

# A PROVA BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS CONCEITOS DE TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO NAS MATRIZES DE REFERÊNCIA

Clegiane Santos Bezerra Dantas<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar as concepções de texto-enunciado e gêneros do discurso nas Matrizes de Referência da Prova Brasil, avaliação padronizada do Ministério da Educação, aplicada aos alunos de 5º e 9º anos em todas as escolas públicas brasileiras. Essa análise terá como pressupostos teóricos os escritos do Círculo de Bakhtin, assim como as vozes de seus interlocutores contemporâneos (ACOSTA-PEREIRA, 2008; 2009; BRAIT, 2006; ROJO, 2005; RODRIGUES, 2005; SOBRAL, 2009). A pesquisa apresenta-se relevante, à medida que não apenas contribui para o campo de pesquisas dialógicas em Linguística Aplicada, como, por conseguinte, colabora para a ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem na escolarização básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto-enunciado; Gêneros do discurso; Matrizes Prova Brasil.

**ABSTRACT:** *The objective of this article is to analyze the concepts of text-utterance and discourse genres in the Reference Matrixes of the Prova Brasil, the standardized test of the Ministry of Education, administered to students from 5th to 9th grade in all of the public schools in Brazil. This analysis is based on the theoretical precepts of the Bakhtin Circle, as well as the voices of its contemporary interlocutors (ACOSTA-PEREIRA, 2008; 2009; BRAIT, 2006; ROJO, 2005; RODRIGUES, 2005; SOBRAL, 2009). This research proves relevant in that it not only contributes to the field of dialogic research in Applied Linguistics, but also collaborates with the re-signification of teaching and learning practices in basic education.*

**KEY-WORDS:** *Text-utterance; Discourse Genres; Matrixes Prova Brasil.*

## 1 Introdução

Dentre as muitas avaliações padronizadas que o MEC tem aplicado ao longo dos anos, é importante destacar além do Saeb, a Prova Brasil, avaliação para diagnóstico, desenvolvida pelo

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Linguística e Ensino de Língua Materna pela UFRN.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, composta por questões objetivas de Língua Portuguesa e Matemática e questionários socioeconômicos. Esses testes e questionários, são aplicados em turmas de 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio e, têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro.

A partir dos resultados obtidos nas provas e questionários socioeconômicos dos estudantes, acrescidos aos dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho dos professores, diretores das turmas e escolas avaliadas, é possível as secretarias estaduais e municipais de Educação definirem ações incisivas ao combate às desigualdades existentes como distorções idade-série, bem como um melhor direcionamento dos recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias. Além desse diagnóstico, as médias de desempenho nessas avaliações determinam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, as taxas de aprovação nas instituições avaliadas.

Assim, diante da importância dessa avaliação para a qualidade da Educação Brasileira, este artigo se propõe analisar as concepções de texto-enunciado e gênero do discurso nas Matrizes da referência da Prova Brasil. Para esse fim, serão utilizados como fundamentação teórica os Escritos do Círculo de Bakhtin, assim como as de seus interlocutores contemporâneos (ACOSTA-PEREIRA, 2008; 2009; BRAIT, 2006; ROJO, 2005; RODRIGUES, 2005; SOBRAL, 2009).

Em termos estruturais, este artigo está organizado em quatro seções. A primeira faz referência aos objetivos e ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, enfocando especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação básica, que é medido por dois indicadores: fluxo escolar e Prova Brasil. A segunda, discute o conceito de gêneros do discurso e texto-enunciado nos escritos do Círculo de Bakhtin. A terceira parte, por sua vez, discute sobre pesquisas atuais acerca das práticas de leitura na Educação Básica contemporânea. A quinta seção, destinada à análise, traz os conceitos de gênero, texto e leitura preconizados no caderno das Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores da Prova Brasil. A última seção, aponta as considerações finais acerca da temática pesquisada e referências consultadas.

## **2 O histórico da *Prova Brasil*: caminhos, desafios e perspectivas**

Nos últimos anos, diante do panorama negativo dos indicadores gerais da educação brasileira, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, tem desenvolvido diferentes políticas públicas a fim de melhorar a educação ofertada às crianças e jovens do país e, dentre essas iniciativas, enquadra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, ao ser lançado em 2007 propunha sistematizar ações que contemplassem os diferentes níveis de escolaridade.

Desse modo, para mobilizar e incentivar a sociedade no cumprimento do PDE, ainda nesse mesmo ano, o governo implementou através do Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que estabelece 28 diretrizes e um conjunto de metas para serem alcançadas por cada escola, município e Estado, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes. (SINOPSE DAS AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Sendo assim, a busca por uma educação de qualidade, tornou-se diante dessas metas, um compromisso conjugado entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, bem como a adesão a esse Plano de Metas, possibilitou o fim dos convênios apontados como unidimensionais e a sua substituição pelo Plano de Ação Articulada (PAR) de caráter plurianual, ou seja, ainda segundo o documento citado, todas as transferências voluntárias e assistência do Ministério da Educação aos entes federados estão diretamente ligados a adesão ao Plano de Metas e elaboração do PAR, instrumento fundamental para melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Esse índice, também criado em 2007, funciona como indicador de qualidade da educação brasileira, em que é mensurado através do fluxo escolar (comportamento de progressão dos alunos em nível de ensino seriado), avaliado pelo Programa Educacenso e desempenho dos estudantes, avaliado pelos exames padronizados (Saeb ou Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Antes de adentrarmos o estudo da Prova Brasil, é importante entender a trajetória do Saeb:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino

que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA<sup>2</sup>).

Essa avaliação teve sua primeira aplicação nos anos 90, através de amostras, abrangendo especialmente escolas públicas e urbanas do Ensino Fundamental, em turmas de 1ª, 3ª e 5ª Séries. Naquela época, os estudantes eram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, bem como em Redação, nas 5ª e 7ª séries. Esse formato se manteve na edição de 1993. A partir de 1995, adotou-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esse novo mecanismo proporcionava comparar os resultados dessas avaliações padronizadas. O público alvo avaliado no período foram os estudantes das etapas finais do Ensino Fundamental (4ª e 8ª Séries e 3ª Série do Ensino Médio). Houve também, a inclusão de uma amostra da rede privada.

Nos anos de 1997 e 1999, o Saeb passou por mais uma mudança. Dessa vez, foram inclusas na avaliação das 4ª e 8ª Séries as disciplinas da base comum: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto que para o Ensino Médio, além dessas, houve o acréscimo dos componentes História e Geografia. Já nas edições de 1990 e 2003, as avaliações foram definidas por sorteio e, em caráter amostral. Esse novo parâmetro, gerou dados gerais para todo país.

Ainda nesse contexto de mudanças, a partir de 2001, essa avaliação passou a avaliar Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares mantidos até a última avaliação em 2011, assim como em sua reestruturação em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

No que concerne aos critérios de avaliação por amostra, a realidade dessas avaliações são definidas hoje deste modo:

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma), das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Prova Brasil (Anresc), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de

---

<sup>2</sup> Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, idem).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Prova Brasil foi concebida para dar suporte aos gestores públicos, educadores, pesquisadores e sociedade em geral no tocante à qualidade da educação em cada instituição escolar e município, assim como, os resultados obtidos tornaram-se instrumentos determinantes para o estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando uma melhor qualidade no ensino.

A Prova Brasil, criada em 2005, tinha como alvo Ensino Fundamental as escolas públicas com no mínimo 30 alunos matriculados nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, enfatizando a leitura, na disciplina de Língua Portuguesa e, a resolução de problemas, em Matemática. Em 2007, essa avaliação se estendeu às turmas de 5º Anos da zona rural do país, que tivessem, no mínimo, 20 alunos matriculados neste nível de escolaridade e, na edição de 2009, os anos finais passaram a ser avaliados, independentemente do número de matrículas.

Segundo Plano de desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores, (2008), atualmente, a Prova Brasil, é realizada a cada dois anos e, avalia as habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática. É direcionada somente a alunos de 4ª série/ 5º ano e 8ª Série/ 9º ano da rede pública de ensino em área urbana e tem como prioridade mostrar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os seguintes objetivos:

Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p. 17-18).

Na próxima seção, serão discutidos os conceitos de texto-enunciado e gêneros do discurso nos escritos de Bakhtin, acepções relevantes para a análise das matrizes de referência da Prova Brasil.

### **3 Os conceitos de texto-enunciado e de gêneros do discurso nos escritos do Círculo de Bakhtin: rotas dialógicas**

Nessas duas últimas décadas, observou-se um significativo crescimento de pesquisas voltadas para o estudo dos gêneros do discurso, especialmente no campo da Linguística Aplicada. Esses estudos têm contribuído para ressignificar as práticas de leitura, compreensão e produção textual e análise linguística, nas salas de aula de Língua Portuguesa. Dentre as diferentes concepções de linguagem que dão suporte a esses trabalhos, encontra-se a concepção dialógica à luz dos escritos do Círculo de Mikhail Bakhtin. Essa teoria traz em seu arcabouço teórico, dentre várias outras acepções relevantes ao estudo, compreensão e uso da linguagem, os conceitos de texto-enunciado e gêneros do discurso, definições pertinentes que podem subsidiar não só o trabalho do professor de Língua Portuguesa, mas todas as áreas do conhecimento que trabalham com a linguagem. No que se refere ao texto-enunciado, Bakhtin (2003) explica:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo do cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada na compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2003, p. 275, grifos do autor).

Partindo dessa proposição, compreender o enunciado significa entendê-lo não como sequência de palavras soltas desvinculadas do contexto discursivo, ao contrário, o enunciado, nessa perspectiva, tem em seu horizonte no outro e, por conseguinte, espera desse outro uma reação-resposta, mesmo que essa seja o silêncio. Como afirma o autor: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Em termos bakhtinianos, todo enunciado se constrói sob a égide do interlocutor. Em entrevista concedida à TV Paulo Freire<sup>3</sup> acerca de Bakhtin e sua filosofia, Faraco (2011) expõe o seguinte exemplo: imaginemos que um médico fosse convidado a proferir uma palestra à população sobre um programa de saúde, e, nessa exposição, utilizasse uma linguagem altamente técnica, provavelmente não haveria entendimento, recepção. Nesse caso, o enunciador e o interlocutor devem estar dentro do texto, ou seja, é importante pensar nas características lexicais e gramaticais (características temáticas, estilísticas e composicionais) da linguagem para atingir aquele público específico.

Para Bakhtin (2003), essa compreensão do enunciado como unidade real e concreta da comunicação discursiva somente se realiza à medida que for pensada sob o ponto de vista de três peculiaridades: a primeira peculiaridade, diz respeito à alternância dos sujeitos falantes, ou seja, aquela em que nos diálogos reais determina os limites do enunciado; a segunda é a conclusibilidade, essa está intrinsecamente ligada à primeira, ocorre quando o falante diz ou escreve tudo o que pretendia numa circunstância específica. O primeiro critério dessa peculiaridade é a possibilidade de resposta ao enunciado. Em contrapartida, a terceira peculiaridade é a relação do enunciado como o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

No que tange à conceituação de gêneros discursivos, Bakhtin (2003) afirma que são enunciados relativamente estáveis, orais e escritos; concretos e únicos que permeiam todas as atividades humanas, das mais elementares às mais complexas. Esses enunciados típicos têm em sua composição, o conteúdo temático (tema), o estilo e a construção composicional que compõem o seu todo, e são determinados pelas peculiaridades dos diferentes esferas da comunicação, como afirma o autor:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados

---

<sup>3</sup> A TV Paulo Freire é um canal com programação exclusivamente pedagógica destinada à comunidade escolar e à formação continuada dos profissionais da Rede Pública do Estado do Paraná.



tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Para o autor, há uma infinidade de gêneros discursivos, e como exemplo dessa diversidade, faz referência aos diálogos cotidianos, aos relatos diários, ao comando militar lacônico padronizado, aos documentos oficiais, as manifestações científicas e publicísticas no sentido macro (social/político) e todos os gêneros literários. Reitera ainda, que esses enunciados se modificam, à medida que as práticas sociais também se desenvolvem e se complexificam nas diversas situações de interação. Partindo dessas asserções, a perspectiva dialógica de estudos da linguagem propõe um olhar diferenciado não para forma e, ou conteúdo dos gêneros e, sim, como as atividades humanas se organizam engendradas nas situações de interação. Portanto,

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 161-162)

Nesse contexto em que os gêneros discursivos são apresentados como dinâmicos; como aqueles que agem dentro das diferentes esferas da comunicação social, Bakhtin (2003) chama a atenção para as especificidades desses gêneros discursivos; os primários, que são os enunciados oriundos das esferas não sistematizadas e os gêneros secundários como pertencentes às esferas sistematizadas. Ao apresentar essa diferença, não há uma preocupação em classificá-los, mas apontar caminhos à compreensão dos diferentes modos de discurso na intrínseca relação entre a linguagem e ideologia, como demonstra a seguinte passagem:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio de análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na



vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização) A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado ( e antes de tudo sobre o complexo problema da relação entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Esse excerto reitera que os gêneros discursivos devem ser estudados e compreendidos, não apenas sob a ótica da linguística strictu sensu e/ ou formal, desvinculada das atividades sociais, mas sob a natureza sócio-ideológica e discursiva, ou seja, vinculada à situação social de interação. Além disso, é pertinente destacar que essas formas genéricas de enunciados são transmutados de uma esfera social para outra. De acordo com Bakhtin (2003)

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou a carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Por fim, para encerrar a discussão sobre a conceituação de texto-enunciado e gênero discursivo, é pertinente ressaltar que o esclarecimento desses conceitos são imprescindíveis não apenas para o estudo da linguagem nos diferentes campos da atividade humana, mas, sobretudo para a análise do objeto de estudo que este artigo se propõe, que são o conceito de texto-enunciado e gêneros discursivos nas matrizes de referência da Prova Brasil. Na seção subsequente, discutiremos sobre algumas importantes estratégias de leitura essenciais à formação do leitor, ou seja, abordaremos a leitura como prática social, assim como nos apresenta as matrizes de referência.

#### **4 Prática de leitura na Educação Básica: expectativas contemporâneas**

“Assumir a leitura como construção de sentidos significa assumir uma dada concepção de língua, de texto e, também, de leitor (e produtor de textos)” (CAVALCANTI, 2010, p.13). Através dessa passagem, compreendemos que ler não significa somente decifrar frases, orações e períodos desvinculados do contexto social, nem tão pouco compreender o que nos circundam como enunciados prontos e estáticos. Ao contrário, ler requer compreensão do que não está posto; ler constitui uma intensa produção de sentidos de sujeitos ativos, que em virtude de suas experiências, interpretam o que leem ou ouvem de maneira heterogênea, isto é, ativam em suas leituras outras diferentes vozes.

Partindo desse pressuposto, cabe à escola, como entidade palco de diferentes comunicações discursivas, promover em sua rotina, atividades que contemplem esse olhar plural em relação às produções, ou seja, é interessante que a leitura seja apresentada, explorada, incentivada considerando todo o seu entorno; que o sujeito leitor e produtor de textos, seja visto como sujeito ativo nesse processo de construção de sentidos, como menciona Antunes: “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participadamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.” (ANTUNES, 2003, p. 67)

Ainda em se tratando de leitura, essa autora aponta os seguintes benefícios dessa prática para os estudantes e, como principais destaca: ampliação dos repertórios de informação, onde há uma apropriação de novos conceitos e ideias sobre o mundo em geral; a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler; a compreensão do que é típico da escrita, principalmente no que tange a escrita formal dos textos de comunicação pública. E, para ratificar a proposição acrescenta: “é esta a função, implicada na realização da leitura (ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita)”. (ANTUNES, 2003, p. 77).

Considerando que a atividade da leitura completa a escrita, e que esse é outro desafio da escola, especialmente para os professores de Língua Portuguesa, essa mesma autora ressalta que formar escritores competentes ultrapassa os limites do ensinar regras gramaticais, não que esse aspecto não possa ou não deva ser trabalhado, mas num sentido macro, a escola, enquanto instituição privilegiada em práticas discursivas, deve se preocupar com aspectos mais relevantes tais como: a proposição de escrita que atenda as exigências sociais, aquela que tem uma finalidade para quem escreve e lê. Que tenha em seu horizonte um interlocutor real. Assim, o

estudante verá sentido na escrita, pois saberá dizer e para quem dizer, assim como saberá escolher o gênero e o léxico adequado. Reforça ainda, que a escrita, diferente da fala exige planejamento, etapas a serem cumpridas.

Segundo Antunes (2003), essas etapas essenciais são o planejamento, a escrita e a reescrita. E assim, as define: a primeira etapa do planejamento corresponde ao cuidado que se deve ter ao escrever e delimitar o tema do texto e manter a unidade textual; eleger os objetivos; escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das ideias; prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que o texto deve assumir. A segunda etapa, constitui o registro do que foi planejado. É quando quem escreve, opta pela escolha do léxico, da ordem sintático-semântica em conformidade com o que foi planejado. É o registro concreto do planejamento. A terceira etapa, é a da revisão da escrita, corresponde ao momento de análise, no que se refere ao tema, coerência, clareza, coesão, correção gramatical, isto é, se houve obediência aos aspectos superficiais do texto. Enfim, todas as etapas mencionadas são indissociáveis para que o texto cumpra sua função social.

Por fim, enquanto a escola não perceber essa necessidade, de se trabalhar a leitura e a escrita numa dimensão mais ampla, continuará fadada ao fracasso, uma vez que a sociedade letrada em que vivemos exige pessoas cada vez mais qualificadas para utilizar os recursos da língua de maneira proficiente.

Concluída a discussão sobre a importância da leitura e escrita como prática social, na seção subsequente, será apresentada a análise do manual da Prova Brasil, objeto de estudo deste artigo.

## **5 A análise**

Analisar significa conhecer detalhadamente suas partes constitutivas, isto é, sua natureza e funções para, a partir dessa observação, apreender resultados. Baseado nessa definição da importância da análise como instrumento de investigação e, sobretudo, ter como foco o conhecimento do objeto de estudo, esse artigo, especialmente nessa seção, pretende analisar o conceito de texto-enunciado e gêneros do discurso nas Matrizes de Referência da Prova Brasil, à luz dos Escritos do Círculo de Bakhtin. Desse modo, em consonância com os objetivos supracitados, será realizado um paralelo entre esses referenciais e as concepções dialógicas do

Círculo de Bakhtin, respondendo à pergunta: *as concepções de texto e de gêneros são de ordem dialógica?*

Para isso, antes de iniciá-lo, é pertinente situar o leitor sobre como se configuram essas Matrizes de Referência, uma vez que, na segunda seção desse artigo, se delineou a trajetória dessa avaliação considerada importante para os moldes contemporâneos de educação. Sendo assim, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb, encontra-se didaticamente organizada em seis tópicos assim definidos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Assim, “A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM).” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p.21).

Ainda de acordo com o material em análise, essa Matriz contempla duas dimensões importantes: a primeira denominada objeto de conhecimento, em que abrange os seis tópicos acima postos e a segunda, que faz menção às competências, com descritores indicando as habilidades avaliadas em cada tópico, sendo 15 descritores para o Ensino Fundamental (5º ano) e, para o Ensino Médio (3ª Série), 21 descritores. Esses descritores são recorrentes em cada tópico em grau crescente de complexidade.

Terminada essa contextualização e adentrando a essas Matrizes de Referência, se observa que, apesar desse instrumental ser considerado parâmetro base para elaboração do Saeb e Prova Brasil, avaliações aplicadas em todo o território nacional e haver inúmeras pesquisas no campo da Linguística ou mesmo no universo de outras áreas que tratam da linguagem, todas ancoradas em teorias sólidas, esse documento apresenta algumas lacunas, tanto no que se refere a uma aparente existência de mistura teórica, quanto a uma falta de estudo consistente e específico das linhas mencionadas.

No que se refere à ausência de argumentos nas discussões, isso se verifica logo nas primeiras explicações do material, onde se afirma que as Matrizes têm como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos propostos pelas Secretarias de Educação do

Estado e algumas redes municipais e as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com professores e em livros didáticos mais utilizados nas séries avaliadas e, não cita trechos dessas fontes mencionadas como se pode comprovar nestas citações a seguir:

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. [...]. Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes. As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p.17).

Outro exemplo no documento, que ilustra essa ausência de discussão mais aprofundada, acontece quando se faz referência aos conceitos de competência, habilidades e descritores. Em ambos os casos, as explicações são superficiais e são ancoradas no documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas” (2002), como comprovam as assertivas abaixo:

No documento “Saeb 2001: perspectivas” (2002), define-se competência, na perspectiva de Perrenoud, como sendo a “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. [...] Para Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede.” [...] Ainda no mesmo documento, é mencionado que habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. [...] O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. [...]” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p.17-18).

Em se tratando de texto-enunciado, foco desse trabalho, Bakhtin (2003) afirma que: “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real”, (BAKHTIN, 2003, p. 275) isso significa que tudo que é proferido dentro de um determinado contexto tem uma razão de ser;

primeiramente em razão da situação, da esfera comunicativa em que o sujeito está inserido; depois em função do próprio falante, ou seja, cada enunciado posto, embora seja considerado único, é definido pelo tema, estrutura composicional e escolha lexical. Essa escolha engendra-se no outro, porque quem enuncia espera de outrem uma reação-resposta, como se corrobora na citação seguinte:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em ela sede). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em se tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Reiterando o que a citação anterior discorre, os enunciados para Bakhtin são construtos sociais que emergem diariamente das inúmeras situações concretas vivenciadas pelos sujeitos. São moldados pelo contexto histórico, cultural e ideológico desses sujeitos. Enquanto que para as Matrizes de Referência esse conceito está definido da seguinte forma:

De acordo com os PCNs, o eixo central do ensino da língua deve se instalar no texto, como realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua. Alguns linguistas referem-se assim ao texto: ‘texto’ emprega-se igualmente com um valor mais preciso, quando se trata de apreender o enunciado como um todo, como constituindo uma totalidade coerente. O ramo da linguística que se estuda essa coerência chama-se linguística textual. Com efeito, tende-se a falar de ‘texto’ quando se trata de produções verbais orais e escritas, estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem, a circularem longe de seu contexto original. É por isso que, no uso corrente, fala-se, de preferência, de ‘textos literários’, “textos jurídicos”, [...] (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO

FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p.19).

Com base nesta proposição, observa-se que a definição de texto-enunciado tanto se ancora nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto na Linguística textual. Deste modo, se constata não apenas a ausência de explicações mais fundamentadas, mas a inexistência de uma unidade teórica definida.

Em se tratando dos gêneros do discurso, o segundo conceito a ser focalizado neste trabalho, a teoria dialógica os conceitua como enunciados relativamente estáveis, ligados às diferentes situações sociais de interação e às esferas sociais de atividades humanas. Para essa linha teórica, embora esses enunciados sejam individuais, únicos e irrepetíveis, esses são moldados, definidos por essas esferas num dado contexto sócio-histórico e cultural. Além disso, em um estudo relacionando gêneros, esferas e ideologia, Bakhtin (2003) procura compreender essa relação a partir do conceito de gêneros primários e secundários.

Em síntese, podemos compreender que os gêneros, em suas diversas esferas sociais, não são apenas histórico e culturalmente construídos, como também são conjugados a determinadas ideologias. Estas, por sua vez, não apenas determinam a construção discursiva do gênero, como também o espaço da interação, regularizando e (re)construindo determinadas normas sociais impostas pelos variados espaços de produção, circulação e recepção dos gêneros na sociedade, o que determina sua essência híbrida, fluida e dinâmica. (ACOSTA-PEREIRA, 2008, p. 8).

Dado o caráter intrínseco do texto-enunciado e gêneros do discurso para a teoria dialógica, é pertinente ratificar como esses conceitos são trabalhados, nas Matrizes de referência da Prova Brasil. Portanto, se observa que mais uma vez há a recorrência de uma falta de unidade teórica no documento, pois, ao mesmo tempo que esse documento afirma, “os gêneros do discurso pertencem a diversos tipos de discursos associados a vastos setores de atividade social. [...]”,(PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p. 20), na mesma sequência, cita Koch, pesquisadora da linguística textual, uma visão divergente da perspectiva dialógica, como mostra o excerto:



Koch (2005) afirma que os falantes/ouvintes sabem distinguir o que é adequado ou inadequado em cada uma de suas práticas sociais. Eles sabem diferenciar determinados gêneros textuais como, por exemplo, anedota, poema, conversa telefônica etc. Para a autora, “Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. Não se torna difícil, na maior parte dos casos, distinguir um horóscopo de uma anedota ou carta familiar, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fabricado, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo e assim por diante... [...]”,(PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p. 20)

Além dos conceitos de texto-enunciado e gêneros do discurso, no tópico “Os diferentes usos da língua”, o material também faz menção ao conceito de língua para a perspectiva discursivo-interacionista, em contrapartida, no tópico “A Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 4ª série/5º ano e 8ª série /9º ano do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM)”, se utiliza de terminologias próprias Linguística Textual como corroboram as citações abaixo:

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos-concretamente sob a forma de diferentes gêneros e textos”. [...] [...] Em relação aos textos de Língua Portuguesa, há que se considerar a escolha de gêneros textuais mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, em outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Ou seja, apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz da 3ª série do ensino médio, os itens construídos para os testes da 4ª série/5º ano e para os de 8ª série/9º ano do ensino fundamental requerem processos cognitivos mais simples para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade menos avançadas. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES, 2008, p. 20-23).

Sendo assim, após toda essa análise das Matrizes de Referência da Prova Brasil, apreende-se que as concepções de texto-enunciado e gêneros do discurso não são concebidas na

perspectiva dialógica, ou seja, de um modo geral, os conceitos emergem de teorias diversas, ora ancoradas na Linguística do Texto, ora ancoradas dos documentos legais que legalizam o ensino no país, como os PCNs. Embora em alguns momentos, nas Matrizes haja referências ao conceito de “gêneros do discurso”, por exemplo, esse conceito, cunhado na perspectiva bakhtiniana, acaba recebendo uma explicação à luz de outra perspectiva epistemológica: a Linguística do Texto. Dessa forma, entendemos que, as Matrizes não apenas são tecidas por teorias várias e em confluência, como, em adição, apresentam explicações e direcionamentos razos, lacunares e generalizantes sobre texto, gênero do discurso/textuais e enunciado para o professor.

Entendemos que há uma preocupação em todo o manual, em mostrar o texto tanto oral como escrito em sua diversidade para que o discente tenha esse contato em sala de aula, o diferencie e produza, entretanto não há direcionamento teórico-metodológico específico que oriente o trabalho em sala do professor. Portanto, verificamos que essa concepção tanto de texto-enunciado quanto os gêneros do discurso dispostas nas Matrizes está engendrado em várias teorias dissonantes que ora complexificam a compreensão desses conceitos, ora distanciam o professor de uma compreensão efetivamente coerente.

## **6 Considerações Finais**

As considerações delineadas neste trabalho mostra-nos que as avaliações padronizadas, principalmente o Saeb e a Prova Brasil, passaram por inúmeras processos de construção e reconstrução ao longo de todos esses anos até chegar ao formato atual, entretanto, não estão esgotadas as possibilidades de mudanças, nem tão pouco os estudos de suas Matrizes, uma vez que essas são consideradas parâmetro para redimensionar as práticas pedagógicas do professor em sala de aula e, por conseguinte, melhorar substancialmente a educação do país.

Em se tratando das Matrizes de referência, analisamos ao longo do artigo, as Matrizes de referência da Prova Brasil, especialmente no que tange aos conceitos de texto-enunciado e gêneros do discurso. Para isso, revisitamos os conceitos de texto-enunciado e gêneros do discurso para Bakhtin e para seus pesquisadores contemporâneos, tentando contrapô-los a esses mesmos conceitos discutidos nessas Matrizes de referência.

Embasado por essas acepções de texto-enunciado e Gêneros do discurso para a teoria bakhtiniana, observamos que nas Matrizes de referência analisadas, há intercruzamento de concepções ao tratar desses conceitos, não havendo, portanto, uma unidade teórica consistente que possa direcionar efetivamente o trabalho do professor em sala de aula em seu intercurso com a linguagem, uma vez que essa clareza é indispensável à formação de estudantes leitores e produtores de texto. Ao contrário, as aulas de Língua Portuguesa continuarão sendo restritas ao estudo da língua como código.

Por fim, é importante ressaltar que neste artigo, por ser um recorte, analisamos apenas esses dois conceitos das Matrizes de referência, entretanto, por se tratar de um documento essencial às avaliações de maior visibilidade no país, é pertinente que outros estudos sejam realizados, para enfim, termos condições de transformar o formato das aulas de Língua Portuguesa e, por conseguinte, atingirmos índices satisfatórios de leitura e escrita, tendo em vista que todas as áreas trabalham com a linguagem em suas diferentes manifestações.

## Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. **Gêneros do discurso**: experiências psicossociais tipificadas. Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa e Literatura – Ano 04 n. 08 – 1º Semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/experienciaspsicossociais.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2012.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_; [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CAVALCANTI, J. R. **Professor**: leitura e escrita. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, R. H. Gêneros do discurso na teoria dialógica de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros textuais e gêneros discursivos: questões teórico-aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SINOPSE DAS AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, s.l. 2010.

SOBRAL, A. **Gêneros e dialogismo**. São Paulo: mercado de Letras, 2009.