

## **MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA**

Raquel Amaral LIMA

Universidade Federal de Goiás - CAC/UFG

[rachelmaral@hotmail.com](mailto:rachelmaral@hotmail.com)

Dr<sup>a</sup>. Erislane Rodrigues RIBEIRO

Universidade Federal de Goiás - CAC/UFG

[erislane@bol.com.br](mailto:erislane@bol.com.br)

**Resumo:** Nesse trabalho fazemos uma visita a alguns teóricos para refletirmos sobre como o sentido tem sido discutido pela teoria da Análise de discurso de linha francesa e a relação dessas reflexões com o corpus que é analisado. Fazemos essa visita, pois não há leitura e compreensibilidade sem que se leve em consideração os efeitos de sentido. Buscamos dialogar as teorias de alguns autores como: a noção de Tema e Significação em Bakhtin (2012); dialogismo e compreensibilidade responsiva em Bakhtin (2011); efeito metafórico e sinonímia em Pêcheux (2010) e a formação discursiva como a matriz do sentido em Pêcheux (2009). É a partir dessas concepções de sentido que analisamos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e as questões da Prova Brasil referentes a ela, buscando mostrar as possibilidades e as limitações desses documentos para o ensino de leitura.

**Palavras-chave:** Documentos oficiais do SAEB; Formações Discursivas; Efeitos de Sentido; Leitura; Dialogismo.

### **1. Reflexões sobre os discursos sobre leitura na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB.**

É de salutar importância que se explique o porquê de descrevermos e analisarmos as formações discursivas que dão vida aos discursos propostos na matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB. Quando dizemos formações discursivas nos referimos aos dizeres que estamos autorizados a propagar a partir dela sobre o ensino de leitura e efeitos de sentido que são permitidos a partir desse documento.

Essa matriz é um documento que nos instiga a refletir sobre o modo como a leitura tem sido trabalhada no espaço escolar. Ela é dividida em seis tópicos e esses são subdivididos em descritores que indicam as habilidades e competências que devem ser apresentadas pelos discentes nas provas e que devem também fazer parte da prática pedagógica do ensino de leitura. É uma descrição das habilidades e competências em leitura que são averiguadas a cada

dois anos através da Prova Brasil, ela é aplicada aos discentes que frequentam o 5º e o 9º do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio.

A possibilidade de que essa matriz contribua para a reflexão pedagógica de como trabalhar a leitura, vem da ideia de que podemos demonstrar aos discentes que há uma diferença demonstrada por Bakhtin (2012) entre significação e sentido, isto é, existe um significado que está no nível da língua, do sistema linguístico repetível e reproduzível e um sentido que depende de uma relação dialógica e responsiva. Quando dizemos responsiva, não queremos dizer resposta em um sentido habitual, mas como uma forma de refletir, comentar, criticar e transformar o discurso em outro novo.

Segundo Dubois (2010) todo enunciado está implicitamente inserido em um tipo de discurso que lhe condiciona regras de como serão as suas formas. Há o discurso polêmico que requer e incita uma resposta e é caracterizado por negar e se contrapor ao discurso do outro, porém essa negação é implicitamente percebida pelo outro, facultando-o uma resposta. Já o discurso didático não tem característica de confronto, pois busca uma identificação do outro com o que é defendido pelo locutor e que é tido como o verdadeiro. Tem caráter informativo e requer uma atitude passiva do interlocutor. No primeiro caso, se busca a persuasão, no segundo caso a persuasão já é parte do discurso, ou seja, o processo persuasivo já está concluído.

O discurso didático supõe um vazio enunciativo no leitor que deve integrá-lo a seu próprio discurso, apropriar-se. Assim os discursos didáticos não comportam fatores melhorativos ou pejorativos no sistema de conotações lexicais que se acha nos discursos polêmicos. (DUBOIS,2010,p.106)

Qual é o discurso predominante no sistema escolar em pleno século XXI, o discurso polêmico ou didático? Cabe a nós nos indagarmos através de materiais didáticos e avaliações externas, se é ainda o discurso didático ou o polêmico que predomina e caso seja o discurso didático que predomine é necessário que desconfiemos dele, já que a sua característica principal é ser informativo e negar o confronto.

Apesar de as teorias linguísticas terem mudado bastante a concepção escolar de que o papel da escola não é somente informar, mas polemizar, ir contra o discurso do outro e mostrar que não existem verdades absolutas e que a ciência é uma eterna descoberta, ainda assim precisamos observar como os leitores são vistos nos discursos que circulam no espaço pedagógico. Por isso, é importante vermos como a leitura e os discursos sobre a leitura vêm sendo delineados através dos tempos, de acordo com o contexto histórico, social e ideológico.

Segundo Chartier (1998) de acordo com cada época, o momento histórico e a necessidade de se formar ou incentivar leitura muda muito e o modo como lemos também. Ele nos conta que no Antigo Regime na França uma preocupação com a difusão e o incentivo à leitura surge, pois à medida que as pessoas tinham acesso à intelectualidade, elas deixavam de trabalhar na lavoura e na manufatura. Então surge o questionamento: Quem supriria a falta deles? Sempre foi interesse de o Estado controlar o ensino, mesmo hoje com esse discurso de que todos precisam ter uma boa formação em leitura, sabemos que esse discurso pode ser atravessado por outros discursos e que há leituras e leituras, ou seja, o modo de ler varia muito por influências de classes sociais, políticas e econômicas e a formação em leitura também.

Ele também destaca que há certo controle sobre o que pode e deve ser lido e esse controle é exercido por três instituições que são: a igreja, a escola e até as bibliotecas. Cada

um desses discursos elege obras diferenciadas que consideram legítimas. Tanto o discurso religioso quanto o bibliotecário perderam forças, mas o discurso escolar ainda impõe o que o aluno deve ler, pelo menos dentro do espaço escolar, porém esse controle não é totalmente maléfico, já que propicia uma leitura diferenciada que talvez jamais ele teria acesso em outros ambientes. O trágico é que esse controle nem sempre garante uma formação em leitura que permitiria ver o texto como uma historicidade.

Foucault (2012) também defende que é através da educação que qualquer indivíduo pode ter acesso aos diferentes discursos, bem como o lugar político de manutenção ou modificação dos dizeres que circulam aí. Ele define o sistema de ensino como: "... uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?" (FOUCAULT, 2012, p.42).

Somos adeptos da ideia de que inconscientemente sofremos influência do discurso de outros e que temos a ilusão de que somos a origem de nossos dizeres. Porém discordamos em um ponto, pois somos também adeptos à tese defendida por Possenti (2009) de que não somos seres completamente assujeitados, como um suporte que seria depósito de outros discursos, de discurso de outros sem que se apresentasse o seu próprio discurso. Como diz Bakhtin (2011) o discurso se baseia num dialogismo do eu com o outro, mas esse eu não é dominado pelo outro, pois o diálogo não é só concordância, mas sim contestação, comentário e crítica.

Quando falamos de leitura e de discurso sobre a leitura, não estamos falando especificamente sobre a leitura como alfabetização, decodificação ou como a produção de significados, levando em consideração apenas o sistema da língua. Mas de uma leitura em que se perceba a produção dos sentidos, a partir de uma dada formação discursiva e do enunciado.

Para Pêcheux (2009) as palavras, as proposições e expressões recebem um sentido a partir da formação discursiva em que aparecem, ou seja, elas não têm um sentido que lhes seria anterior, literal. Bakhtin (2011) também demonstra que o enunciado recebe o seu sentido a partir de relações dialógicas dele com outros enunciados e de uma relação responsiva entre os sujeitos. É nessa perspectiva que embasamos nossa pesquisa.

Segundo Bakhtin (2011), o enunciado é um produtor de sentidos desde que se leve em consideração a relação dele com outros enunciados, com o falante e com o próprio objeto, pois é sobre ele que se discute, concordando ou não. Dois enunciados mesmo estando longe um do outro no tempo e no espaço e sejam diferentes um dos outros apresentam relações dialógicas entre eles, pois há uma afinidade ao tema ou ao ponto de vista. O enunciado não pode ser confundido como uma unidade da língua e nem como um elemento de fala, mas como um elemento da comunicação discursiva que não tem significado, mas sentido. Esse sentido está relacionado com uma posição valorativa do outro interpretante de uma forma responsiva.

Como podemos perceber, há um diálogo entre as teorias de Pêcheux e Bakhtin, pois para os dois autores, o sentido só se manifesta em um contexto enunciativo ou de uma formação discursiva. O sentido para Pêcheux seria produzido conforme está explicado no trecho abaixo:

As palavras, as expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 2009, p.147)

É nesse aspecto que trabalhamos com a produção dos sentidos através de um contexto social, histórico, político e ideológico. E com a perspectiva de que os sentidos são produzidos através de relações metafóricas, sinonímias e de substituibilidade, ou seja, através das relações que elas mantêm dentro de uma formação discursiva dada. As mesmas proposições, expressões e palavras adquirem sentidos diferentes em formações discursivas diferentes.

Aceitamos que existam vários sentidos para uma palavra ou enunciado que se dão através de relações metafóricas, metonímicas e os implícitos, mas o que hoje em dia se considera antiquado é aceitar que exista um sentido literal. Literal, nesse caso, não significa necessariamente que seja sem contexto, convencional ou não-figurado. Possenti (2009) faz uma interessante reflexão sobre esse assunto ao dizer que é adepto da ideia de que exista um sentido literal e não é porque admite isso que desconsidera que haja outros sentidos.

O autor usa vários argumentos para demonstrar que o sentido literal não é o que se propaga, ou seja, ele desconstrói o discurso que conhecemos sobre esse sentido. O primeiro argumento é de que o sentido histórico não se opõe a sentido literal, mas sim ao convencional, o segundo é o de que o sentido literal não precisa ser único, terceiro é o de que o sentido literal não precisa ser exato e preciso, o quarto é o de que a literalidade não exige uma associação sistemática entre palavras e coisas, quinto é o de que sentido duradouro se opõe a passageiro e não a literal e de que esse sentido não precisa ser universal. (POSSENTI, 2009, p.189)

O autor faz uma reflexão sobre duas teses que são propagadas sobre o sentido literal. Primeira de que o sentido não está no texto e a segunda de que o sentido depende da enunciação. A partir da ideia de que o sentido não está no texto, surgiu a hipótese de que ele seria atribuído pelo leitor. Mas dessa asserção surge uma pergunta: de onde esse leitor buscaria esses sentidos? Pressupõe-se que seja da relação deste texto com outros textos e que as leituras se diferenciam de acordo com leitor, mas não se diferenciam tanto e não haveria uma quantidade infinita de atribuições de sentido a um texto. Por isso, o autor defende que se o texto tem muitos sentidos seria contraditório dizer que ele não tem nenhum.

É intrigante essa reflexão que Possenti (2009) faz sobre o sentido literal. Mas através de leituras de Bakhtin (2012) e Pêcheux (2010) podemos perceber que tanto um quanto o outro não negam a materialidade do sentido, porém vê nessa materialidade o lugar da significação que é próprio da língua como sistema. Já o sentido ou efeitos de sentido estariam relacionados a condições de produção, a um contexto social e histórico e a um processo dialógico.

Bakhtin (2012) vê a significação e o sentido (tema) como uma relação de interdependência, pois um depende do outro para que possa haver interpretação. O tema é dotado de uma significação que é reiterável e repetível toda vez que for enunciado. “A significação da enunciação pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que os compõem.” (BAKHTIN, 2012, p.134)

O autor nos demonstra que não existiria tema sem significação e vice e versa, pois o tema tem que se apoiar na estabilidade da significação para que ele não perca a ligação com o que precede e o segue e assim não perca o próprio sentido. Ele também demonstra que a palavra pode ser onissignificante, pois “a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.” (BAKHTIN, 2012, p.135) Mas ele divide essa multiplicidade desses sentidos em dois níveis um que pertence ao nível das significações e o outro seria o mais elevado o nível do tema. E a significação seria um potencial de significar dentro de um

tema e ficaria na instância do sistema da língua e da palavra dicionarizada. Nesse caso, realmente teríamos um sentido literal associado ao que Bakhtin chama de significação.

Compreender como se dá esse processo de relação entre significação e tema, permite a nós entendermos como acontece o processo de compreensão.

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

Todo processo de compreensão exige que se leve em consideração o processo dialógico e responsivo que há entre significação e tema. Se não levarmos em consideração esses aspectos e ficarmos presos ao significado estável e idêntico não alcançaremos a compreensão.

Nesse processo de compreensão ao lermos há um encontro entre dois textos, pois há o texto com o qual tomamos contato e o texto que será criado ao nos posicionarmos diante dele, criticando, concordando ou transformando as ideias ali postas, há duas consciências e dois sujeitos em um diálogo contínuo, pois não há interpretação final, pois um texto sempre dialogará com outros. (BAKHTIN, 2011, p. 311)

## 2. Análise do corpus

Ao tomarmos conhecimento da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB nos posicionamos de maneira positiva diante desse documento, pois partimos do pressuposto de que apesar desse documento apresentar discursos variados sobre leitura, ela demonstra enfoques pertinentes baseados principalmente nas teorias da análise de discurso de linha francesa, esse aspecto é notório ao visualizarmos termos nessa matriz que nos faz associá-la como um documento que se pauta nessas teorias por causa do uso de um vocabulário específico a AD: interação, efeitos de sentidos e contexto sócio-histórico. Vemo-la positivamente, pois os profissionais que estão envolvidos com o processo pedagógico anseiam por conhecimentos que vão influenciar na melhoria da prática de leitura, mas sabemos que há limitações e é nesse sentido que analisamos esse documento.

Nossa análise é sobre o tópico V da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb. Ele trata das Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. Mas as questões que analisaremos são as que pertencem a dois subtópicos, ou seja, descritores diferentes como o D18 e o D19. O D18 \_ Reconhecer o efeito de sentidos decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19\_ Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e ou morfossintáticos.

### Questão 1

A questão que analisaremos faz parte do Caderno PDE/SAEB editado em 2011 e distribuído às escolas para que os docentes pudessem compreender como se dá o processo de avaliação dos discentes na Prova Brasil, bem como entender as habilidades e competências

em leitura que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Ela foi aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Médio para averiguar se eles compreendiam os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

### **Leite**

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite em garrafa, na leiteria da esquina? (...)

Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de leite \_ leite em pacote, imagine. Tereza! \_ na porta dos fundos e estava escrito que é pasteurizado ou pasterizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromologia, foi enriquecido e o escambau.

Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: “líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais”. Um alimento pra ninguém botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 mil anos. É o único alimento só alimento. A carne serve para o animal andar, a fruta serve para fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha (...) O leite é só leite. Ou toma ou bota fora.

Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzinho, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite . Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúú!

Millôr Fernandes. O Estado de São Paulo. 22/08/1999.

Ao criar a palavra “embromologia” ( l.6), o autor pretendeu ser

- A) conciso.
- B) sério.
- C) *formal*.
- D) cordial
- E) **irônico**

Nesse texto o autor busca através de sua memória discursiva falar sobre um produto que com passar dos anos foi se descaracterizando pelo processo de industrialização. Apesar de não ser esse um sentido totalmente aparente, já que nenhum sentido é transparente, percebemos que ele faz uma crítica ao processo de industrialização dos alimentos, ou seja, ele toma uma posição nesse campo do saber. Os produtos deixam de ser o que são e passam a ser outra coisa que desconhecemos. Esse processo de industrialização tira das novas gerações o contato com o produto original.

No caderno há uma demonstração da necessidade de trabalharmos esse tópico, demonstrando o porquê de determinado enunciado, expressão ou palavra serem usados e não outros em seu lugar e que efeitos de sentido são propiciados por essa escolha. Podemos analisar os textos à luz da teoria de Pêcheux de que os sentidos acontecem por um processo metafórico, de substituíbilidade, ou seja, ao me posicionar em determinada formação discursiva e ideológica, os termos ou palavras vão significar a partir desse posicionamento. Há posicionamentos divergentes ou que concordam entre si sobre determinado tema, desse modo há os que concordam com o posicionamento irônico do autor e outros que concordam

com os textos publicitários que garantem que o leite pasteurizado tem vitaminas e é ótimo. Mas o leitor ao tomar o contato com essas formações discursivas criará um novo enunciado a partir de um processo responsivo a eles, ele poderá concordar, criticar ou transformar os enunciados expostos.

Como partimos da ideia de que a língua não é estável, é mutável e de que os enunciados adquirem significação em relação a outros enunciados, percebemos que o autor do texto criou uma palavra em um determinado contexto histórico da industrialização dos alimentos e a usou de forma irônica, demonstrando sua posição em uma formação discursiva dada. O efeito irônico é produzido através do uso de um jogo de palavras que se dá através da junção de *embromar* e *bromatologia*, percebemos o sentido dessa nova palavra *embromologia* ao relacioná-la às que a precedem e às que a seguem e através do conhecimento social e histórico que temos da língua, ou seja, através do conhecimento que temos sobre o gênero crônica que tem como finalidade: criticar, emocionar ou comentar algum fato do cotidiano, bem como conhecemos os textos do autor Millôr Fernandes que são na maioria das vezes, textos de humor e irônicos. Dessa forma, relacionamos esse texto a outros textos e às condições de produção em que ele foi elaborado e conseguimos perceber os efeitos de sentido advindos do processo de ironia. Sabemos que “embromar” é enrolar, trapacear e *bromatologia* ciência que estuda os alimentos, nesse caso, temos outro sentido que é a ciência *embromatória* sobre os alimentos. Esse sentido é possível pela memória discursiva e o contexto histórico em que esse novo enunciado aparece.

Essa questão seria um ótimo instrumento pedagógico porque facilitaria uma reflexão sobre o papel dialógico da compreensão, mas como instrumento avaliativo se torna limitado, o que se deve, em parte, por se tratar de uma questão objetiva e favorecer uma análise quantitativa das respostas, por isso a proposta dela é verificar se o avaliado consegue perceber a ironia ao ser usada a palavra “embromologia”. Segundo as análises quantitativas apresentadas no caderno, somente 43% dos discentes avaliados conseguiram perceber o jogo semântico e irônico no uso da palavra, porém isso não chega a 50%, demonstrando que os aspectos de sentido precisam estar mais presentes no ambiente escolar, principalmente a percepção do metafórico como produtor de sentidos.

## Questão 2

A questão que será analisada por nós faz parte do Caderno PDE/ PROVA BRASIL e foi aplicada aos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, ela tinha como proposta analisar as habilidades dos alunos no reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de uma palavra ou expressão.

### A Beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

Em que oração, adaptada do texto, o verbo personificou o objeto?

- A) O espelho partiu-se em mil estilhaços.
- B) Os veículos paravam contra a vontade dos condutores.
- C) O Senado aprovou uma lei em regime de urgência.
- D) Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertudres.**

A partir da observação deste texto percebemos que para compreendê-lo deve haver uma responsividade do leitor, ou seja, deve haver principalmente um compartilhamento de conhecimentos sobre o que seja a personificação e o efeito que o uso desse recurso produziria, porque partimos do pressuposto de que o sentido não está no conhecimento do autor e nem simplesmente é responsabilidade do leitor, mas se dá em processo dialógico em que o falante/escritor leva em consideração o conhecimento do destinatário/leitor ao produzir um enunciado, ou seja, leva-se em conta a concepção de mundo, conhecimento cultural e se esse destinatário está a par da situação discursiva.

Ao produzir a questão, o autor pressupôs que o destinatário tivesse conhecimentos do processo de personificação, que é um dos conteúdos aos quais temos acesso e que é recorrente no ambiente escolar. Foucault (1996) diz que a educação e o ambiente escolar são ambientes privilegiados onde teríamos contato com os mais diferentes discursos. Partindo desse pressuposto de que o destinatário teria acesso a esse conhecimento, o autor da questão esperava uma responsividade compreensiva dele, isto é, esperava que ele tivesse conhecimento desse recurso linguístico.

Conhecer os processos de personificação que são produtores de sentidos em uma linguagem metafórica não significa o conhecimento ou reconhecimento deste processo como produtor de sentidos, ou seja, reconhecer os recursos de personificação proposto pela questão não significa perceber os efeitos de sentido provocados por esse recurso nesse enunciado.

Por isso que tanto na questão quanto na sala de aula somente conhecer os recursos estilísticos não fará com que se percebam os sentidos produzidos ao usá-los, nem

compreender em que gêneros do discurso o uso deles se torna necessário. Principalmente o jogo de relações metafóricas que faz com que usemos um enunciado e não outro em seu lugar.

Nessas condições de produção de um mundo fantástico e fictício, a expressão “Os espelhos pasmavam diante do seu rosto”, a personificação do espelho intensifica a ideia de beleza atribuída a Gertrudes. Nesse caso, seria mais interessante avaliar, sob o ponto de vista da análise do discurso os efeitos de sentido ao ser usado esse recurso do que a simples identificação do mesmo.

Apenas 33% dos discentes compreenderam o processo de personificação usado no texto, isso nos mostra que ainda trabalhamos as figuras de linguagem de forma errônea, ou seja, o que se ensina e ainda é cobrado nessas avaliações é somente a identificação desses processos e muito raramente há o questionamento sobre os efeitos de sentido produzidos ao usá-los.

### Questão 3

Essa questão faz parte do Caderno PDE/ PROVA BRASIL e foi aplicada aos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental e tinha como objetivo observar se os avaliados conseguiam perceber os efeitos de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.

#### A chuva

A Chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroeu as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. As coisas. São Paulo: Iluminuras,1996.

Todas as frases do texto começam com “a chuva”. Esse recurso é utilizado para

- A) Provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- B) Provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- C) Repetir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- D) Sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.**

Ao analisarmos o texto “A chuva” e a questão referente a ele, observamos que tanto essa questão quanto a anterior referente ao texto “Beleza Total” usam recursos estilísticos, o segundo a personificação e o primeiro usa a anáfora que estudamos na gramática normativa como uma repetição lexical que produz sentidos.

Tanto as gramáticas pedagógicas quanto os diferentes livros didáticos são elaborados por pessoas que compreendem bem as teorias linguísticas, mas mesmo conhecendo-as, eles precisam se atentar para um mercado consumidor que exige produtos que chamem a atenção, bem como adaptar essas teorias linguísticas ao docente e aos discentes. Por isso, é que vemos frequentemente nesses livros questões que requerem somente o reconhecimento de questões do sistema da língua, mas também questões que requerem uma análise histórica e social. São questões que usam propagandas, anedotas e tirinhas que requerem uma reflexão bem aprofundada, porém fica uma questão: será que nós docentes estamos preparados para lidar com os conhecimentos linguísticos necessários para que possamos perceber os não-ditos e os sentidos não aparentes? E propiciarmos uma leitura dos implícitos a nossos alunos, pois o que se pretende é uma leitura que perceba que há vários sentidos possíveis e não um único e correto. Perceber que há sentidos e não uma significação que estaria relacionada somente ao sistema linguístico.

É notório as mudanças que o livro didático vem tendo e essas mudanças são benéficas, já que o professor nem sempre tem tempo e muitos deles conhecimentos para que possam planejar aulas realmente inovadoras, porém só a melhora do livro didático ou a inserção de provas diagnósticas serão suficientes para que haja eficiência no ensino de leitura? Voltamos a uma asserção recorrente de que esse professor precisa ter acesso aos conhecimentos científicos que embasam esses documentos, não há como trabalhar bem com o que não conhecemos.

O que essa questão traz de melhora em relação às outras abordagens dos recursos estilísticos é indagar o efeito de sentido que o uso deles produz, porém por ser uma questão objetiva demonstra limitações ao indagar o interlocutor o efeito de sentido que provoca a repetição do vocábulo “chuva” que, nesse caso, sugere intensidade e continuidade da mesma. Por ser uma questão deixou de explorar outros sentidos e limitou a nossa percepção de que nessa superfície discursiva há dizeres que podem e devem ser ditos sobre a chuva e outros que são retomados pela memória discursiva através da posição do sujeito escritor.

Percebemos que há duas formações discursivas antagônicas uma a favor e outra contra o fenômeno chuva e percebemos que há uma predominante, pois se observarmos outros recursos linguísticos, percebemos que os verbos derrubar, transbordou, encharcou, enferrujou, enfureceu, esburacou, alagou, destroçou apresentam um sentido negativo, demonstrando a posição dele de que a chuva não é só uma benção de Deus e percebemos isso porque são bem menos os enunciados em que ele demonstra uma posição favorável. Listamos alguns deles “Chuva e seu cheiro de terra”, “A chuva e o seu brilho prateado”, “A chuva caiu”, “A chuva enxugou a sede”, “A chuva apagou o incêndio” e “A chuva ligou o pára-brisa”. Percebemos que os enunciados que demonstram que a chuva é favorável são em menor quantidade, mas o que nos importa não é a quantidade de enunciados ou não, o que nos importa são os efeitos de sentido e o impacto que eles nos causa ao nos depararmos com eles, isso demonstra que naquele contexto histórico e social, a formação discursiva que predomina é a de que a chuva faz estragos.

Bakhtin (2011) defende que é somente através do texto que podemos conhecer os sujeitos e através deles que eles se mostram e que os conhecemos e as posições que eles assumem em determinado campo do saber. Por isso, conhecemos a posição desse autor sobre esse fenômeno, essa posição pode demonstrar o reflexo de circunstâncias históricas e sociais que o levaram a tomar esse posicionamento e não outro em relação ao fenômeno abordado.

#### **Questão 4**

Essa questão foi proposta aos discentes do 3º ano do Ensino Médio e tinha como objetivo observar se eles possuíam a habilidade de perceber o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.

#### **Você não entende nada**

Quando eu chego em casa nada me consola

Você está sempre aflita

Com lágrimas nos olhos de cortar cebola

Você é tão bonita

Você traz coca-cola

Eu tomo

Você bota a mesa

Eu como eu como eu como eu com eu como

Você

Não ta entendendo nada do que eu digo

Eu quero dar o fora

E quero que você venha comigo

Eu me sento

Eu fumo

Eu como

Eu não aguento

Você está tão curtida

Eu quero é tocar fogo nesse apartamento

Você não acredita  
Traz meu café com suíta  
Eu tomo  
Bota a sobremesa  
Eu como eu como eu como eu como eu como  
Você  
Tem que saber que eu quero é correr mundo  
Correr perigo  
Eu quero ir-me embora  
Eu quero dar o fora  
E quero que você venha comigo

(VELOSO, Caetano. *Literatura Comentada: Você Não Entende Nada*. 2 Ed. Nova Cultura. 1998.)

A repetição da expressão “eu quero”, em diversos versos, tem por objetivo

- A) Fazer associações de sentido.
- B) Refutar argumentos anteriores.
- C) Detalhar sonhos e pretensões.
- D) Apresentar explicações novas.
- E) Reforçar a expressão dos desejos.**

Nesse texto que também pertence ao descritor 19, observamos a repetição da expressão “eu quero” que é explorada como recurso para provocar um certo efeito de sentido, ou seja, nesse caso não houve apenas um questionamento sobre um recurso estilístico que seria a anáfora que é a repetição lexical. Mas sim a exploração do sentido que essa repetição traria. A pergunta requer que o leitor perceba que a repetição do enunciado reforça a expressão dos desejos, isto é, como esse texto apresenta um locutor e um destinatário no enunciado, pressupõe que esse uso repetitivo é uma maneira do locutor de tentar convencer o destinatário e há um terceiro destinatário/leitor que dialoga com o texto a fim de compreendê-lo de forma responsiva. Como foi dito em relação às outras questões, o contexto da prova é limitado, porém o texto como material de apoio pedagógico em sala de aula poderia ser explorado de diversas maneiras, ou seja, demonstrar os outros sentidos que podem ser observados a partir dessa sequência discursiva.

Poderíamos analisar os versos *Você bota a mesa; Eu como eu como eu como eu como eu como; Você*. Ao interligarmos os três versos percebemos o efeito metafórico de que trata Pêcheux (2010) sobre a produção dos sentidos.

1. Você bota a mesa, eu como.
2. Eu como você.

Nesses dois enunciados percebemos o que Pêcheux (2010) coloca como sinonímia contextual, isto é, ao substituímos o X por Y em um enunciado haveria a permanência dos sentidos, mas nem sempre. O verbo comer continua com o mesmo sentido nesse contexto ou não?

Podemos verificar como se dá esse processo ao analisarmos os exemplos: 1. Eu *como* churrasco.; 2. Eu *como* sobremesa.; 3. Eu *como* você.; 4. Eu *como* sua namorada. Observamos que ao substituir X. churrasco por Y. sobremesa o sentido do verbo comer continua o mesmo. Quando substituímos X. você por Y. sua namorada, o sentido do verbo comer continua o mesmo, porém ao contrastarmos os enunciados 1 e 2 com 3 e 4 percebemos que há mudanças de sentido com relação ao verbo comer, nesse caso, teríamos uma sinonímia contextual. Esse sentido é pejorativo e é muito comum em algumas músicas. É esse sentido que percebemos ao fazer esse jogo de relações, porém o sentido não está no autor nem no leitor, mas em uma relação dialógica e em um compartilhamento de conhecimentos culturais e históricos sem isso não haveria compreensibilidade.

Nessa questão percebemos o uso dos recursos estilísticos como produtores de sentido, lógico que por ser uma situação de avaliação essa exploração é superficial, porém como material pedagógico é riquíssimo para o aprofundamento desses recursos. Para que isso aconteça, precisamos de profissionais e leitores que vejam que os sentidos podem ser outros e explore esses sentidos além do que está proposto nos livros didáticos e nas provas diagnósticas.

### 3. Considerações Finais

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB tem como enfoque o ensino e a avaliação em leitura, por isso despertou nossa atenção no sentido de verificarmos como essa prática é vista nesse documento. Ao analisarmos os textos percebemos que apesar de serem trabalhados quesitos relacionados à questão do sentido, eles demonstram limitações. Primeiro, porque os sentidos são questionados de maneira superficial, porém há uma justificativa para isso porque é um questionamento feito a partir de uma avaliação de resposta ao item. As questões são feitas visando que se responda somente uma alternativa, ela limita a interpretação ao que é pedido no enunciado da questão, ao contrário de uma prova subjetiva que daria liberdade ao desenvolvimento da argumentação. Segundo porque algumas questões se limitam a perguntas sobre qual é o nome do recurso usado para aquela produção do sentido, ou seja, se limitam a identificação dos recursos.

Esse documento nos traz possibilidades de utilizarmos esse material como apoio pedagógico em sala e demonstrar os sentidos variados que o texto pode ter, levando em consideração os sujeitos a partir de determinado lugar, de uma condição de produção e do aspecto dialógico e responsivo da compreensão.

Será em vão todo o esforço de formulação desses documentos que são baseados em teorias linguísticas, principalmente na análise do discurso de linha francesa, se não houver uma formação adequada dos professores sobre essas teorias. Pois é impossível que o professor dialogue responsivamente com uma teoria que ele não conheça ou que conheça superficialmente. Pois conhecendo melhor as teorias que fundamentam esses documentos, o

professor dialogaria com elas, adquirindo novas concepções sobre leitura e se posicionando de forma diferenciada nas formações discursivas que tratam da experiência de ler.

Há discursos que preconizam que o sentido estaria no texto, nas entrelinhas, há os que preconizam a leitura através de um sujeito autônomo e que seria a origem desse sentido e há outras que demonstram que basta que se conheça o autor e a época para que se tenha acesso a esses sentidos. Ao analisarmos essas questões da Prova Brasil, tínhamos como pressuposto um discurso sobre leitura que levaria em consideração o texto enquanto uma superfície discursiva em que pudéssemos perceber os sentidos que são produzidos ali e principalmente que os sentidos são decorrentes das posições que sujeitos tomam em determinadas formações discursivas. É notório que em algumas questões ainda se busca uma análise gramatical a partir do uso do texto, mas esse tipo de análise não é predominante. A maioria das questões aborda aspectos linguísticos para se perceber os sentidos, levando em consideração aspectos como posições de sujeito, sentido metafórico, substituíbilidade e contexto histórico e social.

### Referências Bibliográficas:

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

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

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo, Hucitec, 2012.

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

DUBOIS, Jean. Lexicologia e análise do enunciado. In: ORLANDI, Eni P. (org.). [ et. Al.]. **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. \_ 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Ed.da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandiet al \_ 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

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

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

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

\_\_\_\_\_. Sobre o sentido da expressão literal. In: **Limites do Discurso: ensaios sobre discurso e sujeito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 185-192.