

Leitura na escola e incidência de descritores da Prova Brasil em Livro Didático de Português

Reading in school and incidence of “Prova Brasil” descriptors in Portuguese textbooks

Miriã Alves de Laet Silva¹

Universidade de Rio Verde, UniRV, Caiapônia – GO, Brasil

Sílvio Ribeiro da Silva²

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí – GO, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta resultados a respeito de um estudo sobre leitura. No contexto educacional, ela 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, ultimamente, 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 cinco descritores do Tópico I 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. O estudo apresenta caráter qualitativo interpretativista, caracterizando-se como estudo de caso, sendo situado no campo da Educação. Sua pretensão é contribuir para as reflexões acerca do ensino e aprendizagem de leitura e interpretação de textos. Alguns aportes teóricos utilizados foram PCN, Bakhtin/Volochínov, Bakhtin, Schneuwly e Dolz, dentre outros. Os resultados mostram que os cinco descritores do Tópico I 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

This paper presents results on a study about reading. In the educational context, it permeates all the subjects in the Curriculum. This fact is extremely important, since the reading and interpretation activities done by the students should encourage the development of literacy (institutionalized or not). At school, its practice occurs, most of the time, in the textbook (TB) which has been, lately, attracting the interest of researchers who began to see it as an important integrant of the school practices. Considering evaluations are built with reading as a tool to measure the student competencies and skills, we discuss here the proposals for

1 Mestre em Educação (UFG). Professora na Universidade de Rio Verde. E-mail: mirialaet@hotmail.com

2 Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor Adjunto III na Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí. E-mail: shivonda@gmail.com

Este estudo contou com bolsa PIBIC/CNPq e colabora com as discussões do Grupo de Estudos Funcionalistas: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e Grupo de Estudos sobre Materiais Didáticos, Ensino e Avaliação – GEMDAV (UFG/CNPq).

the written text reading and interpretation, presented to the students by the Portuguese textbook *Everything is language, Elementary School II - final years*, which includes the five topic descriptors of “Prova Brasil”, Portuguese Language Reference Matrix, understanding that the development of competences and skills, proposed by the matrix, combines with significant reading practices. The study presents qualitative interpretative nature, being characterized as case study, situated in the field of Education. It aims to contribute to reflections on the teaching and learning process of reading and interpreting texts. Some theoretical contributions used were PCN, Bakhtin / Volochínov, Bakhtin, Schneuwly and Dolz, among others. The results show that the five “Prova Brasil” Topic I descriptors have been mobilized in the collection, however there is quantitative and qualitative discrepancy of occurrence among them.

Key-words: Reading. Written text interpretation. Portuguese textbook.

Dando início ao assunto...

Neste artigo, apresentamos resultados de uma investigação que associou a atividade de leitura e interpretação de textos escritos, o livro didático de Português (LDP) e a Matriz de Referência da Prova Brasil (Língua Portuguesa)³. O objetivo que temos é mostrar se as atividades de leitura e interpretação do LDP ‘Tudo é Linguagem’ (Edição de 2009) mobilizam os descritores do Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil⁴. 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 o material didático adotado por um conjunto significativo de unidades escolares colabora com o aluno no sentido de fazer com que ele se aproprie daquilo que a prova mensura⁵. Associado a isto, está, ainda, o fato de pretendermos observar se é possível perceber algum tipo de influência da avaliação em larga escala na elaboração de materiais didáticos.

Ler e interpretar um texto escrito são atos que só podem ser executados por um sujeito historicamente situado e ideologicamente constituído, um sujeito dialógico no dizer de Bakhtin ([1952-53]1979). 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 fato⁶. No nosso entendimento, aquele que realiza atividades com foco apenas na decodificação é tão somente um processador de informação gráfica.

Ler e interpretar um texto são atitudes que ocorrem na relação com o mundo, pois 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

3 Segundo o INEP, as matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, são elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. Dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos, diferentes para cada uma das séries avaliadas. FONTE: INEP - <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>. Acesso em 05/04/2016.

4 A coleção *Tudo é Linguagem* é composta por quatro volumes, indicados para o Ensino Fundamental II. Suas autoras são Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi e a editora responsável é a Ática.

5 A coleção consta entre as aprovadas pelo PNLD no triênio 2011 - 2013 – e foi escolhida por oito (8) dentre as vinte (20) escolas (perfazendo um percentual de 40%) atendidas pela subsecretaria de Iporá (localizada na mesorregião central do Brasil), onde residimos, em 2011, ano de início do triênio desta coleção

6 Estamos considerando como atividades meramente decodificadoras aquelas que pedem que o leitor reconheça globalmente as palavras, ou que identifique uma informação explícita em um texto, por exemplo.

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. Em se tratando do ensino e aprendizagem da leitura, para que o leitor aprendiz possa desenvolver práticas sociais relevantes, selecionar os textos de que necessita para interagir nos diversos contextos em que precise atuar (BRASIL, 1988), a sua formação leitora deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades de leitura.

Considerando o espaço escolar e, especificamente, a sala de aula, como ambiente privilegiado de construção do conhecimento, consideramos importante refletir sobre as atividades desenvolvidas e os recursos disponíveis para o trabalho docente neste espaço. Neste contexto, se insere o livro didático (LD), uma vez que seu uso cotidiano é prática regular nas salas de aula brasileiras, possuindo, este, editoração considerável (MUNAKATA, 2007). Atualmente, grande parte do ensino público utiliza o LD escolhido através das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷. 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).

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 estudo de caso, uma vez que este “é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p 17).

Para apresentarmos de que forma ocorre a mobilização dos descritores do Tópico I no LDP em análise, este artigo está dividido em cinco partes⁸. Começamos apresentando algumas considerações de ordem teórica, para que o leitor perceba o que entendemos ser o ato de ler, uma atitude 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, culminando na análise dos dados, momento em que apresentamos exemplos ilustrativos para os cinco descritores do Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil e tecemos comentários qualitativos e quantitativos em relação aos exemplos. No final, apresentamos nossas considerações de encerramento, indicando o que os dados deixam de lacuna que pode proporcionar a continuação do estudo, além das referências bibliográficas usadas ao longo deste artigo.

Continuando o assunto... falando de Leitura

Entendemos o ato de ler como construção individual e coletiva, ato reflexivo de um sujeito social. Segundo Bakhtin ([1929] 2013, p. 11), “o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social”. Então, é a partir das vivências sociais, concretizadas em diferentes espaços, ou

7 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. FONTE: Portal MEC - <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 05/04/2016.

8 Os descritores sintetizam as habilidades e competências que precisam ser aferidas em cada ano de escolaridade e devem ser expressos detalhadamente, para que se possa medir os aspectos que podem ser observados. São itens da unidade de teste da avaliação. FONTE: INEP - <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>. Acesso em 05/04/2016.

esferas de atividade humana (BAKHTIN [1952-53]1997), sejam eles formais ou informais, que o indivíduo se constitui sujeito. Trata-se do sujeito da interação, do diálogo, do discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2006). 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

Dentre os espaços sociais, ou esferas de atividade humana, existentes, e de acordo com a atual organização do ensino formal, a instituição escolar se destaca enquanto instância oficial de ensino, além de ser a mais importante agência de letramento. Assim sendo, participa do processo educativo e tem a responsabilidade social de formar cidadãos sujeitos da sua enunciação, capazes de compreender que a linguagem é um evento social, historicamente situado.

A produção de um enunciado em um determinado contexto de interação caracteriza a enunciação. Então, para se abordar a leitura, é necessário retomar a construção daquele que pratica tal ato. É imprescindível que se considere a possibilidade dessa pessoa, constituída enquanto sujeito-leitor, se perceber historicamente construída, 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, [1929]2006), 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 estrutura estão entrelaçados o tema, o estilo e a estrutura composicional⁹.

É importante ressaltar que a construção dessa consciência há pouco mencionada perpassa pela cultura na qual o sujeito se insere e que a linguagem e, conseqüentemente, seu uso, 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 sujeito-leitor 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.

Então, o sujeito passa a interagir com algumas práticas que se estabelecem como educativas e, conseqüentemente, constitutivas dessa 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 sujeito-leitor se desenvolve em diferentes contextos ou culturas, permeado por valores sociais contraditórios possíveis através da interação.

Desse modo, a proposta de aprendizagem da leitura é construída a partir da apropriação da linguagem por um sujeito social em formação, à medida que este faz uso dela em situações de interação. As ações realizadas pelo sujeito da aprendizagem permitirão o desenvolvimento de sua capacidade linguística. Ou seja,

9 Não nos deteremos nesses aspectos porque não reside aí nosso objetivo. Para Bakhtin ([1952-53] 1997), o tema condiz com os conteúdos; a forma composicional possibilita a estrutura comunicativa e o estilo se aplica aos traços da posição do enunciatador.

“[...] 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).

Esse é o aprendiz que, acreditamos, vai 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 contribui para a compreensão de sua importância no processo histórico social do qual ele faz parte. Isso possibilita a sua realização enquanto sujeito-leitor 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, através da leitura, perceber, por exemplo, indícios de manipulação. 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 meramente decodificadoras.

O assunto agora é o objeto gerador dos dados a analisar

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 que são disponibilizados aos aprendizes. O recorte utilizado engloba o que a coleção considerou como trabalho com o eixo leitura, compreendendo os textos principais e a interpretação destes contida nas subseções a) *Compreensão inicial*; b) *A construção do texto* e c) *A linguagem do texto*.

Na sequência, apresentamos o número total de atividades de leitura e interpretação do texto escrito de cada volume da coleção.

Tabela 1: Total de atividades de leitura e interpretação do texto escrito na coleção

Volumes da Coleção	Atividades do LDP
6º	294
7º	338
8º	414
9º	348
Total	1394

Fonte: Elaboração própria, 2015

A quantidade de atividades de leitura e interpretação de texto escrito é bastante alta em todos os volumes da coleção. Consideramos este fator relevante, já que o aluno poderá ter uma boa oportunidade de convivência com ampla quantidade de materiais para leitura e interpretação. Mesmo assim, 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 pedagógicos¹⁰.

E chegamos ao que os dados nos dizem

Ao iniciar a abordagem sobre os dados, é importante considerar 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.

Pela quantidade de páginas disponibilizadas em um artigo como este, 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 I da matriz de referência. Justifica nossa escolha pelo Tópico I o fato de que aparecem atividades de leitura e interpretação de textos dos seus descritores em todos os volumes da coleção em análise, conforme pode ser visualizado na sequência. Isso, no nosso entendimento, oferece ao leitor uma visão considerável de que forma a coleção mobiliza os descritores da avaliação.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa*	
Tópicos	Vol/exe**
I. Procedimentos de Leitura	
D1 Localizar informações explícitas em um texto	7º ano
D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	6º ano
D4 Inferir uma informação implícita em um texto	7º ano
D6 Identificar o tema de um texto	9º ano
D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	8º ano

Figura 1: Volumes da coleção que contemplam o exemplo ilustrativo de cada descritor

Fonte: Elaboração própria, 2015

* A matriz completa pode ser encontrada em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>

**Vol/exe = volume/exemplo

Cada tópico da matriz aborda aspectos da construção de capacidades de leitura que necessitam ser desenvolvidas para que o aprendiz construa sua autonomia enquanto leitor competente. A elaboração de uma matriz deve seguir pressupostos que, no caso em questão, são “os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] e os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais” (BRASIL, 2009, p. 17).

Consideramos para a escolha dos exemplos ilustrativos aqueles mais representativos em relação ao descritor em análise. Na sequência, passamos a apresentar nossas considerações a respeito dos descritores do Tópico I.

D1 – Identificar informações explícitas em um texto

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo do D1 é uma reportagem e aparece no volume do 7º ano. A unidade em que o texto está inserido é a 7. A reportagem apresentada foi, originalmente, veiculada no *Jornal Folha de São Paulo*, de 27 de 10 Não nos deteremos nesta questão pelo fato de ela se distanciar dos propósitos deste artigo.

maio de 2007, Caderno Especial, intitulada “No coração da Selva”, assinada por Thomas Traumann, com fotografias de Flávio Florido.

A notícia foi veiculada no ano de publicação do livro didático em observação (2009). Esse é um fator que precisa ser observado na escolarização das notícias, pois, diferentemente de textos clássicos, que permanecem atuais por muito tempo, os textos da esfera jornalística, como a reportagem e a notícia, sofrem mudanças de acordo com a época de publicação (BUENO, 2011).

Trata-se de um texto condizente com os temas possíveis de serem escolarizados para LD, tais como multiculturalidade e respeito às diferenças, indo bem ao encontro do que preconizam os PCN (1998) nas considerações sobre o tratamento a ser dado aos Temas Transversais e Pluralidade Cultural. A leitura do texto é apresentada aos alunos como um desafio no *Texto Motivador* da unidade 7: “ler uma reportagem sobre o índio no Brasil de hoje” (p. 205). Há imagens das seis páginas que compõem a reportagem, com destaque para a primeira (p. 206-207). As manchetes e as fotografias (índios adultos e crianças) são bem chamativas. Após a apresentação da reportagem como um todo, há a transcrição do texto da página 2 do jornal, intitulado “Funai quer brancos distantes das tribos” (p. 210 e 211).

São apresentadas 05 (cinco) atividades (p. 211 e 212) na *Compreensão inicial* do texto. A atividade número 1 (p. 211), abaixo transcrita, traz três questões ao aluno e ilustra o D1.

Exemplo ilustrativo – Unidade 07	D1 Questão 1, p. 211
<p>1 A reportagem trata de um dos últimos povos do planeta que nunca tiveram contato com o restante da sociedade. Responda:</p> <p>a. Onde vive essa população de “índios desconhecidos”? <i>No sudoeste do estado do Amazonas, no vale do rio Javari.*</i></p> <p>b. Por que eles decidiram viver isolados? <i>Não se sabe</i></p> <p>c. Quem são os invasores da região que representam ameaça para sobrevivência desse índios? <i>Garimpeiros madeireiros, caçadores e pescadores.</i></p>	

Figura 2: Exemplo ilustrativo D1 7º ano

Fonte: Livro didático Tudo é linguagem 7º ano

* Os trechos transcritos em itálico e negrito são as sugestões de resposta do livro didático.

A significância do exemplo é perceptível, uma vez que, ao retornar à leitura, a resposta esperada se encontra explícita no primeiro e segundo parágrafos do texto. Ressaltamos que o trabalho com a decodificação é um processo necessário para a realização da leitura e faz parte desse processo saber decodificar. Porém, muitas vezes ocorre uma ênfase em atividades desse nível, o que pode fazer com que o letramento escolar enfatize apenas capacidades decodificadoras, deixando de lado a compreensão e a interpretação daquilo que foi inicialmente decodificado. Permanecer com grande ênfase em atividades de decodificação pouca contribuição trará aos aprendizes, uma vez que tal habilidade se caracteriza num nível rudimentar de leitura, conforme o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), segundo o qual o nível “**rudimentar** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples” (grifo nosso)¹¹.

11 O Indicador mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não. (Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por). Acesso em 20 de setembro de 2015.

Thadei (2006, p. 14) afirma que “durante muito tempo, a leitura foi conceituada como capacidade de decodificação”. Brandão (2005, p. 272) também apresenta tal ideia quando afirma que “conceber a linguagem enquanto sinal implica uma compreensão de leitura enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento”. Tal fato, talvez possa ser indicador de tanta ênfase em atividades de mera localização e transcrição de informações trabalhadas no contexto escolar.

Para a execução da prática da leitura, e conseqüente desenvolvimento de letramentos, é preciso habilidades e a decodificação é a primeira delas. Porém, numa perspectiva dialógica, ler vai muito além de decodificar. A leitura, enquanto processo dialógico, tem o objetivo de levar o leitor à construção da compreensão do que lê, num diálogo no qual este possa refletir, intervir e converter tal prática em conhecimento de forma contínua num círculo de produção de sentido. Deste modo, estaria instaurada a possibilidade de o leitor responder, e não apenas reproduzir o já dito. Atividades com esse enfoque pouco contribuem para a ampliação da proficiência leitora, uma vez que do aluno não se espera outra atitude que não a de repetição.

O D1 foi o descritor mais contemplado na coleção, uma vez que das 1394 atividades que o integram, 378 são referentes a este descritor. No volume do 7º ano, das 338 atividades que o integram, 138 (47%) dizem respeito ao D1.

Consideramos elevado o montante de atividades que mobilizam este descritor, levando em conta que a habilidade em questão é desenvolvida desde os anos iniciais. Acreditamos que continuar priorizando-a em turmas mais avançadas pode ser um indicador de que o letramento favorecido está apenas enfatizando o contexto escolar.

É notório que o letramento escolar é necessário. Sabemos que a inserção do aprendiz na aprendizagem da leitura e escrita, atribuída ao ensino formal, se consolidou historicamente em nosso país a partir da necessidade de formação para o mundo do trabalho (BUNZEN; ROJO, 2005) e que isso se deu durante muito tempo apenas no nível da decodificação, já que esta era a habilidade necessária para o trabalho, numa perspectiva mais técnica e nada crítica. Porém, considerar apenas a prática de atividades voltadas para o contexto escolar, na atualidade, pouco contribui para a inserção dos aprendizes no âmbito das práticas sociais de uso da leitura e da escrita. O sucesso no contexto escolar pautado em práticas de leitura que priorizem somente este espaço não auxilia a formação para a participação político-social dos indivíduos, a qual exige autonomia e capacidade crítica para interpretar os enunciados das várias instâncias em que estes precisem atuar, inclusive na esfera do trabalho.

Considerando-se o número de ocorrências do descritor é possível presumir que ocorrerá um trabalho significativo desta capacidade no 7º ano, o que poderá contribuir para um resultado satisfatório na prova Brasil se o aluno tiver que responder a um item (ou mais itens) que contemple(m) tal descritor. Responderá bem, mas numa perspectiva decodificadora, a qual não permite a instauração do dialogismo, tão relevante em qualquer prática social em que a linguagem se faz presente. Numa perspectiva dialógica, o aprendiz jamais será silenciado ou terá necessidade apenas de repetir o já dito. Ao contrário, terá oportunidade de interagir, contribuindo como coautor na construção do processo de compreensão e interpretação do texto, uma vez que a atividade de leitura pressupõe a construção por parte do leitor.

Quando se propõe decodificação, considera-se, predominantemente, trechos isolados, frases ou orações desconectadas do contexto e a oração não pressupõe expressividade, não supõe a possibilidade de resposta que instaura o enunciado, não consegue condicionar diretamente uma atitude responsiva ativa. Trabalhar leitura no âmbito da frase/oração é querer compartimentar o discurso a apenas um determinado momento, o que é impossível, pois este é vivo e se pauta na alternância dos sujeitos falantes. Não há como pensar o interlocutor passivo, pois o enunciado exige uma resposta, uma réplica (BAKHTIN, [1952-53] 1997). No exemplo ilustrativo, que propõe cópia de um trecho do texto como resposta, nota-se a descaracterização do enunciado e a consolidação da frase/oração, desconectada do contexto.

Contraopondo-se a esta perspectiva, a leitura, pautada no dialogismo e no caráter responsivo dos enunciados, torna-se momento em que o sujeito-leitor pode resgatar os sentidos já produzidos pelo locutor, mas também pode construir novos sentidos. Permanecer na decodificação instaura a concepção de leitura (autor)itária, quando, erroneamente, se acredita que o texto é a fonte de todos os sentidos e a preocupação é apenas com aquilo que o autor quis dizer, inexistindo a possibilidade de réplica. Essa visão desconsidera o caráter dialógico, pois ignora o conceito de alteridade, a ideia de palavra como ponte, estabelecendo uma possibilidade de diálogo entre o locutor e o interlocutor, momento privilegiado em que os sentidos podem ser produzidos e não apenas identificados, pois o enunciado considera os elos precedentes e subsequentes da situação discursiva. Quando a situação é levada em conta, possibilita a criação de um enunciado autêntico, construído a partir das possibilidades de atitudes responsivas do outro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006).

O trabalho pedagógico, numa perspectiva dialógica de leitura, precisa levar o sujeito leitor a desenvolver a habilidade de ir além da decodificação, percebendo que o processo de criação do texto envolve condições como *ter o que dizer, a quem dizer e como dizer* (GERALDI, 2013 - grifo nosso). Ou seja, o texto materializado é apenas um elo do discurso e não fonte de todos os sentidos. Estes se constroem através do diálogo, eixo norteador dos discursos.

Atividades de leitura com foco na decodificação acabam se voltando apenas para a obtenção de resultados satisfatórios em momentos em que os alunos precisam enfrentar situações, como a de avaliação. Assim, muitas vezes, ao invés de o trabalho desenvolvido propiciar autonomia, acaba cumprindo apenas a função de automatizar o aprendiz para o desenvolvimento de determinada atividade, o que não contribui para o uso eficiente de habilidades e competências (PERRENOUD, 1999). Desse modo, a escola deixa de cumprir sua função de formar para a autonomia e age apenas formando autômatos; indivíduos que, apesar da certificação formal, não conseguem realizar atividades condizentes com o estágio de formação em que se encontram (SILVA, 2013), contrariando a proposta de referenciais como os PCN (1997; 1998), que propõem a leitura como processo, e também a proposta da Matriz de Referência da Prova Brasil a respeito do trabalho de construção de capacidades de leitura variadas.

Quando ocorre a promoção acentuada de atividades decodificadoras, conforme demonstrado pelo índice do D1 no LD analisado, efetiva-se apenas o que é determinado pela *noosfera*, priorizando conteúdos que, muitas vezes, cumprem

apenas a função de definir e controlar o êxito na/para a escola, levando o aluno a apenas ser aprovado¹².

Os dados mostraram que, contrariando o que as autoras defendem no Manual do Professor, quando dizem que “a coleção enfatiza atividades interativas [...] e atividades de interpretação que suponham a efetivação de um diálogo de possibilidades com os textos” (p. 3), as atividades de leitura e interpretação do texto desenvolvidas podem não priorizar a discursividade, visto mobilizarem, com grande ênfase, o D1 numa perspectiva decodificadora, a qual não possibilita a instauração do dialogismo por parte do aprendiz¹³.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo do D3 é uma narrativa da tradição popular, recontada por Ricardo Azevedo, intitulada “O caso do espelho” (p. 24 e 25), inicialmente publicado na *Revista Nova Escola*, de maio de 1988. Em uma ida à cidade, um homem, ao olhar num espelho, pensa estar diante do retrato do pai. Adquire o objeto e o leva para casa, guardando-o tão bem que chama a atenção da esposa. Esta, ao se olhar no espelho, pensa estar diante do retrato da amante do marido. Uma briga entre os dois chama a atenção da mãe da moça que, ao se ver no espelho, afirma que a filha não deve se preocupar com a mulher do retrato, pois esta está à beira da morte.

São propostas 09 atividades na subseção *Compreensão inicial* (p. 26); 06 atividades em *A construção do texto* (p.27-28) e 05 n’*A linguagem do texto* (p. 28 a 30), de onde foi retirado o exemplo ilustrativo transcrito na sequência.

Exemplo ilustrativo – Unidade 1	D3 Questão 2, p. 29
<p>2 Releia a frase: “... a bruaca do retrato já está com os dois pés na cova!” A expressão popular “estar com o/um pé na cova”, usada para referir-se a quem está à beira da morte, também é empregada para se dizer, de outro jeito, que uma pessoa está muito velha. Por que, em vez de dizer “com o pé”, a boa senhora diz “com os dois pés na cova”? Sugestão de resposta: ela quis realçar a idade da “bruaca do retrato”, que estaria muito velha e muito próxima de morrer, por isso diz que não tinha a um, mas os dois pés na cova.</p>	

Figura 3: Exemplo ilustrativo D3 6º ano

Fonte: Livro didático Tudo é linguagem 6º ano

A palavra é um meio de expressão através do qual estabelecemos interação. Não se trata da palavra isolada, unidade da língua, nem mesmo da significação literal desta, uma vez que o significado é construído no contexto do enunciado. Para Bakhtin ([1952-53]1997), a palavra neutra não apresenta expressividade, adquirida somente no enunciado, a partir da entonação. A compreensão desta característica da palavra é primordial para que o aprendiz perceba que sua escolha ocorre no contexto de um gênero e esta comporta as especificidades daquele, a saber, o tema, a composição e o estilo.

No exemplo em análise, fica claro tal fato, pois a escolha vocabular ocorre a partir de uma situação em que o locutor procura criar no leitor a expectativa de

12 A esse respeito, Soares (1997) diz que muitas das vezes o fracasso atribuído ao aluno é, na verdade, da escola, que não consegue cumprir suas próprias metas possibilitando que o aluno alcance o que ela espera.

13 Não perdemos de vista que o LD é apenas uma das partes de tudo o que acontece numa sala de aula. Talvez o professor, no trabalho com o LDP em análise, inclua outras abordagens, fugindo da decodificação apenas.

um desfecho engraçado, como é característico do conto popular, que exagera uma situação com o objetivo de causar humor. Desde o início da história, há uma sucessão de episódios divertidos, pelo fato das personagens não conhecerem um espelho. A cada situação narrada ocorre um equívoco, fato que vai ser o mote para o desfecho, quando a velha senhora descreve a si mesma de forma muito pejorativa. Ao fazer isso, utiliza a expressão popular “estar com o pé na cova”, enfatizando-a (estar com os dois pés na cova), como exemplificado na atividade, inclusive pela resposta esperada sugerida pelas autoras.

Para estabelecer inferência, é preciso que o aprendiz também se reporte ao exercício da intertextualidade, procure relações entre elementos do texto e suas vivências ou leituras anteriores (ROJO, 2009). Carvalho (2013) afirma que inferência é uma operação mental a qual se concretiza na capacidade de concluir, pautando-se em indícios que o texto oferece. Assim, a posição de sogra também pode ser lembrada como um indicador de expressividade na construção do sentido deste texto, uma vez que, não raro, o discurso popular a retrata como uma figura intrometida, que precisa ser eliminada.

O trabalho com o D3 foi percebido na coleção com 129 ocorrências no total geral. Destas, 59 (20%) estão no volume do 6º ano. Isso pode vir a mostrar que a abordagem da significação de palavras é uma preocupação na coleção ao trabalhar com inferência, a qual leva em conta o contexto de uso. Este tem papel primordial na significação, não deixando de lado, ainda, o contexto de produção e de circulação, bem como quem são os interlocutores; todos participantes da enunciação.

A habilidade de inferir vai além da busca pelo significado e alcança a expressividade, que só se adquire na utilização da linguagem em contextos reais de produção. Tais nuances vão além do que está explícito. É necessário buscar os elos de significação no enunciado, pois sabe-se que o locutor busca suas palavras não no sistema da língua mas em outros enunciados. Ou seja, “no gênero, a palavra comporta certa expressão típica” (BAKHTIN, [1952-53]1997, p. 312).

Também encontramos em Freire (1989) essa abordagem da palavra enquanto possibilidade de expressividade e mesmo dotada de afetividade. A *palavramundo*, para o autor, é aquela que está intrinsecamente entrelaçada na constituição da individualidade do sujeito, representativa da subjetividade e passível de maior compreensão.

D4 Inferir uma informação implícita em um texto

Para ilustrar a abordagem do LD em observação referente ao D4, apresentamos uma atividade que diz respeito à crônica intitulada *Aconteceu alguma coisa* (p. 46-47), de Carlos Drummond de Andrade, publicada no livro *De notícias e não-notícias faz-se a crônica*.

A narrativa em questão se inicia apresentando o fato de haver dois guardas barrando a porta de um edifício frente a uma aglomeração na calçada. As personagens dialogam buscando uma explicação para o fato e várias conjecturas são feitas. A linguagem bem coloquial e hipóteses bem absurdas contribuem para a progressão do texto e instauração de um caráter bem-humorado. Após as atividades de interpretação, é apresentada outra crônica: “Os jornais” (p. 49-51), que também traz atividades de interpretação. Em seguida, na subseção *A construção do texto*, são propostas 05 atividades alusivas às características do gênero crônica a partir

das duas anteriormente trabalhadas: *Aconteceu alguma coisa* e *Os jornais*. A primeira propõe comparar os elementos e o enredo das narrativas; da segunda à quarta atividades, características da crônica são colocadas em evidência, como a circunstância deste gênero narrar fatos do cotidiano, ter linguagem mais coloquial, fazer comentários sobre acontecimentos narrados e ser construído a partir de um episódio que pode ser localizado no tempo.

A questão número cinco, transcrita na sequência, exemplifica o D4.

Exemplo ilustrativo – Unidade 02	D4 Questão 5, p. 54
<p>5 Escreva com suas palavras a crítica que se pode apreender da leitura da crônica <i>Aconteceu alguma coisa</i>.</p> <p><i>Prof./a: espera-se que os alunos infiram, entre outras coisas, a tendência a pensar em tragédias diante de uma aglomeração, considerando que parte das pessoas, nessa situação, faz deduções ou cria hipóteses sem nenhum fundamento ou baseado em preconceitos.</i></p>	

Figura 4: Exemplo ilustrativo D 4 7º ano
Fonte: Livro didático Tudo é linguagem 7º ano

A questão aborda o D4 de forma bastante pertinente, pois a resposta depende de o aluno associar o fato de que aglomerações são comuns em momentos de calamidades e em grandes cidades tal fato é bastante corriqueiro. A curiosidade mobiliza as pessoas a verificar os acontecimentos e muitas vezes as fatalidades desencadeiam hipóteses, até mesmo absurdas, em relação ao fato real, como apresentado na crônica.

A habilidade requerida para a resposta da atividade é a capacidade de o aluno inferir, a partir da materialidade textual, uma situação comum do dia a dia. O trabalho com inferências é um importante indicador das capacidades de compreensão dos textos lidos cotidianamente. Um descritor que prioriza essa habilidade possibilita pensar a importância do procedimento inferencial no universo da leitura, que deve ser vista como processo e construção e não apenas como identificação, já que os sentidos não estão apenas no texto, mas também no contexto e na relação que o leitor estabelece entre todas essas partes. “Os itens relativos a esse descritor devem envolver elementos que não constam na superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos por meio da identificação de dados pressupostos ou de processos inferenciais” (BRASIL, 2011, p. 61).

Segundo Dell’Isola (2001, p. 44), “inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”. Coscareli (2002, p. 6) afirma que “operações cognitivas como análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, entre outras, são inferências e, como tal, variam muito em grau de complexidade”. Ainda cita a leitura nas entrelinhas e a compreensão de linguagem figurada. Para Koch e Travaglia, (2000, p. 70), “basicamente, se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto.” É importante salientar que a habilidade contribui para que o aluno não se prenda somente ao que diz o texto, mas também *como e para que diz*. O PDE¹⁴ – Prova Brasil (2011, p. 24) considera que “as informações

14 O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) auxilia a escola pública, pois trata-se de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar. O PDE-Escola auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança. FONTE: MEC - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=179:funcionamento>. Acesso em 05/04/2016.

implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que ele extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto.” Desse modo, é importante que esta habilidade seja trabalhada de forma a possibilitar a construção da competência leitora.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2000, p. 13).

Direcionando o olhar para o exemplo ilustrativo, é perceptível, ao se observar a resposta esperada na questão, que a habilidade de inferir precisará ser mobilizada pelo aluno, o qual, ao realizar atividades com essa exigência, poderá construir competência para utilizar-se dessa estratégia em outros momentos em que ela for necessária. Consideramos que tal habilidade precisa ser trabalhada de modo eficaz, pois trata-se de importante articulação desenvolvida pelo leitor para a efetiva compreensão do texto.

Do total de 1394 atividades propostas ao aluno, 247 contemplam tal habilidade. No volume do 7º ano, do qual foi retirado o exemplo ilustrativo, das 338 ocorrências, 51 (15%) dizem respeito ao descritor em observação.

Dell’Isola (2001, p. 225) afirma que “o leitor apresenta sua compreensão de texto e suas inferências fundamentadas no conhecimento compartilhado com os membros da classe social a que pertence e na sua capacidade de perceber afetivamente, criticar, avaliar e julgar”. Tais habilidades só serão aprimoradas a partir de um trabalho efetivo com a linguagem tal como ela se apresenta em qualquer gênero. Ou seja, perceber nas entrelinhas pressupõe conhecimento por parte do leitor e reflexão a partir das diversas possibilidades de significação, ou pistas que o locutor apresenta no seu fazer discursivo.

Outro fator a considerar desse resultado quantitativo é que a ocorrência de atividades que mobilizam este descritor foi muito inferior às atividades que privilegiam a decodificação (D1). Ou seja, um tempo bem maior será dedicado a trabalhar atividades decodificadoras em detrimento do trabalho com inferenciação.

D6 – Identificar o tema de um texto

O texto expositivo é o gênero privilegiado pela unidade 4 do volume do 9º ano, a qual se propõe a apresentar algumas formas de organizar o conhecimento.

O exemplo ilustrativo para o D6, uma narrativa de Ricardo Ramos (p. 24-5), intitulada *Circuito fechado (1)*, é estruturada somente com substantivos encadeados para a construção do que seria um dia na vida da personagem. A atividade apresentada encontra-se na seção *A construção do texto* (p.33-35), com o subtítulo *Outros tipos de sequências textuais*. As atividades propostas são quatro. Da de número três, a qual possui três itens, transcrevemos a letra a.

Exemplo ilustrativo – Unidade 1	D6 Questão 3, p. 35
<p>3 O texto Circuito fechado (1) é um texto em prosa, pois está escrito em linhas contínuas. Entretanto, ele se apresenta em um só parágrafo. Imagine que alguém, muito incomodado pelo fato de o texto não ser dividido em parágrafos, tivesse sugerido a seguinte divisão para o trecho inicial: <i>Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo.</i></p> <p><i>Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo.</i></p> <p>a. Dê um título a cada um desses parágrafos, considerando a sequência de elementos de cada um. <i>Prof./a: aceitar diferentes títulos, desde que tenham pertinência em relação ao conteúdo da sequência. Sugestões: 1º parágrafo: "A rotina do acordar"; 2º parágrafo: "O café da manhã"; 3º parágrafo "O trabalho".</i></p>	

Figura 5: Exemplo ilustrativo D6 9º ano

Fonte: Livro didático Tudo é linguagem 9º ano

O fato de o aluno precisar analisar os parágrafos, considerando-os pequenos textos, para então se decidir por um título adequado a cada um, remete à necessidade deste atentar para o tema do texto. No sentido dialógico, pode-se afirmar que o tema é composto não apenas pela materialidade verbal, mas refere-se a uma situação histórica concreta (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006). Daí a pertinência de ser orientada a busca pelo tema de um texto.

Ao analisar os parágrafos do texto em análise, o aprendiz tem a possibilidade de buscar o tema abordado a partir da significação dos substantivos encadeados. Há um encadeamento ou, no sentido bakhtiniano, uma inter-relação, que ocorre a partir da potencialidade da significação dentro de um determinado tema, pois que este é indissociável da enunciação.

Percebe-se, pela sugestão de resposta, que a atividade leva em consideração a possibilidade de o aprendiz ter outras interpretações para o trecho. Tal fato é positivo, uma vez que a leitura crítica não pressupõe a atribuição de um único sentido ao texto. Pelo contrário, a multiplicidade de sentidos, que pode resultar da interação, sinaliza diversas possibilidades de criação de respostas aceitáveis e condizentes com a enunciação, como é característico da vertente discursiva.

O manual do professor afirma que na coleção a abordagem é focada nos gêneros do discurso, o que pressuporia um vasto trabalho com suas características, porém a incidência deste descritor foi irrisória, já que de 1394 atividades apenas 1 vai ao encontro do D6. Esta única atividade aparece no volume do 9º ano, no qual estão presentes 348 atividades de leitura e interpretação de textos.

O trabalho com a identificação do tema do texto, como é a proposta do D6, é relevante para que se concretize a interpretação. Uma lacuna em relação a esse descritor pode dificultar ao aluno a percepção da importância do sentido global, mesmo que seja proposta a observação de parágrafos, a partir da identificação de significação de um determinado tema, habilidade indispensável para a interpretação.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

O texto *Consumismo* (p. 111 e 112) diz respeito às estratégias que supermercados e *shoppings* utilizam para atrair consumidores no dia a dia. Originalmente publicado no livro *Isto é Tudo – o livro do conhecimento*, a matéria trata disso de forma bastante pertinente, descrevendo estratégias que são utilizadas pelos estabelecimentos e que induzem ao consumo. Após 09 atividades na subseção *Compreensão inicial*, são apresentadas aos alunos quatro atividades na subseção *A linguagem do texto*. Na sequência está transcrita como exemplo ilustrativo do D14 a atividade número 2, item *b*.

Exemplo ilustrativo – Unidade 4	D14 Questão 2b, p. 114
<p>2 Na unidade anterior, você observou que a metáfora é o uso de palavra ou expressão para produzir sentidos figurados a partir de comparações <i>implícitas</i>. Geralmente, ao produzir uma metáfora, o autor apresenta uma forma bastante pessoal de ver a realidade, ou seja, um (<i>sic</i>) visão bastante subjetiva dessa realidade. (...) b Pelas metáforas usadas, qual a opinião do autor sobre os consumidores, as pessoas que frequentam <i>shoppings</i> e supermercados. O autor considera o consumidor uma vítima dos mecanismos de consumo.</p>	

Figura 6: Exemplo ilustrativo D14 8º ano
 Fonte: Livro didático Tudo é linguagem 8º ano

É importante que o leitor estabeleça discernimento entre o que seja um fato e as opiniões que podem surgir a partir deste. Isto porque entendemos que o fato é um evento ocorrido num determinado contexto, seja real ou hipotético. Tal fato, ao se tornar conhecido, pode originar apreciações. No texto em questão, o fato é que o consumidor é uma vítima do consumismo. O autor, inclusive, afirma que os consumidores são cobaias, que, muitas vezes, ficam *à mercê* das refinadas estratégias que os especialistas em *marketing* preparam. Com este posicionamento, compartilha Silva (2009, p. 27), quando afirma que “na sociedade de consumo, a linguagem escrita cumpre propósitos de persuasão para efeitos de publicidade e propaganda. Nessas esferas [do consumismo], as agências criam mensagens apelativas para acionar as ações de compra pelos consumidores.”

Apresentar uma opinião é uma capacidade de leitura que condiz com a interpretação, pois há necessidade de perceber que o texto apresenta posições e ideologias em relação ao fato abordado. Tal opinião é proveniente de um ponto de vista que está de alguma forma presente no texto e a partir da interpretação o aprendiz pode percebê-la. Citelli (2003) afirma que o ponto de vista se forma a partir dos planos da compreensão e da formalização. O primeiro se pauta no assunto e o segundo numa perspectiva do locutor acerca do problema tratado. Pontua, ainda, que a constituição do ponto de vista decorre do fato de alguém atuar em um determinado lugar social, enunciar um discurso individual, mas que está pontuado por outros discursos, perpassados pela formação cultural da pessoa. A enunciação do ponto de vista condiz, então, com uma tomada de posição em relação a um determinado fato.

Um aluno que é capaz de perceber a diferença entre o fato e a opinião a respeito dele demonstra refinamento de suas capacidades de leitura, pois já desenvolveu habilidade de percepção de que o texto apresenta opiniões e que estas podem

favorecer a manipulação. Essa consciência contribui para que o aprendiz compreenda que os fatos são concretos, mas a opinião é construída. Tal percepção pode contribuir para a postura crítica do aprendiz em relação aos textos, o que é a proposta do D14.

O que nos desagradou foi a baixa ocorrência de mobilização deste importante descritor, já que aparecem apenas 4 atividades na coleção. Essas atividades estão no volume do 8º ano, correspondendo a 1% do volume.

Tal fato para nós é preocupante, pois uma das tarefas da escola é, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 95), propiciar ao aluno a capacidade de “identificação do **ponto de vista** que determina o tratamento dado ao conteúdo” (grifo nosso), para que este possa comparar o texto lido com outros textos e **opiniões**, o que possibilitará posicionar-se criticamente a respeito deles. A leitura e interpretação de atividades com essa característica certamente contribuem para o aprimoramento dessa habilidade essencial, a qual condiz com um leitor crítico, que já desenvolveu, por exemplo, a compreensão das inferências, proposta pela identificação dos implícitos. Nesse contexto, o leitor precisará ter percepção de que um determinado acontecimento pode provocar apreciação e motivar opiniões.

A identificação dessas relações é relevante para que o aprendiz perceba que, no texto, diferentes vozes podem se fazer presentes estabelecendo inter-relações e construindo sentidos (BAKHTIN, [1952-53]1997). Uma dessas vozes é a do autor do texto que, se identificada, pode favorecer a construção da réplica ativa do interlocutor, princípio do processo dialógico, no qual interessa a resposta do outro.

Como aspecto negativo, observamos, novamente, a ocorrência insignificante do descritor nas atividades propostas pela coleção. O resultado é realmente muito ineficaz para o trabalho com o D14, visto que a distinção entre situações e opiniões colabora bastante para a construção da proficiência leitora.

Encerrando a conversa, mas não o assunto

Para finalizar, enfatizamos que a escola, principal agência de letramento, precisa oferecer oportunidade para que o aluno desenvolva domínio sobre os gêneros primários e secundários (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006), 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, abordando, aqui, somente os descritores do Tópico I da Matriz.

Os dados mostraram que a coleção apresenta atividades condizentes com descritores do tópico em análise, porém de maneira desproporcional. O D1 (associado à decodificação) foi o mais mobilizado, com um valor elevado, mostrando que os alunos terão muito tempo de convívio com atividades cujo objetivo central é identificar informações explícitas no texto (D1).

Sabemos que o D1 mobiliza uma capacidade de leitura importante, porém trata-se da capacidade mais primária dentre aquelas necessárias para uma leitura autônoma. Priorizá-la não condiz com as abordagens mais contemporâneas de estudo do texto, as quais enfatizam a construção do sentido.

Outros dois descritores do tópico I, D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão) e D4 (inferir uma informação implícita em um texto), tiveram mobilização discreta. Ambos abordam habilidades relativas ao processo de construção de

inferências, capacidade importante para a proficiência leitora. É muito positivo que tais habilidades sejam trabalhadas para que os aprendizes desenvolvam a percepção de que os sentidos do texto vão muito além da sua materialidade. Implicam, como na proposta de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), que os interlocutores compreendam que os enunciados são elos e que os sentidos se constroem a partir do processo de se colocar no mundo, num determinado contexto de interação.

Num estudo posterior, pretendemos apresentar a presença ou não dos outros descritores em material didático usado por alunos. 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, Mikhail. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. São Paulo: Hucitec/EdUNESP, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. [1952-53]. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentin. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 529-575.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem: língua portuguesa, 5º a 9º anos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 265-273
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- 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.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**, Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.
- BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73 – 118.
- CARVALHO, Robson Santos. A avaliação diagnóstica das habilidades de leitura e novas formas de ensinar (e pensar) Língua Portuguesa. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvia Ribeiro da. (Org.). **Ensino de Língua Materna e formação docente: teoria, didática e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 241-272.
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2003.
- COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. Anais do VI CBLA - CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, Faculdade de Letras da UFMG, **CD Rom**, 2002.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2013.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

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

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (1996). Gêneros e tipos do discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 21-39.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; SANTOS, Manuel Antônio 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: 10/11/14.

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

SILVA, Sílvio R. da. Capacidades de leitura em uso no ensino médio: o papel do material didático apostilado na rede privada. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvio. R. da (Org.). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria didática e prática. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 129-155.

SILVA, Sílvio R. da. **Leitura**: análise da reação dos alunos perante o modelo sócio-interacional. 2000. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

THADEI, Jordana Lima de Moura. **Temas transversais e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental**: para além da transversalidade temática. 2006. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.