PROVA BRASIL E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS — APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?

"PROVA BRASIL" AND READING IN TEXTBOOK OF PORTUGUESE — APPROXIMATIONS OR DETACHMENTS?

Miriã Alves de Laet Silva[56]
Sílvio Ribeiro da Silva[57]

RESUMO: No contexto educacional, a leitura perpassa todas as disciplinas do Currículo. Tal fato é de fundamental importância, já que as atividades de leitura e interpretação feitas pelos alunos devem favorecer o desenvolvimento dos letramentos (institucionalizados ou não). Na escola, sua prática ocorre, na maioria das vezes, a partir do livro didático (LD) e este tem despertado o interesse dos pesquisadores que passaram a vê-lo como um importante integrante das práticas escolares. Levando em conta que as avaliações são construídas tendo a leitura como ferramenta para medir as competências e habilidades do aluno, discute-se aqui se as propostas de leitura e interpretação do texto escrito, apresentadas aos alunos pelo Livro Didático de Português — LDP — *Tudo é linguagem*, Ensino Fundamental II — anos finais, contemplam os descritores do Tópico V da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, entendendo que o desenvolvimento das competências e habilidades, propostas pela matriz, coadunam com práticas significativas de leitura. Assim a intenção foi perceber se há influência da avaliação em larga escala na política de elaboração de materiais didáticos, por mais que saibamos que, até o momento, não existe encaminhamento para que a avaliação e o LDP sejam reflexo um do outro. O estudo apresenta caráter qualitativo-interpretativista, caracterizando-se como análise documental, sendo situado no campo da Educação. Os resultados mostram que os descritores do Tópico V da Prova Brasil foram mobilizados na coleção, porém havendo discrepância quantitativa e qualitativa de ocorrência entre eles.

Palavras-chave: Leitura; Interpretação de texto escrito; Livro Didático de Português; Prova Brasil.

ABSTRACT: In the educational context, the reading permeates all the subjects in the Curriculum. Such a fact is of fundamental importance, as the reading and interpretation activities done by the students should encourage the development of literacy (institutionalized or not). At school, your practice is, for the most part, from the textbook (TB) and this has aroused the interest of researchers who have come to

56 Universidade de Rio Verde (GO). Caiapônia. Mestre em Educação. Assessora Pedagógica. email: mirialaet@hotmail.com

57 Universidade Federal de Goiás Regional Jataí. Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto 3. email: shivonda@gmail.com

see it as an important member of the school practices. Given that evaluations are built with reading as a tool to measure the competencies and skills of the student, we discuss here the proposals for reading and interpretation of the written text, presented to the students by the Textbook of Portuguese (TBP) "Tudo é linguagem" Elementary School II – last years, include the topic V descriptors of the Portuguese Language Reference Matrix "Prova Brasil", understanding that the development of competences and abilities, proposed by the matrix, consistent with significant practical reading. So the intention was to see if there is evaluation of influence on a large scale in the preparation of teaching materials policy, however we know that, to date, there is no referral to the evaluation and the TBP are a reflection of each other. The study presents qualitative-interpretative character, characterized as documentary analysis, being situated in the field of education. The results show that the Topic V descriptors "Prova Brasil" were mobilized in the collection, however there is quantitative and qualitative discrepancy of ocorrence among them.

Keywords: Reading; Interpretation of written text; Textbook of Portuguese; "Prova Brasil"

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Neste artigo, apresentamos resultados de uma investigação que associou as atividades de leitura e interpretação de textos escritos nas atividades propostas pelo livro didático de português e a Matriz de Referência da Prova Brasil (Língua Portuguesa). O objetivo que temos é mostrar se a Prova Brasil tem direcionado a forma como as práticas de leitura e interpretação de textos escritos são apresentadas ao aluno no Livro Didático de Português (LDP).

Mesmo tendo plena consciência de que não é objetivo da Prova Brasil interferir na forma como são organizados os livros didáticos, sabemos que esse tipo de avaliação acaba por encaminhar a maneira como não só os materiais didáticos serão pensados, como também a forma como o currículo escolar é organizado.

Para o alcance do objetivo proposto, apresentamos um conjunto de atividades de leitura e interpretação do LDP "Tudo é Linguagem", discutindo a mobilização feita dos descritores do Tópico V da Matriz de Referência da Prova Brasil. A justificativa para o estudo reside no fato de que as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, são uma realidade no atual cenário da Educação no país. Assim, intencionamos perceber até que ponto existe (ou se não existe) influência da avaliação em larga escala na política de elaboração de materiais didáticos.

O LDP em estudo tem como autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, sendo editado pela Ática. A coleção é composta por quatro volumes, que contemplam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. A coleção consta entre as aprovadas pelo PNLD no triênio 2011 – 2013 – e foi escolhida por oito dentre as vinte escolas (perfazendo um montante de 40%) atendidas pela subsecretaria de Iporá – Goiás, em 2011, ano de início do triênio desta coleção.[58] A escolha desta região se deve ao

58 Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/popularMunicipio>. Acesso em: 17 nov. 2016.

fato de que Caiapônia-Go, onde residimos, é um município atendido pela subsecretaria há pouco referida.[59] Dentre as escolas que adotaram este LDP, sete (um total de 85,5%) obtiveram notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[60] — do 9º ano do Ensino Fundamental — inferiores ao preconizado pelas metas do IDEB (4,1 para o ano de 2011 na região), as quais foram criadas a partir de indicadores dos programas de avaliação e objetivam elevar a média nacional ao valor 6,0 até 2021.[61] Então, a escolha do tema leitura e interpretação do texto escrito no LD da coleção ocorreu pelo fato de que vislumbramos nesse objeto de investigação uma das possibilidades de compreensão no campo do ensino e aprendizagem de leitura. Tal compreensão resulta das orientações de documentos (PCN 1998, Matrizes de Referência) que consideram a leitura fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em qualquer área do conhecimento, ideia com a qual compartilhamos.

Ler e interpretar um texto escrito são atos que só podem ser executados por um sujeito. Ao dizer isso, queremos deixar claro que atividades de mera decodificação não podem ser entendidas como leitura e interpretação, isso porque vão na contramão daquilo que entendemos como sendo leitura de fato. No nosso entendimento, aquele que realiza atividades com foco apenas na decodificação é tão somente um processador de informação gráfica.

A ação de ler e interpretar um texto é desenvolvida na relação com o mundo, levando em conta que o processo de formação do leitor se inicia no momento em que o indivíduo consegue atribuir sentido ao mundo que o cerca (FREIRE, 1989), atitude esta que vai sendo desenvolvida durante toda a vida. Assim, a prática da leitura, como ato reflexivo capaz de envolver a construção de sentidos pelo leitor, é um processo amplo, contínuo e ininterrupto. Em se tratando do ensino e aprendizagem da leitura, para que o leitor aprendiz possa desenvolver práticas relevantes, além de ser capaz de selecionar os textos de que necessita para interagir nos diversos contextos em que precise atuar (BRASIL, 1998), a sua formação leitora deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades de leitura, como a localização ou cópia de informações, a checagem de hipóteses, a comparação e a generalização (ROJO, 2009).

Considerando o espaço escolar e, especificamente, a sala de aula, como ambiente privilegiado de construção do conhecimento, faz-se necessário refletir sobre as atividades desenvolvidas e os recursos disponíveis para o trabalho docente neste espaço. Pensando assim, o livro didático (LD) torna-se importante ferramenta de análise acadêmica, uma vez que seu uso cotidiano é prática regular nas salas de aula brasileiras, possuindo, este, editoração considerável, com altas tiragens do ponto de vista quantitativo (MUNAKATA, 2007). Atualmente, grande parte do ensino público utiliza o LD escolhido através das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático

59 Caiapônia fica na microrregião Sudoeste do estado de Goiás.

60 Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com os quais a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. A Prova Brasil é o exame considerado para o Ensino Fundamental II.

61 Os resultados e metas do IDEB. Disponível em: <ideb.inep.gov.br>

(PNLD).[62] É importante destacar ainda que, para grande parte do público estudantil, o acesso principal a impressos para a escolarização e letramento ocorre a partir do LD (BATISTA, 2000), acontecendo fato semelhante em relação aos professores, já que muitos têm, no Manual do Professor, o recurso mais acessível para ampliação de seu conhecimento teórico.

Levando em conta a ligação entre a atividade de ler e interpretar um texto e a sua escolarização, produzida pelo material didático, este estudo está pautado na vertente qualitativa e se caracteriza como análise documental de caráter qualitativo. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, tanto no que diz respeito à complementação de informações obtidas por outras técnicas, quanto para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 2004).

Para apresentarmos de que forma ocorre a mobilização dos descritores do Tópico V no LDP em análise, este artigo está dividido em cinco partes. Começamos apresentando algumas considerações de ordem teórica, trazendo ao leitor nosso entendimento acerca do ato de ler, uma atividade que deve proporcionar àquele que a realiza interação com o material lido, levando à construção do sentido e favorecendo a réplica ativa. Na sequência, descrevemos rapidamente a coleção de LDP observada, prosseguindo para a análise dos dados, momento em que apresentamos exemplos ilustrativos para os descritores do Tópico V da Matriz de Referência da Prova Brasil e tecemos comentários qualitativos e quantitativos em relação aos exemplos. No final, apresentamos nossas considerações de encerramento, além das referências bibliográficas usadas ao longo deste artigo.

POR QUE FALAR EM LEITURA?

Falar em leitura mais uma vez e sempre. O tema leitura dificilmente terá esgotadas as possibilidades de sua abordagem, discussão e problematização. Lemos desde sempre e a todo momento, mesmo sendo analfabetos. Na escola, a leitura está presente em todas as disciplinas e em todas as práticas escolares. Nessas considerações iniciais, estamos levando em conta todas as leituras possíveis, incluindo aquelas associadas à linguagem não verbal.

Para nós, o ato de ler deve ser uma construção coletiva, ato reflexivo de um sujeito social. Bakhtin (1981, p. 11) ilustra esta nossa afirmação quando diz que "o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social". Nesse sentido, serão as vivências sociais, concretizadas em diferentes espaços, ou esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1979), formais ou informais, que tornarão o indivíduo um sujeito. Esse sujeito não é um sujeito qualquer, mas o sujeito da interação, do diálogo, do discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981). Bakhtin/Volochínov destaca a importância de se conceber o lugar da alteridade no processo dialógico de construção de sentido ao enfatizar, em suas teorias, o caráter social na formação dos indivíduos e o papel da linguagem no desenvolvimento da individualidade e da sociedade.

A questão do social como inerente ao Homem e à linguagem é discutida por Bakhtin/Volochínov (1981, p. 35) quando é dito que "não basta colocar face a face dois

62 Tanto o Ensino Fundamental quanto Ensino Médio usam a mesma denominação: PNLD. Em algumas localidades, os apostilados têm sido adotados no lugar dos livros didáticos.

homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social)". Da mesma forma, não basta colocar um objeto a ser lido e um leitor para que a leitura como prática social se efetive. O ato de ler é materializado discursivamente apenas quando o leitor e o que será lido não são tratados como individuais, mas como integrantes de uma unidade social, não individual. E a escola tem papel fundamental na concretização disso.

A instituição escolar se destaca enquanto instância oficial de ensino, além de ser a mais importante agência de letramento dentre os espaços sociais, ou esferas de atividade humana, existentes. Desse modo, participa do processo formativo do sujeito, tendo responsabilidade social de formar cidadãos que sejam autores da sua enunciação, capazes de compreender que a linguagem é um evento social, historicamente situado.

Para se abordar a leitura numa perspectiva social, é necessário retomar a construção do **Ser**, que pratica tal ato. É imprescindível que se considere a possibilidade de este **Ser**, constituído enquanto sujeito-leitor, se perceber historicamente construído, com autonomia para resgatar sentidos produzidos por outro(s) sujeito(s) e também pela possibilidade de poder instaurar novos sentidos àquilo que lê.

Entendemos o ato de ler a partir dos pressupostos da dialogicidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981), em que a construção do sentido perpassa pela consciência de que a linguagem não é apenas um fenômeno físico, mas social, ação humana que se concretiza a partir das relações de interação. O sujeito leitor consciente, proficiente, se forma no processo interacional, permeado por relações dialógicas, que constituem os discursos materializados através dos gêneros, em cuja constituição estão entrelaçados o tema, o estilo e a estrutura composicional.[63]

É importante ressaltar que a construção da consciência há pouco mencionada está associada à cultura na qual o sujeito se insere e que a linguagem e, consequentemente, o uso dela, estão intrinsecamente instaurados no processo de construção da subjetividade, legitimado como "instância de reconhecimento e de produção do saber" (BRANDÃO, 2005, p. 266). Assim, percebe-se que, na busca de construção da identidade, o **Ser** procura a unidade e, na ilusão de singularidade, muitas vezes se esforça para comprovar que é a fonte dos sentidos, porém a multiplicidade, inerente ao princípio constitutivo da linguagem, instaura o exercício social como condição básica de constituição da subjetividade.

A partir disso, o sujeito passa a interagir com algumas práticas que se estabelecem como educativas e, consequentemente, constitutivas da identidade de sujeito; não um sujeito singular, mas constituído a partir de sua singularidade e perpassado pela dialogicidade, pois que, relacionando-se *com* e *pela* linguagem, o **Ser** se desenvolve em diferentes contextos ou culturas, permeado por valores sociais contraditórios possíveis através da interação.

Desse modo, uma proposta de aprendizagem da leitura deve ser construída a partir da apropriação da linguagem por um sujeito social em formação, à medida que este a

63 Não nos deteremos nesses aspectos porque não reside aí nosso objetivo. Abordando rapidamente, para Bakhtin (1979), o tema condiz com os conteúdos; a forma composicional possibilita a estrutura comunicativa e o estilo se aplica aos traços da posição do enunciador.

usa em situações de interação. As ações realizadas pelo sujeito interativo da aprendizagem permitirão o desenvolvimento de sua capacidade linguística, de modo que "[...] as relações de interação entre leitores e escritores têm que ser consideradas como atividades de socialização em que eles estejam ocupando uma posição sócio-interacional. O significado daquilo que é lido é construído de forma social" (SILVA, 2000, p. 36).

Cremos que esse deve ser o aprendiz que terá condições de se apropriar da linguagem e, a partir de então, revelar maior ou menor autonomia para agir como o sujeito bakhtiniano, capaz de perceber que "a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação" (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 08).

É necessário ressaltar que o sujeito do ato de ler está inserido numa sociedade letrada e que a formação na escola deve contribuir para a compreensão de sua importância no processo histórico e social do qual ele faz parte. Isso possibilita a sua realização enquanto **Ser** social em busca de desenvolvimento no sentido dialógico, desenvolvendo a si e ao outro.

Um processo dessa amplitude não se concretiza de um momento para outro. É necessário que, através de práticas de interação, o sujeito leitor adquira capacidades de desenvolver a leitura autônoma. Defendemos que a escola é o lugar de vivências sociais onde essas práticas podem e devem ser colocadas em uso e onde o sujeito leitor pode adquirir a autonomia necessária para se libertar das amarras impostas pela sociedade manipuladora. Na escola, a leitura é a atividade que muito tem a colaborar nesse sentido, não sendo apenas uma mera atividade escolar integrante do currículo.

Na sequência do texto, mostraremos se o material didático em análise trabalha na formação desse sujeito, ou se enfatiza mais as práticas escolares comuns de exercitar capacidades de leitura com enfoque mais mecânico.

EM FOCO, A ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL DO LIVRO ANALISADO

A coleção Tudo é Linguagem aborda os quatro eixos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998) para a disciplina de Língua Portuguesa — leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística. A opção, aqui, foi analisar o tratamento dado à leitura e interpretação do texto escrito, considerando que o trabalho com a leitura parte de textos efetivamente materializados em exemplares de gêneros. A coletânea presente no LDP é de textos autênticos, como o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Também pelo fato de que a Prova Brasil mede capacidades da aprendizagem do aluno através de um exame de leitura.

O recorte utilizado engloba o que a coleção considerou como trabalho com o eixo leitura, compreendendo os textos principais (aqueles que abrem as unidades) e a interpretação destes contida nas subseções: a) Compreensão inicial; b) A construção do texto e c) A linguagem do texto. O número total de atividades de leitura e interpretação do texto escrito de cada volume da coleção é o seguinte:

Tabela 1 — Total de atividades de leitura e interpretação do texto escrito (verbal) na coleção

Volumes da Coleção	Atividades do LDP
6.º	294
7.º	338
oitavo	414
9.º	348
Total	1394

Fonte: O autor, 2015

Consideramos o montante de atividades de leitura e interpretação de texto escrito alto em todos os volumes da coleção. Para nós, isso é fator relevante, já que o aluno poderá ter uma boa oportunidade de convivência com ampla quantidade de materiais para leitura e interpretação. Porém, sabemos que entre o que o livro traz e o que acontece de fato na classe existe uma distância enorme, levando em conta que, mesmo que haja disponível um material didático qualificado, o professor que tornará seu uso concreto precisa ser bem formado. Além disso, pode ser que um bom material sequer seja usado pelo professor, que prefere oferecer ao aluno outros materiais que ele, ou a instituição escolar, julga mais eficientes para seus propósitos pedagógicos. Nesse sentido, há que se considerar que quantidade não significa qualidade.

De acordo com o Manual do Professor (MP), os gêneros apresentados para estudo foram selecionados a partir de "combinação de duas formas de agrupar os gêneros" (p. 8): (i) em função das capacidades de linguagem organizadas de acordo com os aspectos tipológicos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) — narrar, relatar, expor, argumentar e instruir/prescrever; (ii) em função da circulação social.[64]

Conforme anunciado no MP (p. 11), no volume do sexto ano há predominância do aspecto tipológico do narrar (gêneros da esfera literária). Cinco (62%) das oito unidades trabalham com esse aspecto. Cada unidade trabalha com apenas um texto principal. Já no volume do sétimo ano, cujo aspecto tipológico predominante é o relatar (gêneros da esfera jornalística), há, na maioria das unidades, mais de um texto para análise e proposição de atividades. Para melhor visualização, apresentamos os dados percentuais dos aspectos tipológicos relativos a esses dois volumes (6º e 7º anos).

64 Os estudos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores sobre o ensino escolar de gêneros escritos e orais têm sido utilizados no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da proposta de agrupamento de gêneros dos autores. Esse grupo de pesquisadores é também conhecido como Grupo de Genebra.

Tabela 2 — Aspectos tipológicos predominantes nos textos para leitura e interpretação nos volumes do 6º e 7º anos

6º ano	Ocorrências	7º ano	Ocorrências
Narrar	62%	Relatar	65%
Relatar	13%	Narrar	27%
Argumentar	13%	Argumentar	4%
Descrever ações	12%	Expor	4%
Expor	0%	Descrever ações	0%
Total	100%	Total	100%

Fonte: O autor, 2015

É perceptível que um dos aspectos tipológicos, dentre os cinco existentes, foi privilegiado em cada série. Tal abordagem, aparentemente não condiz com a proposta do Grupo de Genebra, que orienta que os aspectos tipológicos devem ser trabalhados de forma contínua e não priorizando apenas um deles. Para os pesquisadores, o trabalho com os aspectos tipológicos favorece a abordagem em espiral. Eles dizem que esse tipo de abordagem é mais funcional porque pode garantir ao aluno o aprofundamento do conhecimento a respeito de um gênero ao longo das séries, diferente da abordagem propedêutica, a qual organiza os conteúdos curriculares por ordem de dificuldade, começando pelos menos complexos, passando para os mais complexos, mas sem considerar a progressão, como é a proposta do Grupo de Genebra.

Como pode ser visto na tabela 2, apenas um dos aspectos deixou de ser privilegiado em cada um dos volumes analisados aqui. No sexto ano, está ausente o Expor; no sétimo, está ausente o Descrever ações.

A presença da maioria dos aspectos tipológicos é positiva. A variedade do conjunto de aspectos tipológicos proporcionará também que o conjunto de gêneros seja. Tal fato, no processo de didatização de objetos de ensino, poderá trazer benefícios ao aluno. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), para que a diversidade das capacidades de linguagem seja bem desenvolvida, é necessário que sejam trabalhados com o aprendiz gêneros de agrupamentos diferentes, não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral. Outro fator a destacar é que isso poderá permitir que o aprendiz tenha possibilidades de interagir com os diversos gêneros de uso social, diferentemente da abordagem que utilizava a tipologia textual, a qual apresenta, não raro, caráter propedêutico.

Apresentamos na sequência tabela com o percentual do oitavo e nono anos.

Tabela 3 — Aspectos tipológicos predominantes nos textos para leitura e interpretação nos volumes do oitavo e nono anos

8º ano	Ocorrências	9º ano	Ocorrências
Narrar	42%	Narrar	47%
Argumentar	33%	Argumentar	35%
Expor	8%	Relatar	18%
Relatar	0%	Expor	0%
Descrever ações	0%	Descrever ações	0%
Total	100%	Total	100%

Fonte: O autor, 2015

No volume do oitavo ano que, segundo o MP (p. 11), tem o objetivo de priorizar o trabalho com gêneros do aspecto tipológico do expor e do argumentar ocorre, na verdade, predominância do aspecto tipológico do narrar. Também no volume do 9º ano a ênfase quanto ao aspecto tipológico anunciada pelo MP (p. 11) deveria ocorrer nos gêneros do argumentar, porém, novamente a predominância foi do aspecto tipológico do narrar. Consideramos ser possível que a tradição de trabalhar com textos predominantemente narrativos tenha gerado essa preeminência de textos do aspecto tipológico do narrar, mesmo quando a pretensão era enfatizar outro aspecto; no caso do oitavo e nono anos, expor e argumentar, respectivamente.

OS DADOS PEDEM ANÁLISE

Iniciamos esta seção dizendo ser importante ressaltar que sua análise se pauta na matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, a qual é composta por seis tópicos e vinte e um descritores.

Por uma questão de espaço, não temos condições de apresentar considerações qualitativas e quantitativas relacionadas a todos os descritores. Assim, apresentaremos, aqui, apenas nossas reflexões a respeito dos descritores do Tópico V da matriz de referência. Justifica nossa escolha o fato de que aparecem atividades de leitura e interpretação de textos dos seus descritores em três (3) dos quatro (4) volumes da coleção em análise, conforme pode ser visualizado na sequência. Isso, no nosso entendimento, oferece ao leitor uma visão considerável sobre de que forma a coleção mobiliza os descritores da avaliação, bem como até que ponto os descritores da avaliação direcionam o trabalho desenvolvido pelo LDP. Justifica, também, a escolha pelo Tópico V o fato de seus descritores terem relação com um nível de leitura que ultrapassa a mera identificação de informações, enfatizando a construção de efeitos de sentido, aspecto relevante na formação de leitores autônomos.

Quadro 1 — Volumes da coleção que contemplam o exemplo ilustrativo de cada descritor

Matriz de Referência de Língua Portuguesa[70]	
Tópicos	Vol.-ex
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	7.º ano
D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	6.º ano
D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	6.º ano
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	8.º ano

Fonte: O autor, 2015

Cada tópico da matriz aborda aspectos de construção de capacidades de leitura, a partir de peculiaridades linguísticas e discursivas que necessitam ser desenvolvidas para que o aprendiz construa sua autonomia enquanto leitor competente. Desse modo, a elaboração da matriz segue pressupostos que são "os Parâmetros Curriculares

Nacionais [...] e os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais" (BRASIL, 2011, p. 17).

Os descritores do tópico V estão relacionados às capacidades que os alunos devem ter para a leitura e o entendimento de um texto, considerando as possíveis relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Bakhtin (1979) nos diz que a expressividade atribuída a um enunciado varia de acordo com as esferas da comunicação verbal. Diz, ainda, que um enunciado desprovido dessa expressividade é impossível. Atribuir expressividade a um enunciado requer domínios mais complexos. Assim, preparar o aluno para essa tarefa é produtivo.

O autor há pouco mencionado afirma que uma palavra por si não tem expressividade, não traz consigo a ironia, por exemplo. Fatores como o contexto de uso, por exemplo, são determinantes para que a expressividade passe a fazer parte da palavra e o locutor fique mais perto de alcançar seu intento. Ele fala a respeito da relação que deve haver entre língua e realidade para que a expressividade possa ser possível. Para ele, a expressividade "não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós" (BAKHTIN, 1979, p. 292). Seu lugar é o da relação entre língua e realidade.

A expressividade do enunciado ocorre, ainda segundo Volochínov/Bakhtin (1976), a partir do elo firme que deve existir entre o verbal e o extraverbal — "a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer" (p. 7).

Dito isto, esclarecemos que consideramos para a escolha dos exemplos ilustrativos aqueles que ofereciam maior relevância em relação aos descritores apresentados aqui. Assim, na sequência, passamos a apresentar nossas considerações a respeito dos descritores do Tópico V.

D16 — identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo do D16 é um fragmento do relato de experiência de Amir Klink retirado do livro "Mar sem fim: 360º ao redor da Antártica". No trecho transcrito pelo LD, há duas narrativas: na primeira, "De costas para o ano-novo" (p. 111), Amir Klink relata a tempestade que teve que enfrentar na virada de determinado ano; na segunda, "Textos de viagem" (p. 112), Marina, a esposa de Amir Klink, relata o sentimento de estar em terra firme, acompanhando a aventura do marido, com o qual não conseguiu se comunicar por uma semana. Quando finalmente se falam por telefone, ela fica sabendo da terrível tempestade enfrentada por ele e comenta esse fato.

Na seção Compreensão Inicial (pp. 113-114) há doze atividades propostas para interpretação do texto. A atividade número 12 (p. 114), abaixo exemplificada, refere-se ao trecho intitulado "Textos de viagem" e retoma o último parágrafo, propondo as atividades *a* e *b*. O exemplo ilustrativo abaixo refere-se à questão *b*.

Figura 2 — Exemplo ilustrativo D16 7.º ano

Exemplo ilustrativo — Unidade 4	D16 Questão 12, p. 114
12 No trecho: "No momento o Amyr acaba de reparar os danos decorrentes da tempestade que o "abraçou" no sul da Austrália. Aproveita a calmaria e o tempo bom para amarrar as velas e para "secar suas meias" ". b. Qual a intenção de Marina ao empregar aspas nas expressões "abraçou" e "secar suas meias"? *Sugestão: na palavra abraçou pode-se notar certa ironia, pois abraçar é uma ação afetiva, e não houve nada de afetividade no que aconteceu com Amyr. Em "secar suas meias", também se nota ironia, pois provavelmente todas as suas roupas ficaram molhadas com a violência das águas e não apenas as meias.* *A intenção é mostrar, em tom de brincadeira, de ironia, que a gravidade da história foi maior do que aquilo que o sentido comum dessas palavras expressaria.*	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* 7.º ano.

O trabalho com a significação de palavras pressupõe que o aprendiz perceba que é possível dizer uma coisa para significar outra, como comumente ocorre com o uso do recurso irônico, conforme afirmam Sperber e Wilson (1981), citados por Tafarello (2001, p. 86), ao dizer que "uma enunciação irônica é analisada como aquela que diz algo literalmente, mas que significa figurativamente o oposto". Bakhtin (1987) considera a ironia uma forma reduzida do riso. Voloshínov/Bakhtin (1976, p. 15) diz, também, que a ironia "é condicionada por um conflito social: é o encontro, em uma voz, de dois julgamentos de valor personificados e sua interferência recíproca".

Também Possenti (2008) cita Raskin (1987), para quem os estudos linguísticos que tratam do humor e da ironia fixam-se na palavra, enfatizando, principalmente, a ambiguidade, situação em que o vocábulo pode apresentar mais de um sentido. Castro (2005, p. 120) afirma que "a ironia é um caso típico de discurso bivocal. Nela, a palavra tem duplo sentido".[65]

No exemplo em análise, a intenção da autora é ser um pouco cômica. Na descrição do incidente pelo qual Amir Klink passou é bastante claro que este correu risco de morte e que a situação foi tudo, menos cômica. Após a calmaria, a autora se permite até brincar com os fatos ocorridos. É necessário que o aluno leitor construa esse percurso para que perceba o caráter irônico do trecho que finaliza o texto, dando a ele a expressividade necessária para a percepção da ironia. O trabalho com essa habilidade é importante porque os discursos que circulam socialmente vêm marcados de ideologias e a linguagem é utilizada para mascarar muitas delas. Não custa lembrar que, para Bakhtin/Volochínov (1981, p. 15), a ideologia é inerente às práticas sociais e linguísticas e o signo é ideológico por natureza.

Cabe destacar que a percepção do humor e da ironia demonstra que o leitor realiza um roteiro ativo de compreensão e construção de sentidos, o qual parte da palavra e vai além dela, passando pelo sentido. Outro fator a destacar é que esta capacidade de leitura costuma ser trabalhada em LDP a partir de tirinhas, piadas, anedotas e outros gêneros em que a percepção do humor ou da ironia poderia ocorrer de forma

65 Castro (2005) diz que, para Bakhtin, discurso bivocal é aquele que surge inevitavelmente a partir de condições de comunicação dialógica.

mais clara, uma vez que esses textos costumam ser ricos dessa característica. Porém, é importante que os aprendizes percebam que os recursos de humor e ironia podem se fazer presentes em variados gêneros. Também deve ser considerado que o recurso do humor ou da ironia não se faz presente apenas na materialidade do texto, sendo os aspectos sociohistóricos, associados a eventos de letramento, extremamente relevantes para que haja humor ou ironia.

O fator questionável, a nosso ver, é o número de atividades que mobilizaram esta habilidade na coleção: apenas dez atividades em 1394. No volume do sétimo ano, de onde foi retirado o exemplo ilustrativo, temos apenas a ocorrência em questão. A incidência percentual do D16, neste volume, foi de 0,3%. Os dados podem ser visualizados na tabela na sequência.

Tabela 4 — Mobilização do D16 — 7.º ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D16
7.º ano	338	1
TOTAL GERAL	1394	10

Fonte: O autor, 2015

É importante que os aprendizes desenvolvam familiaridade com o humor e a ironia para que possam percebê-los como caracterizadores de estilo em alguns gêneros, seja em situações escolares ou do âmbito social. Também para que percebam que interpretar pressupõe a apreciação de valor, capacidade importante para o desenvolvimento da postura crítica em relação ao posto e ao pressuposto nos textos que circulam socialmente. Ter condições de perceber a ironia e o humor faz com que o aluno vá além do mero exercício de determinar fatores fonéticos ou morfológicos da palavra, por exemplo, valorizando mais o aspecto semântico e o pragmático, que ajudam na construção dos efeitos de sentidos esperados.

D17 — Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo do D17 é a reportagem intitulada "Era uma casa..." sem janela nem quintal (p. 147). O trabalho com os textos da reportagem foi dividido em duas partes. A parte 1 traz o fragmento intitulado "Embaixo da ponte sem número". Depois da subseção "Compreensão Inicial", que traz a proposta de uma atividade oral (p. 151) e doze atividades escritas (pp. 151-152); apresenta-se a transcrição da parte 2, intitulada "A casa ideal" (p. 153). Reproduz-se, na parte superior, a fotografia da página do jornal. Logo abaixo, há a transcrição dos depoimentos que compõem essa parte da reportagem. Há destaque para as aspas em ambos os textos. Na sequência (p. 154), são propostas onze atividades e, em seguida, inicia-se a subseção "A linguagem do texto", cujo subtítulo é "Uso de aspas". Seis questões (pp. 155-156) são apresentadas, abordando a utilização das aspas. A questão número 3, transcrita na sequência, exemplifica o D17.

Figura 3 — Exemplo ilustrativo D17 6.º ano

Exemplo ilustrativo — Unidade 06	D17. Questão 3, p. 155
3 No texto A casa ideal, na transcrição dos depoimentos das crianças, as aspas do início de cada fala foram usadas com destaque. Qual teria sido a intenção de quem as representou assim? Provavelmente a intenção foi marcar visualmente o fato de aqueles textos serem falas.	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* 6.º ano.

A pontuação e sua relação com a construção de sentidos, como proposto pelo D17, é uma habilidade importante a ser desenvolvida. No entanto, o que comumente é apresentado nos LDP diz respeito ao aspecto gramatical simplesmente, abordando-se as nomenclaturas e regras de uso (MENDONÇA, 2005). Essa abordagem desconsidera a possibilidade de instauração de sentidos que estes sinais podem adquirir no texto, em virtude de que, ao tomar "a língua como discurso, os recursos gramaticais assumem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento de relações de sentido em um texto a partir das intenções de falantes situados em determinado contexto social" (MENDONÇA, 2005, p. 115). Também Silva (2009) afirma que "a pontuação se materializa junto aos signos linguísticos, corroborando para a constituição de sentidos". Ainda nesse direcionamento, Daleth (1998) enfatiza que a pontuação, apesar de ser objeto de constituição materializado na escrita, possui heterogeneidade, interagindo com os signos linguísticos, favorecendo a construção dos sentidos.

O trabalho com a pontuação, no exemplo em análise, foi feito a partir da subseção que aborda a linguagem utilizada pelo texto e tem-se um exemplo de discurso citado, com os depoimentos transcritos de forma literal através do uso das aspas. Bakhtin/Volochínov (1981, p. 147) afirma que "o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação".

Mendonça (2005) diz que o estudo da pontuação, além de estar ligado à coerência do texto, pode acumular outras funções discursivas, como enfatizar alguma intencionalidade e/ou reformular ou justificar certos segmentos. Ou seja, o uso da pontuação vai muito além da identificação de suas funções. Nesse quesito, consideramos que o exemplo ilustrativo em análise aborda o proposto pelo D17, que é refletir sobre o efeito de sentido da pontuação, porém a vertente escolhida pode corroborar para uma visão (autor)itária ao indagar somente sobre a intenção de quem produziu o texto, visto que a enunciação pressupõe o contexto sócio-histórico situado e não somente a visão de quem produziu.

A abordagem das aspas, além do puramente estrutural, pode contribuir para o aprimoramento de capacidades de apreciação e réplica em relação ao texto, pois, perceber que a fala do outro pode ser usada de forma a construir outro enunciado, é perceber que "o mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 149).

Para Mendonça (2005), a pontuação deve ser abordada desde os anos iniciais, uma vez que é essencial à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, um trabalho ineficaz com o D17 poderá trazer prejuízos à interpretação de textos que trabalhem com essas habilidades, desfavorecendo a construção de sentidos por parte do aprendiz.

Na sequência, é possível visualizar o quantitativo de atividades que mobilizam esse descritor.

Tabela 5 – Mobilização do D17 no volume do 6º ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D17
6º ano 294		16
TOTAL GERAL	1394	47

Fonte: O autor, 2015

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

Na unidade 2, o gênero contemplado é Conto Popular em versos, também intitulado pelo LD como Poema Narrativo. Inicialmente, na seção "Texto motivador" (p. 45), abordam-se as características do conto popular em versos, como a capacidade de serem contados de memória pelos seus criadores, além do uso de recursos como a musicalidade, ritmo, rima e presença de frases curtas na composição das histórias. Há, ainda, a transcrição de um poema-convite, de Pedro Bandeira (sem título, p. 45), bem como fragmentos da obra "Malasaventuras – Safadezas do Malasartes", da Moderna. Nesse poema, a personagem é apresentada como um caipira sabido e arteiro que não gosta muito de trabalhar, mas defende os seus amigos que, porventura, sofram algum tipo de injustiça.

Antes de apresentar o texto principal da unidade, "Os porcos do compadre" (pp. 46/47), o LDP caracteriza a personagem, surgida como Pedro Urdemales nas culturas portuguesa e espanhola, conhecida no Brasil como Pedro Malasartes (p. 46). Apresenta, também, um conceito do vocábulo "caipira" e possíveis variações que o termo recebe em diferentes regiões. Após essa introdução, transcreve-se o texto. Em seguida, a subseção "Compreensão inicial" traz oito atividades características das habilidades propostas para essa subseção, como localização e identificação de informações explícitas no texto. Diferentemente do que é comum na estrutura das unidades, há a proposta de um debate e da produção de um poema antes das atividades da subseção "A linguagem do texto", cujo subtítulo é "Variedades linguísticas". Apresenta-se um texto que conceitua linguagem coloquial e/ou informal e aborda-se a variedade-padrão para introduzir as 09 atividades propostas para a subseção. A atividade abaixo transcrita exemplifica o D18.

Figura 4 – Exemplo ilustrativo D18 6.º ano

Exemplo ilustrativo – Unidade 02	D18 Questão 8, pp. 52-53
Releia os dois versos seguintes: "__ vê se traz dois enxadões" "e vai ver que foi um só" Em ambos os versos, foi empregado o verbo ver. Responda: a . Em que sentido esse verbo foi utilizado em cada uma das situações? Vê se traz: por favor, traga-me...-vai ver que: é possível que...	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* 6º ano

Para Bakhtin (1979), nas esferas de atividade humana usamos gêneros específicos que condizem com quem é o locutor e o interlocutor, qual a esfera de produção, recepção e circulação do gênero. É preciso, também, levar em conta o estilo do gênero, considerando que o locutor não lida apenas com palavras, "mas com componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida" (BAKHTIN, 1979), p. 209). Assim, são muitos os elementos a se considerar no momento de usar uma palavra que, neste contexto, é princípio de produção e compreensão dos sentidos.

A palavra, para Bakhtin/Volochínov (1981, p. 15), não traz em si um sentido, não pode ser presa a um dicionário, já que o signo é móvel e plurivalente. Dizer isso nos leva a pensar na eficiência de atividades que considerem o efeito de sentido que emerge do uso de uma palavra ou expressão num dado contexto. Ao usarmos uma palavra, sempre devemos levar em conta a quem nos dirigimos. Daí a relevância em estar sempre atento aos efeitos de sentido que serão impressos àquilo que foi dito a partir da observação atenta de quem é o interlocutor: "há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (1981, p. 16).

Assim, consideramos bastante pertinente a atividade que vai ao encontro do D18. A leitura é uma prática que pressupõe processamento individual, porém se insere num contexto social. A significação, ao contrário do significado, constitui-se a partir de uma enunciação num determinado contexto (BAKHTIN, 1979). O efeito de sentido será atribuído ao enunciado em virtude do gênero e da esfera, bem como do interlocutor, o qual deve não apenas conhecer os significados, mas, sobretudo, perceber os efeitos de sentido (as significações) que são inerentes a esses enunciados. Não basta somente identificar o verbo na atividade proposta. Importa perceber que este possibilita diferentes efeitos de sentido, dependendo de alguns fatores, como o contexto de circulação e de recepção do gênero em que ele aparece, além de observar se, possivelmente, ele foi escolhido para manter a informalidade e musicalidade, características do poema em prosa.

Perceber estas nuances exige compreensão do que o locutor pretendeu ao escolher essa palavra e não outra que poderia perfeitamente substituí-la, mas não traria ao enunciado a mesma expressividade. A relação com a singularidade é característica do sujeito do discurso, que, ao produzir o enunciado, escolhe como dizer o que quer comunicar. Nesse sentido, cabe ao interlocutor, no processo de compreensão, contrapor a sua palavra e, sujeito também dos discursos, reconhecer os efeitos de sentido pretendidos pelo locutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981).

No volume do 6º ano, as ocorrências do D18 constam na tabela que segue, bem como o total geral da coleção.

Tabela 6 — mobilização do D18 no volume do 6.º ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D18
6.ºano 294		16
TOTAL GERAL	1394	48

Fonte: O autor, 2015

Desenvolver a habilidade de reconhecer o efeito de sentido de palavras e expressões utilizadas para a construção do texto pode contribuir para que o aluno perceba como é importante a escolha adequada de termos num determinado gênero. Tal reflexão pode favorecer a ampliação da competência discursiva do aprendiz. Assim, este será capaz de avaliar a relevância do uso de uma palavra em detrimento de outra de acordo com o sentido pretendido, não só na sua enunciação, mas também na de seus interlocutores, fato fundamental para a interpretação em todos os contextos.

Consideramos que o aspecto questionável foi, mais uma vez, o número de ocorrências: apenas 5%, sendo este o percentual mais significativo de todos os volumes. Atividades como a do exemplo ilustrativo são imprescindíveis para que o aprendiz desenvolva a habilidade discutida aqui e possa colocá-la em prática quando a situação exigir.

D19 — Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo é um trecho do romance "As aventuras de Ngunga" (pp. 54-56), de autoria do angolano Pepetela. Para contextualizar o fragmento escolhido, apresenta-se um breve comentário (p. 53) a respeito do enredo e do contexto de produção do livro, publicado em forma mimeografada, na floresta de Angola, durante a época de combates contra Portugal pela independência do país. Ngunga é um órfão de treze anos. Apaixona-se por Uassamba, quarta esposa do velho Chipoya, vendida a ele pelos pais. No trecho proposto, o conflito gira em torno da revolta de Ngunga, que propõe a Uassamba que fuja com ele. Como a moça não aceita, ele vai embora do povoado.

Na subseção "Compreensão inicial" são propostas quatro questões. Logo após, inicia-se a subseção "A linguagem do texto", que apresenta duas divisões. A primeira traz três atividades que abordam diferenças de uso do português em Portugal e no Brasil; a segunda, intitulada "Elementos de coesão", contém quatro atividades, das quais transcrevemos a de número 2.

Figura 5 — Exemplo ilustrativo D19 oitavo ano

Exemplo ilustrativo — Unidade 2	D19 Questão 2, p. 58
2 Observe como foi estabelecida relação entre as orações da sequência descritiva: Os canteiros riam pela boca vermelha das rosas; as verduras cantavam, e a república das asas papeava, saltitando, em conflito com a república das folhas. Nessa sequência descritiva há uma enumeração de ações que caracteriza o ambiente. Para encadear essa enumeração, foram utilizados dois mecanismos de coesão que mostram simultaneidade das ações: o conectivo e; a pontuação. a. Como poderia ficar essa sequência se, em vez de utilizar a pontuação, o autor tivesse utilizado apenas o conectivo e? Os canteiros riam pela boca vermelha das rosas e as verduras cantavam e a república das asas papeava, saltitando e em conflito com a república das folhas b Compare com o texto original, acima, a resposta que você deu ao item anterior. Releia os dois trechos e observe como o ritmo se altera com o uso de um ou de outro recurso de coesão.	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* oitavo ano

Dependendo do gênero, da esfera de circulação e do interlocutor, o locutor dispõe de algumas possibilidades estilísticas de acordo com o efeito de sentido que pretenda imprimir ao texto. O aspecto tipológico do narrar se pauta no domínio do verossímil (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) e, construir um enredo, dependendo do querer-dizer, obriga a opções em relação aos recursos linguísticos possíveis.

Dar ênfase, colocar em dúvida, sugerir hesitação ou mesmo alterar o ritmo de uma determinada situação são possibilidades expressivas que só se concretizam na enunciação realizada de acordo com o estilo inerente ao gênero. Também são nuances que podem ser trabalhadas a partir da exploração de recursos provenientes de estruturas morfológicas, sintáticas ou mesmo ortográficas. Essas escolhas é que permitem que o enunciado expresse emoção, juízo de valor, possua vivacidade. Reconhecer essas características, como é a proposta do D19, é possível através de habilidades que o leitor pode desenvolver a partir da convivência com textos.

Atentar para o aspecto estilístico específico do gênero é importante para que o aprendiz perceba a possibilidade de imprimir efeitos de sentido ao enunciado a partir de diferentes recursos que a língua oferece. Tais recursos podem apresentar mais de uma possibilidade de uso, como demonstrado na atividade. Uma sequência descritiva, como a do exemplo ilustrativo, pode exigir efeitos que coadunem sentidos específicos, como velocidade ou ritmo, que é a sugestão da atividade proposta, o que é positivo destacar ao interpretar o texto.

Mais uma vez, vem à tona a exploração do efeito de sentido decorrente de um uso linguístico. O descritor é bastante relevante por estar associado à avaliação da capacidade de o aluno perceber efeitos de sentido. E a atividade ilustrativa também vai ao encontro dessa possibilidade favorável. Entender que as formas linguísticas por si não constituem a enunciação e saber processar isso é indicativo de uma experiência discursiva com o texto. Também é preciso considerar que os elementos não verbais da situação são relevantes para a construção do entendimento acerca do enunciado.

A segunda parte da questão chama a atenção do aluno para o ritmo impresso a partir da alteração do elemento textual. Chamar a atenção para a entonação é importante, já que, dentre outros fatores como, por exemplo, o relacionamento com uma situação social e o conteúdo ideológico, a entonação expressiva afeta a significação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,1981). A entonação dá um colorido ao discurso (BAKHTIN, 2010).

Um fato questionável em relação à mobilização do D19 é a atividade ter ficado tão somente no aspecto textual/linguístico, deixando de lado as considerações acerca da enunciação. Bakhtin/Volochínov (1981) discute que as categorias morfológicas só têm sentido no interior da enunciação. Já Bakhtin (1979) diz que, fora do enunciado, a entonação expressiva não existe. A entonação marcada pela questão vai ao encontro do aspecto gramatical muito mais do que do aspecto expressivo. "Uma oração só atinge a entonação expressiva no conjunto do enunciado" (BAKHTIN (1979, p. 296).

Também nos chama atenção a baixa ocorrência de atividades com o referido descritor, como é possível visualizar na tabela na sequência.

Tabela 7 — mobilização do D19 no volume do oitavo ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D19
8.º ano 414		7
Total geral da coleção	1394	16

Fonte: O autor, 2015

No volume do oitavo ano, o valor percentual do D19 foi de 2%, bem baixo em relação à importância do trabalho com os efeitos de sentido construídos a partir dos recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

PAUSA NA CONVERSA, PORQUE O ASSUNTO NÃO TERMINA AQUI!

Para finalizar, enfatizamos que o LD, para nós, é um gênero do discurso complexo (BUNZEN e ROJO, 2005), componente do ambiente escolar, utilizado cotidianamente. A escola, principal agência de letramento, precisa oferecer oportunidade para que o aluno desenvolva domínio sobre os gêneros primários e secundários (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981), possibilitando que este possa ler em qualquer situação. Por isso, julgamos ser importante investigar o ensino e aprendizagem da leitura a partir das atividades apresentadas aos alunos pelo LDP, observando a consonância destas atividades com a Matriz de Habilidades da Prova Brasil para entender, dentre outros aspectos, se a avaliação vem ou não direcionando a abordagem do LDP aos eixos de ensino.

Os descritores da Prova Brasil foram criados a partir de documentos que orientam a leitura como processo de construção de sentidos e todos os vinte e um (21) contemplam habilidades essenciais para uma leitura autônoma. Existem, porém, peculiaridades em relação às capacidades leitoras que não são abordadas pelos descritores, inclusive os que abordamos neste artigo. A construção da réplica, por exemplo, propiciada a partir de posicionamentos assumidos pelo aprendiz frente a questões relevantes propostas pelos textos selecionados pela coleção não pode ser classificada em nenhum descritor. Possivelmente, isso se dá pelo fato de que falta maior clareza sobre como avaliar leitura, não só no aspecto textual, mas como uma prática discursiva, social e crítica de fato. Talvez novos descritores possam ser pensados, de modo que não só a leitura e interpretação de texto possa ser avaliada, mas também os outros eixos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998).

Num estudo posterior, pretendemos continuar a apresentar as discussões iniciadas aqui a partir de conjunto de dados de que dispomos. Acreditamos que isso se torna relevante por conta do grande uso que o material didático tem nas salas de aula brasileiras e pelo fato de a avaliação em larga escala (no caso específico a Prova Brasil) poder ou não interferir na forma como esse material é pensado pelas editoras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

____. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

____. **Cultura popular na idade média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

____.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1981.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2000, pp. 529-575.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem:** língua portuguesa, 5º a 9º anos, 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas/SP: da UNICAMP, 2005. pp. 265-273

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Português. Brasília. DF: 1998.

____. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores, Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BUNZEN, C. e ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL M. da G. & MARCUSCHI B. (Orgs.). **O livro didático de Língua Portuguesa — Letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 73-118.

CASTRO, M. L. D. de. A dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas/SP: da UNICAMP, 2005, pp. 119-128.

DAHLET, V. **Pontuação, Sentido e Constituição de sentidos**. Comunicação apresentada no XLV Seminário do GEL/1997 – Unicamp – Campinas/SP. São José do Rio Preto (SP), 1998, pp. 465-471.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 95-128.

____; & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 41-70.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. A. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MENDONÇA, M. R. S. Pontuação e sentido: em busca de parceria. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 113-125.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2007, pp. 577-594.

POSSENTI, S. **Os humores da língua:** análises linguística de piadas. Campinas : Mercado de letras. 2008.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCORSOLINI-COMIN, F; SANTOS, M. A. dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano.** vol.20, n.3, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010412822010000300009&script=sci_arttext >. Acesso em: 10 nov. 14.

SILVA, S. R. da. **Leitura:** análise da reação dos alunos perante o modelo sócio-interacional. 2000. 216 f. Dissertação. Mestrado em Linguística: Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura:** ensaios. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

TAFARELLO, M. C. M. **A polifonia irreverente do texto de humor político.** 2008. 233f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VOLOCHÍNOV, V.; BAKHTIN, M. **O discurso na vida e o discurso na arte.** Sobre poética sociológica. Tradução: do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1976.