaca Possenti (2009), quando afirma que o sujeito lê como lê por causa da história que tem, já que é atravessado pelo histórico.

Para analisarmos os discursos sobre leitura com enfoque no leitor, pensamos nos descritores D5 *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)*; D9/12 *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*; D15/20 *Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições de produção e 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 tempo*. Nesses descritores observamos a delegação ao discente da responsabilidade de dar sentidos ao texto, ele que deverá compreender e responder de acordo com o enunciado da questão, porém, percebemos que os dois últimos descritores também podem ser vistos como pertencentes a uma perspectiva discursiva e dialógica de leitura como a produção de sentidos a partir de posições diferentes dos sujeitos e das condições de produção.

Quando analisamos os discursos sobre leitura a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva, enfocamos descritores que se referem a habilidades as quais exigem compreender os atravessamentos ideológicos, sociais e culturais na superfície linguística, ou seja, perceber que os sentidos estão ligados ao extralinguístico. Analisamos os descritores D13/16 *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*; D18 *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*; D19 *Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e ou/ morfosintáticos* e D10/13 *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*.

2.3.1 Discursos sobre leitura com enfoque no autor

A questão que analisamos a seguir foi retirada do site do MEC, se refere ao descritor D4 *Inferir uma informação implícita no texto* e foi proposta aos discentes do 9º ano.

O texto da questão não é muito longo, até mesmo porque, se fosse maior, se tornaria enfadonho em uma situação de avaliação. Ele dialoga com os discentes adolescentes por tratar de um tema que aflige muito as pessoas nessa faixa etária. É comum adolescentes não se aceitarem como são, pois se acham muito gordos ou magros, se preocupam com espinhas ou se são narigudos ou com orelhas de abano, isso faz com que o texto dialogue de forma responsiva com o leitor, buscando dele contra argumentos ou pelo menos uma reflexão sobre a posição apresentada pelo sujeito autor do texto, podendo discordar ou concordar com essa ideia. Notamos essa responsividade no primeiro parágrafo, apesar de parecer um diálogo do autor com ele mesmo, através de indagações e respostas dadas por ele mesmo, essas indagações e respostas são uma forma de fazer com que o leitor reflita de forma responsiva sobre o tema tratado. Há um posicionamento defendendo a ideia de que o prazer está no físico e não em relação à aparência do físico, porém, a indústria e o comércio massacram as pessoas com propagandas sobre produtos dietéticos e cosméticos para que melhorem a aparência física. Isso nos mostra que todo enunciado está associado a outros enunciados aos quais responde de forma a concordar ou discordar, nesse caso, vemos um enunciado discordante em relação à indústria do corpo e aparência perfeitos, ele não só responde como suscita respostas do leitor, ou seja, há uma alternância de sujeitos.

Questão 1**O IMPÉRIO DA VAIDADE**

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milkshake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles

- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- (B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.**

Possenti (1988) demonstra o quanto os elementos coesivos são importantes para que façamos uma análise discursiva de determinados textos. Ele nos permite ver que esses elementos são mais do que conectores frasais. Nesse texto vemos que o autor no último parágrafo usa “mas”, “nem” e “não” diversas vezes de forma a demonstrar seu posicionamento em uma formação discursiva contrária ao discurso consumista e de mercado. No enunciado “*Não* vivemos a ditadura do corpo, *mas* seu contrário: um massacre da indústria e do comércio.” O “mas” aqui não é usado simplesmente para indicar adversidade, negação, mas sim para indicar o posicionamento do sujeito, para enfatizar esse posicionamento de que o que massacra na sociedade não é a ditadura do corpo, mas sim a indústria e o comércio. Nesse outro enunciado “Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco

mais gorda, *não* porque querem que sejamos mais saudáveis - *mas* porque, se *não* ficarmos angustiados, *não* faremos mais regimes, *não* compraremos mais produtos dietéticos, *nem* produtos de beleza, *nem* roupas e mais roupas.” Vemos o uso das conjunções *mas* e *nem* não apenas como conjunções aditivas ou adversativas, mas como elementos linguísticos com os quais o sujeito trabalha, pois de acordo com Possenti (1988) o sujeito trabalha com a língua e sobre a língua para conseguir determinados efeitos de sentidos, isso não quer dizer que ele seja intencional, já que ao trabalhar com a língua o faz a partir de seu posicionamento em uma formação discursiva, nesse caso, a partir de uma formação discursiva contrária à manipulação da indústria e do comércio.

Na sequência discursiva “O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.” Para reforçar as ideias defendidas no texto, o autor termina falando sobre o narcisismo, porém nem todos os leitores conhecem a história de Narciso e se não conhecessem, não passariam a conhecer só porque encontrou informações presentes no texto, pois no texto não há essas informações. Diante disso, notamos que os sentidos não estão no texto, mas sim da relação dele com o extralinguístico, isto é, no social, cultural e no histórico, só assim se poderia saber o que é o narcisismo.

Quando observamos o enunciado da questão “O autor pretende influenciar os leitores para que eles...”, vemos claramente uma formação discursiva sobre leitura focada no autor, ou seja, que se deve ler a partir da perspectiva e intenção dele, já que de acordo com o enunciado, os sentidos seriam visualizados e antecipados pelo autor, porém somos adeptos do que Possenti (2009) defende de que podemos antecipar as respostas que nosso texto terá, porém não podemos controlar essas respostas e os sentidos, pois eles dependerão da posição ocupada pelos leitores em determinadas condições de produção. Essas respostas, segundo Bakhtin (2011), poderão ser de concordância, se houver cumplicidade cultural, isto é, se os dois sujeitos partilharem os mesmos costumes e valores ou de discordância ou até transformando o discurso do outro.

Nessa situação de avaliação, pretende-se dar pouco espaço para o diálogo, pois há o direcionamento da resposta. A resposta, nesse caso, consiste em simplesmente identificar as ideias defendidas pelo autor. O sujeito leitor não tem liberdade para se posicionar, ele deverá responder de acordo com o que se espera dele, só assim acertará a resposta. Vemos aqui uma leitura tida como única, verdadeira e transparente, uma leitura baseada nas antecipações do autor.

Essa questão se refere ao descritor D14 *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*. Ela é direcionada aos alunos do 9º ano.

Questão 2**No mundo dos sinais**

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!

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.

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”.

Essa questão é composta por uma pequena narrativa em 3ª pessoa, o narrador observa o ambiente e o descreve de forma a dialogar com o leitor para que ele perceba o ambiente em que se passa a história, apesar de que não é bem uma narrativa, pois não podemos notar os elementos desse gênero como, por exemplo, conflito gerador do enredo, porém não deixa de ser uma pequena narrativa. O autor utiliza alguns recursos linguísticos para demonstrar a intensidade da seca, repetindo diversas vezes a preposição “sem” que indica a ausência de algo: sem folhas, sem flores e sem frutos. Assim se encontram as árvores com a falta de água.

No comentário sobre a questão já está previsto que o aluno deverá perceber que não há somente narrativa de fatos, mas um posicionamento em relação a eles, podendo estar explícitos no texto ou não. “Essa diferença pode ser bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto e/ou inferindo-as, o que tornaria a tarefa mais fácil.”²² No texto que antecede a questão, não há separação nítida entre narração e opinião, tal como ocorre em outras situações em que percebemos facilmente as marcas de posicionamento em relação aos fatos, não conseguimos

²²Esse trecho é um comentário sobre a questão analisada, porém, não nos referimos à página a qual tivemos acesso a questão e ao comentário, pois a retiramos do site do Inep e lá não há indicação de página <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/downloads>

perceber a separação entre as vozes do autor e do narrador, não há marcas linguísticas que as demarquem, isso torna a identificação da opinião uma tarefa que exigiria mais do leitor. No enunciado da questão “A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:”, notamos que o questionamento requer dos discentes a percepção de que o autor é o responsável pelos sentidos do texto e que ele também expressa as opiniões dele ao longo do mesmo, por meio de certos recursos linguísticos, como no enunciado “Sinais de seca brava, terrível!”, com o emprego da palavra “terrível” e o sinal de exclamação, pois no restante do enunciado não se demonstra nenhuma opinião, já que “sinais de seca brava” se refere aos enunciados anteriores que falavam sobre o estado em que se encontravam as árvores naquela situação.

A palavra “terrível” é classificada como adjetivo e serve para que se deem características às coisas, por isso a relacionamos à opinião do autor, além do sinal de pontuação que indica uma ênfase maior. Quando observamos o enunciado da questão notamos que o discurso sobre leitura predominante é o de que os sentidos são da responsabilidade do autor e que conhecendo o mesmo, ou seja, conhecendo outras obras e outros textos dele, conseguiríamos compreender os sentidos.

Mesmo percebendo um discurso predominante sobre leitura com enfoque no autor no enunciado da questão, podemos ver enunciados de uma formação discursiva sobre leitura com enfoque no leitor, pois como diz Pêcheux (2009), os enunciados de uma formação discursiva podem ser usados em outra formação discursiva, pois os discursos dialogam de forma a reatualizar ou refutar o discurso do outro. Nesse trecho explicativo sobre a questão presente no site do Inep: “Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual *o aluno* é solicitado a distinguir partes do texto que são referentes a um fato e parte que se refere a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem”, (grifo nosso) vemos duas formações discursivas sobre leitura que se atravessam e interpenetram sobre o que deve e pode ser dito sobre leitura. O enfoque é dado ao leitor ao solicitar que ele distinga as partes de um texto, porém logo o enfoque se volta ao autor, como vemos no enunciado da questão, a uma leitura filológica em que o primordial é identificar questões básicas e simplistas sobre o texto, por isso vemos uma formação discursiva sobre leitura heterogênea e dividida. Em outro trecho podemos ainda ver que o enfoque se volta para o leitor: “O leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele.” Por isso é tão difícil separar os discursos sobre leitura, pois podemos ver marcas de um discurso no outro nem que seja como forma de complementar ou transformá-lo em um outro.

2.3.2 Discursos sobre leitura com enfoque no texto

Questão 3

Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são freqüentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (l.2) e (l.3) significa que Scliar é

- (A) Crítico e detalhista
- (B) Criativo e inseqüente
- (C) **Habilidoso e talentoso**
- (D) Inteligente e ultrapassado

Essa questão foi destinada a avaliar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e retirada do caderno PDE/ Prova Brasil 2011.

A habilidade verificada é se o aluno consegue inferir o sentido de uma palavra de acordo com a leitura que se tem do texto, nesse viés o significado das palavras não está relacionado ao sentido dicionarizado, mas sim ao sentido que a expressão ou palavra adquire na estrutura linguística e ao se inserir no texto. Nela observamos um discurso sobre leitura com enfoque no texto, pois a concepção predominante é a de que os sentidos não se dão na relação com o extralinguístico, o contexto mais amplo ligado ao cultural, histórico e social, mas no contexto restrito do texto.

Isso pode ser confirmado nos comentários feitos sobre a questão: “Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto” (PDE/Prova Brasil, 2011, p.59). Apesar de vermos que há reconhecimento de que as palavras podem ter diferentes sentidos, são polissêmicas, elas são vistas como obtendo sentidos a partir do uso em

frases e não são ligadas às posições dos sujeitos que as enunciam, nem às condições de produção e ao contexto social, histórico e ideológico. Esses múltiplos sentidos não estão ligados ao que Pêcheux (2009) defende de que as palavras, expressões adquirem diferentes sentidos ao serem enunciadas a partir de diferentes posições que os sujeitos ocupam em uma FD e que diferentes palavras também podem produzir um mesmo sentido ao serem enunciadas de um mesmo lugar.

O texto da questão é curto e de fácil leitura, tratando-se uma breve apresentação do escritor gaúcho Moacyr Scliar. É um texto informativo sobre o autor e sua obra, principalmente de sua versatilidade ao exercer a medicina e a escrita ao mesmo tempo. Outro aspecto destacado na obra do autor é a facilidade dele em combinar uma realidade bem concreta com fantasia, tendo desfechos inesperados em suas histórias. A finalidade do texto é enaltecer o autor e a obra dele. O enunciado da questão se refere ao significado de uma expressão usada em nosso cotidiano: “A expressão sublinhada em ‘ainda é um biógrafo de mão cheia’ (l.2) e (l.3) significa que Scliar é:”. Ao observarmos a indagação proposta, poderíamos pensar que realmente somente com a leitura do texto seria possível inferir que “mão cheia” nesse contexto significaria “habilidoso e talentoso”, porém questionamos se a possibilidade de inferirmos esse sentido vai além do contexto linguístico.

Pensamos que sim, só inferimos esse sentido por causa do nosso conhecimento cultural, social e histórico, porque vivenciamos várias situações em que essa expressão é usada. Se um estrangeiro lesse esse texto, talvez não compreendesse muito bem essa palavra, pois a tendência seria traduzir literalmente as palavras “mão” e “cheia” e poderiam traduzir como “um biógrafo com a mão cheia de alguma coisa”. O contexto linguístico é necessário, porém não podemos desvinculá-lo do contexto mais amplo que é histórico, cultural, social e ideológico.

Vemos um discurso sobre leitura com enfoque predominantemente no texto, porém nos comentários sobre o resultado alcançado pelos alunos, percebemos um discurso sobre leitura que relaciona o linguístico ao extralinguístico ao relacionar a inferência ao conhecimento de mundo:

Aqui os alunos foram solicitados a fazer uma inferência para dar novo sentido à expressão “de mão cheia”, expressão essa que faz parte do repertório comunicativo de alunos dessa série. Ainda assim, esses alunos teriam que se valer não só de informações novas como também de seu conhecimento de mundo sobre o tema. (PDE/Prova Brasil, 2011, p. 60).

Não notamos que os alunos são solicitados a dar novo sentido à expressão “de mão cheia”, pois é com o sentido do texto que ela é usada no cotidiano. A outra expressão começaria com a preposição “com” e não com “de” e seria “com a mão cheia” de algo. Porém o que ressaltamos é o reconhecimento no comentário de que os sentidos das palavras estão ligados ao contexto mais amplo, que vai além do linguístico, por isso dizemos que apesar da questão focar somente o texto, os comentários sobre a questão levam em consideração o contexto amplo, ou seja, vemos enunciados de uma formação discursiva sobre leitura com enfoque dialógico e discursivo, presente nos comentários.

Essa questão também foi retirada do caderno PDE/Prova Brasil e tem como discurso predominante sobre leitura o enfoque no texto. Essa é mais uma questão que aborda o sentido como centrado na estrutura linguística.

Questão 4

O ouro da biotecnologia

Até bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica – ou o que restou dela – são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato – e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e as dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros – que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Uma frase que resume a ideia principal do texto é:

- (A) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
- (B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.**
- (C) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- (D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

No texto da questão é solicitado que o aluno identifique o tema e perceba o sentido global do mesmo. Nos comentários sobre a questão são abordadas as relações entre as partes do texto que devem compreendidas pelo aluno.

O texto sobre o qual se faz o questionamento é muito interessante, pois trata de um assunto que se tornou corriqueiro nas escolas e na mídia. Tema que suscita diferentes discursos, assumidos por sujeitos que se posicionam diferentemente em relação ao meio ambiente, em razão de sua filiação a FDs diferentes, algumas se complementam e outras se

contrapõem. Uma que defende a fauna e a flora e outra que defende a exploração da natureza para o desenvolvimento de cosméticos, remédios e outros produtos. O autor do texto se posiciona em uma FD que apoia a exploração da natureza desde que a riqueza seja aproveitada pelo Brasil e não é isso o que acontece. Nossas riquezas são patenteadas por outros países e se brasileiros quiserem usar o produto tem que pagar por isso. A posição defendida pelo sujeito autor é a de que o problema se origina por causa de uma legislação fraca, de uma pesquisa científica carente e devido ao patenteamento de matérias-primas por outros países. Ele termina o texto argumentando que: “ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão”. Esse enunciado final poderia ser explorado em outro descritor que também destaca o texto como estrutura, sem relacioná-lo a outros textos ou discursos, seria a identificação de causa/consequência, se usássemos a conjunção “porque” e não “ou” no enunciado teríamos uma relação de causa e consequência, ou seja, “O Brasil precisa acordar para a nova realidade econômica global, porque do contrário continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.” Nesse enunciado manteríamos o sentido, porém a relação não seria mais de exclusão, mas sim de consequência. Já a conjunção “ou” produz a ideia de que o sujeito precisa se posicionar, isto é, precisa ocupar um lugar definido, nesse caso, o sujeito Brasil precisa ficar do lado dos que entendem a economia global e ganham dinheiro ou do lado daqueles que não entendem e perdem dinheiro. Porém o argumento mais forte é de que ele deve se posicionar do lado daqueles que conhecem a economia global.

O enunciado da questão é: “Uma frase que resume a ideia principal do texto é:” e teria como resposta: *O Brasil não transforma riqueza natural em financeira*. Quando dissemos que o discurso predominante nessa questão é o que vê o texto como principal instância da leitura, nos apoiamos no fato de que o enunciado da questão simplesmente requer que o aluno reconheça no texto uma frase que resuma a ideia principal do texto, ou seja, nessa concepção de leitura saber ler está ligado à habilidade de reconhecer os sentidos se baseando somente no texto, não havendo necessidade de reconhecê-los como ligados ao exterior, ou seja, a outros enunciados aos quais se ligam responsivamente e a condições de produção que são da ordem da história e da ideologia. Porém, como dissemos em questões anteriores, as formações discursivas sobre leitura são heterogêneas, divididas e podemos observar enunciados de outras formações discursivas, mesmo havendo uma FD predominante.

2.3.3 Discursos sobre leitura com enfoque no leitor

Essa questão é referente ao D21 *Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato*, um dos descritores do tópico III *Relações entre textos*, e quando vemos esse tópico nos vem a ideia de que os descritores referentes a ele tratam da intertextualidade. Porém como vemos o descritor D21 está mais relacionado à interdiscursividade.

Questão 5

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado _ nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/ mar/96.

Texto II

Novela é cultura

Veja _ Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida _ Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

Com relação ao tema “telenovela”

- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) **no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.**
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

A intertextualidade seria a relação de um texto com um outro, de forma que essa relação possa ser percebida, nesse caso, notamos a retomada do texto do outro em uma outra condição de produção, isto é, o enunciador se apropria do enunciado do outro tornando-o um novo enunciado a partir de uma posição de sujeito diferente. Fiorin (2006) diferencia a intertextualidade da interdiscursividade e nos mostra que nem sempre uma é condição para a outra. Há casos em que notamos uma relação explícita entre textos e uma relação interdiscursiva, mas há casos em que só percebemos a interdiscursividade, mas não vemos a retomada de outro texto. A interdiscursividade é do domínio do enunciado, da ordem do sentido, já o texto é sua manifestação, por isso intertextualidade se diferencia da interdiscursividade, pois um é da ordem do enunciado e outro do linguístico.

Notamos um discurso sobre leitura focado no leitor, já que cabe a ele diferenciar as opiniões divergentes em relação ao mesmo tema. Isso é confirmado nos comentários sobre a questão:

A habilidade avaliada por meio deste descritor relaciona-se, pois, à identificação, pelo aluno, das diferentes opiniões emitidas sobre um mesmo fato ou tema. A construção desse conhecimento é um dos principais balizadores de um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, qual seja o de capacitar e analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos (PDE/ Prova Brasil, 2011, p. 76).

Os textos da questão são sobre telenovelas com autores e posições divergentes. O primeiro autor se posiciona em uma FD contrária às telenovelas e por isso diz o que pode e deve ser dito a partir dessa posição. Logo no título o autor já deixa bem claro qual é o seu posicionamento: “Telenovelas empobrecem o país”. Quando diz isso se refere aos péssimos diálogos e atuações. Já o autor do segundo texto demonstra seu posicionamento também logo no título: “Novela é cultura”, ou seja, o sujeito se posiciona a favor das telenovelas dizendo que são produtos culturais e de alta qualidade técnica.

Ao olharmos o descritor, temos a impressão de que o discurso predominante nessa questão seria de uma leitura dialógica e discursiva, principalmente se pensarmos que os sentidos dos enunciados estão ligados às posições ocupadas pelos sujeitos, se analisarmos o título do primeiro texto “Telenovelas empobrecem o país”, empobrecer, tornar-se pobre adquire sentidos a partir do lugar que o sujeito enuncia. Empobrecer produz um sentido não de diminuir, mas sim de não acrescentar, nesse caso, de não acrescentar conhecimento, cultura e valores, fugindo do sentido habitual, de perder dinheiro. Ao analisarmos o enunciado da questão, vemos que não há questionamento em relação aos diferentes posicionamentos dos sujeitos em relação ao tema, mas simplesmente requer que o discente reconheça qual é a alternativa correta relativa à opinião emitida em cada texto, portanto o discurso sobre leitura predominante enfoca o leitor que é o responsável por ler, comparar e identificar as opiniões de cada sujeito.

Essa questão pode ser trabalhada em sala de aula a partir de um viés discursivo e dialógico, demonstrando aos discentes que as expressões e palavras significam a partir da posição que o sujeito ocupa em uma FD e de que todo enunciado suscita respostas. Ou seja, a partir da opinião de outros sujeitos, ele pode refletir sobre sua própria posição.

A próxima questão foi retirada do caderno PDE/ Prova Brasil (2011, p.69) e se refere ao descritor D12 *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*.

Questão 6

A antiga Roma ressurgiu em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompéia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d. C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompéia dos conquistadores e preservou-a para o futuro, como uma jóia arqueológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível.

A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tornaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio.

Outro mega projeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia trata da restauração virtual da história de Roma, desde os primeiros habitantes do século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aquedutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente. Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista Superintessante, dezembro de 1998, p.63.

A finalidade principal do texto é

- (A) Convencer.
- (B) Relatar.
- (C) Descrever.
- (D) Informar.**

De acordo com Bakhtin (2011), nos expressamos através da linguagem que se mostra através de enunciados. Eles são produzidos de acordo com a finalidade e o campo discursivo no qual estão inseridos. Esses enunciados são relativamente estáveis elaborados por cada campo de utilização da língua. (BAKHTIN, 2011, p. 262). Eles são denominados por Bakhtin de gêneros do discurso e é através deles que nos comunicamos. Esses gêneros são relativamente estáveis, pois apesar de que alguns gêneros sofram mudanças de suporte, seria impossível nos comunicarmos se toda vez tivéssemos que criar um gênero novo. Há gêneros primários e os secundários, o último é caracterizado por suas características mais complexas e são produzidos em um ambiente cultural mais complexo.

Quando analisamos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa percebemos que as primeiras tinham como abordagem a identificação de gêneros, ou seja, o que se avaliava era a habilidade do aluno em identificar em qual gênero o texto foi escrito. Recentemente, as matrizes se referem à finalidade do gênero, isto é, agora a habilidade seria o aluno reconhecer qual seria a finalidade social dos gêneros. De acordo com a concepção de Rojo (2006) sobre gêneros textuais e os discursivos, podemos perceber que a identificação se liga mais aos gêneros textuais e a função mais aos gêneros de discurso, pois, segunda ela, os gêneros

textuais estão ligados à ideia de descrição de textos, gêneros e contextos através de comparações de similaridade, enquanto os gêneros do discurso privilegiarão sempre de uma análise detalhada de aspectos sócio-históricos da situação enunciativa.

A questão analisada se encaixa no descritor D12 *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*, como falamos em finalidade, podemos dizer que falamos sobre gêneros do discurso e qual é a função social do gênero. Nos comentários sobre a questão temos confirmação: “Este descritor avalia, por meio do item, se o aluno compreende qual é a função social do texto. A partir da leitura do texto como um todo, ele deve perceber a intencionalidade do autor, isto é, seus propósitos” (PDE/ Prova Brasil, 2011, p. 69)

A questão é elaborada a partir de um pequeno texto informativo sobre como Roma que é reconstruída através de novas tecnologias e isso porque alguns lugares permaneceram intactos, porque eles estavam cobertos por cinzas do vulcão Vesúvio que devastou a cidade de Pompeia. Segundo o texto, esses projetos de restauração virtual proporcionarão o conhecimento de vinte séculos de história em um dia. O enunciado da questão “A finalidade principal do texto é:” requer que o aluno reconheça qual é a função do texto, se a de convencer, relatar, descrever ou informar. Já que cabe ao aluno reconhecer a função do texto, enfocamos como predominante um discurso sobre leitura no leitor, cabe a ele através de suas estruturas cognitivas identificar diferentes gêneros e sua função, percebendo em qual campo do discurso se deve empregar cada um deles. Poderíamos também dizer que esse descritor se refere a uma análise dialógica já que os gêneros estão ligados ao uso efetivo da língua, isso quer dizer que o aluno deve conhecer os gêneros e saber usá-los e compreendê-los em seu uso efetivo para que ele possa informar ou esclarecer, expor um ponto de vista, refutar uma posição, narrar um acontecimento, fazer uma advertência, persuadir alguém de alguma coisa etc. Estudar os gêneros é compreender os aspectos sociais e históricos da linguagem concreta e não como uma abstração, segundo Rojo (2006):

Todos estamos de acordo, gêneros são entidades da vida e não da gramática, gêneros são o que são; gêneros são o que existe; não são abstrações do gramático, mas fazem os discursos da vida funcionar. São universais concretos, cristalizações históricas e sócio-culturais de prática de linguagem necessárias às atividades humanas. (ROJO, 2006, p. 58)

Abordar os gêneros em sala é de extrema importância e é reflexo de uma concepção de uso-reflexão-uso postulada nos PCN, fugindo de um ensino mecanicista focado na estrutura linguística. Essas questões têm como objetivo avaliar se o aluno reconhece o aspecto social e dialógico da linguagem.

2.3.4 Discursos sobre leitura a partir de uma perspectiva dialógica

A próxima questão se baseia no descritor D13/16 *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados* que faz parte do tópico V *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, retirada do site do MEC e elaborada com a finalidade de avaliar alunos do 9º ano.

QUESTÃO 7



(Çiça. O Pato no formigueiro, Rio de Janeiro: Codecri, v. 2)

O que torna o texto engraçado é que

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.**
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

Essa questão se insere em um dos quatro descritores do tópico V que relacionam o linguístico ao extralinguístico, ou seja, relacionam os recursos linguísticos aos efeitos de sentido produzidos. Pensamos os efeitos de sentido de acordo com o que Pêcheux (2010a) defende como as antecipações imagéticas que os sujeitos têm do lugar ocupado por eles e pelos destinatários. Nesse tipo de texto, as antecipações imagéticas são essenciais tanto para que percebamos os efeitos de sentido, isto é, percebamos as quebras de expectativa de como seria o final do texto, bem como para que compreendamos as imitações de textos de outros a fim de ridicularizá-los ou transformá-los, produzindo efeitos de humor ou ironia. Essas antecipações imagéticas também são importantes para que percebamos as relações que o enunciado estabelece com os que o seguem e o precedem.

Vemos nessa questão um discurso sobre leitura a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva, pois geralmente os textos humorísticos ou irônicos são dialógicos, porque eles sempre dialogam com outros discursos. Para a AD, os sentidos não são transparentes e são atravessados pelo não-dito. Segundo Possenti (2009), a leitura a partir de uma perspectiva

discursiva nunca será feita isoladamente, nem com enfoque somente com base no material verbal, mas relacionando-o ao exterior. A leitura a partir dessa perspectiva nos leva a pensar que a interpretação é trabalho, já que as palavras não tem sentido unívoco e a não pensar que o texto ou vários textos fornecem todas as condições de leitura.

Nessa questão observamos duas formiguinhas conversando, uma é a professora que ocupa a posição do sujeito que tudo sabe, é a dona do saber, e a outra é a aluna que receberá os conhecimentos, pois é tabula vazia que deve ser preenchida, tanto que a professora a corrige sobre a ortografia da palavra pechincha e ainda como lição para que não erre mais, deverá escrevê-la duzentas vezes. A professora se baseia em uma perspectiva de ensino que enfoca o erro como algo vergonhoso e não como uma etapa para se chegar ao acerto, tanto que ela vê a repetição da escrita da palavra como maneira de evitar o erro em outra ocasião. O humor reside no enunciado da menina “Ah, fessora, deixa por cem, vá?!”, porém o sentido só pode ser percebido se o leitor tiver conhecimento extralinguístico, conhecimento cultural e histórico do que seja o ato de pechinchar. O autor tem uma imagem que o leitor partilha com ele desse conhecimento, por isso espera que ele responda ao texto em forma de risos.

O enunciado da questão é “O que torna o texto engraçado é que” tem como resposta “a aluna faz uma pechincha”. A resposta para essa pergunta não está na fala das personagens nem na estrutura linguística, nem na percepção sobre a intenção do autor, mas sim em uma perspectiva dialógica em que o enunciado suscita respostas através de um compartilhamento cultural, como diz Bakhtin (2011). Nesse caso, só há respostas, compreensão se os interlocutores tiverem o mesmo conhecimento de mundo. Portanto, vemos uma questão a partir de uma perspectiva discursiva, não que uma leitura a partir dessa perspectiva seja tão simplista, porém em uma situação de prova não há espaço para que o aluno se posicione, de forma, a fazer a leitura de acordo com a história que ele tem. Também porque, como diz Possenti (2009), o sujeito trabalha sobre e na língua, por isso o autor busca obter determinados efeitos de sentidos, porém, ele não pode controlá-los quando os enunciados entrarem em práticas de leitura.

Esta questão é referente ao D18 *Reconhecer o efeito de sentido decorrente de uma determinada palavra ou expressão*, foi obtida no site do Inep e tem como função verificar a habilidade do aluno em reconhecer as palavras ou expressões que adquirem sentidos diferentes ao serem usadas em formações discursivas diferentes. Elas adquirem sentido a partir da posição que o sujeito ocupa em determinada formação discursiva.

Questão 8**“Chatear” e “encher”**

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “**Cavalheiro**, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

(A) era gentil.

(B) era curioso.

(C) desconhecia a outra pessoa.

(D) revelava impaciência.

Essa questão é vista a partir de uma perspectiva discursivo dialógica, principalmente ao observarmos o descritor no qual ela se baseia. Nele vemos termos referentes à Análise do Discurso de Linha Francesa como efeito de sentido, quando deparamos com essa palavra, reportamos a Pêcheux, pois ele quem elaborou o conceito de efeito de sentido a partir de determinadas condições de produção, mas o que realmente nos autoriza em falar de uma leitura discursiva dialógica é a abordagem que se dá ao sentido como não fixo, repetível e reproduzível, mas a consideração do sentido quando relacionamos sinal e signo, o linguístico e o histórico. Podemos ver o efeito de sentido assim como o descreve Possenti (2009) quando o vê como ação, consequência de uma atividade enunciativa, pois o sentido não está nas palavras, nem nos enunciados, mas nas enunciações que são irrepitíveis e não reproduzíveis. É assim que os sentidos das palavras são vistos nessa questão, como efeitos de uma atividade enunciativa.

O texto da questão é uma pequena narrativa em que dois sujeitos dialogam através do telefone. Um dos personagens liga várias vezes a um mesmo local e pergunta pelo Valdemar e obtém como resposta que não há nenhum Valdemar para atendê-lo, depois de muitas ligações

o personagem que as recebe perde a paciência e fala coisas ofensivas ao outro. Nesse ponto, vemos a voz do narrador que diz “Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:”. Vemos as duas palavras chatear e encher com sentidos que se complementam, porém elas só adquirem sentidos complementares nesse contexto de enunciação, pois se levássemos o significado literal em consideração perceberíamos que são bem diferentes, temos: encher v.t tornar cheio ou ocupar todo ou quase todo o espaço de tempo de e v. int crescer gradualmente, ir subindo, já chatear é aborrecer, maçar, importunar ou tomar o tempo com bagatelas. (FERREIRA, 1986, p. 392, 645). No contexto de enunciação encher adquire sentido de limite de paciência que vai além de chatear, seria aborrecer ao extremo.²³

A questão da prova aborda outro vocábulo que adquire uma nova acentuação no enunciado da questão que é “*Cavalheiro*, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (1.7), em que o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto, ao usar o termo *cavalheiro* não se restringe ao sentido usual de pessoa cortês e educada, mas notamos um uso da palavra como forma de chamar a atenção e demonstrar impaciência, isso pode ser percebido através da marcação de entonação com a vírgula. Vemos um discurso sobre leitura com enfoque discursivo dialógico, já que reporta ao sentido uma ligação ao contexto de enunciação e a uma atividade enunciativa.

Nos comentários sobre a questão no site do Inep vemos uma confirmação sobre o enfoque dialógico discursivo sobre leitura por meio das seguintes palavras: “(...) a competência comunicativa inclui a capacidade de não apenas conhecer os significados das palavras, mas, sobretudo, de discernir os efeitos de sentido que suas escolhas proporcionam. Isso nos leva a ultrapassar a simples identificação ‘do que o outro diz’ para perceber ‘por que ele diz com essa ou aquela palavra’”²⁴. Percebemos que esse descritor pretende verificar se o aluno desenvolveu a habilidade de compreender que o sujeito trabalha na língua e com a língua, como diz Possenti (1988), isso para conseguir determinados efeitos de sentido a partir da posição ocupada pelo sujeito em uma formação discursiva.

²³O dicionário também apresenta essa significação para encher.

²⁴Como dissemos anteriormente não é possível indicar a página, pois retiramos a questão do site do Inep no material disponível para downloads. Lá é possível visualizar as questões, bem como os comentários sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho pudemos confirmar que as formações discursivas não são homogêneas e nem fechadas e que em uma mesma materialidade linguística há várias formações discursivas que atravessam o discurso, mantendo entre si uma relação de transformação, confronto ou conformidade. Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa e na Prova Brasil, vimos reflexos de algumas concepções de ensino e leitura. Notamos, nessa mesma materialidade linguística, discursos sobre leitura que enfocam o autor, o texto ou o leitor, bem como uma abordagem dialógica e discursiva em algumas questões da Prova Brasil e em alguns tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa a partir de 1999.

Fizemos uma leitura da Matriz de Referência e da Prova Brasil, uma das leituras possíveis, já que partimos do pressuposto de que os sentidos não são transparentes e estão estritamente ligados à posição ocupada pelos sujeitos, nesse caso, o sujeito pesquisador se posiciona a partir de uma perspectiva dialógica discursiva e percebe os efeitos de sentido a partir dessa posição.

Ao compreendermos como o enunciado é visto por Bakhtin (2011), notamos que a Matriz de Referência poderia ser analisada, nesse trabalho, como um enunciado, primeiro porque como diz o autor não importa somente a forma temática, composicional ou estilística para que reconheçamos o enunciado, já que é preciso que haja alternância entre sujeitos, tem de haver responsividade. Essa responsividade se dá entre formuladores da Matriz, professores e coordenadores pedagógicos. Outro aspecto que nos permitiu ver a Matriz de Referência enquanto enunciado é a conclusibilidade, pois é através dela que se instala a permissão de resposta. A matriz permite esse diálogo entre formulador e leitor, já que há possibilidade que o leitor responda a esse texto de forma a refutá-lo ou a concordar com o autor. Esse diálogo também pode ser notado ao notarmos o seu caráter de direcionamento e endereçamento a determinado público leitor, geralmente, relacionado ao campo educacional. Esse documento é endereçado a professores e coordenadores do Ensino Básico para que possam conhecer as habilidades e competências em leitura que devem ser ensinadas, portanto a matriz é uma unidade da comunicação discursiva. Nesse enunciado (Matrizes de Referência) vimos além dos discursos sobre leitura com enfoque no autor, leitor e texto, também um discurso recorrente de que a pessoa que domina a leitura tem sucesso em todas as áreas.

Na apresentação do caderno PDE/ Prova Brasil 2011, vimos uma filiação a uma perspectiva discursiva, até porque o documento declara como objetivo da Prova Brasil testar habilidades discursivas, porém, o que vimos foi mais de um discurso sobre leitura presente no

documento, até mesmo porque, ao longo dos anos, a Matriz foi sofrendo alterações por influência das concepções de ensino, leitura e também das políticas públicas, pois, como sabemos, os discursos sobre leitura são produzidos de acordo com as condições de produção e com a posição dos formuladores.

Na matriz de 1995, notamos que ainda há prevalência de textos literários, pois, nesse período, ainda não há influência de teorias sobre os gêneros, mas da Teoria da Comunicação. Além disso, poucas questões são referentes a um exame crítico do significado, a maioria delas estão relacionadas às duas primeiras habilidades: Compreensão inicial e estabelecimento de significado e Reflexão e extensão do significado. Com base nisso, percebemos que nessa fase o bom leitor é aquele que sabe decodificar, reconhecer o significado das palavras no texto; fica evidente que o contexto não é levado em consideração no processo de leitura.

Na Matriz de 1997, vemos o reconhecimento da diversidade de gêneros como uma habilidade a ser dominada, porém o enfoque só fica restrito à identificação dos mesmos e não à compreensão do seu uso e função social. Nela há um tópico de Reflexão linguística, mas o que prepondera são os tópicos “Estratégias de Leitura” e “Efeitos de sentido”. Esses tópicos são preponderantes, porque a Matriz tem como objetivo analisar habilidades e competências em leitura, mas sabemos que os elementos linguísticos contribuem para que um enunciado tenha determinado sentidos e não outros. Apesar de a Matriz mencionar “efeitos de sentido”, o que nos leva a pensar em relações imagéticas entre interlocutores a partir de determinada posição e condições de produção em um contexto social, cultural e histórico, não podemos afirmar que esse conceito seja visto a partir desse viés, pois como não fizemos análise de provas dessa época, não podemos confirmar se esse tópico realmente quer testar se o discente consegue relacionar o linguístico ao extralinguístico.

Se pensarmos que em 1997 o ensino de língua e leitura sofre influências de teorias dialógicas e discursivas, presentes nos PCN. Podemos afirmar que a noção de “efeitos de sentido” se relaciona ao extralinguístico, isto é, que a leitura é muito mais do que ligar o referente ao nome. Diferentemente da Matriz do 5º ano, a Matriz do 9º ganha como destaque a relação entre textos como produtora de sentidos, é reconhecido o caráter dialógico da linguagem e dos textos, porém vemos o quanto os discursos sobre leitura estão relacionados às imagens que formuladores da prova têm sobre os discentes do 5º ano, a imagem de que eles não têm capacidade de relacionar e perceber o caráter dialógico dos textos que compõem a prova. Na matriz do 9º ano não são levados em consideração os efeitos de sentido.

Na Matriz de 1999, vimos retirada do tópico “Análise e reflexão linguística”, no entanto isso não quer dizer que aspectos puramente linguísticos não sejam abordados em

outros tópicos como no da Variação linguística ou da Coesão em questões da Prova Brasil. Nessa Matriz o maior número de questões se refere ao tópico de “Estratégias de leitura” que nesse documento passam a ser chamadas de procedimentos. Tanto procedimentos quanto estratégias nos dão a ideia de que a leitura teria uma receita para ser seguida, porém ao lermos Solé (1998) percebemos que essa autora defende que as estratégias são mecanismos de leitura usados de acordo com o texto e as condições de produção ou contexto de recepção do texto, não estão, dessa forma, ligadas a receitas. Vemos, ainda, a retomada e inserção de tópicos ligados a uma concepção de leitura dialógica e discursiva como: *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido* e a *Construção de imagens entre locutor e interlocutor*.

Os gêneros ainda são abordados somente em relação a aspectos composicionais e de identificação. Já em Coesão e coerência notamos uma abordagem mais estruturalista e a defesa de que os sentidos estão no texto.

Somente na Matriz de 2001, os gêneros são tratados como enunciados da atividade discursiva, o enfoque deixa de ser somente de identificação dos diferentes tipos de gênero e passa-se a observá-los enquanto essenciais para que possamos nos comunicar, pois interagimos através de gêneros que são relativamente estáveis já que são dependentes do campo da atividade humana e das condições sociais, culturais e históricas em que são usados.

Houve ganhos na Matriz de 2001 ao focar o gênero a partir de uma perspectiva diferente, porém o texto enquanto objeto historicamente construído é retirado dessa Matriz. Fazemos uma suposição de que a retirada desse tópico, apesar de superficialmente parecer uma perda, se dá pelo fato de que ao se trabalhar a relação entre textos, nós podemos abordar aspectos históricos na constituição dos mesmos. Há possibilidade de retomarmos textos produzidos em outras condições sociais, culturais e ideológicas, transformando-os em novos textos com outros discursos e novos efeitos de sentido. Portanto, há um discurso sobre leitura de que os sentidos são historicamente constituídos através da história da língua e das leituras do leitor.

Ainda na Matriz de 2001, observamos dois discursos sobre leitura que advém da posição dos sujeitos formuladores desse documento e da imagem que se tem de um leitor competente no 5º e 9º anos. Vemos isso ao se dar prioridade para dois descritores no 5º ano *Estratégias de leitura* e *Coerência e coesão no processamento do texto* e no 9º ano *Coesão e coerência no processamento do texto* e *Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido*. Diferentemente do discurso sobre leitura do 5º ano, que vê a leitura como a identificação e relação entre elementos do próprio texto sem considerar o contexto histórico, ideológico e social, somente o contexto restrito e, apesar de no 9º ano vermos a Coesão e

coerência como tópico predominante, ainda assim notamos um discurso sobre leitura vinculado a aspectos discursivos, a um contexto amplo (histórico, ideológico e social) de produção de efeitos de sentido. Tanto nas questões como nos descritores do tópico *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, há indícios de uma leitura compreensiva que leva em consideração o extralinguístico.

Na Matriz de 2001, observamos um maior número de descritores referentes ao tópico *Coesão e coerência no processamento do texto*, isso nos levaria a pensar que o discurso predominante sobre leitura seria aquele de que a compreensão se daria ao relacionar ou retomar elementos do próprio texto, de que os sentidos estão no texto. Entretanto, focar os elementos coesivos e de coerência não indica, necessariamente, a adoção de uma abordagem não discursiva. Possenti (1988) diz que os elementos coesivos e de coerência são usados para produzir determinados efeitos de sentido e não outros. Isso pode ser explorado na Prova Brasil, pois segundo o autor o sujeito trabalha sobre e com relação à língua. Mesmo havendo um trabalho sobre a língua, não há controle sobre a interpretação, já que autor e leitor trabalham e pode não haver coincidências de leitura.

Há, nesse documento, um discurso de que os discentes do 5º ano não têm capacidade de compreender textos dissertativos, já em relação à posição de sujeito, podemos dizer que, nesse documento, os discentes são vistos como indivíduos que não têm capacidade e nem necessidade de reconhecer diferentes posições de sujeito em relação ao mesmo tema. Também está ausente para o 5º ano o tópico *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, mais uma vez vemos a imagem que se tem do discente do 5º ano é que ele não tem a habilidade de reconhecer os elementos extralinguísticos como produtores de sentido e nem a capacidade de perceber o texto como não transparente e permeado pelo não-dito. A variação linguística enfoca também aspectos de valoração entre os sujeitos em relação a aspectos geográficos de gênero, de raça etc. Nessa matriz, preponderam tópicos que relacionam os elementos linguísticos ao contexto histórico, cultural e ideológico, ficando somente restrito ao linguístico o tópico *Coesão e coerência no processamento do texto*.

Tivemos um pouco de dificuldade ao separarmos as questões de acordo com os diferentes discursos sobre leitura. Essa dificuldade vem do fato de que os discursos sobre leitura estão atravessados por diferentes formações discursivas, mas mesmo observando que havia um discurso predominante sobre leitura nos enunciados das questões, foi possível perceber enunciados metaforizados de outras formações discursivas, já que não há discursos homogêneos ou fechados. Nas duas primeiras questões vemos o interdiscurso através do intradiscurso, pois, através do linguístico, como o enunciado da questão, o descritor ao qual

ela se refere ou os trechos explicativos sobre a mesma nos demonstram formações discursivas diferentes sobre leitura. Tanto na primeira quanto na segunda questão, notamos que o enunciado deixa explícito que os sentidos são de responsabilidade do autor e são transparentes, basta que os identifiquemos. Deste ponto de vista, os sentidos são antecipações do autor e produto de suas leituras, cabendo ao leitor reconhecer isso. Ao observarmos os descritores, vemos um outro discurso sobre leitura que responsabiliza o leitor como descobridor dos sentidos através de suas capacidades cognitivas. É o leitor com suas habilidades que descobrirá os implícitos e distinguirá o fato da opinião relativa a ele, por exemplo. Também nos trechos explicativos sobre as questões, há o enfoque no leitor como aquele que precisa identificar os sentidos. Há discursos divergentes sobre leitura, mas se complementam ao propor como deveria ser um bom leitor. No entanto, sempre há discursos predominantes.

As questões três e quatro apresentam como discursos predominantes sobre a leitura o enfoque no texto. Nesse discurso predomina a ideia de que os sentidos estariam no texto e que eles dependem do seu uso no contexto linguístico, porém nos comentários sobre as questões, notamos atravessamentos de outros discursos sobre o sentido. Na questão três, há uma abordagem discursiva ao mencionar que os sentidos também estão relacionados a um contexto mais amplo, o contexto histórico, social e cultural. Já na questão quatro, observamos uma abordagem filológica da leitura, já que há consideração de que os sentidos são transparentes e podem ser facilmente identificados na estrutura linguística. Há discursos que se complementam.

Na questão cinco, a habilidade é focada no leitor, pois cabe a ele observar e identificar relações entre posições divergentes em relação ao mesmo tema. Observamos no descritor a presença de uma perspectiva de leitura dialógica e discursiva ao pensarmos sobre os sentidos a partir do posicionamento dos sujeitos, porém o questionamento requer a identificação de quais ideias estão presentes no texto e não em relação às posições serem divergentes. A sexta questão também aborda aspectos dialógicos e discursivos, pois enfoca a questão do gênero e sua finalidade (função) em um campo da atividade humana. Notamos que essa abordagem requer que o leitor identifique qual é essa finalidade através de seus conhecimentos sobre o gênero e o seu uso. Cabe a ele essa tarefa, por isso que apesar de notarmos uma interdiscursividade sobre leitura, percebemos como predominante o discurso de que os sentidos são de responsabilidade do leitor.

Nas duas últimas questões analisadas, vemos como predominante o discurso sobre leitura dialógico discursivo, pois nelas as palavras não são percebidas através do significado

dicionarizado ou obtendo significação por um contexto textual, mas através de um compartilhamento de conhecimentos culturais e de contexto de enunciação. Há sempre a ligação entre o linguístico e o extralinguístico, entre o histórico e a linguagem e entre sinal e signo. Os sentidos são vistos como produtos de uma ação enunciativa e responsiva, na perspectiva apresentada por Bakhtin (2011), para quem só há compreensão se houver uma ação responsiva.

Tanto as matrizes quanto as questões analisadas da Prova Brasil nos demonstraram que esses documentos estão permeados por diferentes formações discursivas sobre leitura. Em uma mesma matriz ou questão percebemos mais de uma formação discursiva sobre leitura que se complementavam, uma completando a ideia do que pode ou deve ser dito sobre o que seja um bom leitor e as habilidades e competências que ele deve apresentar. Esse bom leitor está estritamente relacionado à imagem que os formuladores da prova ou das matrizes têm dele, por isso alguns descritores são elencados como essenciais para uma série e não para outra. Notamos que, de maneira geral, espera-se que um bom leitor apresente habilidades e competências como perceber o que o autor quis dizer, identificar elementos do texto e demonstrar conhecimento de que os sentidos estão relacionados também ao momento da enunciação. Essa imagem sobre o que seja o bom leitor se diferencia dependendo do sujeito, pois é diferente para o professor, o governo, a família e para o próprio leitor, cada um desses sujeitos associa a leitura a um objetivo e finalidades diferentes e a posições de discurso diferentes. A questão do ser um bom leitor é uma questão de posicionamento político, cultural e ideológico que muda de acordo com as condições de produção.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto de Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

ARAÚJO, Denise L. PCN de Língua Portuguesa: Há mudanças de paradigma no ensino de língua? **Rev. De Letras**, n.23, V. 1/ 2, jan/dez, 2001. p. 77-83.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Fontes, 2011.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas in: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Coreso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132 _ nov. 1999.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira, Vozes, 1996.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier: tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentidos**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. O conceito de formação discursiva. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 69-96.

_____. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999. p. 15-22.

CURCINO, Luzmara F. **Práticas de Leitura Contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista *Veja***. 2006. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Área de concentração Linguística _ Faculdade Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986, p. 392-645.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Cad. Cades, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009 Disponível em <<http://www.cades.unicamp.br>>

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GRANJEIRO, Claudia R. Foucault, Pêcheux e a Formação Discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e a relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

HARROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. R. Bras. Est. Pedag. , Brasília, v.91, n.227, p. 84-104, jan/abr. 2010.

_____. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**, 2013. Tese (Doutorado em Política Social). Área de Concentração: Estado, Políticas Sociais e Cidadania _ Universidade de Brasília, Brasília.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

LDB, Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (recurso eletrônico), lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, 9 ed. Brasília, Câmara dos deputados, edição Câmara, 2014. <http://bibliodigital.unijui.edu.br> Acessado em: 20 de Agosto de 2014 as 10: 10h.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n.19, p.65-74, jul./dez. 1990.

_____. Formações discursivas, unidades tópicas e não-tópicas. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PDE: Plano de desenvolvimento da Educação Básica: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos, descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009.

PDE: Plano de desenvolvimento da Educação Básica: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos, descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010a.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 61-105.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010b. p. 49-61.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi, 3. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. Metáfora e interdiscurso. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PIETRI, Emerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, jan./abr.2010. p. 70-83. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v.15n43/a05v15n43.pdf. Acesso em 28 de Abril de 2015.

PRADO, Guilherme do Val T. Currículo e Linguagem: contribuições para o debate a partir do conceito de gênero do discurso. **Pro-posições**, V. 11, n.3 (33), novembro 2000.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. Estudos linguísticos. *Anais do GEL*, Bauru, n.19, p. 558-64, 1990.

_____. Ainda a leitura errada. Estudos linguísticos. *Anais do GEL*, Franca, n.20, p. 717-24, 1991.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade**. Martins Fontes, 1988.

_____. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.p. 19-31.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística:** fundamentos epistemológicos. V.3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-393.

_____. Sobre as noções de sentido e efeitos de sentido. In: **Limites do Discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P.129-147.

SARGENTINI, Vanice. As relações entre a Análise do discurso e a história. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. **A (des) ordem do discurso**. SP: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**. In: MARINHO, Marildes (Org.). Ler e Navegar: espaço e percursos da leitura. Mercado de Letras: Belo Horizonte, MG, 2001.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Artmed, 1998.