

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Maike Isaquiel Bandeira Moraes

**AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PARTE
DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: EFEITOS DE SENTIDO**

**Santa Maria, RS
2019**

Maike Isaquiel Bandeira Moraes

**AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PARTE DA
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: EFEITOS DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Taís da Silva Martins

**Santa Maria, RS
2019**

Moraes, Maike Isaquiel Bandeira
AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PARTE
DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: EFEITOS DE SENTIDO /
Maike Isaquiel Bandeira Moraes.- 2019.
118 p.; 30 cm

Orientadora: Taís da Silva Martins
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2019


1. Avaliação 2. Efeito de Sentido 3. Discurso 4.
Silenciamento I. Martins, Taís da Silva II. Título.

Maike Isaquiel Bandeira Moraes

**AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PARTE DA
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: EFEITOS DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2019:



Taís da Silva Martins, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Evellyne Patricia Figueiredo de Sousa Costa, Dra. (UFSM)



Silvana Schwab do Nascimento (FURG) – Videoconferência

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha família, em especial aos meus pais, Adão e Neusa, pelo apoio incondicional, mesmo quando não tinham certeza sobre o que exatamente eu estava estudando e o porquê de eu precisar ficar até altas horas da madrugada lendo e escrevendo, mesmo aos finais de semana. Isso tudo também é por vocês, pela nossa história.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Taís da Silva Martins, pelo apoio e incentivo desde o primeiro contato, ainda na graduação, sempre disposta e atenciosa em relação às minhas dúvidas, angústias e incertezas, passando sempre uma positividade que me deixava ainda mais motivado a cada reunião. Obrigado por tudo!

À Prof^a. Dr^a. Eliana Rosa Sturza e à Prof^a. Dr^a. Mary Neiva Surdi da Luz, pelas considerações que fizeram em relação à pesquisa desenvolvida, considerações essas que trouxeram outras questões a serem pensadas não só para a finalização do trabalho, mas também para além dele. À Prof^a Dr^a. Silvana Schwab do Nascimento, pela disposição ao ser chamada em último momento para substituir membro da banca, pela atenção e comentários valorosos.

Aos demais professores da graduação, em especial os professores de linguística, pois eles mostraram a direção que eu acabaria seguindo, com aulas que sempre me chamaram a atenção pelo conteúdo e por sua dedicação em relação ao mesmo.

Agradeço a experiência, principalmente humana, proporcionada na E.M.E.F. Carlos Guilherme Lampert, através da diretora Jacira, da vice-diretora Elifrancis, dos coordenadores Luís e Neusa e toda equipe de professores, onde pude ter contato com o ambiente escolar durante quase dois anos enquanto escrevia esta pesquisa. A compreensão da equipe diretiva com minhas ausências também foi muito importante para que eu pudesse concluir a escrita desta dissertação.

Aos amigos envolvidos e me acompanhando nesta vida acadêmica: Eduardo, sempre com uma palavra positiva e de incentivo, nunca me deixando baixar a cabeça; Luane, pelos momentos de alegria, incertezas e angústias divididos desde a seleção para o Mestrado, sempre disposta e brincalhona, o que deixava o clima mais leve quando havia a necessidade; Bárbara, Franciele, Luciane e Tatiana, pela

amizade e parceria durante o trabalho acadêmico em si, lutamos juntos e chegamos juntos aqui.

Aos demais amigos, que compreenderam a necessidade da minha ausência em determinados momentos, também agradeço pela paciência e amizade. Agradeço ao Lindomar, ao Moacir e a Patrícia, pelos momentos de distração quando precisava disso, e que, mesmo com a distância, mantiveram contato ao longo dos últimos anos, também, aliviando meus momentos de estresse. A presença de vocês, mesmo que por vezes virtual, é importante para mim.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela oportunidade de realizar este trabalho de formação profissional.

"A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo."

Albert Einstein

RESUMO

AVALIAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PARTE DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO: EFEITOS DE SENTIDO

AUTOR: Maíke Isaquiel Bandeira Moraes
ORIENTADORA: Taís da Silva Martins

Em nossa pesquisa, entendemos que a avaliação é um dos fatores que constituem o sujeito-aluno. Partindo dessa premissa, o presente trabalho apresenta um estudo a respeito de efeitos de sentido produzidos a partir de algumas formas de avaliação escolar utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa (LP). Tomando como base teórica a Análise de Discurso (AD) de linha francesa em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), buscamos compreender como determinadas formas de avaliação participam da constituição do sujeito enquanto aluno e enquanto integrante de uma sociedade. A partir dessa filiação AD/HIL, trazendo a voz de autores como Pêcheux (1995), Orlandi (1997), Nunes (2008), Guimarães (2004), buscamos aduzir conceitos desses dois campos do saber que pudessem nos auxiliar a entender a avaliação como prática pedagógica que contribui para a construção de um discurso que tem, como porta voz principal, o sujeito-professor. Através de um arquivo constituído por instrumentos avaliativos utilizados na disciplina de Língua Portuguesa (como provas, trabalhos, testes) que trazem questões objetivas e subjetivas, ou seja, que exigem mais ou menos da capacidade reflexiva do aluno, recortamos um *corpus* analítico para trazer questões a serem (re) pensadas a respeito da construção desses instrumentos, bem como dos efeitos produzidos por avaliações qualitativas e quantitativas postas em prática, hoje, em sala de aula. Investigando, também, uma possível marca do silêncio presente em determinados tipos de instrumentos de avaliação, buscamos encontrar, através da análise das questões elaboradas pelo sujeito-professor, o que, de fato, aparece como recorrência em tais avaliações.

.

Palavras-chave: Sujeito. Discurso. Efeito de Sentido. Avaliação.

ABSTRACT

EVALUATION IN THE CLASSES OF PORTUGUESE LANGUAGE AS PART OF THE SUBJECT-STUDENT CONSTITUTION: EFFECTS OF SENSE

AUTHOR: Maíke Isaquiel Bandeira Moraes

ADVISOR: Taís da Silva Martins

In our research, we understand that evaluation is one of the factors that constitute the subject-student. Based on this premise, the present work shows a study regarding the effects of sense produced from some forms of school evaluation used in the discipline of Portuguese Language (PL). Taking as a theoretical basis the French Discourse Analysis (DA) in articulation with the History of Language Ideas (HLI), we seek to understand how certain forms of evaluation take part in the constitution of the subject as a student and as a member of a society. From this affiliation DA / HLI, bringing the voice of authors like Pêcheux (1995), Orlandi (1997), Nunes (2008), Guimarães (2004), we seek to present concepts from these two fields of knowledge that could help us understand the evaluation as a pedagogical practice that contributes to the construction of a discourse that has, as the main voice, the subject-teacher. Through a file made of evaluation instruments used in the discipline of Portuguese Language (such as exams, assignments, tests) that bring objective and subjective questions, in other words, that require more or less of the student's reflective capacity, we cut an analytical *corpus* to bring issues to be re-thought about the construction of these instruments, as well as the effects produced by qualitative and quantitative evaluations put into practice today, in the classroom. Also investigating a possible sign of the silence present in some types of evaluation instruments, we seek to find, through the analysis of the questions elaborated by the subject-teacher, what, in fact, appears as a recurrence in such evaluations.

Keywords: Subject. Speech. Effect of Sense. Teaching PL. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Exemplo de nota conceitual	38
Figura 02	1ª Parte do teste 1 (escola de ensino básico)	85
Figura 03	Respostas 1ª parte do teste 1 (escola de ens. Básico)	86
Figura 04	2ª Parte do teste 1 (escola de ensino básico)	89
Figura 05	Exercícios da prova 2 (escola de ensino fundamental)	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	Construção Parcial de Aprendizagem
CRA	Construção Restrita de Aprendizagem
CSA	Construção Satisfatória de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
HIL	História das Ideias Linguísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01:	Livro Didático Escola de Ensino Fundamental: Parte 1 Sobre Avaliação	109
Anexo 02:	Livro Didático Escola de Ensino Fundamental: Parte 2 Sobre Avaliação	110
Anexo 03:	1ª Parte do Teste 1 (Escola de Ensino Básico)	111
Anexo 04:	Texto Livro Didático (Invenção: 'Luz Engarrafada' Criada por Brasileiro Já Ilumina 15 Países	112
Anexo 05:	1ª Parte da Prova 2 (Escola de Ensino Fundamental)	113
Anexo 06:	Interpretação de Texto – teste (Escola de Ensino Fundamental)	114
Anexo 07:	Respostas da 1ª Parte do Teste 1 (Escola de Ensino Básico)	115
Anexo 08:	2ª Parte do Teste 1 (Escola de Ensino Básico)	116
Anexo 09:	1ª Parte da Prova 1 (Escola de Ensino Fundamental)	117
Anexo 10:	2ª Parte da Prova 2 (Escola de Ensino Fundamental)	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE 1 - DO ENSINO DE LÍNGUAS E DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	17
1.1 SOBRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS (HIL) E A RELAÇÃO COM A ANÁLISE DE DISCURSO (AD) NO BRASIL	17
1.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL; UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO E A METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS	19
1.3 SOBRE O CONCEITO DE AVALIAÇÃO	27
1.4 A TESTAGEM E A AVALIAÇÃO (TRADICIONAL)	39
1.5 OBJETIVIDADE, SUBJETIVIDADE E A AVALIAÇÃO	43
1.6 A PROVA OBJETIVA: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	48
1.7 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	51
PARTE 2 – DAS TEORIAS E CONCEITOS	56
2.1 SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO	56
2.2 INTERDISCURSO, IDEOLOGIA E MEMÓRIA	57
2.3 A INTERPRETAÇÃO NA AVALIAÇÃO	62
2.4 EFEITOS DE SENTIDO RESSOANDO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR	66
2.5 A POSIÇÃO-SUJEITO: O SUJEITO-PROFESSOR E O SUJEITO ALUNO	69
2.6 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	72
2.7 SILÊNCIO E SILENCIAMENTO	75
PARTE 3 – DO ARQUIVO E DO CORPUS	81
3.1 O ARQUIVO E O CORPUS	81
3.2 APONTAMENTOS SOBRE UMA PESQUISA: DIFICULDADES DE SE CONSTRUIR UM ARQUIVO	82
3.3 DO DISPOSITIVO ANALÍTICO E DA ANÁLISE	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

ANEXOS	109
---------------------	-----

INTRODUÇÃO

Visando abordar uma parte essencial do sistema educacional e dar cada vez mais visibilidade a um assunto importante a ser refletido, trouxemos como tema desta pesquisa um estudo sobre os efeitos de sentido produzidos pela avaliação escolar. Considerando as ferramentas avaliativas como “condutoras” de sentido, tentaremos entender suas (possíveis) implicações na constituição do sujeito-aluno.

. A coleta de dados para a constituição do arquivo desta pesquisa foi feita em duas escolas da cidade de São Pedro do Sul, RS, pertencentes à região de Santa Maria, RS, a saber, uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino público e uma outra, de educação básica (compreendendo o ensino médio e técnico) da rede estadual. Ao todo, montamos um arquivo com 19 instrumentos de avaliação entre testes, provas e redações, nas quais fizemos um recorte para a constituição do corpus de pesquisa, tendo como critério a objetividade e a subjetividade evidentes em algumas questões.

Pensando nesses instrumentos agregados ao *corpus* como materialidade discursiva, nossa pesquisa traz uma abordagem descritiva/interpretativa. Para isso, baseamo-nos nas teorias discursivas de Michel Pêcheux (1995) e Eni P. Orlandi (2001), bem como em de importantes pesquisadores como Guimarães (2004) e Nunes (2008) - referências em estudos sobre a História das Ideias Linguísticas (doravante HIL) -, além de trabalhos de alguns estudiosos da avaliação escolar, como Luckesi (1994), Hoffmann (2000), Saul (2001), Nevo (1990), Gómez (1983), Sanmartí (2009), Sobrinho (2008) e Medeiros (1977).

Noções de Análise de Discurso¹ (doravante AD) como, por exemplo, as noções de efeitos de sentido, memória e posição-sujeito, são fundamentais para termos um panorama histórico tanto a respeito dos processos de avaliação, como para entendermos as práticas pedagógicas oriundas de um sistema de educação que começou por imposição no Brasil colônia.

Baseado no referencial teórico da AD de linha francesa, buscamos conhecer os efeitos de sentido produzidos por instrumentos de algumas formas de avaliação, em especial, diríamos, sobre a avaliação quantitativa, constituinte do que

¹ Fundada na França pelo francês Michel Pêcheux (1938-1983) em meados de 1960, a AD relaciona a linguagem à ideologia presente dentro do discurso.

chamaremos aqui de avaliação tradicional². Nesse sentido, recorreremos a Eni P. Orlandi³ e seu estudo aprofundado em relação à questão do silêncio para a AD, investigando-o como um possível indicador de silenciamento através do discurso oriundo de algumas ferramentas avaliativas.

Em busca de uma estrutura de trabalho harmônica, dividimos a metodologia em três momentos distintos, conforme descrito na sequência:

Na primeira parte de nossa pesquisa, através dos estudos de Nunes (2008) e Guimarães (2004), traremos um pouco da HIL no Brasil, a qual encaixa teorias pertinentes à pesquisa que se origina a partir da própria HIL e da AD. Ainda fazendo um percurso histórico, retomamos, neste primeiro momento, a questão da educação brasileira, sobretudo, no ensino de línguas, por meio de um sistema trazido de Portugal com a finalidade inicial de catequizar o povo indígena nativo, pois a língua era, antes de tudo, um instrumento de dominação, e é por meio dela que se estabeleceu, como veremos, uma colonização linguística.

Na sequência, discorreremos a respeito do conceito de avaliação sob a perspectiva de professores e pesquisadores como Hoffman (2000), Luckesi (1994), Saul (2001), Nevo (1990), Gómez (1983), Sanmartí (2009), Sobrinho (2008) e Medeiros (1977), observando aproximações e afastamentos em suas teorias sobre o que é avaliar e algumas das principais formas de avaliação. Em seguida, traremos os conceitos de objetividade e subjetividade, tentando estabelecer a noção de tradicional que envolveria algumas práticas pedagógicas, como a prova objetiva, por exemplo, enquanto ferramenta avaliativa.

A segunda parte de nossa pesquisa baseia-se no referencial teórico da AD de linha francesa e traz conceitos pertinentes ao estudo presente neste texto. Veremos, ao longo do estudo, o que é o discurso do ponto de vista da AD, bem como a noção de posição-sujeito, marcada histórica e socialmente dentro de determinada(s) Formação(ões) Discursiva(s)⁴ (doravante FD), onde destacamos a posição do sujeito

² Avaliação tradicional vista aqui como aquela avaliação de cunho meramente classificatório, que busca resultados rápidos, práticos e pouco (ou nada) reflexivos, definida por uma escala pontuativa. Falaremos mais sobre avaliação no capítulo 1.3, p.27.

³ Professora e pesquisadora graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara (1964), mestre em Linguística pela USP (1970), doutora em Linguística pela USP e pela Universidade de Paris/ Vincennes (1976). Grande responsável por trazer, para o Brasil, a teoria de Michel Pêcheux.

⁴ “As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte

enquanto professor e do sujeito enquanto aluno, sujeitos que, por sua vez, emitem discursos de lugares (pré) estabelecidos pela posição em que se encontram. Além disso, mobilizaremos as noções de interdiscurso, ideologia, memória, imaginário, interpretação, efeitos de sentido, silêncio e silenciamento. No decorrer da escrita, empregaremos o movimento pendular (PETRI, 2013), trabalhando a análise, em determinados momentos, junto ao referencial teórico, utilizando a possibilidade do ir e vir entre análise e teoria.

Consideramos, nesta pesquisa, a avaliação escolar que se dá no Brasil, influenciada diretamente pelos estudos americanos na área, e que poderiam refletir, também através da relação aluno/professor, aspectos na constituição de um sujeito-aluno, por meio da memória, do imaginário e da interpretação, por exemplo, o que nos fez tomar a seguinte questão de pesquisa: Como algumas formas de avaliação participam da constituição do sujeito, mais especificamente como essas formas de avaliação, por nós abordadas, constituem a posição sujeito-aluno? Dentro desta questão buscamos entender também se o silenciamento seria um dos possíveis efeitos de sentido produzidos por certas formas de avaliação?

Não propomos fazer aqui julgamento, definindo a melhor ou a pior forma de avaliar o aluno no Ensino Básico, pois temos como foco a avaliação nas aulas de Língua Portuguesa como prática pedagógica que ajuda a produzir um discurso onde o sujeito-professor (re)toma sentidos pelo interdiscurso. Para Orlandi (1997), quando falamos “x”, deixamos de falar “y”, e essa premissa também prevalece no discurso proveniente da avaliação. Em outras palavras, pode haver perdas e/ou ganhos com as escolhas que o professor, a escola ou o Ministério da Educação (como representante do governo) fazem quando optam pelo tipo de avaliação a ser trabalhada, assim como pode haver perdas e ganhos quando se fazem simples escolhas lexicais em um texto ou em um pronunciamento, tudo depende do que se diz, como se diz, quando se diz, quem diz, etc, ou seja, as condições de produção que dão forma ao discurso. O discurso, no entanto, pode tomar uma direção diferente quando se “perde” algo pelo silêncio, pelo não-dito, daí a importância de trabalharmos também a questão do silêncio e do silenciamento.

Veremos, também, o discurso representado através da formulação de instrumentos avaliativos - que é sua materialidade discursiva -, quando se toma uma

em diferentes regiões (as diferentes FDs) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores.” (ORLANDI, 1997, p. 20)

linha teórica sobre avaliação. Nossa investigação reflete sobre o tema empregando noções da AD, em especial os conceitos de efeito de sentido, interdiscurso e memória, que nos ajudam a (re)pensar e entender melhor a inferência desse discurso no saber e formação escolar do sujeito-aluno.

Na terceira parte desta pesquisa, falaremos um pouco sobre as condições de coleta de dados para elaboração do arquivo - circunstâncias essas que provocaram mudanças na pesquisa em relação ao projeto inicial - bem como trataremos também de nosso dispositivo analítico. Com o arquivo em mãos e o recorte que dá origem a nosso corpus de pesquisa, apresentaremos algumas análises - as quais serão focadas em instrumentos de avaliação de Língua Portuguesa (provas, testes, trabalhos) já corrigidos -, de questões dissertativas, interpretativas ou de múltipla escolha, considerando quando aparecem (ou não) comentários dos professores a respeito das respostas dos alunos. Como esse discurso que aí está se faz presente? Como se considera o interdiscurso na elaboração de instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa? Tentaremos compreender, apoiados na AD pecheutiana, como um feedback⁵, por exemplo, ou sua ausência, poderia contribuir para os efeitos de sentido do discurso produzido pelas formas de avaliação.

⁵ Ou seja, uma resposta do receptor ao emissor que pode ser positiva ou negativa. No contexto escolar, o feedback é o retorno que o professor dá ao aluno a respeito de determinados exercícios, provas, testes ou trabalhos realizados pelo estudante, não se tratando apenas de uma nota numérica ou conceitual.

PARTE 1

DO ENSINO DE LÍNGUAS E DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

1.1 Sobre a História das Ideias Linguísticas (HIL) e a Relação com a Análise de Discurso (AD) no Brasil

Propomos desenvolver nossa pesquisa da perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL) em articulação com a Análise de Discurso (AD) através do argumento teórico de grandes estudiosos dessas duas áreas do saber. Compreendemos que, marcando uma historicidade ao tomarem posição, tais autores nos apresentam também um caminho específico de pensamento e reflexão. É esse caminho – nossa filiação teórica – que julgamos ser importante para desenvolvimento de nosso estudo.

A HIL surge no Brasil na década de 1980, quando grupos de estudos e produções que pareciam buscar uma mesma direção começam a se organizar a partir do trabalho de Eni Orlandi, formando, como diz Baldini (2005, p.55), “um campo de trabalho em conjunto, sustentado em afinidades teóricas e objetivos comuns”. A colaboração entre a Universidade Estadual de Campinas, no Brasil, e a Universidade Paris VII, na França, deu origem a esse novo campo de estudo coordenado inicialmente por Orlandi e Sylvain Auroux. Segundo Nunes (2008), um grupo no interior de um projeto intitulado “Discurso, Significação, Brasilidade”, em 1987, “estudava os discursos sobre a língua no Brasil, considerando diversos materiais, dentre os quais relatos de viajantes e missionários, gramáticas e outros artefatos”. O Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil desponta com os estudos desse grupo organizados por Orlandi com o apoio dos estudos liderados por Auroux, na França.

A HIL trabalha momentos específicos e distintos, acompanhando também os movimentos provocados pelo uso da língua. Guimarães, um dos grandes estudiosos da HIL no Brasil, ao lado de Orlandi, ao falar sobre a HIL, diz

Trata-se para mim, de poder acompanhar como certos conceitos, certas noções, certas categorias se constituíram e como ao permanecerem mudaram, ou ganharam contornos específicos. Ou seja, em que momento encontramos acontecimentos pelos quais um conceito se constitui, permanece ou se torna outro. (GUIMARÃES, 2004, p.13)

Martins (2012), por sua vez, atenta para o alto crescimento do número de pesquisadores que direcionam seus estudos a uma articulação com a HIL. Podemos apoiar a relevância dessa articulação AD/HIL também apoiados em Nunes, o qual diz

A AD e a HIL têm seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção. A denominação ciências da linguagem, no plural, marca a perspectiva de se considerar os estudos da linguagem na diversidade em que eles se apresentam no tempo e no espaço. (NUNES, 2008, p.109)

Para Nunes (2008, p.110), “temas comumente abordados na HIL, como conceitos e teorias, obras, autores, instituições, periodização” recebem uma abordagem particular quando considerados a partir do ponto de vista da AD pecheutiana, posto que esta contribui para a HIL, já que considera também a historicidade do sujeitos e dos sentidos através de um dispositivo particular teórico e analítico. Para o autor, há uma produtividade específica gerada nesse encontro entre AD e HIL, uma produtividade que buscamos encontrar, uma produtividade gerada pelo fazer ciência linguística como horizonte de retrospectção, um fazer ciência que é, também, resultado desse encontro.

[...] o ato de saber, possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectção, [...] assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com freqüência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2009, p.12)

Nesse sentido, conforme Auroux (2009), o conhecimento se dá considerando o passado, não o descartando, a história “se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política)” (ORLANDI, 1990, p.35), ela está muito mais relacionada às práticas do que o tempo propriamente dito.

1.2 A Educação no Brasil: Um Breve Percorso Histórico e a Metodologia do Ensino do Português

Para falarmos sobre a educação brasileira e chegarmos à constituição do ensino de línguas no Brasil, comecemos refletindo um pouco sobre o termo “educação”.

Piletti (1996) aponta que a palavra é relativa e apresenta várias perspectivas onde, segundo o autor, parece haver um tipo de definição dicotômica da educação que se apresenta como ponto em comum entre essas perspectivas. Para Piletti (1996), a descrição do processo educacional depende do ponto de vista que se toma como referência, sendo assim, do ponto de vista descritivo, esse processo dicotômico seria formal e informal, didaticamente a dicotomia apresentada seria a de processo e produto, a Moral traria as noções de certo e errado, a Filosofia separaria os fins dos meios, a Psicologia traria referência ao estudo da educação como prática individual e como prática coletiva, do ponto de vista Político viria a distinção entre educação autoritária e educação democrática e assim por diante (a noção de certo e errado também aparece vinculada, como veremos mais adiante, em algumas práticas pedagógicas atuais, tal como alguns tipos de avaliação), mas o autor também aponta uma definição geral de educação, que poderia ser admissível em qualquer das perspectivas citadas, quando afirma que a educação é

[...] vista como a influência que as gerações consideradas adultas exercem sobre as gerações mais jovens, com o objetivo de levá-las a desenvolverem-se – física, intelectual e moralmente – de acordo com as expectativas da sociedade ou, por outra, dos grupos sociais dominantes. [...] varia de sociedade para sociedade, de um grupo social a outro, segundo as concepções que cada sociedade e cada grupo social tenham de mundo, de homem, de vida social e do próprio processo educativo. (PILETTI, 1996, p.08)

Além disso, a educação seria “um processo dinâmico, histórico e, por isso mesmo, mutável” (PILETTI, 1996, p.08) e essa compreensão vem do estudo da história da educação que nos possibilita considerar “como foi entendida e praticada a educação em épocas e sociedades diferentes” (PILETTI, 1996, p.08), repercutindo certamente até hoje nas práticas de ensino, direta ou indiretamente. O educador e historiador afirma ainda que a compreensão desse processo requer a superação das dicotomias por ele observadas.

O filósofo e professor Ghiraldelli (2006) retoma o termo “educação” a partir de sua origem no latim: derivada de “educere” (conduzir fora, dirigir exteriormente) e “educare” (sustentar, alimentar, criar). Para o escritor, o sentido comum entre essas palavras é o de “instruir” e “ensinar”, mas com acepções distintas e que indicam perspectivas pedagógicas diferentes.

A derivação dupla da palavra deixa entrever dois grandes caminhos da filosofia da educação no mundo ocidental: por um lado, o ensino baseado em regras exteriores em relação ao aprendiz, por outro, o ensino dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a forjar as suas próprias regras. (GHIRALDELLI, 2006, p. 13)

Apresentando seu ponto de vista com base filosófica e histórica, encontramos também em Ghiraldelli (2006) a dicotomia que envolve o processo de educação citado por Piletti (1996) e que abrange a educação desde a origem do termo às práticas pedagógicas mais atuais. Para este autor, no entanto, a palavra “educação” “está restrita à ideia de que educação, sendo instrução e lazer, instrução ou lazer, se faz em uma instituição específica, que no Ocidente moderno ganhou o nome de escola” (GHIRALDELLI, 2006, p.13), palavra que vem do grego (schole) e que significa “tempo livre”, “ócio”, lugar de aprendizado e/ou recreação, como explica o próprio escritor, ressaltando a diferença entre os termos “educação” e “escolarização”.

No Brasil, levou-se muito tempo para que a educação pudesse se tornar um direito. Hoje, o órgão responsável por questões de política educacional no Brasil é o Ministério da Educação (MEC), criado em 1930 com o nome Ministério da Educação e Saúde Pública, em que as demandas da educação eram resolvidas junto a outras áreas como a da saúde, do esporte e do meio ambiente. Antes de sua criação, as questões da área da educação eram ligadas ao Ministério da Justiça, através do Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao mesmo, mas a educação só passou a ser oficialmente considerada um direito de todos com a Constituição de 1934, tendo que ser fornecida pela família e pelo governo. Porém, as bases da educação nacional começaram a ser implantadas entre 1934 1945 e, apenas em 1995, o ministério passa a resolver assuntos única e exclusivamente relacionados à área da educação sendo, então, chamado apenas de Ministério da Educação. (MEC, 2018).

Entretanto a história da educação no Brasil começa com a religião sendo usada como instrumento de submissão dos índios a fim de enriquecer os colonizadores com a exploração das novas terras descobertas. Nesse cenário de

colonização, os povos indígenas deveriam ser convertidos à fé cristã para favorecer a dominação e a conquista europeia, uma conversão que só poderia começar a ser feita através da língua, meio pelo qual os nativos eram obrigados a se sujeitar, na maioria das vezes, por medo. É quando se dá o início da colonização linguística nas “terras tupiniquins”.

Assim, as primeiras escolas de ler, de escrever, colégios, apenas surgiram ao custo do massacre de índios que ocorria quando os mesmos resistiam à submissão imposta pelos portugueses que, por sua vez, era proclamada pelos colonizadores como justificativa à vontade divina: a conversão ao cristianismo para a expansão da fé cristã. A educação escolar no Brasil colônia (1500-1822) de forma mais ou menos institucional, como diz GhiraldeLLi (2006), teve três fases: a primeira inclui o predomínio dos jesuítas, a segunda ocorre com as reformas do Marquês de Pombal (que incluem a expulsão dos jesuítas) e a terceira ocorre com a chegada da Corte Portuguesa ao país (1808), mas

[...] a educação brasileira teve seu início propriamente dito com o fim do regime de capitâneas. O Brasil ficou sob o regime de capitâneas hereditárias⁶ entre 1532 e 1549. Tal regime terminou quando D. João III criou o Governo Geral. Na primeira administração deste, com Tomé de Souza, aportaram aqui o Padre Manoel de Nóbrega e dois outros jesuítas. Eles foram nossos primeiros professores. (GHIRALDELLI, 2006, p.24)

O ensino do português estava no primeiro plano educacional de ensino, do Padre Manoel de Nóbrega, juntamente com a doutrina cristã e assim como a escola de ler e escrever. Os alunos - filhos de colonos brancos e mestiços-, então, estudavam música instrumental e canto orfeônico para, em seguida, “finalizar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, completar sua formação na Europa” (GHIRALDELLI, 2006, p.25).

Nesse período, surgem os primeiros colégios fundados pelos jesuítas com a intenção exclusiva de formar novos padres e religiosos. Esse modelo pedagógico acaba sofrendo alterações com a Companhia de Jesus⁷, em 1540, e o ensino das

⁶ As capitâneas hereditárias eram extensões de terras doadas por D. João III entre 1534 e 1536 com a intenção de facilitar a administração da imensa colônia e que eram passadas de forma hereditária pelos donatários. Foram extintas em 1821, devido às dificuldades encontradas pelos donatários como a falta de recursos e enfrentamentos com indígenas.

⁷ Oficializada pela Igreja, atuava “em três campos: defesa e promoção da fé cristã; propagação da fé nos territórios coloniais; educação da juventude” (GHIRALDELLI, 2006, p.25). A Companhia de Jesus tinha o objetivo de “formação integral do homem cristão” e, como seu ensino era gratuito, aumentou consideravelmente o número de colégios de 46, em 1556, para 372, no final do séc. XVI.

primeiras letras acabou ficando sob a responsabilidade das famílias, sendo que “as famílias mais ricas optaram ou por pagar um preceptor ou por colocar o ensino de suas crianças sob os auspícios de um presente mais letrado” (GHIRALDELLI, 2006, p.26). A orientação do modelo, no entanto, “concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia desta forma um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” também o índio”, conforme Ribeiro (1998, p.22) e, assim, enquanto os descendentes de colonizadores eram “instruídos”, bastava aos indígenas somente a catequese.

Apesar dos mais de cem estabelecimentos de ensino instituídos no Brasil colônia pelos jesuítas, a Companhia de Jesus foi extinta do país e de Portugal - junto com os jesuítas - em 1759, depois que Marquês de Pombal⁸ efetuou novas reformas buscando uma aproximação às ideias do Iluminismo. A partir de então, surge o ensino público em Portugal quando o Estado assume a responsabilidade pela educação e começa a desenvolver concursos públicos, enquanto no Brasil,

[...] desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino. (GHIRALDELLI, 2006, p.27)

Temos, então, um ensino público que bancava a formação dos alunos pelo e para o Estado, não mais para a Igreja, conforme Ribeiro, que prossegue:

[...] a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar um aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. (RIBEIRO, 1998, p. 33)

Hoje, o sistema educacional continua, sob certos aspectos, funcionando de acordo com interesses do Estado, mas o que nos interessa ressaltar aqui é que a própria avaliação escolar (que define a aptidão ou falta de aptidão para a passagem do estudante a um próximo nível de educação), quando elaborada de forma muito objetiva⁹, por “N” motivos como a carga horária dos professores, o número de alunos, etc., não responde pelo saber, pelo conhecimento real do estudante,

⁸ Sebastião José de Carvalho e Melo, então Ministro de Estado em Portugal. Suas reformas ideavam adaptar Portugal e suas colônias “às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa” (GHIRALDELLI, 2006, p.26).

⁹ Entendemos por avaliação objetiva aquela avaliação onde aparecem principalmente questões de múltipla escolha, onde o avaliado encontra respostas previamente elaboradas e as responde assinalando com um “x” ou marcando “V ou F”, por exemplo. Ver cap. 1.3, p. 27.

persistindo, talvez, como eco dessa “instrução” simplificada e abreviada, já presente no séc. XVIII, a qual Ribeiro (1998) se refere.

Ainda sobre o ensino de línguas no período colonial, observamos os portugueses tentando impor uma memória discursiva (sua memória) através da língua, mas que não teve exatamente o efeito desejado devido ao choque cultural e presença de outras línguas com suas próprias memórias dentro desse novo território. De início, a língua geral, falada pela maioria dos povos indígenas, serviu como uma estrutura base para os primeiros contatos entre o povo europeu e os índios, era uma língua franca¹⁰. As diferenças constituídas por realidades diferentes, conforme Orlandi (2009), tornam-se visíveis e organizam-se, contribuindo para uma identidade nacional brasileira. Contudo, dentro dessa identidade própria, pela extensão territorial do Brasil e pela diversidade linguística que originou nossa língua portuguesa, diferentes dialetos foram se estabelecendo ao longo dos séculos, formando novos jeitos de falar, novas expressões e palavras que, no ensino ante o aspecto linguístico, não podem ser classificadas como erradas, sob o risco do preconceito.

A organização linguística, entretanto, que fortifica o português do Brasil como língua oficial, começa com o Diretório dos Índios. Promulgado em 1758, um ano antes da expulsão dos jesuítas do Brasil colônia, o Diretório trazia uma série de procedimentos a serem adotados nas colônias portuguesas e afetava diretamente as populações indígenas. Editada pelo então rei de Portugal, D. José I, através do ministro Marquês de Pombal, a lei extinguiu o trabalho dos missionários e facilitava a inclusão dos índios na sociedade, possibilitando sua transformação em trabalhadores e garantindo o crescimento da colônia por meio de casamentos entre indígenas e colonos. Com o afastamento dos jesuítas, as aldeias e vilas passaram então a ter diretores que as administravam e onde era aplicada uma política de língua que favorecia a língua do colonizador através de critérios educacionais provenientes do Diretório, que proibia o uso da língua geral e da língua materna de cada povo indígena, ao mesmo tempo em que obrigava o uso da língua portuguesa. Nesse sentido, o discurso do colonizador

[...] se impõe pela força e pela escrita, ou melhor, impõe-se com a força institucionalizadora de uma língua escrita [...] trazendo consigo uma

¹⁰ Língua comum entre povos que falam línguas diferentes. No caso da língua geral, a mesma era falada por portugueses e vários grupos indígenas, mesmo que cada um tivesse sua própria língua.

memória, a memória do colonizador sobre sua própria história e sobre a sua própria língua. (MARIANI, 2007, p.85)

Dessa forma, estabelece-se uma colonização linguística no Brasil com Portugal silenciando, ou tentando silenciar, o imenso número de línguas indígenas existentes na colônia.

Mariani (2007) chama de colonização linguística do Brasil um processo histórico que une realza e igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida nacional e internacional. Através de um ato político¹¹, ainda segundo Mariani, a língua portuguesa foi institucionalizada no Brasil colônia, oficializando “de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente como nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte” (2003, p.13). Temos, a partir de então, conforme a autora, “a língua portuguesa com SUA memória de filiação ao latim” (Ibidem, p.13). Ainda segundo a autora, com a colonização linguística, o interesse e um trabalho maior da(s) língua(s) “se materializa na prática discursiva marcada por uma heterogeneidade linguística”, e “os sujeitos são tomados por esse trabalho, são tomados pela(s) língua(s), nelas e com elas” (2007, p.85). Seria, para Mariani, “um processo sem controle total (que uma política linguística visa, justamente, administrar) fazendo surgirem palavras, deslocarem-se sentidos, modificarem-se sistemas gramaticais, etc” (2007, p.85). Nessa política linguística, como forma de administrar esse procedimento, tenta-se “impor” e “aprisionar” a língua através de dicionários, gramáticas e cartilhas, método que garante a preservação escrita do léxico de uma língua, mas não a assegura, justamente por seu caráter social, temporal, etc.

Mariani (2003) também observa que o interesse da coroa portuguesa em tornar os índios submissos através do catecismo, incluindo-os na civilização, mas apagando as diferenças sócio-culturais – como processo de colonização linguística -, deixou resquícios ao longo dos anos. As primeiras gramáticas usam o latim como referência e dão valor a autores que são considerados exemplares ao utilizar a norma culta portuguesa. Então, ainda no séc. XVIII, a colônia brasileira

[...] é herdeira dessa concepção de língua submissa ao falar e escrever corretamente. O português brasileiro, nessas gramáticas, é apresentado como algo menor nas rubricas brasileirismos ou providencialismos. Ao defender o ensino da língua portuguesa em detrimento do latim, Pombal em

¹¹ O Diretório dos Índios, conforme Mariani “... busca colocar em silêncio a língua geral e seus falantes, caracterizando a referida língua como uma ‘invenção diabólica’” (2003, p,13).

momento nenhum abre mão deste sentido normativo da língua. (MARIANI, 2003, p.14)

No séc. XIX, as discussões em torno da língua são retomadas sob um novo aspecto, salientando posturas opostas entre intelectuais da época.

Alguns gramáticos conservadores aliados a um aparato político-jurídico engajam-se na memória portuguesa da língua como língua de conquistas. Nesse sentido, filiam a língua falada no Brasil a uma herança linguística latino-portuguesa. Outros gramáticos, intelectuais e escritores, por outro lado, lutam pela identidade do falar do Brasil. Trata-se de uma língua com uma discursividade outra, própria, ao mesmo tempo vinculada à língua do colonizador e às línguas indígenas e africanas. (MARIANI, 2003, p 14)

Criam-se gramáticas, dicionários e uma literatura nacional com o propósito da descolonização e da busca por uma identidade, mas lembremos que não se pode apagar o processo histórico pelo qual o Brasil passou, bem como não se pode desconsiderar quando o ensino da língua portuguesa, de fato, começou. Esse processo de descolonização linguística

[...] pode ser definido como esse imaginário no qual se dá também um acontecimento linguístico desta vez sustentado no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de uma outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra Nação. (ORLANDI, 2009, p.172)

Esse movimento, que começa no Brasil apenas no séc. XIX, é promovido por instrumentos elaborados por brasileiros na nossa língua mesclada a outras.

Com nossos instrumentos intelectuais, organizamos nossa sociedade, organizamos nossas instituições, e adquirimos em nossa soberania, uma feição, uma identidade linguística que permite que digamos que escrevemos como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal... (ORLANDI, 2009, p.160)

Daí, a partir do processo de gramatização, que aponta o movimento de descolonização linguística, surge o conceito de “certo” e “errado” empregado no ensino da sintaxe, defendido plenamente pelos gramáticos e que chega à escola, apoiado pela gramática normativa, muitas vezes como único meio de ensino (dependendo da instrução e embasamento teórico do professor, da escola), desconsiderando-se, muitas vezes, a variedade linguística presente em um território tão grande como o do Brasil, do qual a população descende de portugueses, índios, africanos, italianos, alemães, japoneses, etc.

Em relação aos documentos oficiais, somente em meados do século XX passa a ser criada a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), com o objetivo de tentar fixar um padrão de conteúdos e nomenclaturas. Mais tarde, o Ministério da Educação (MEC) institui diretrizes curriculares nacionais e de avaliação dos sistemas de ensino seguradas pela legislação e decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE) como forma de elaboração de uma política de educação do Estado. As DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) surgem da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e vêm, então, como normas para assegurar a formação básica do aluno da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: elas indicam metas e objetivos para as escolas. A partir dos DCNs, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que não são leis, mas orientam a elaboração ou revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, discussões pedagógicas internas às escolas, produção de livros e outros materiais didáticos, bem como a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs são separados por disciplinas e servem como referência até mesmo para as DCNs.

Foi homologada, recentemente, conforme dados retirados do site do MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define para os próximos anos uma base que abrange toda a educação brasileira. A BNCC, segundo o MEC, dará subsídios para a formação inicial e continuada de professores, a produção de material didático, as matizes de avaliações e os exames nacionais como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que poderá ser reformulado de acordo com o texto homologado.

Sobre o ensino de LP já no ensino fundamental, conforme a BNCC, destacamos a ênfase que o documento dá ao trabalho essencial com o texto, como reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos, procurando estimular o pensamento crítico do aluno, além de citar também a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos utilizados em diferentes gêneros textuais.

Estas mudanças, no entanto, ainda são muito recentes se compararmos ao tempo de Proclamação da República ou, ainda mais, em comparação à existência do país desde o período colonial. As primeiras publicações de textos produzidos por linguistas e documentos oficiais criticando o ensino de língua materna e apresentando como proposta uma outra linha de pensamento baseada nos conhecimentos linguísticos só começaram a surgir na década de 1970, conforme

Angelo (2005). Tal proposta apresentava uma imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa (LP) que ia ao encontro da mudança que começava a se estabelecer, no entanto, segundo Angelo, seria problemática uma visão única do passado do ensino de LP associada apenas aos textos de linguistas e documentos oficiais publicados especialmente nas décadas de 1970 e 1980.

[...] a imagem do ensino tradicional de língua materna construída no interior desses textos foi se transformando, ao longo das últimas décadas, em um conhecimento consolidado, mais do que isso, definitivo, um saber sobre o qual parece não recair mais qualquer dúvida. Inquieta-me perceber que tal imagem, que goza de crédito e prestígio, fruto do saber científico que lhe dá sustentação, o linguístico -, não só aponta na direção das fragilidades, das limitações do ensino tradicional de Língua Portuguesa, como também deixa escrita a história desse ensino, que passa a ser lida como a história oficial, a história de uma só versão. (ANGELO, 2005, p. 01)

Assim, torna-se necessária a constante discussão dessa imagem do ensino tradicional de LP que Angelo (2005) aponta, para que o passado do ensino seja visto como sempre aberto, buscando o conhecimento também pelo processo de historicização. As mudanças que virão, os efeitos da BNCC, veremos com o tempo.

1.3 Sobre o Conceito de Avaliação

Faremos, aqui, um recorte sobre alguns dos principais conceitos de avaliação no Brasil, mais especificamente a partir do séc. XX, onde a noção de avaliação, tal como a conhecemos hoje, começa a tomar forma principalmente pela inspiração no modelo americano que começa a se desenvolver nesse período.

De acordo com Saul (2001), os testes padronizados começaram a surgir apenas nas duas primeiras décadas do séc. XX, como consequência da evolução da tecnologia de mensuração das capacidades humanas. Já na década de 30, “a idéia de mensuração através de testes padronizados é ampliada, passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos” (SAUL, 2001, pág. 27). A professora também aponta que o “Estudo dos Oito Anos”, elaborado por Ralph W. Tyler e Smith, trouxe novas tendências e o desenvolvimento dos instrumentos avaliativos, pois incluía uma variedade de procedimentos como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento entre outras medidas que contribuíram para a obtenção de indícios a respeito do rendimento dos alunos. Para Tyler (1949), a indicação de quanto os objetivos

educacionais estão sendo atingidos pela programação estabelecida para o currículo é que define o processo avaliativo, mas a avaliação, no entanto, deve considerar o comportamento dos alunos para que se possa, então, se necessário, remodelar esse comportamento.

Nevo (1990) considera a avaliação da aprendizagem uma parte da avaliação do sistema educativo. Essa avaliação da aprendizagem, no Brasil, segundo Saul (2001), seguindo os passos do desenvolvimento americano na área, apesar do atraso em pelo menos uma década, permaneceu com a concepção positivista de avaliação proposta por Tyler em textos e obras produzidas nos anos seguintes, adentrando o ambiente acadêmico brasileiro e projetando-se nos cursos de formação de profissionais educadores. Após isso, a concepção de Tyler ainda se propagou dentro de toda uma legislação sobre avaliação em âmbito estadual e federal, dando origem a leis, decretos, pareceres que serviram de base para práticas avaliativas nas escolas de 1º e 2º graus (SAUL, 2001).

Em 1980 e 1981, respectivamente, ainda conforme a autora, com o lançamento dos dois primeiros números da revista *Educação e Avaliação*, surge um número expressivo de textos de autores brasileiros criticando a abordagem quantitativa da avaliação educacional e repensando valores para uma abordagem qualitativa. Esses textos, somados as novas traduções de autores estrangeiros, instigaram na comunidade de pesquisadores brasileiros a necessidade de se discutir e aprofundar a abordagem qualitativa da avaliação educacional, que começa, assim, a ser pensada. Nesse sentido, uma avaliação qualitativa implicaria, então, uma qualificação que só poderia se dar pelo processo de ensino-aprendizagem como um todo. A “avaliação qualitativa equilibra a avaliação participante, pelo menos como foco central de interesse” (DEMO, 2010, pág. 24).

Uma avaliação quantitativa carrega algumas características como: a defesa do princípio da objetividade¹² na avaliação, onde há fidelidade aos instrumentos utilizados para a coleta de dados e posterior análise; o tratamento estatístico dos dados; a ênfase nos produtos finais; um controle sobre variáveis que possam intervir, anulando, manipulando e constatando o efeito de outras; um projeto estático de currículo; a busca pela informação quantitativa através de meios e instrumentos objetivos; a tendência à generalização estatística, desconsiderando interferências

¹² Ver objetividade e subjetividade no cap. 1.6, p. 43.

externas (GÓMEZ, 1983). Tudo isso não apenas na avaliação da aprendizagem do aluno, mas também na construção do projeto de currículo educacional. “A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados” (SAUL, 2001, pág. 44), esse modelo tecnológico apontaria, segundo a autora, um caráter burocrático de atividade avaliativa.

Por outro lado, a avaliação qualitativa - que surgiu em função da constatação de que os testes padronizados não apresentavam a informação essencial para o entendimento sobre o que os professores ensinavam e os alunos entendiam (SAUL, 2001) -, como aponta Gómez (1983), apresenta algumas características como: a objetividade deixando de ser o centro da avaliação, que passa a ser relativa; a consideração das limitações humanas e erros, a consideração de diferentes posições, opiniões e ideologias que produzem interpretações e reações variáveis; a inclusão de valores, desfazendo o pensamento de educação e avaliação como processos tecnicistas; o objetivo de não reduzir a avaliação a resultados de curto prazo e efeitos previstos nos objetivos de determinado programa educacional; a ampliação de produtos e instrumentos de aprendizagem, não se fixando a uma metodologia estática, etc. A avaliação qualitativa considera as diferenças, os imprevistos, a mudança, o progresso, e compreende as condições, a circunstância, indicando o caminho necessário para o entendimento, a interpretação e intervenção adequada aos participantes (GÓMEZ, 1983).

Da perspectiva de Demo (2010), o professor Gadotti (2010)¹³ considera que avaliar “pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa” (pág. IX)¹⁴. Parece que há, na avaliação escolar, basicamente dois caminhos a seguir, onde um destaca o individual dos sujeitos, tanto professor quanto aluno, podendo tornar rígida e tensa a hierarquia estabelecida socialmente, e outro caminho que promove o crescimento de ambos os sujeitos envolvidos em processo, em desenvolvimento um pelo outro. Nesta segunda prática de avaliação, segundo o professor Gadotti (2010), é que se

¹³ Professor Moacir Gadotti, no prefácio do livro *Avaliação Qualitativa*, de Pedro Demo.

¹⁴ As páginas do livro começam a ser enumeradas em algarismos arábicos após o prefácio. Até então, são utilizados números romanos.

encontram o que o convém chamar de “concepção dialética da avaliação”, chamada também por muitos de “avaliação emancipadora”¹⁵. Esta

[...] caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la [...] O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2001, pág. 61)

Sanmartí (2009) dá à avaliação o *status* de “condição necessária para melhorar o ensino” (pág.117), e essa melhoria se apresenta pelos instrumentos avaliativos, porém, longe de ser um procedimento simples, como costuma apresentar o imaginário popular, a avaliação é um processo que vai além de instrumentos¹⁶ de classificação preparados pelos professores para os alunos ao final de determinada etapa educativa. Para Sobrinho (2008),

A avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática. (2008, p. 193-194)

Convém destacar que o autor defende a avaliação como produção de sentidos e, pensando assim, podemos entendê-la como discurso, apresentando diferentes formas de significar. Sendo prática social, envolve não somente aluno e professor, mas também o ambiente escolar (no caso da educação básica), devendo ter caráter e direção estabelecidos juntamente com outros professores, mantendo sua natureza aberta e intersubjetiva. Além disso, a equipe diretiva da escola também deve ajudar a conduzir, conforme a linha de pensamento estabelecida pela instituição, o caminho a ser tomado pela avaliação. Trata-se de um “processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente” (SOBRINHO, 2008, p.194), uma ação global, como analisa o autor, que envolve o coletivo, mas que não deve deixar de considerar o individual do aluno,

¹⁵ Avaliação emancipatória, para Saul (2001).

¹⁶ Alguns instrumentos utilizados na/para avaliação, ou instrumentos avaliativos: teste, prova, trabalho, redação, parecer, etc.

a ser considerado nas condições de produção das atividades, indo ao encontro do que postula Gadoti (2010).

Contudo, Hoffmann (2017) reconhece que a avaliação ainda não é vista pela maioria dos estudiosos como deveria ser. Para a professora, muitas críticas e comparações são feitas, relacionando diferentes práticas pedagógicas sem que uma visão efetiva e positiva seja deixada como alternativa, como se houvesse uma contradição entre o discurso e a prática discursiva, o que faz com que ela, através de suas investigações sobre avaliação, entenda que

[...] a contradição entre o discurso e a prática de alguns professores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria encontra explicação na concepção de avaliação do professor, reflexo de sua história de vida como aluno. Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de escolarização. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. (HOFFMANN, 2017, p.16-17)

Podemos observar, então, que se manifesta aí uma questão de memória¹⁷, onde o sujeito-professor é afetado por sua própria história, assujeitando-se¹⁸ ao processo sócio-histórico-ideológico, muitas vezes, sem consciência disso. E, sobre esse assujeitamento, Orlandi afirma:

Submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade. Na transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. (ORLANDI, 2001, p.51)

A partir da palavra de Orlandi sobre a noção de assujeitamento, quando o sujeito é tomado, ideologicamente, podemos retomar Hoffmann, a qual diz perceber com clareza, pelo estudo aprofundado e contato com diferentes realidades educacionais, que “a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como professor” (HOFFMANN, 2017, p.17). A pesquisadora crê que “princípios e metodologias de uma avaliação estática

¹⁷ A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-constituídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p.52)

¹⁸ O assujeitamento ocorre quando o indivíduo é interpelado por uma ideologia. Ideologia essa que se materializa pela linguagem.

e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso” (HOFFMANN, 2017, p.17-18) são expostos pela forma como a avaliação é feita.

Uma avaliação, segundo Hoffmann (2017), não é apenas o registro de notas; ela pode ser feita de diferentes formas, muito além de ter frequentemente o termo relacionado à análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno, etc.. Ademais, pode ser “razão de controvérsias entre alunos e professores”. Para a pesquisadora, há uma dicotomia, educação e avaliação, e os educadores não veem educação e avaliação como uma coisa única: praticam-nas em momentos distintos quando, primeiro, vem o acompanhamento diário das competências do aluno para, num segundo instante, ao final de determinado período letivo, fazer a transcrição de observações dessas competências em registros numéricos ou conceituais. Hoffmann (2017) prossegue defendendo que “são necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados” (2017, p.22), pois o acompanhamento diário, procurando entender aspectos pessoais e observando os principais problemas que os alunos têm em relação aos conteúdos, também deveria, segundo a professora, fazer parte desse processo avaliativo, desfazendo, assim, a falsa dicotomia educação/avaliação. “Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 2017, p.22).

Por esse assujeitamento sócio-histórico-ideológico inconsciente, o professor toma um caminho que se torna vicioso. Seria necessário, segundo Hoffman (2017), uma conscientização sobre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado final e definitivo, além da visão da avaliação como julgamento, como sentença; para isso, deveria ser feita uma grande reflexão sobre como a avaliação está sendo executada.

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do professor. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2017, p.24)

Mas sabemos, também, e não poderíamos desconsiderar, o fato de que a postura do professor, muitas vezes, é uma postura “imposta” a ele, visto que, nas condições atuais de ensino (principalmente das escolas públicas brasileiras), o docente não depende apenas dele e de sua própria vontade, depende também de normas estipuladas pela escola, por leis imperativas advindas do Estado (através do Ministério da Educação como representante), da falta de estrutura nas salas de aula¹⁹, da ausência de livros didáticos adequados à realidade escolar, da carência de material didático e midiático, etc., que influenciam na aplicação da aula e, conseqüentemente, na avaliação. De certa forma, o docente se deixa silenciar pelas inúmeras imposições ao não refletir sobre a prática docente, em especial, sobre a prática avaliativa. É ele um indivíduo assujeitado que, ao não fazer esse questionamento, colabora para uma prática impiedosa que separa, através da avaliação, o “capaz” e o “incapaz”, o aluno “bom” e o aluno “ruim”, pela seleção e exclusão, utilizando-se de um método autoritário.

Em sua reflexão sobre o polêmico assunto, Hoffmann (2000) exime o professor da “culpa” pelos resultados das avaliações, mas coloca-o como principal responsável, sendo seu dever estar em constante aperfeiçoamento e atento ao processo como um todo, acompanhando a trajetória do aluno, reconhecendo suas limitações e evoluções. Em suas palavras:

[...] a educação envolve a relação entre seres humanos, diferentes entre si, que guardam seus próprios mistérios e que não haverá métodos ou processos infalíveis para compreendê-los em sua plenitude [...] A busca de padronização em avaliação cria preconceitos que bloqueiam a visão. Ela ensina a não ver, e graças a essa não-visão o poder se torna intangível, pois seus verdadeiros mecanismos não podem ser desvendados. (HOFFMANN, 2000, p. 18)

Portanto, para a pesquisadora, a avaliação não poderia ser vista como resultado definitivo e absoluto, sendo necessária uma autoavaliação por parte do professor. Este, observando e sendo sensível ao contexto todo que envolve o aluno, poderia, a partir de então, construir junto com outros professores, pais e comunidade escolar, um parecer mais dinâmico e próximo do que seria o ideal, mas que, ainda assim, não seria 100% concludente.

¹⁹ Muitas vezes, além da falta de estrutura, falta de material, os professores têm muitas turmas e/ou turmas numerosas, o que dificulta uma aproximação da realidade dos alunos, ou seja, uma observação mais minuciosa, individual, isso sem mencionar a desvalorização financeira, que é, sem dúvida, desmotivadora.

O que parece se tornar comum no contexto escolar atual, em razão de motivos já citados aqui, é a negação às diferenças entre os alunos, sinalizando, dessa forma, que há um preconceito em relação a elas, marcado pelo autoritarismo e pela arbitrariedade. A tendência pelo padrão é inerente ao ser humano; dessa forma, no âmbito escolar, se busca uma uniformidade, tomando-se como referência aquele aluno “nota 10”, que é o aluno que tira notas boas, que mantém um comportamento adequado em sala de aula segundo os conceitos avaliativos (pessoais e que, portanto, conduzem uma interpretação) do professor. Esse aluno, aos olhos do docente, torna os demais diferentes, e essa desigualdade tende a se refletir na prática avaliativa através do juízo de valor, que corrobora um julgamento. Hoffmann defende que essa inclinação por parte das escolas para tornar a educação homogênea, relacionando todos os alunos da mesma forma, seria “inadequada em termos científicos e ofensiva em termos éticos” (2000, p.19). Dessa maneira, ao evocar um padrão mais alto, cobrando a igualdade e ignorando as diferenças, pode ocorrer, conseqüentemente, um distanciamento ainda maior entre professores e alunos e, também, entre os próprios alunos.

Persegue-se incansavelmente o “igual” na escola e todas as diferenças são obstáculos impeditivos de aprendizagem: os alunos agitados ou muito quietos, os alunos pobres, doentes, de idades diversas, com talentos inesperados, com deficiências físicas e mentais, que falam outra língua [...] o professor vasculha por desvios ao padrão determinado “a priori” que poucos sobrevivem à fúria avassaladora da comparação, resultando na perversidade de uma escola seletiva e excludente, e perigosamente monótona pela sua incapacidade de valorizar as ricas experiências de vida e diferentes formas de pensar de muitas crianças e jovens diferentes. (HOFFMANN, 2000, p.19)

A avaliação não se restringe, porém, à perspectiva de Hoffmann. Bloom (1993) defende a existência de três tipos básicos de avaliação no processo educativo: a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica serve como um levantamento de dados para que se possa compreender o que o aluno já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios; esse tipo de avaliação considera um sistema organizado em etapas, propondo objetivos a serem alcançados. A avaliação somativa, no entanto, visa à classificação dos avaliados e se dá sempre ao final de uma etapa de ensino; uma vez concluída cada etapa do processo de ensino, faz-se uma avaliação, que mais se aproxima, talvez, a um procedimento classificatório que certifica a aptidão do aluno. Já a avaliação formativa, por sua vez, se encontra em todo o processo, é realizada continuamente,

ela é investigativa; Sanmartí compreende que esse tipo de avaliação, do ponto de vista cognitivista, “centra-se na compreensão do funcionamento cognitivo do estudante frente às tarefas que lhe são propostas” (2009, pág.30). Desse ponto de vista cognitivista,

A informação que se busca refere-se às representações mentais dos alunos e às estratégias que utiliza para chegar a um resultado determinado, quer dizer, a finalidade é chegar a compreender por que um aluno não entende um conceito ou não sabe fazer determinada tarefa. Os erros são objetos de estudo na medida em que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo estudante. (SANMARTÍ, 2009, pág. 30)

Dessa forma, a avaliação formativa “estuda” as falhas no processo de aprendizagem do aluno e possibilita a proposta de novas tarefas²⁰ e instrumentos a serem utilizados para a superação das dificuldades que esse aluno encontra. Mas convém destacar que estas concepções de avaliação indicadas por Bloom, no entanto, não excluem necessariamente uma à outra, elas podem relacionar-se entre si, complementando-se.

Em uma outra perspectiva, a perspectiva da Educação Integral²¹, uma concepção que tem ganhado espaço nos últimos anos em discussões em todo Brasil, embora ainda faltem parâmetros para defini-la, avaliar indica conferir valor, valorar, reconhecer, apreciar, tendo em conta não só descrição e medida da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, mas também os meios e recursos da formação profissional dos educadores e sua gestão, visando um aprimoramento do processo como um todo. Em âmbito estadual, em São Paulo, por exemplo, foram lançadas Diretrizes do Programa Ensino Integral, cujo documento apresenta, como referência, do ponto de vista da Educação Integral, os seguintes fundamentos em relação à avaliação:

1. Quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado;
2. A avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso;
3. A avaliação deve ir além da verificação da aprendizagem;
4. A avaliação expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador;

²⁰ “As tarefas realizadas são devolvidas ao aluno com comentários sobre as razões dos erros cometidos (destacando os acertos) e habitualmente não são pontuadas” (SANMARTÍ, 2009, pág. 30)

²¹ Concepção que considera que todas as dimensões do aluno (intelectual, física, emocional, cultural, social) devem ter seu desenvolvimento garantido pela educação, fazendo parte de um projeto coletivo. (<http://educacaointegral.org.br>). Acessado em 27.09.2018.

5. O melhor procedimento de avaliação é o procedimento de ensino;
6. O “produto” do trabalho do professor não é a aula, mas sim a aprendizagem do aluno.

Esses princípios expressam a necessidade de reflexão e clareiam pontos antes não muito debatidos, que ficavam à margem das discussões em torno do ensino-aprendizagem, em especial às avaliações, como a ideologia dos sujeitos que estão inseridos em FDs diferentes, não havendo, portanto, neutralidade, o que impediria, por exemplo, a possibilidade de um projeto como o Escola Sem Partido. Uma avaliação que apenas mede informações memorizadas transforma o aluno em um acumulador temporário de informações, já uma avaliação que valoriza etapas processuais e busca uma qualificação através da investigação, ao mesmo tempo que reconhece e prestigia a capacidade do aluno, também motiva e favorece aspectos cognitivos do mesmo. Assim, essas primeiras referências a respeito da avaliação na Educação Integral surgem como alternativa à prática.

Medeiros (1977), no entanto, chama a atenção para algo que se faz relevante pensarmos: a diferença entre medir e avaliar. Para este autor, há uma grande diferença entre os dois conceitos:

Medir é descrever objetos, pessoas ou fatos, atribuindo-lhes números calculados segundo regras preestabelecidas [...]. Avaliar é atribuir [...]. Os resultados da medida são números impessoais [...] não envolvem apreciação de justiça, prudência, perigo ou outro critério de valor. A opinião de quem mede entra apenas no momento de: escolher a característica a medir; conceituar esta característica; escolher o instrumento de mensuração; e resolver a forma de aplicar tal instrumento. Avaliar, entretanto, é processo muito mais amplo, que exige uma apreciação pessoal, pela comparação entre o observado – e numericamente descrito – e uma escala subjetiva de valores, arrumados por importância crescente – ou seja, pelo que valem para quem julga. É mais uma tomada de posição. (1977, pág. 5)

Avaliar pressupõe, segundo Medeiros (1977), uma definição anterior dos objetos, indicando aonde se quer chegar e, para isso, é preciso fixar critérios para considerar o que se observa. Dessa forma, o avaliador também tem de buscar instrumentos para extrair “as informações em que se firmarão os juízos de valor (como estudar a realidade?)” (MEDEIROS, 1977, p.05). O conceito de medição indicado por Medeiros (1977), então, se aproxima do que Gómez (1983) chamou de avaliação quantitativa, onde se busca a objetividade através de instrumentos elaborados para produzirem resultados objetivos, onde se busca a comprovação material de determinado conhecimento supostamente adquirido.

É interessante ressaltar que, conforme Nevo (1983), quase toda a literatura que havia na área de educação sobre medida e avaliação, até meados dos anos 1960, tratava especificamente sobre a avaliação da aprendizagem do aluno e, somente nos anos 1970, começa a surgir o interesse em avaliação de outros objetos como os materiais curriculares, as instituições de ensino e projetos ou programas educacionais.

Ao observarmos o livro didático²² dos 8º e 9º anos, utilizado em 2018 na escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de São Pedro do Sul, RS, (de onde coletamos parte do material para análise) encontramos, no livro do professor, a indicação da necessidade da importância da articulação de etapas na avaliação da aprendizagem²³, como:

- Negociação das expectativas de aprendizagem, propiciando aos alunos a clareza sobre o percurso que se espera deles;
- Levantamento de conhecimentos prévios relevantes para os conhecimentos a serem construídos;
- Negociação de critérios para a aferição das aprendizagens em processo, possibilitando a autoavaliação contínua;
- Sistematização do que foi aprendido e comparação com as expectativas iniciais, para a definição de retomadas ou avanços. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p.294)

A avaliação da aprendizagem, então, sendo parte da avaliação do sistema educativo (NEVO, 1990), necessita de uma relação correspondente entre professor e aluno, sendo necessárias associações no processo avaliativo como, por exemplo, “as anotações e devolutivas escritas, os questionamentos orais e até mesmo os silêncios cúmplices e comprometidos com os investimentos e as descobertas dos alunos em situações de aprendizagem” (FIGUEIREDO; BALTHASAR. GOULART, 2015, p. 294).

Para o MEC (2018), os caminhos a seguir para uma prática de política educacional começam pela avaliação de desempenho dos alunos. Conforme o ministério, são imperativos alguns pressupostos como

[...] uma avaliação que permita correção de rumos e se realize ao longo do processo formativo e não somente ao final. Sendo assim, defendemos que

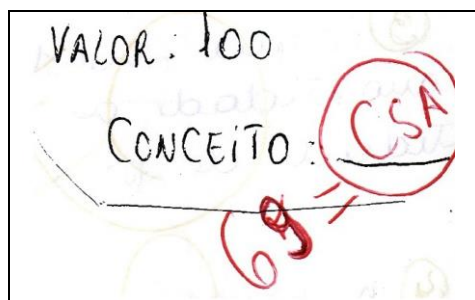
²² Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.

²³ Ver anexo 1. p. 109.

exames de ensino médio se realizem a cada série, de modo que tanto os sistemas de ensino quanto os alunos possam receber o desenvolvimento da aprendizagem e tomar providências necessárias para a recuperação, quando for o caso.” (MEC, 2018)

Os caminhos indicam uma mudança processual no sistema de avaliação escolar, em alguns casos, porém, há uma “mescla” de avaliação quantitativa e avaliação qualitativa, mas que tem sido definida, popularmente, como avaliação conceitual: é o caso do uso do método de parecer descritivo, onde se atribui ao desempenho do aluno em cada instrumento de avaliação os conceitos de CSA (construção satisfatória de aprendizagem), CPA (construção parcial de aprendizagem) e CRA (construção restrita de aprendizagem). Esses novos conceitos, no entanto, ainda necessitam da objetividade que os números de uma avaliação somativa apresentam e, assim, o percentual de acertos indicaria uma CSA, CPA ou CRA. Vejamos a figura 01, que apresenta um recorte de um dos instrumentos avaliativos de nosso corpus de pesquisa:

Figura 01 – Exemplo de nota conceitual



Fonte: Teste da escola de ensino básico

A figura 01²⁴ evidencia o valor total do instrumento utilizado como forma de avaliação (100 pontos), no entanto, o professor-avaliador dá destaque ao conceito (Construção Satisfatória de Aprendizagem), uma concepção que é orientada pela soma de pontos dos exercícios propostos (neste caso, a pontuação equivale a um percentual positivo), então, uma soma “X” equivale a CSA, uma soma “Y” equivale a CPA e uma soma “Z” equivale ao conceito CRA. Ao final de determinado período letivo, os professores verificam os conceitos obtidos pelo aluno e, no caso de alguma CRA, é discutido em conselho de classe o resultado final. Embora este tipo de avaliação seja chamada, na escola onde houve a coleta do material da figura 01,

²⁴ Ver anexo 3, pág. 111.

de avaliação conceitual, podemos perceber que ela, ainda assim, necessita da soma numérica, característica da avaliação somativa. Um dos motivos para isso, talvez seja a não definição de um modelo de avaliação 100% eficaz, que componha todas as questões a serem pensadas por adeptos de uma avaliação mais quantitativa ou mais qualitativa, de modo que não traga prejuízos a quem avalia e, principalmente, a quem é avaliado.

Apesar das incontáveis dificuldades que a educação brasileira tem e que afetam principalmente as escolas públicas, culminando em um professor cansado e sobrecarregado, o tratamento de alunos como iguais nem sempre retorna como produtividade efetiva, talvez equidade pudesse ser um termo mais habitual no contexto escolar para que todos tivessem oportunidades de aprender através ações pedagógicas que visassem uma avaliação possível a todos, mas, ao mesmo tempo, que pensasse, também, as causas individuais. Muitas escolas fazem isso, nem todas (por motivos variados). As observações dos fatores individuais, por se tratarem de visões subjetivas, podem trazer divergências entre avaliadores. Neste sentido, considerando a avaliação como discurso – seja do professor, do aluno, da escola, do Estado, ou uma combinação de discurso dessas posições-sujeito -, seria interessante, talvez, cogitar a avaliação sob a ótica da AD pecheutiana, estudada atualmente na formação superior de professores de Língua Portuguesa.

1.4 A Testagem e a Avaliação (Tradicional)

Um dos sentidos possíveis da palavra tradição indica relação com o passado, remete a uma historicidade, tradição de fatos, ações, culturas, são costumes que se passam de pessoa para pessoa dentro de um grupo social. *Traditio*, do latim, significa o ato de transmitir algo a alguém, a entrega, o “passar adiante” de alguma coisa para que a mesma siga habitual, um conhecimento tradicional carrega em si a “responsabilidade” de ser passado adiante, justamente por sua prática (social) consecutiva, normalmente por gerações, que o faz tradicional. A palavra, em si, também pode carregar o sentido (por vezes, precipitado) de correto, adequado, de

apropriado convencional e convenientemente, porque conduz uma herança social através do conhecimento propagado. Dessa forma, mantém certa ilusão de unidade autossuficiente, embora possa sofrer alterações ao longo do tempo sem deixar de ser, ainda, tradição. O tradicional remete ao passado, na medida em que se efetiva no dia após dia, geração após geração, pela aceitação de um grupo social, ao mesmo tempo em que se define como tradicional diante do diferente, do novo. Considerando, assim, o conceito de tradicional, pensaremos, neste trabalho, a avaliação mais tradicional como aquela que prevaleceu desde o início das primeiras escolas, passando, de geração a geração, um método muito mais próximo a uma testagem, com o uso de instrumentos voltados à objetividade, um sistema de avaliação quantitativa que predominou até boa parte do séc. XX e ainda se estende por várias instituições de ensino no Brasil do séc. XXI. Essa “tradição” se caracteriza e ainda tem força, talvez, pela praticidade na criação e avaliação dos instrumentos de verificação da aprendizagem. Além do que já consideramos a respeito da influência americana – da tradição americana - e de uma nova conjuntura que se estabelece em meados do século passado, é também pela força da tradição que se demora a começar a pensar em propostas que sirvam como alternativas a esse tipo de avaliação no país, direcionando perspectivas mais voltadas ao ensino e avaliação qualitativos.

Por meio do processo de avaliação, os alunos se formam no Ensino Médio e muitos têm pela frente o desejo de cursar uma faculdade, onde ingressam, nos dias atuais, basicamente, por meio do vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁵. Vejamos o exemplo do vestibular:

Digamos que um aluno de ensino médio, extremamente competente em LP, fosse prestar vestibular para a área de Letras na Universidade Federal de Santa Maria. Até alguns anos atrás, quando o principal meio de ingressar na UFSM era o vestibular²⁶, o aluno que zerasse as questões de qualquer uma das disciplinas obrigatórias estaria automaticamente excluído da seleção, aliás, isso já fazia parte diretamente da própria seleção, a exclusão por esse meio. Se esse aluno, exímio na disciplina de Língua Portuguesa, atingisse um pontuação classificatória (“ponto de

²⁵ Hoje, devido a uma política de estado, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a modalidade predominante para a entrada nas universidades públicas no Brasil.

²⁶ Motivo de polêmica, o sistema de seleção de alunos por meio do vestibular foi extinto na UFSM em 2015 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), sendo o ENEM, portanto, a única forma de entrada na universidade a partir de 2018.

corte”) e não conseguisse acertar o mínimo de questões da disciplina de Matemática ou Física, por exemplo, que são da área de exatas, uma área que faz contraste à área de humanas, esse aluno seria desclassificado. Não seria levado em consideração aí seu conhecimento, seu saber a respeito da área em que pretendia entrar e, a partir daí, o estudante poderia ter seus planos de futuro alterados. Mas suponhamos que esse mesmo aluno, no mesmo processo seletivo, não tenha zerado nenhuma das disciplinas obrigatórias: esse mesmo evento, composto de uma única prova objetiva, também não poderia definir seu saber em função de questões de múltipla escolha, pois as mesmas não garantem, de forma consistente, o saber adquirido pelo aluno, visto que, ao marcar uma resposta da sequência “A,B,C,D,E”, não há como afirmar que o aluno detinha o conhecimento para a resposta em questão. Trouxemos, aqui, o que para nós constitui um exemplo básico de testagem.

De modo parecido, poderia funcionar um instrumento de avaliação tradicional no ensino básico em que, quando isolado do processo avaliativo, a pontuação numérica poderia selecionar e arriscar a exclusão, por vezes, talvez, de forma até discriminatória, determinando sucesso e fracasso através da escala numérica.

O valor numérico de uma avaliação, como defendemos neste estudo e entendemos como explícito na avaliação que suporte instrumentos sobretudo objetivos (caracterizando-a, entendemos, como uma avaliação mais tradicional), não define exatamente o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender; ele é um resultado prático, consequência da soma de pontos pré-estabelecida pelo professor. Em uma avaliação que busca objetividade, com questões predominantemente objetivas, a resposta de um exercício de múltipla escolha, por exemplo, poderia indicar duas coisas:

- 1) o aluno sabe a resposta e acerta;
- 2) o aluno não sabe a resposta e erra.

Entretanto, há ainda outra possibilidade não considerada por este tipo de avaliação, a constar: o aluno, não sabendo responder a questão, ainda tem como opção o famoso “chute”, uma resposta qualquer para que a questão não fique “em branco”, que pode levar tanto ao acerto como ao erro. A partir daí, não há como definir efetivamente seu saber, seu conhecimento pela resposta prática representada por um “x” marcando sua resolução. Na correção, o professor nunca

terá a certeza se o aluno: 1) acertou porque aprendeu e sabia a resposta; 2) acertou porque fez uma escolha aleatória, “chutando” a questão. A única certeza que poderia aparecer aqui viria do erro: ele não sabia a resposta.

Entendemos avaliação como um conceito amplo e que se dá pela integração de informações oriundas de diversos meios e instrumentos como testes, provas, observações frequentes em relação ao “todo” que envolve o aluno, etc.; a avaliação não é como a testagem, que é mais uma mensuração objetiva e que apresenta um padrão específico para medir uma amostra de conhecimento, além de se dar por um único instrumento, uma única fonte de informação a respeito do que o avaliado teria de conhecimento e em uma única oportunidade; enquanto a testagem não envolve o (modo de) desenvolvimento pelo qual o avaliado passa – no caso do aluno do ensino básico, o processo de ensino-aprendizagem –, a avaliação é o próprio processo, é estabelecida pela integração de informações que o avaliador dispõe a partir de várias fontes, ela se determina em um conjunto de procedimentos diagnósticos que informam ao avaliador, de forma abrangente, a constituição do saber do sujeito avaliado. Às vezes, um único instrumento pode não ser suficiente para averiguar o desenvolvimento do aluno, como pode acontecer com a testagem, mas é um meio de classificá-lo quando se faz necessário²⁷.

Mas o que configura uma avaliação, a qual estamos chamando de tradicional, não são apenas questões de múltipla escolha com valores exatos para uma soma que deve atingir um nível satisfatório; a principal característica desse tipo de avaliação é a objetividade, ou seja, as questões que a definem buscam o “certo” e o “errado” e o aluno estuda – ou decora – o conteúdo para responder o “certo” ou o “errado”, sem haver maiores reflexões; ou seja, esse tipo de questão não dá margem à subjetividade, que poderia estimular o raciocínio lógico do aluno. Convém lembrar que mesmo uma avaliação dita tradicional também pode apresentar questões subjetivas em seu(s) instrumento(s), o que poderia classificá-la como tradicional, digamos assim, seria a predominância do tipo de questões que a compõe.

Ainda assim, não podemos esquecer que, independente dos instrumentos utilizados, ou do tipo de avaliação, as questões que entram no procedimento diagnóstico podem ter pesos distintos e isso também poderia influenciar diretamente

²⁷ Como vimos, no caso do vestibular.

o resultado final, ou seja, o valor total tirado pelo aluno, o que, discriminatoriamente, também poderia classificar esse ou aquele aluno como mais ou menos capaz.

Na prática avaliativa que consideramos tradicional, o que se declara é, basicamente, o acúmulo de pontos que qualifica o estudante, é a posição do número final na escala de 0 a 100, definido pela soma numérica dos resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos (por exemplo: trabalho + teste + prova ou teste + teste + prova). O desempenho de um aluno com pontuação alta é considerado bom, enquanto que o desempenho de um aluno com pontuação baixa é considerado insuficiente - ignorando-se aspectos humanos, de classe social, problemas familiares, enfim, o contexto do aluno e das condições em que o mesmo produz -, o que poderia, desse modo, tirar do estudante o foco no aprendizado, pois esse passaria a buscar, obsessivamente, apenas uma nota satisfatória na escala numérica e que atendesse ao “passar de nível”. De certa forma, isso também facilitaria e incentivaria a famigerada “cola”, já que os exercícios propostos por ferramentas objetivas não demandariam muita reflexão. Assim, uma avaliação com questões puramente objetivas, no sentido quantitativo de avaliação, poderia não trazer uma resposta adequada à análise do aprendizado desse sujeito-aprendiz, sujeito-aluno. No sentido figurado, o aluno seria apenas um número, ou, ao menos, julgado por um efeito de sentido provocado por uma posição na escala numérica da avaliação.

1.5 Objetividade, Subjetividade e a Avaliação

Sobrinho refere avaliação como processo social e intersubjetivo, sendo “uma relação interpessoal que questiona e produz os sentidos, as percepções e os saberes, que constituem os posicionamentos dos sujeitos ante uma realidade” (2008, p. 200), não sendo isenta de valores. O autor não concorda com a simples aplicação automática e obtenção de resultados dos instrumentos avaliativos (prova, teste, trabalho, etc.) como produtos inquestionáveis, pois a educação seria um fenômeno social e relacional e, por isso, a avaliação precisaria envolver, além de professores, também alunos, administradores, membros da sociedade, responsáveis pelas políticas públicas, etc., pelo seu caráter subjetivo. As práticas pedagógicas de uma instituição de ensino não são elaboradas apenas por um setor dentro do

ambiente escolar, elas precisam ser desenvolvidas em conjunto, socialmente e, a avaliação fazendo parte desse agrupamento de práticas, precisa desse suporte para alcançar o propósito da educação. Para Sobrinho (2008), o essencial é evidenciar os sentidos da formação dos cidadãos e os impactos na construção da sociedade igualitária.

Esta perspectiva assume a subjetividade (intersubjetividade) da avaliação como dimensão essencial, em combinação com os aspectos objetivos da vida e das ciências “duras”. As avaliações que se reduzem a testes objetivos ou a instrumentos semelhantes de paradigma exclusivamente objetivista, negam a subjetividade, afastando as reflexões e questionamentos partilhados dos avaliadores. (SOBRINHO, 2008, p.200)

Não se pode, então, segundo Sobrinho, negar a subjetividade na avaliação, pois isso seria comprometer um desenvolvimento mais dinâmico do avaliado, visto a necessidade do acompanhamento/planejamento concomitante de outros indivíduos em outras posições-sujeito²⁸ no âmbito escolar, bem como a de outros professores em suas posições-sujeito professor. Dessa perspectiva, a subjetividade na avaliação estaria ligada ao coletivo, uma visão global, envolvendo o todo, no caminho de uma interdisciplinaridade²⁹, diferente da objetividade, que evoca, de certa forma, um sentido autoritário, contrariando a aceção de práticas pedagógicas, visto que, independente da linha educacional, esta deve ser uma proposta da comunidade escolar como um todo. Por outro lado, não podemos cristalizar conceitos como os de subjetividade e objetividade, principalmente quando questionamos práticas avaliativas, uma vez que nem todos os instrumentos de avaliação são totalmente objetivos ou subjetivos, como já dissemos. O que observamos através do corpus de nossa pesquisa, e veremos na análise, é justamente a combinação dessas duas noções, independente de ter sido pensada ou não para apresentar um caráter mais reflexivo ou menos reflexivo, porém, também poderemos observar que, frequentemente, há um predomínio, uma inclinação do instrumento elaborado à natureza ou objetiva, ou subjetiva.

É fato que os instrumentos de avaliação predominantemente subjetivos requerem a observação mais atenta e a interpretação do avaliador, deste modo,

²⁸ Ver posição-sujeito no capítulo 2.5, p. 69.

²⁹ “O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação...” (BRASIL, 2000, p.75)

necessitam uma análise individual, pessoal³⁰, no entanto, ao elaborar o instrumento, devem ser consideradas como referência a linha de pensamento e as práticas pedagógicas pensadas para o contexto escolar pelos membros da instituição e comunidade escolar em que se aplicam, para que essas ferramentas não tenham um caráter autoritário.

Uma avaliação subjetiva, na direção de buscar analisar vários aspectos que produzem diversos sentidos, promove maior desenvolvimento do pensamento crítico do estudante, ao mesmo tempo em que coloca o professor em posição de (auto) reflexão - como propõe Hoffmann (2017) -, mas é necessário que o docente compartilhe conhecimentos com outros professores de outras disciplinas, buscando uma aproximação que infira resultados positivos na consideração final sobre o conhecimento que o aluno adquiriu após determinado período letivo.

Uma atividade avaliativa, social e intersubjetiva, para Sobrinho (2008), enquanto processo de comunicação, precisa ser

[...] também educativa, isto é, inserir-se dinamicamente nos processos mais amplos de formação e de transformação qualitativa dos atores, das instituições, do sistema educativo e da própria sociedade, através dos distintos meios de ensino, investigação, gestão, vinculação com o mundo econômico e social. Não como juízes exteriores e superiores, dotados de autoridade da determinação de julgamentos unilaterais e pretensamente neutros, mas como participantes dos processos formativos, os atores sociais da avaliação também se tornam mais responsáveis e comprometidos com a melhora da educação. (2008, p. 201)

Nesse sentido, mesmo fazendo parte de uma política pública introduzida pelo Estado, a avaliação compreende os processos institucionais de formação e gestão, mesmo tendo certa autonomia e auto-regulação no sentido pedagógico (SOBRINHO, 2008).

Pensando a objetividade, entendemos que ela remete à clareza, ao concreto, foge do que é abstrato e interpretativo e, na avaliação, seria indicada por questões que não envolvem uma reflexão mais atenta por parte do aluno - como, por exemplo, questões meramente gramaticais na avaliação de Língua Portuguesa - e, assim, poderia coibir, de certo modo, o desenvolvimento cognitivo. A objetividade não envolve o contexto, as condições de interpretação, pois não há “meio termo”, ela indica aquilo que é, sem possibilidade de ambiguidade, pois, uma questão objetiva em avaliação não deixa margem à interpretação.

³⁰ Ver interpretação no cap. 2.3, p.62.

Mas para Popper (1975), conforme Machado (2003),

[...] nem o mundo físico nem o mundo de nossas percepções conscientes, de nossas sensações e intuições subjetivas, podem servir de base a um conhecimento objetivo. A subjetividade eivaria a construção do conhecimento, que somente poderia ser confiável na medida em que se objetivasse, tornando-se independente do sujeito conhecedor e consubstanciando-se em teorias em sentido lógico. (MACHADO, 2003, p.1 apud POPPER, 1975)

Do ponto de vista do autor, a subjetividade não se revela acima da objetividade, pois seria, de certo modo, um obstáculo na formação do conhecimento, já que ela é dirigida pela convicção. Dessa perspectiva, podemos considerar também que uma avaliação de cunho objetivo não deixaria a possibilidade de imprecisão em função de interpretações, que dependem das condições e dos sujeitos envolvidos no processo.

Considerando o objetivismo filosófico e o subjetivismo, do ponto de vista das ciências sociais, como um modo de pensar que considera aspectos subjetivos, abstratos (ação, interpretação, consciência, etc.), temos, então, duas designações que seguem diferentes vias de compreensão e podem ser vistas de diferentes perspectivas, como aponta Machado (2003):

- Para o objetivismo, o mundo é constituído de objetos que têm propriedades independentes de qualquer pessoa que possa vir a experimentá-las; para o subjetivismo, as coisas mais importantes da vida são nossos sentimentos, a sensibilidade estética, os valores éticos, que são puramente subjetivos;
- O objetivismo é associado diretamente com a ciência, com a verdade como correspondência com os fatos, com ideais de precisão e justiça absoluta, enquanto o subjetivismo é associado à arte, à instituição, à imaginação, a verdades relativas, ou dependentes de percepções mais elevadas;
- Objetividade é sinônimo de racionalidade, de argumentação lógica, de coerência; subjetividade significa irracionalidade, perda de controle das emoções, arbitrariedade, incerteza;
- A subjetividade frequentemente é injusta porque é parcial, representa um ponto de vista pessoal; por outro lado, a objetividade pode ser perigosa porque, abstraindo as peculiaridades da experiência pessoal em busca do conforto da universalidade, pode tornar-se inumana;

- Para o objetivismo, a linguagem expressa conceitos e categorias por meio dos quais pensamos, os significados precisam ser claramente definidos, como condição para uma descrição e uma explicação adequada da realidade; para o subjetivismo, a imaginação, a interpretação e a compreensão pessoal tornam os significados permanentemente “esfumaçados”, com contornos não bem definidos, o que seria um elemento verdadeiramente constitutivo do modo de ser do ser humano. (MACHADO, 2003, p.2)

O autor destaca o subjetivismo como fator que valoriza a sensibilidade, considera a percepção, mas pode significar incerteza, o que arriscaria causar injustiça por se tratar do relativo e interpretativo, não deixando evidente os significados. Entendemos, assim, que no caso de instrumentos avaliativos subjetivos, os avaliados teriam mais liberdade reflexiva, porém, ficariam à mercê da também (liberdade de) interpretação do(s) avaliador(es).

Considerando as perspectivas apontadas por Machado (2008) a respeito do objetivismo, destacamos o sentido de “real”, de “verdadeiro” dos fatos, indicando a precisão e a racionalidade, onde os significados precisam ser lógicos, explícitos, para que haja uma realidade transparente. Aqui, no caso da utilização de ferramentas de avaliação especificamente objetivas, buscar-se-ia o prático, o definido como correto, independente das circunstâncias sociais, sem a necessidade de reflexões mais desenvolvidas ou participação coletiva, deixando de envolver, como já havia mencionado SOBRINHO (2008), um desenvolvimento dinâmico do aluno, que seria comprometido.

A partir disso, no sistema de avaliação, podemos deduzir que a objetividade visa muito mais um produto, ela é movida pela necessidade de uma meta a ser alcançada e que, através de uma metodologia que busca praticidade, se chega mais fácil e rapidamente a essa meta, ignorando-se possíveis aspectos subjetivos. A subjetividade, por sua vez, compromete-se com o processo, com o método, com o posicionamento e postura dos sujeitos envolvidos nessa prática pedagógica. Mas, como vimos, objetividade e subjetividade têm seus prós e contras, sua prática dentro dos processos avaliativos depende do caminho que a escola segue, do referencial teórico que a mesma mantém como modelo, sendo, assim, uma questão de escolha, questão de ideologia, mesmo que seus instrumentos de avaliação sejam aplicados sem uma definição explícita de objetividade e subjetividade.

Veremos mais adiante, nas análises do corpus de pesquisa, que as condições de produção também influenciam muito na hora de optar pelo tipo de instrumento de avaliação a ser aplicado, pois o mesmo depende também do contexto escolar.

1.6 A Prova Objetiva: Um Instrumento de Avaliação

Uma medida de desempenho, para ser objetiva, conforme Medeiros (1977), precisa aproximar a impessoalidade da avaliação, de modo que “uma medida será tão mais objetiva quanto mais possa ser comprovada por outras pessoas (de igual competência), que a repitam independentemente de nós” (pág.2). A “igual competência” a qual a autora se refere diz respeito à formação profissional do professor/educador/avaliador que elabora e/ou corrige uma “medida” de desempenho. Neste sentido, um diploma, por exemplo, comprovaria a aptidão à correção de um instrumento de avaliação objetiva, cujas respostas seriam mecânicas, mas a formação do sujeito avaliador, por mais semelhante que seja, nunca será igual em função de fatores externos ao sujeito como, por exemplo, a história e a ideologia que o acompanham. Se, como diz Pêcheux, “as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (1995, p.160), - ou seja, de acordo com o lugar de onde o sujeito fala, dentro da Formação Discursiva em que está inscrito - e, também, a leitura dessas palavras, expressões, proposições, etc. pode ser compreendida e analisada de forma distinta (considerando a perspectiva do sujeito), no caso de um sujeito-avaliador, também a interpretação do instrumento utilizado para determinar um desempenho poderia ser relativa. Assim sendo, o julgamento, as impressões pessoais que são únicas e fazem parte de cada sujeito, caracterizariam uma avaliação subjetiva, não objetiva.

Nesta pesquisa, para considerarmos uma avaliação como tradicional, torna-se necessário pensar também os instrumentos de avaliação objetiva³¹. Desta perspectiva, supomos a prova objetiva – tratemos, aqui, exclusivamente deste instrumento como exemplo - como natural de uma avaliação dita tradicional, a qual suscita, como todas as formas de avaliação, pontos positivos e pontos negativos no

³¹ Visto que a objetividade predomina na história da avaliação, o que a tornaria tradicional.

processo de ensino-aprendizagem e que motivam – no sentido de direcionar – o histórico e a vida escolar do aluno. Em certo sentido, arriscaríamos dizer que tais instrumentos poderiam conduzir, posteriormente, a vida social de um sujeito-aluno em formação dentro de determinado grupo, um sujeito que ocupará outras posições sociais, outras posições-sujeito após a formação na educação básica, uma formação que passa, necessariamente, pela avaliação. Esse sujeito pode continuar sendo, também, um sujeito-aluno em outros níveis de educação, como pode também buscar logo o mercado de trabalho com as condições curriculares que o ensino básico lhe oferece em seu círculo social.

Para Medeiros, a prova objetiva é

[...] um instrumento de medida composto de questões tão precisamente especificadas, que cada qual só admita uma resposta, previamente definida, o que lhe assegura a impessoalidade do julgamento e inteiro acordo entre examinadores diferentes (cuja opinião assim não influi nos resultados). (1977, p.13)

A autora e educadora aponta ainda, como principais características da prova objetiva, o julgamento prático (além de impessoal), a formulação específica e precisa das questões e o julgamento com chave prévia, ou seja, sendo resposta única, elabora-se antes da aplicação da prova uma chave de apuração que facilita a posterior correção. Medeiros (1977) também indica algumas vantagens desse tipo de instrumento, como o julgamento fácil, expedito e imparcial, a atribuição rápida de notas, o uso repetido das mesmas questões (por serem muitas, podem ser aproveitadas em outras avaliações), a possibilidade de verificação de toda a matéria trabalhada, a detenção do exame em pontos fundamentais, a identificação mais específica das deficiências individuais, a comprovação por parte do aluno sobre as próprias falhas (evitando acusações à avaliação do professor, passíveis em avaliações subjetivas), a distinção entre o fundamental e o acessório (que acontece quando o aluno compreende o que realmente é necessário), a revisão simples e dinâmica, a boa comparação entre turmas e a avaliação do trabalho docente (visto que o mesmo teria mais clareza a respeito dos objetivos alcançados e dos pontos em que uma atenção maior é necessária).

Para Gadotti (2010)³², reflexão é avaliação, e para avaliar é preciso fazer planejamentos, traçar objetivos, etc., “Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e aos

³² No prefácio de Avaliação Qualitativa, Demo (2010), como dito anteriormente.

objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática” (2010, pág. IX). Observando a percepção de Gadotti a respeito de avaliação, poderíamos considerar que uma prova com viés objetivo, enquanto instrumento a ser elaborado para uma análise dinâmica e transparente, poderia ter, já em sua construção, uma base mesmo subjetiva, visto que objetivos precisam ser traçados, logo de início, para criar um perfil de instrumento avaliativo, e esses objetivos são definidos por um indivíduo/sujeito subjetivo, ao menos, do ponto de vista da AD pecheutiana, que os considera atravessados pela ideologia e pela história.

Para o planejamento de uma prova, Medeiros (1977) reflete (portanto, avalia) algumas questões necessárias como:

- Trata-se de primeira sondagem, para averiguar a situação da turma que se acabou de receber?
- Será um exame final para apurar o rendimento em diferentes setores?
- Deseja-se apenas uma verificação rápida, dessas que se fazem periódica e sistematicamente no decorrer do ano? Ou a idéia é encontrar um padrão de comparação entre turmas confiadas a diversos professores?
- Procura-se uma indicação da eficiência de determinado processo de ensino, em certa situação?
- A intenção é elaborar uma prova minuciosa para esclarecer bem os pais em relação ao nível de cada aluno e quanto às suas possibilidades de sucesso no curso?
- Busca-se unicamente mais um recurso para interessar a turma e orientá-la em determinada direção?
- A finalidade é organizar uma prova de término de curso para servir de base à revisão do programa, dos processamentos didáticos ou do material? (MEDEIROS, 1977, pág. 19)

Pegaremos, como exemplo, a pergunta: “Busca-se unicamente mais um recurso para interessar a turma e orientá-la em determinada direção?”. Esta questão prévia pode ser vista sob dois aspectos: um objetivo e outro (teoricamente) subjetivo.

1. Aspecto objetivo: O avaliador pode direcionar questões objetivas, apontando um caminho em relação a um conteúdo específico, o qual uma turma, ou pelo menos a maioria dos alunos dessa turma, teria mais

dificuldade. Isso poderia ser feito priorizando/destacando/enfatizando questões referentes à identificação de termos sintáticos, por exemplo.

2. Aspecto (teoricamente) subjetivo: No caso do trabalho com texto em uma prova objetiva (que pode indicar interpretação, embora a própria palavra “interpretação” remeta ao parcial, ao subjetivo), por exemplo, podem-se utilizar questões também para pedir a simples identificação de termos sintáticos, mas do mesmo modo essa “interpretação” do texto (ou parte do mesmo) pode ser direcionada conforme as pretensões de um sujeito-avaliador, dependendo da formulação da atividade, consciente ou inconscientemente. Assim, uma resposta (pré) estabelecida pelo formulador da questão, poderia ser, ilusoriamente, um resposta subjetiva aos olhos de quem responde a atividade, bem como de outro avaliador que não tenha elaborado tal atividade. Neste caso, o ponto de vista, através de efeitos de sentido, indicaria, para usar o exemplo que trouxemos, uma prova objetiva ou subjetiva.

1.7 As Práticas Pedagógicas

Trabalhando a avaliação escolar como materialidade do discurso, apreciamos o que Massmann (2013) diz a respeito do pensar sobre práticas pedagógicas sob o ponto de vista discursivo: “[...] implica considerar a história, a memória, o processo de produção e os deslizamentos que se produzem no e pelo acontecimento, no e do espaço escolar” (MASSMANN, 2013, p.159). Em outras palavras, não se pode pensar uma ação pedagógica sem retomar um processo que é histórico-social (e cultural), e isso passa obrigatoriamente pela memória para produzir (novos) sentidos.

Massmann (2013) também fala da síncope em que se encontra a educação escolar brasileira, observada pelas práticas pedagógicas que ignoram as mudanças tecnológicas advindas do mundo contemporâneo e que provocaram novas perspectivas sobre a relação sujeito-aprendiz (aluno)/ conteúdo. Essas perspectivas invocam aos docentes uma memória sobre o ensino (e, no caso, sobre a avaliação escolar), constituída pelo já-lá, o já-dito inserido ideologicamente nesse discurso, então influenciado pelo contexto histórico-social. Massmann (2013) consolida suas declarações ao afirmar que “promove-se ainda um ensino tradicional e autoritário

que tem a figura do professor como centro de saber e de conhecimento” (p.160), e as novas tecnologias do séc. XXI têm o poder de mudar todo esse processo de ensino-aprendizagem em função dos novos modos de aprender, de se relacionar, de acesso à informação, tornando antiquadas as práticas pedagógicas que não se adaptarem às novas condições, e isso exige de todos os envolvidos no processo educativo uma reflexão.

Refletir sobre a questão do ensino e a educação que se quer – “educação que queremos” -, implica, sobretudo, levar em consideração o sistema de ensino e a educação que se tem – “educação que temos” -, aquela que está acontecendo, ou seja, é preciso olhar para as práticas pedagógicas e analisá-las de modo crítico, a partir do momento histórico-ideológico e das condições da sociedade em que se vive. Trata-se de um processo de (auto) análise que leva em conta diferentes aspectos, como, por exemplo, políticos, econômicos, sociais e tecnológicos que afetam, direta ou indiretamente, as práticas pedagógicas na sala de aula. (MASSMANN, 2013, p. 161)

Sendo assim, algumas práticas pedagógicas apresentam-se ainda como um modelo ultrapassado, apoiado no professor como onipotente detentor do conhecimento, criando, nas escolas, relações autoritárias. Essas relações, segundo Massmann (2013, p. 162), “refletem, pois, a realidade das relações sociais que se configuram em determinadas condições sócio-históricas”, ou seja, retratam problemas antigos que vêm de fora da escola. Desse modo e não obstante, “o professor assume uma posição autoritária que, historicamente, se constitui pela relação Escola e sociedade e esta, por sua vez, reproduz um pressuposto desigualitário”, prossegue Massmann (2013, p.162), que continua: “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizadora pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir” (MASSMANN, 2013, p.161 apud RANCIÈRE, 2010, p.11).

Esse discurso autoritário, produzido pela prática pedagógica, também é referido por Orlandi (1983). Para ela, esse discurso “se dissimula como transmissor de informação” (ORLANDI, 1983, p.23). Conforme a autora,

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 1983, p.10)

A partir do que demonstramos no capítulo anterior sobre as práticas avaliativas – inferidas pelas práticas pedagógicas - e sobre a situação em que o sujeito-professor se encontra, submetido (assujeitado) e pressionado pelo sistema, apoiamo-nos na fala de Paiva, quando a mesma diz que esses sujeitos

[...] se tornam “assujeitados” por opção ou por necessidade. Se eles não se submeterem às práticas do sistema, ficarão em sua periferia – tanto social, quanto intelectual – sem poder para transformar a sociedade, já que também nem teriam consciência e criticidade. Na escola particular é preciso ter um discurso consciente e crítico e uma prática adaptável ao desejo das instituições. (PAIVA, 2010, p. 82)

De fato, isso acontece tanto nas escolas privadas como nas escolas públicas – embora o professor tenha bem menos autonomia nas instituições particulares –, e isso intervém diretamente nas práticas pedagógicas, pois o docente não tem a liberdade e o poder necessário para o exercício de suas funções, adequando-se (ou acomodando-se?) ao regimento escolar quando esse se apresenta coagindo os sujeitos pela força.

Os discursos que surgem desde então, ainda conforme Paiva (2010), “surgem da necessidade de poder dos sujeitos na sociedade”, pois

[...] todos querem um lugar confortável para si. A sociedade se transformou e cada vez mais aumenta o número de regras e condições para que possamos alcançar esse lugar e a escola se torna o meio para que ele seja alcançado. (PAIVA, 2010, p. 82)

Mas não podemos culpar apenas o sistema que decompõe uma ideologia formada do professor compelido à pressão, tampouco o próprio docente pela situação em que se encontra. Nesse caso, vale lembrar, mais uma vez, Hoffmann (2017), ao afirmar que é necessária uma postura questionadora do docente, junto a uma avaliação constante para criar as atividades pedagógicas que trariam melhor resultado e se fortaleceriam pela prática.

Podemos citar, como exemplo muito utilizado na prática pedagógica, o uso do livro didático na educação básica, ainda servindo de base para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Luz (2007) aponta benefícios e prejuízos que o livro didático traz, mesmo depois de décadas passadas da democratização do ensino.

[...] o bom livro didático garante um mínimo de qualidade no ensino, sistematizando o conhecimento e suprimindo a falta de acesso a livros entre crianças das camadas populares. No entanto, vários são os problemas nos

LD. Em relação aos gêneros textuais, não há uma preocupação com o trabalho de textos que circulam na sociedade e em relação à leitura há uma fragmentação dos textos e exercícios de interpretação que privilegiam a decodificação. A escrita geralmente aparece de forma “gratuita” e os exercícios de gramática objetivam a fixação de estruturas. (LUZ, 2007, p.28)

Dessa forma, Luz destaca que “o que os dados permitem concluir é que o ensino da língua portuguesa está condicionado ao uso do livro didático” (2007, p.28), vedando um ensino que poderia ser mais dinâmico.

Convém destacar que, pela prática pedagógica que ainda se introduz em várias escolas do ensino básico, há um processo silencioso no sentido de que não há praticamente mudanças em seu desenvolvimento como um todo, construindo, assim, um silenciamento presente na sala de aula, onde somente uma voz comanda e outra precisa obedecer sem questionamentos. Assim, a escola poderia acabar silenciando o sujeito-aluno por meio de um discurso opressivo.

[...] a troca de papéis tende a zero (não se dá a palavra ao outro); há um agente exclusivo (aquele que tem o poder de dizer já atribuído pela instituição, isto é, o professor). A polissemia (isto é, a possibilidade de múltiplos sentidos) é contida, pois se coloca o sentido único, o dado e legitimado pela escola, que é a definição; o dizer sobre o ser; o mundo, os fatos não interessam, o que interessa é a metalinguagem, daí o aluno não pode dizer ‘suas’ (outras?) palavras. (ORLANDI, 1983, p.139)

Não dando voz ao aluno, a escola fica isolada, desconectada da realidade, pois compete com as novas tecnologias que estão aí, em um mundo cada vez mais globalizado, dispondo inúmeras formas de acesso à informação, ao conhecimento, apresentando todos os dias novas formas de comunicação, onde todos buscam e encontram espaço, pois o mundo pós-moderno oferece lugar para um “eu” com voz ativa, e não passiva – os youtubers³³, cada vez mais jovens, estão aí para provar. Com essa mudança tecnológica, surgem

novas formas de textualidade, de escrita e de autoria. Novas modalidades de produção e de circulação do conhecimento e novos modos de se ensinar e de se aprender. Ou seja, conhecimento e informação tornam-se dinâmicos e não estão mais centralizados na figura do professor nem mesmo no espaço da escola. Consequentemente, atrelados às (novas) tecnologias, surgem novas formas de significar a própria função de ensinar. [...] esse lugar de poder, de centro do saber, que a escola insiste em sustentar, já está esvaziado de sentido. (MASSMANN, 2013, p.165)

³³ Pessoa que cria um canal de vídeos no site www.youtube.com, onde frequentemente se apresenta falando sobre temas variados que geralmente estão em alta. Dependendo do número de visualizações nos vídeos, pode se tornar uma profissão remunerada.

Sendo a escola parte de um grupo social, ela precisa, então, acompanhar esse movimento progressivo, apresentando novas práticas pedagógicas que vão ao encontro dessa evolução social como um todo. O estudo diacrônico mostra que a própria língua (por ser social) se modifica com o tempo e altera estados que antes pareciam inalteráveis, modificando gramáticas e dicionários – condutores da norma culta. Assim, questiona-se: por que a escola não poderia acompanhar essas mudanças? A prática pedagógica na atualidade não pode ignorar o fato de que o avanço tecnológico mudou a sociedade, ela precisa, sim, aproveitar esse momento para seu próprio desenvolvimento, promovendo meios mais dinâmicos que mobilizem não só os alunos, mas todo o meio escolar para que a educação atinja o nível desejado.

Trazendo a filosofia à educação, Luckesi aponta que:

Nas relações entre filosofia e educação somente existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente, ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência. (LUCKESI, 1994, p. 32)

Podemos ver que Hoffmann, Massmann e Luckesi concordam nesse ponto e sugerem algo que precisa começar individualmente para, em seguida, reproduzir sentido no corpo social: a tomada de consciência sobre as ações pedagógicas.

PARTE 2

DAS TEORIAS E CONCEITOS

2.1 Sobre a Análise de Discurso

Nos anos 1960, na França, surge, através de estudos do filósofo Michel Pêcheux, uma teoria que coloca o indivíduo como sujeito afetado pelo inconsciente e que produz, a partir daí, um discurso atravessado pela ideologia, sendo esse sujeito diferente do sujeito da psicanálise. A AD pecheutiana apresenta-nos a relação entre língua, sujeito e ideologia no discurso, buscando sempre o(s) sentido(s) produzido(s).

A AD não busca um sentido “real e absoluto” no discurso, mas, observando as suas condições de produção, propõe-se a expor seus sentidos possíveis, (quem fala, quando fala, em que momento fala, de onde fala, etc.). É uma disciplina de entremeio, como diz Orlandi (2001), pois ela se encontra entre as ciências sociais e humanas, e seu interesse está no discurso, não na língua ou na gramática.

Nunes (2008, p.110) diz que a AD é constituída “como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos”, ou seja, o analista de discurso considera a memória discursiva através do interdiscurso que constitui uma historicidade e da Formação Ideológica a qual o sujeito do discurso está inserido. Nesse sentido, a posição-sujeito é relevante à análise, como veremos mais adiante.

Sendo uma teoria de interpretação, Orlandi diz

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2001, p.26)

Portanto, já há sempre um sentido, pois o sujeito encontra-se ligado a uma história e a uma ideologia.

Por trabalharmos em nossa pesquisa a avaliação escolar como parte do discurso pedagógico, entendemos, como de suma importância, compreender a forma como alguns conceitos da Análise de Discurso funcionam nesse movimento

(discursivo). Por isso, para termos ideia de que forma a avaliação, sobretudo a tradicional se insere historicamente e produz efeitos nos sujeitos envolvidos, precisamos de um dispositivo teórico que trate de questões inerentes à AD, como discurso, interpretação, silenciamento, memória, condições de produção, etc. É porque disponibiliza esses instrumentos de interpretação que essa disciplina se torna importante para a leitura do caso em questão.

2.2 Interdiscurso, Ideologia e Memória

Ao propormos esta pesquisa, em que tratamos noções da Análise do Discurso pecheutiana relacionadas à História das Ideias Linguísticas, começamos a pensar o Discurso, que “é a palavra em movimento, prática de linguagem” nas palavras de Orlandi (2001), onde se observa o homem falando, lugar em que o silêncio³⁴ também aparece, significando nas entrelinhas das palavras, no espaço entre o dito e o não-dito. O silêncio no discurso pode inferir também o silenciamento, outro conceito importante desenvolvido por Orlandi (1997) e do qual discorreremos mais adiante. Mas o que define um discurso?

Para Orlandi,

O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2001, p.15-16)

Como vemos, conforme Orlandi, o homem significa através do discurso e não há como fugir da produção de sentidos. Mesmo em silêncio, o homem produz sentido, pois o silêncio também sempre significa. Mas os sentidos estão sujeitos à interpretação e dependem de vários fatores, como, por exemplo, a memória discursiva, as condições de produção do discurso, a Formação Ideológica (doravante FI)³⁵, a FD em que o sujeito está inserido, etc. Para Orlandi (2001), as

³⁴ O silêncio também pode marcar o discurso.

³⁵ “A partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÉCHEUX, 1995, p.160)

condições de produção podem ser vistas sob dois aspectos: em um sentido estrito onde se dão as circunstâncias da enunciação e onde se deve considerar o contexto instantâneo, observando-se não somente o que é dito, mas também quem diz, que posição-sujeito está falando, quando diz, como diz, etc.; em um sentido mais amplo, onde o contexto histórico-social e ideológico são incluídos e onde a memória também entra como parte das condições de produção, resultando em efeitos de sentido variáveis.

O discurso, então, do ponto de vista da AD, reflete a exterioridade, no sentido de que seu estudo considera também esse processo histórico-social em um movimento ideológico que abarca o sujeito. Esse, por sua vez, acredita ser dono do próprio dizer -, mas “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2001, pág. 32) e, desse modo, ainda segundo Orlandi (2001), a pergunta “O que você quis dizer com isso?” não faria sentido da perspectiva discursiva, pois o sujeito não tem esse controle que pensa ter. Sendo o sujeito dominado por uma determinada FD, logo, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (PÊCHEUX, 1995); a língua, assim, faz sentido quando o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Para Pêcheux (1995),

[...] o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema e evidências e significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 1995, p. 162)

Na perspectiva discursiva, segundo Venturini, “têm-se [...] a memória em funcionamento nas duas instâncias: como interdiscurso e como intradiscurso” (2009, p.33). Quando pensada em relação ao discurso, a memória é vista como o interdiscurso (Orlandi, 2001) e esse, por sua vez, é o que o Pêcheux (1995) chama de “todo complexo dominante” das FDs, ou seja, ele é compreendido por entre um conjunto de FDs. Orlandi (2001) define o interdiscurso como aquilo que já está lá, que fala de um outro lugar e que pode ser acessado pelo sujeito através da memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sobre a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (2001, p.31). O interdiscurso seria como um arquivo na memória

social em que o sujeito acessa dados que lhe interessam para a argumentação e que lhe importam a partir da posição ideológica em que se encontra. Esses dados constituintes de discursos outros, que podem ser palavras, expressões ou até mesmo imagens, ao serem acessados pelo sujeito, trazem marcados consigo - pela memória - sentidos outros que podem, a partir de então, retomar esses mesmos sentidos ou significar de modo diferente.

Dissemos que o já-dito, ao ser retomado pelo acesso à memória discursiva, torna possível a retomada de sentidos, mas essa retomada pode envolver, também, para Orlandi (2001), além da reformulação - que faz com que o já-dito signifique de outro modo -, a negação e o esquecimento, visto que a memória é passível de falha. O “saber discursivo” que desperta sob a forma de pré-construído, o já-dito (ORLANDI, 2001), conforme Venturini, “disponibiliza dizeres que afetam o sujeito diferentemente em cada situação discursiva, em razão do que vem pela história e da identificação do sujeito à FD” (2009, p. 98-99). Sendo o sujeito atravessado pela história e ideologia, esta vai marcando o discurso do mesmo.

É a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, o *que é* e o *que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada de jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. PÊCHEUX, 1995, p.159-160)

Assim, o sujeito, consciente ou não disso, está sempre marcado pela ideologia dentro de um quadro específico que estabelece as possibilidades do dizer. É a ideologia que determina uma prática pedagógica, é a ideologia que origina uma avaliação escolar. O discurso, como explica Orlandi (2001, p.17), trabalha a relação língua-discurso-ideologia; assim, percebemos a língua fazendo sentido “por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2001, p.17).

Quanto à FD, a mesma é conceituada por Pêcheux (1995) como aquilo que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma dada conjuntura, é determinada pelo estado da luta de classes. Ela se encontra numa dada FI que pode também abrigar outras FDs e que dispõem o interdiscurso. “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações

discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 161).

Desse modo, retomando o contexto escolar, podemos identificar uma FI inserida pelo Estado - determinando “o que pode e o que deve ser dito” -, que conduz (ou tenta conduzir) os sujeitos envolvidos no enquadramento escolar (professores, diretores, coordenadores, etc.). Esses sujeitos, dentro de uma determinada FI, no entanto, podem se encontrar em diferentes FDs, mas devemos considerar também que os limites de uma FD são imprecisos e instáveis, podendo interligá-las³⁶, o deslize dos sentidos indica a inclusão do sujeito em determinada FD. No ambiente escolar, a ideologia acaba contribuindo para a vertente da educação, seja ela qual for e, como os sujeitos são atravessados pela ideologia, segundo os preceitos da AD, qualquer tentativa de impedi-la seria em vão, já que a própria tentativa de controle³⁷ indicaria, já aí, uma (outra) ideologia.

Tratando um pouco mais a fundo o conceito de memória, poderíamos considerá-la como o armazenamento de informações que se dá de forma individual, ou através de um corpo social, e que pode ser retomado para a produção de (novos) discursos e produção de sentidos. A capacidade da memória é a capacidade de reter dados que sirvam de referência e possam ser acessados quando necessário na elaboração do discurso. Deste modo, o interdiscurso funciona como o lugar de onde se tiram essas informações e onde se estabelece, digamos assim, uma memória coletiva que existe pelo já-dito, pelo pré-construído. Venturini observa que a memória discursiva

Como interdiscurso, [...] não é fechada e simétrica; depende de como o sujeito da enunciação se identifica com o sujeito do saber e também do lugar que este sujeito ocupa na FD. Apesar da ilusão de ser a fonte do sentido, o sujeito não controla os sentidos nem os espaços discursivos que fazem trabalhar o acontecimento. Cada evento discursivo significa diferentemente, em razão da imbricação entre os sujeitos, das posições ocupadas por eles e das condições sócio-históricas de enunciação. (VENTURINI, 2009, p.99)

O acesso à memória discursiva, então, se dá de formas diferentes, por sujeitos diferentes inscritos em determinadas FDs, recorrendo, portanto, a uma

³⁶ De acordo com Pêcheux (1995), as mesmas palavras, expressões e proposições podem mudar de sentido quando passam de uma FD a outra e, assim, também deve se considerar que palavras, expressões e proposições ‘literalmente diferentes’ podem apresentar um mesmo sentido dentro de uma determinada FD.

³⁷ Não se pode controlar a existência da ideologia, pois, mesmo a censura, implicaria apenas a troca de uma ideologia por outra.

produção de sentidos pré-estabelecidos. Para Carvalho (2004), ao se trabalhar com a memória, conserva-se e recupera-se a postura sociocultural de um grupo social e essa memória se mantém sólida de acordo com os depoimentos e pareceres dos indivíduos que compõe esse grupo social, constituindo, assim, uma memória coletiva que se estabelece, também, por influências “das representações sociais e culturais da memória, no encontro de várias correntes do pensamento coletivo” (CARVALHO, 2004, p.30) que se formam pelo individual como parte desse coletivo. Nesse sentido, poderíamos dizer que a memória individual de um sujeito se completa, se molda e se transforma pelo contato com pareceres de outros indivíduos, ou seja, dentro da memória coletiva. O sujeito, contudo, não sendo origem do sentido, busca na memória discursiva (pelo acesso ao interdiscurso) os sentidos que, inconscientemente, imagina serem produzidos por ele.

Ao elaborar um instrumento de avaliação, como uma prova, por exemplo, um sujeito-professor de ensino básico estaria submetido à fatores histórico-ideológicos e, também, à uma memória individual e coletiva. Esse sujeito poderia retomar, por referências mnemônicas, consciente ou inconscientemente, informações sobre situações, ações ocorridas em sua própria trajetória como estudante e como professor, além do contato (que se faz necessário) com outros professores e com a direção da escola que, geralmente, representa a ideologia que segue a instituição com um modelo histórico dentro do grupo social em que se encontra. As referências que o professor tem e retira do interdiscurso, juntamente com a FD em que está inserida a ideologia da comunidade escolar, produzida por uma memória histórica, ajudam a moldar o próprio sujeito enquanto professor, bem como a instituição escolar em que atua, inferindo, pelos efeitos da memória, na construção de ferramentas avaliativas.

Também, ao elaborar um instrumento avaliativo, o sujeito-professor o constrói pelo imaginário que têm em relação aos alunos que receberão esse instrumento, mas isto será visto mais adiante³⁸.

³⁸ Ver 'imaginário' pág. 96.

2.3 A Interpretação na Avaliação

Começamos ressaltando, neste capítulo, a interpretação a partir da AD pecheutiana, visto que, além de a utilizarmos para definição do corpus de pesquisa e posterior análise de avaliações, ela também se encontra presente na avaliação em si, desde sua elaboração até o resultado definitivo.

Segundo Orlandi (2012), a interpretação é ideológica e resultante da(s) FD(s) em que o sujeito está inserido. Ela não define “a” verdade sobre determinado texto ou discurso ou, até mesmo, sobre determinado silêncio, mas sim “uma” verdade, considerado que o conceito da palavra é relativo.

Orlandi defende que, para a análise, uma organização sintática como, por exemplo, a relação entre sujeito e predicado não tem importância, mas sim a indicação em forma de compreensão que essa organização sintática pode nos oferecer a respeito dos mecanismos de produção de sentidos (ORLANDI, 2012). Temos, desse modo, uma interpretação, ou seja, analisar é interpretar.

[...] que relações de sentido estão determinando a necessidade desses gestos de interpretação? Que formações discursivas estão aí em jogo? Mesmo sem o saber, por que o sujeito imprime esta e não aquela direção à argumentação? De que natureza são seus argumentos? [...] Essas questões podem constituir um percurso para a análise, tomando-se então a organização da língua, a descrição dessa organização, como lugar de passagem possível para explicitar mecanismos de funcionamento discursivos que nos levam a compreender fatos da ordem do discurso. (ORLANDI, 2012, p. 50-51)

Nenhum gesto de interpretação surge do nada, a historicidade e a ideologia compreendem uma interpretação. Desse modo, como dito anteriormente, é também por suas experiências como aluno que o professor faz uma interpretação daquilo que imagina ser a melhor prática avaliativa e, portanto, mesmo que inconscientemente, faz uma avaliação que tem como consequência um resultado parcieneiro, em decorrência de sua interpretação pessoal. Orlandi (2012) considera que “o espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso” (ORLANDI, 2012, p. 15), é o que (também) acontece no caso do professor ao elaborar uma avaliação.

[...] o professor constrói o contexto avaliativo. É ele que seleciona os itens do conteúdo a desenvolver, a sequência em que serão enfocados, os textos e exercícios referentes. É ele quem elabora o teste, as perguntas ou outros procedimentos e revela-se nessa elaboração. Ao analisar uma atitude do

estudante, revela também os seus valores morais, seus significados de compromisso, obediência, participação. E muitas vezes está tão certo daquilo que o aluno parece estar a demonstrar que não percebe os indícios que apontam o contrário. (HOFFMANN, 2000, p. 15)

Hoffmann expõe, na citação acima, aspectos que definem a interpretação por parte do professor. A entender, a análise do docente tende a ser parcial justamente porque, como diz Orlandi (2012), a interpretação é ideológica e nem sempre é evidente; além disso, não há como deixar de falar também que ela depende das condições de produção, onde se leva em conta quem interpreta, como interpreta, etc. Os sentidos são diferentes pelos gestos de interpretação que são, também, diferentes, há “a necessidade de trabalhar a interpretação como parte necessária e dotada de uma singularidade, para cada especialista em particular” (ORLANDI, 2012, p. 10). Nesse sentido, considerando o aspecto individual da interpretação, cada professor pode ter uma leitura diferente sobre determinado aluno, gerando, assim, uma avaliação que acaba sempre passando pelo lado pessoal.

Para a pesquisadora, interpretação é um gesto que acontece justamente pela incompletude que marca o espaço simbólico, sendo (ela) “...o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história”, ela “sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política” (2012, p.18-19). Para Orlandi, não há sentido sem interpretação, ela é sempre necessária, não há como não interpretar; assim se tem a negação do “princípio da literalidade”. O sujeito vê a interpretação como algo lúcido e óbvio, mas (e Orlandi insiste em afirmar) ela não é, pois depende de condições de produção específicas, o que o sujeito geralmente não percebe, ficando com a ilusão de sentido único, como se o sentido estivesse nas palavras. O sujeito não se dá conta de que ele é quem atribui sentido ao que diz enquanto diz, um sentido atribuído, claro, em determinadas condições específicas, onde ele interpreta ao se pronunciar, ou, no caso que nos interessa aqui, ao avaliar.

Essa interpretação, ainda segundo a autora, “não é um mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido [...] Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social” (ORLANDI, 2012, p.67), ela se faz entre o arquivo e o interdiscurso, ou melhor, entre a memória institucional, que tenta prender os sentidos, e os efeitos da memória, que trazem a possibilidade de haver outros sentidos. A interpretação é movimento, dada a incompletude da linguagem onde se

apresentam também os silêncios. Nesse sentido, a interpretação apresenta-se em um lugar aberto a significações, que é a linguagem, incompleta por natureza.

Considerando que o texto, de acordo com Orlandi (2012), seria um “bólide de sentidos”, como a própria linguista define por ter direções significativas diferentes, mesmo que ele não possa se desenvolver em uma direção qualquer, tomemos como exemplo a redação, tão temida por alunos do ensino médio, por estabelecer, através de um peso maior, o resultado do vestibular ou ENEM, por exemplo (exames que qualificam ou desqualificam os alunos ao ensino superior, por um sistema de testagem). Poderíamos dizer que um mesmo texto, uma mesma redação, poderia provocar efeitos de sentido diferentes, dependendo de quem o interpreta, mesmo que esse alguém seja um professor experiente e capacitado para o caso. O sentido se estabelece na relação entre o locutor e o interlocutor, dependendo, como já dissemos, da historicidade, da ideologia³⁹, da FD em que o(s) sujeito(s) está(ão) inserido(s), sem falar que entra novamente aí a questão da memória dos sujeitos envolvidos, mas não podemos fugir da interpretação e da significação⁴⁰.

Pensemos, agora, outro exemplo: a interpretação de texto no livro didático. Examinamos exercícios do livro didático de Língua Portuguesa usados nos 8º e 9º anos de uma escola pública, na cidade de São Pedro do Sul, RS, organizado por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), e que costuma servir de base para a formulação dos instrumentos avaliativos por parte de alguns professores na escola. Nesse livro, destinado ao professor, dispomos de um texto (Invenção: ‘luz engarrafada’ criada por brasileiro já ilumina 15 países)⁴¹ onde, antes mesmo da leitura, já encontramos uma questão que diz:

Recorte 01:

A seguir, você lerá uma matéria publicada no site Tecmundo. Mas, atenção: dez palavras deixaram de ser acentuadas ou receberam acentos que não têm ou,

³⁹ A ideologia é revelada também através dos gestos de interpretação. Ao formular uma prova e avaliá-la, levando em consideração (ou não) todo o processo educativo, o sujeito-professor faz julgamento, posiciona-se ideologicamente.

⁴⁰ Segundo Orlandi (1997), o homem está condenado a significar, mesmo em silêncio, ele significa e isso acontece através da interpretação (por isso a importância do conceito no presente texto). Significamos pela ideologia, que é prática significativa, interpretamos pela ideologia e, assim, conforme Orlandi (2012), o sujeito é lugar historicamente constituído de significação. Ao gesto de interpretação, leva-se também a consideração da posição-sujeito, a qual falaremos no cap. 2.5, pág 69.

⁴¹ Anexo 4, p. 112.

ainda, receberam acentos na sílaba errada. Localize-as e escreva-as corretamente no caderno.

A questão que destacamos como recorte 01 usa o texto apenas como pretexto para se trabalhar a acentuação. Como de costume e pelo senso comum, costuma-se pensar que em todo exercício, ou toda a avaliação que contenha um texto, seja trabalhada a interpretação, o que não é necessariamente verdade, como vimos. A questão apresentada é meramente objetiva, com uma finalidade única e específica (identificar erros de acentuação). Questões desse tipo, que seguem após o tópico “Interpretação de Texto”, na verdade, não trabalham a interpretação. Questões como “marque a resposta correta em relação ao texto” ou “retire do texto (determinadas classes de palavras)” não trabalham a percepção do aluno em relação ao texto em si, tornando-se meros exercícios objetivos e mecânicos, não instigam a reflexão como o tópico “Interpretação de Texto” vem a sugerir. De certa forma, não haveria “interpretação”⁴².

Percebe-se, também, por este exercício proposto no Livro Didático, que uma questão sobre o texto que venha antes do próprio texto, já está tirando o foco da interpretação e a atenção em relação ao conteúdo em si apresentado. A questão da interpretação não é, portanto, tão simples como talvez possa parecer. Vejamos dois exemplos de questões retiradas de nosso corpus de pesquisa, cujas propostas são indicadas como interpretação de texto em avaliações feitas na escola municipal de ensino fundamental de São Pedro do Sul, na mesma turma, com a mesma professora, no 8º ano de ensino⁴³:

Recorte 02:

- *“O medo de meu pai me encoraja”. O que está sublinhado nesta frase é:*
 - a) () *sujeito simples*
 - b) () *pred. Verbal*
 - c) () *CN*

⁴² Ver interpretação cap. 2.3, p. 62.

⁴³ Ver anexo 5, p. 113 e anexo 6, p.114.

Recorte 03:

- *Na sua opinião, faria alguma diferença para o convencimento do leitor se o texto não tivesse exemplos de pessoas que passaram pelo problema? Justifique sua resposta.*

Nota-se, claramente, no recorte 02, que o exercício é focado apenas na função sintática de determinados termos destacados no texto. Novamente, aqui, temos o uso do texto enquanto pretexto, entretanto, no recorte 02, podemos perceber a subjetividade que fica aberta na questão, dando a “liberdade” ao aluno para respondê-la de acordo com o seu entendimento sobre o texto, ou, dizendo de outra forma, sua interpretação. Assim, vimos duas questões às quais são referidas nas avaliações como “interpretação de texto”, sendo uma de caráter objetivo, outra de caráter subjetivo. Nem sempre, portanto, quando houver enunciado “interpretação de texto”, haverá, de fato, interpretação.

A interpretação, por si, remete à individualidade, ao pessoal, retirar elementos de um texto, de certo modo, indica, parece-nos, muito mais uma transcrição.

2.4 Efeitos de Sentido Ressoando na Avaliação Escolar

Para falarmos em efeitos de sentido, começemos por tentar entender o que é sentido.

Para Ferreira,

O sentido tem seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho da rede da memória; assim, como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido. A Análise do Discurso vai deter-se precisamente no processo de produção de sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários. Esta determinação histórica tanto do sentido, quanto do sujeito faz com que eles não sejam entendidos como naturais, transparentes, mas sejam pensados em sua contradição e espessura. (2003. p.193)

Ferreira (2003) explica que o sentido de uma palavra, de uma expressão, nunca será único, ou seja, sempre haverá uma outra (possível) interpretação que dependerá da memória discursiva em funcionamento conectada a um percurso histórico, produzindo, assim, efeitos de sentido.

Quando falamos em “efeito de sentido entre locutores”, referimo-nos ao processo de significação que é realizado ao mesmo tempo pelo sujeito que fala e pelo sujeito que ouve, ou seja, o efeito de sentido ocorre na passagem de informação, quando há um emissor para emitir esse código e um receptor para recebê-lo, havendo, assim, o acesso à mensagem. A variação de efeito acontece quando um sujeito diz “x” e eu entendo o que ele disse como “x” ou como “y”, dando sentidos que podem ser iguais ou diferentes àquele que o sujeito tentou transferir. Desse modo, o discurso é caracterizado como o “todo” da comunicação em um processo de produção de sentidos que varia de acordo com as condições de produção, a posição-sujeito, a ideologia, a interpretação, a FD em que os sujeitos estão inseridos, etc. Esse “todo” ajuda a construir os sujeitos dentro de um campo ideológico discursivo, mas o discurso pode não ser totalmente fechado e pode ser analisado em relação a outros discursos, já que, como dito anteriormente, os limites de uma FD podem ser flexíveis.

Conforme Mittmann,

O discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica. Essa repetição ou modificação não é necessariamente intencional, consciente, nem imediata [...] Ao contrário, pode ser oculta ao sujeito enunciador. (1999, p. 272)

Essa modificação que, de acordo com Mittmann, nem sempre é consciente, pode dar-se por deslizos através do equívoco e a repetição acontece pela memória discursiva resgatada por esse sujeito enunciador, por isso, segundo Pêcheux (1995), o sujeito tem a ilusão de que é dono do próprio dizer.

Mas o discurso também abarca a exterioridade, por exemplo: tomemos um discurso religioso, ou um discurso político. Ele não se faz apenas entre quem o profere e quem o escuta para, em seguida, retornar sua fala em direção ao primeiro falante, mas envolve toda a esfera discursiva que marca os sujeitos inseridos por uma ideologia, ou seja, o discurso é exterior ao sujeito que, por sua vez, está assujeitado a uma determinada FI, mesmo quando isso for inconsciente. Há várias configurações de discurso, e ele pode se apresentar em forma verbal ou não verbal, pode estar em um diálogo, em um conjunto de imagens, textos, músicas, etc., materialidades que definem posições tomadas, pois, a forma como um diálogo é conduzido ou a associação dessas imagens, textos, músicas, etc. é feita, indica a posição do sujeito discursivo em relação à FD que, por sua vez, pode entrecruzar

outras FDs, justamente por ter como característica a flexibilidade de suas fronteiras, elas se entrelaçam por não terem uma barreira específica que as separe; mas, entre discursos que se atravessam, um sempre será dominante.

Sobre essas materialidades que inferem um discurso, ao pensarmos nelas, reforçamos que o sentido sempre pode ser outro e, para falar dos efeitos de sentidos que se produzem pelo discurso, consideramos do próprio fundador da AD, que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Ou seja, Pêcheux (1995) explica que o sentido se expõe na troca, na relação comunicativa entre os sujeitos, dependendo também das posições em que os mesmos se encontram – as FIs em que se situam. Como já citamos anteriormente, para o filósofo, “... *as palavras, 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” (PÊCHEUX, 1995, p.160).

Buscando efeitos de sentido produzidos pelo discurso advindo das análises de desempenho na educação básica, trazemos nesta pesquisa a avaliação como forma discursiva, através de instrumentos tomados como materialidades que apresentam um discurso que, mesmo abstrato, infere ecos na formação do sujeito-aluno, em especial a avaliação carregada por marcas de silêncio, como acreditamos ser a avaliação quantitativa. Marcas essas que resultam de uma política de silêncio, dando a ver um funcionamento ideológico, um silenciamento perante a prática pedagógica que acaba culminando em avaliações limitadas.

No decorrer dos anos, os instrumentos de avaliação escolar tornaram-se materialidade(s) discursiva(s), pois eles dizem, eles expressam, recorrendo a um processo de memória social – ou individual, no caso das experiências próprias do professor como aluno e depois como professor, ou apontando uma questão ideológica, dependendo da FI em que o sujeito-professor está inserido – na medida em que as escolhas feitas durante sua elaboração revelam posições tomadas pelo docente (ou direção da escola, ou MEC, representante do governo), de acordo com um plano pedagógico que revela uma ideologia, a qual pode ter caráter político,

cultural, regional, etc., mas a ação pedagógica também é realizada de acordo com as condições de produção, onde poderíamos citar, por exemplo, a antiga e recorrente falta de recursos na educação básica.

Dessa forma, podemos dizer que diferentes tipos de avaliação escolar revelam diferentes formas de discurso, de acordo com vários fatores como, além do processo de memória, ideologia e FD, também a motivação/interesse/condições do professor, da escola, do Governo Estadual, do Governo Federal, em uma cadeia hierárquica de deveres responsabilidades.

2.5 A Posição-Sujeito: o sujeito-professor e o sujeito-aluno

No contexto educacional, apresenta-se, como em qualquer parte de uma sociedade organizada, uma hierarquia, onde diferentes posições se marcam histórica e socialmente. Nesse eixo educacional, de forma resumida, temos o aluno que responde diretamente ao professor que, por sua vez, responde à direção da escola e essa, por sua vez, responde ao Ministério da Educação, representante do Estado que determina, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁴⁴, a estrutura de ensino que deve ser aplicada no país. Nesse sistema, já podemos perceber diferentes posições como a de aluno, de professor, de direção (escola) e de governo (Ministério da Educação), posições-sujeito determinadas a partir do outro, em função de outras posições-sujeito. Tomemos aqui, a exemplo, a sala de aula, onde dois sujeitos específicos se encontram diariamente em uma hierarquia necessária: o sujeito-professor e o sujeito-aluno.

Sabemos que as dificuldades e os inúmeros problemas constantes da/na educação tornam a relação professor/aluno uma relação que requer certos cuidados, mas uma ordem precisa estar estabelecida para que o processo de ensino-aprendizagem funcione de modo eficaz. O aluno, que em casa pode ser apenas o filho, o irmão, na escola precisa tomar a posição que lhe confere o sistema, a posição de sujeito-aluno, subordinado à autoridade maior dentro da sala de aula, o professor. Esse mesmo professor, que em casa pode ocupar a posição de marido,

⁴⁴ A partir da LDB, é criada a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento de caráter normativo que estabelece o que deve ser ensinado pelos professores e desenvolvido pelos alunos durante todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

vizinho, síndico, etc., ao tomar posse de sua função no contexto escolar (que é de dar aulas), encontra-se na posição de sujeito-professor, com atribuições específicas que lhe são incumbidas. Os deveres, as obrigações, as funções que cada sujeito cumpre determinam sua(s) posição(ões) dentro da sociedade, definindo-os também como sujeitos, assim como seu lugar de enunciação, a história que o atravessa e sua exterioridade o definem. Cazarin (2007), sobre a posição-sujeito, afirma:

Uma posição-sujeito, em Análise do Discurso (AD), é concebida como um constructo teórico que, no processo discursivo, imaginariamente representa o “lugar” em que os sujeitos estão inscritos na estrutura de uma formação social. O sujeito, ao mobilizar uns e não outros saberes para enunciar, já o faz determinado por esse lugar social, capaz de administrar as diferenças internas e, ao mesmo tempo, dar-lhes um efeito de unidade discursiva. (Cazarin, 2007, p. 109)

Assim, segundo a autora, a posição-sujeito ocupa um espaço enunciativo heterogêneo, já que os enunciados são social e historicamente determinados (CAZARIN, 2007)

Apesar de as posições de aluno e professor serem vistas popularmente como opostas, elas se acrescentam e se completam uma pela outra, havendo influência direta na constituição dos sujeitos. Podemos dizer que a posição que o sujeito-professor toma provoca, instiga diretamente o sujeito-aluno, pois tem a incumbência de ensiná-lo e a capacidade de motivá-lo (ou desmotivá-lo), abarcando a responsabilidade que lhe cabe ao desenvolvimento social do discente.

O estudante do ensino básico, entretanto, está nessa posição por direito, segundo a Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente⁴⁵, dever do Estado⁴⁶ e obrigação⁴⁷, enquanto que o docente busca esse

⁴⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente – Art. 53 da Lei nº. 8.069 de 13 de Julho de 1990 que define: A criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. direito de ser respeitado por seus educadores; III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV. direito de organização e participação em entidades estudantis; V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

⁴⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente – Art. 54 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 que define: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV. atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI. oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII. atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

lugar, estudando e se qualificando para a função. O discurso emitido por cada um se propaga a partir da posição tomada e são, portanto, discursos diferentes, não opostos. Mas não esqueçamos que os discursos mudam histórica e socialmente dentro das FDs que não têm fronteiras definidas.

Ainda tomando a sala de aula como modelo, podemos lembrar da rigidez que havia no início do séc. XX, por exemplo, e que impunha o respeito pelo medo através de uma didática dura e que mantinha a relação professor/aluno tensa. Nessa conjuntura, o sujeito-professor e o sujeito-aluno tinham suas posições, assim como hoje, mas o contexto escolar naquele momento era regido por uma escola, por um sistema de governo também distinto do que temos hoje, o que resultou em um processo de ensino-aprendizagem incongruente. Vários aspectos influenciaram os discursos dos sujeitos nessas e em outras posições ao longo dos anos, o que mudou também os limites das Formações Ideológicas.

No campo da educação, entre esses aspectos, o principal talvez seja a mudança na proposta de ensino, obrigando o professor a buscar uma atualização nos métodos utilizados, até então, para ensinar de uma forma mais produtiva. Os alunos também mudaram com o tempo; temos hoje um fluxo muito maior de informação, tudo está ao alcance, todo o conteúdo estudado na escola está a um *click* do mouse, o que dá a qualquer um, com um mínimo de interesse, a possibilidade de aprender ou simplesmente matar a curiosidade sobre qualquer assunto. Porém, percebemos que essa transformação, essa oportunidade de ter o mundo nas mãos, tem mais distanciado o jovem dos estudos que favorecido, visto que as distrações *high tech* do mundo pós-moderno, onde a individualidade e a ausência de regras e valores se estabelecem, implicam também o desinteresse em sala de aula.

Dessa forma, apesar de os valores terem mudado socialmente (temos, hoje, um professor desprestigiado e um aluno geralmente desinteressado). A postura do professor continua sendo (e deve continuar sendo) o ponto de referência para uma boa efetividade do processo de ensino-aprendizagem, bem como qualquer eventual

⁴⁷ Estatuto da Criança e do Adolescente – Art. 55 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 que define: Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

O artigo 56 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 solidifica a obrigatoriedade da matrícula no ensino básico: Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I. maus tratos envolvendo seus alunos; II. reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III. elevados níveis de repetência.

atrito entre os sujeitos dentro da sala de aula. Os discursos mudaram, eles são regulamentados pela história e pela experiência e, por isso, os efeitos de sentido podem mudar, já que funciona, nesse aspecto, também uma memória discursiva diretamente relacionada ao interdiscurso, porém, cada sujeito em sua posição continua com suas responsabilidades sociais enquanto sujeitos daquela posição em que se encontram.

[...] O fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2005, p. 32)

O que Orlandi nos apresenta, aqui, é uma referência ao já-dito, retomado pela memória discursiva que é acessada de forma consciente ou não pelo sujeito, e que pressupõe uma ideologia a partir do discurso. Também observando o interdiscurso, podemos compreender melhor como o discurso do sujeito é desenvolvido, a partir de sua posição.

2.6 O Professor de Língua Portuguesa

Tendo em vista um cenário voltado à avaliação em Língua Portuguesa, presumimos ser necessário nesta pesquisa falar brevemente sobre o professor de LP e sua função a partir da posição de sujeito professor que ocupa.

Segundo Freitas e Barbosa (2013), ser professor, hoje, implica o desafio de buscar novas estratégias para o ensino de língua, de modo que tome a responsabilidade da posição-sujeito que assume, devendo procurar estimular a consciência crítica e o despertar para a cidadania dos alunos, ajudando a gerar valores e hábitos para sua formação. Para que o discente possa ser visto como sujeito participante e produtivo, é necessário que

[...] os professores rompam com modelos estanques e ultrapassados como: mecanização e/ou “decoreba”, anotações de resumos de textos, exposição, que não seja a dialogada em sala de aula. Enfim, que a sala de aula seja um local de interlocução, de troca, onde haja a interpretação e reinterpretação da realidade social dos sujeitos. [...] tanto o diálogo quanto a interlocução possibilitam a construção de sentidos diversos, através da significação no ensino. Assim sendo, levam os docentes de Língua

Portuguesa a pensarem o ensino numa dimensão superior, ou seja, social, histórica, essencial às transformações de seu tempo. (FREITAS, 2013, p. 30)

Desse modo, o professor de LP precisa ir além do ensino habitual da gramática normativa, ele não pode ser apenas o professor de norma culta, como o imaginário popular, o senso comum, costuma automaticamente caracterizar. Para tanto, Callou defende que haja mudanças em sua formação inicial:

Entende-se [...] que a formação do professor de Língua Portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje – e sempre – existentes na escola, a fim de que haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos. Faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, que tem, por objetivo, o domínio da chamada norma culta, sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização. (CALLOU, 2010, p.12)

O professor de LP precisa ser alguém que se relacione com diversas áreas do conhecimento, entre as diversas disciplinas, pois a língua se faz presente em todos esses campos. Como visto, não se restringe, ou não deveria se restringir, somente ao ensino de regras gramaticais, pois isso seria colocar-se em uma zona de conforto da qual não transmitiria qualquer motivação ao aluno.

Entendemos que o ensino da gramática normativa, ou a pura explicação de regras sintáticas, quando feitas de modo “automático” pelo professor de LP, como uma fórmula matemática, pronta e definitiva, sem a reflexão devida ao procedimento em si do ensino, sugere um ensino tradicional nas aulas de LP pela recorrência ao longo dos anos do método utilizado, mas, nesse sentido, Angelo (2005) atenta para o fato de que “o ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos” (p.04). Para a professora Graziela, essa seria apenas uma imagem das várias possíveis “que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos” (2005, p.4).

O imaginário social também supõe o professor de Língua Portuguesa como o professor (mesmo entre outros professores de outras disciplinas) que detém todo o conhecimento sobre a língua, sendo o sujeito que ensina o aluno a “falar e escrever bem” o português. Esse imaginário se estende também dentro da escola e pode ser observado quando, por exemplo, o professor de uma outra disciplina diz ao aluno

para que determinada dúvida seja sanada junto ao professor de português, pois, competiria a ele, e somente a ele, que ensina o “português correto”.

[...] o imaginário constitui-se na capacidade de produzir uma imagem. Uma semelhança, de fazer aparecer aquilo que não se dá, diretamente, na percepção, é a criação propriamente dita. De acordo com Laplantine e Trindade (1997), as imagens, de acordo com as realidades, superpõem-se, alteram-se, transformam-se e são marcadas pela percepção e sentimentos de cada indivíduo, o qual atribui significados diferentes, mas sempre restritos pelo próprio objeto. Essas imagens fazem parte do ato de pensar, são construídas pelas experiências visuais e alteram-se com a percepção de cada um; portanto, a imagem de um objeto é apenas uma de suas faces percebida, difere dele próprio. (CARVALHO, 2004, p. 63)

Há, portanto, uma ilusão daquilo que seria e definiria, no caso, um professor de Língua Portuguesa, um imaginário criado por experiências pessoais e coletivas, mas que também pode ser constituído por princípios ideológicos que interpelam os sujeitos. Nesse sentido, quando se diz, por exemplo, que o professor não pode trabalhar ideologia em sala de aula, se esquece que todo sujeito é naturalmente ideológico, tem-se a fantasia de que o professor deve se restringir a ensinar regras gramaticais, assim como se tem um imaginário de aluno que vai para a escola e acatará tudo o que for dito pelo professor, um aluno vazio de informações e pensamentos próprios, como se também esse sujeito-aluno não tivesse uma história e não fosse atravessado por valores que obteve fora do ambiente escolar.

Quanto à identificação do sujeito-professor de LP, Surdi da Luz e Westphalen acrescentam que

[...] todo sujeito é sujeito dividido, heterogêneo, então múltiplo. Para sua constituição entram em jogo memórias que advêm de diversos espaços e tempos: há uma identidade profissional que se constituiu como colcha de saberes que vêm da formação, da experiência docente, da vida discente, etc. [...] É preciso entender que a constituição identitária do professor de língua portuguesa não é algo fixo, que se possa retratar e fixar um único momento. Somos sujeitos em constante transformação. (2009, p. 225)

O professor de LP, então, assim como qualquer sujeito, constrói sua identidade a partir da memória, da história, do social-ideológico, um sujeito identificado pela FD que o domina.

A língua está já na comunicação verbal, e daí deve partir o ensino do professor, um processo cotidiano e interativo, sem deixar de considerar, claro, a gramática, por ser elemento fundamental na estrutura da língua, e, além disso, o docente não pode esquecer que o ensino de LP deve atender ao desenvolvimento da competência de leitura e produção textual, partindo da unidade textual em toda

sua diversidade e movendo “elementos de natureza formal relativos aos diferentes níveis de gramática” (BRANDÃO, 2010, p. 10). No entanto, Freitas e Barbosa (2013) acentuam que o professor não pode tratar a língua como homogênea, devendo trazer para a sala de aula experiências com a linguagem que possam favorecer o diálogo e a interação entre os alunos, usufruindo a modalidade oral da língua e, para chegar a esse ponto, o professor deve usar novas estratégias que desafiem os discentes através do diferente, da inovação através do uso do texto, por exemplo.

Além do ensino, ainda fundamental, da gramática e da valorização da norma culta da língua, a linguística veio para mostrar que também é importante que o professor de LP não esqueça de considerar o uso da variação linguística, tão importante em uma área de grande extensão territorial, como temos no Brasil, o preconceito linguístico também deve ser combatido nas aulas de LP e essa é uma das funções essenciais, hoje, do docente de LP.

2.7 Silêncio e Silenciamento

Tendo em vista que a AD é uma disciplina de entremeio e que podemos levá-la para muito além da sala de aula - pois suas noções podem ser retomadas (repensadas) a todo e qualquer instante no dia a dia, em situações diversas -, tocamos, neste capítulo, em algumas dessas noções que serão importantes para mobilizarmos nossas análises. Entre esses conceitos, damos destaque, agora, ao silêncio e ao silenciamento. Será que essas concepções estariam presentes nas avaliações escolares das últimas décadas?

Orlandi desenvolve, no Brasil, principalmente a partir dos anos 1980, a questão do silêncio, tomando-o como um objeto de estudo fundamental no livro intitulado *As Formas do Silêncio* (1997); nele, a autora faz uma reflexão a respeito dos sentidos provocados pelo silêncio como forma de significação, o que, veremos, poderia estar presente na forma de ressonância em determinado(s) tipo(s) de instrumento(s) avaliativo(s).

Segundo Orlandi (1997, p.11), “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar em sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras...”. Orlandi define o silêncio como essencial para a significação, sugerindo que ele indica a presença de outro

sentido, aliás, a introdutora da AD no Brasil diz que o silêncio vem antes das palavras, ou seja, “a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos [...] As palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são” (ORLANDI, 1997, p.29), os silêncios são variados sem as palavras, ele é o real da significação, o real do discurso, ou seja, o centro de tudo.

O silêncio, como crucial para a significação, faz-se presente no discurso a partir do momento em que surge entre sua materialidade, seja ela concreta ou abstrata, definindo o caráter ideológico, também, pelo discurso não-verbal (aqui entram, igualmente, associações de imagens, por exemplo) dentro de uma FD. Assim, o silêncio ajuda a produzir sentido mesmo que o sujeito não perceba que está fazendo sentido, mesmo que dê forma inconsciente, pois o sujeito, segundo Orlandi (1997), nunca deixa de significar; mesmo sem se pronunciar, o sujeito já está posicionado ideologicamente. Desse modo, poderíamos pensar o silêncio na avaliação escolar, considerando esse discurso “abstrato”, atravessado por uma política de silêncio que denunciaria também um silenciamento. O desenvolvimento contínuo desse silenciamento, ao longo dos anos, no contexto escolar, começa a ficar perceptível com a falta de pesquisas sobre o tema na área educacional nas últimas décadas, mesmo que, a partir do séc. XXI, se comece a discutir com um pouco mais de ênfase a avaliação em si, embora ainda haja poucos estudos nesse território e pouca discussão na área.

A partir de um estudo mais específico sobre o silêncio, Orlandi diz que, em princípio,

[...] o que nos interessa é, sobretudo, fazer aparecer, em relação às categorizações das formas de silêncio, duas delas: a) o silêncio fundante e b) a política do silêncio (o silenciamento). A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros” sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos.” (ORLANDI, 1997, p.54-55)

Desse modo, Orlandi classifica o silêncio em duas formas: o silêncio fundante e a política de silêncio (que compreende o silenciamento). A linguista diz que o silêncio é fundante por estar entre as palavras e, por ser fundamental à significação, ele está lá antes mesmo de o sujeito se expressar, vem antes mesmo das palavras, o que o torna essencial. Podemos observar que a própria pausa entre as palavras contribui para a significação, para a produção de sentidos que se faz entre uma

palavra e outra na construção de um enunciado, isto é, para se fazer entender, ela é necessária. Quanto à política de silêncio, Orlandi esclarece que o sujeito sempre toma posição ao se pronunciar, renunciando ou tentando renunciar outros sentidos possíveis, e é aí que encontramos o silenciamento, onde outros sentidos são calados. A política de silêncio também funciona ideologicamente, a partir da FD em que o sujeito está inscrito, sendo, portanto, importante na investigação desta pesquisa, pois, nos interessam muito as posições-sujeito de aluno e professor enquanto aluno e professor.

É importante ressaltar que o silenciamento caminha junto com o silêncio, mas já não é silêncio, é o “por em silêncio” como diz Orlandi (1997). Embora o silêncio tenha sido tratado historicamente no mundo ocidental como algo negativo por significar, conforme Orlandi (1997), algo que renuncia ou causa rejeição, a linguista nos mostra que ele é o início da significação, ou melhor, a condição da significação, tendo uma importância tão grande quanto às palavras, o que já não acontece com o silenciamento, esse, sim, teria o aspecto negativo que lhe cabe. Teoricamente, ninguém silencia, ou, nada é silenciado pela possibilidade de apresentar efeitos de sentido positivos, isto é, há uma antecipação às possibilidades de sentido que provocam o silêncio e instituem o silenciamento.

É no silêncio que as palavras são inseridas para produzir sentido (nessa percepção, poderíamos dizer que as palavras tentam dar sentido ao silêncio). Entretanto, o sentido das palavras depende muito do que o interlocutor entende de acordo, claro, com sua leitura, com sua interpretação que é específica, pois cada perspectiva é única e pessoal, assim como são únicas as experiências individuais que transformam um sujeito leitor - esse visto aqui como leitor/intérprete de determinado discurso -, além, claro, do fato de esse sujeito ser tomado por uma ideologia, estar inscrito em determinada FD, etc.

Observando o discurso verbal, notamos que o sentido tomado pelas palavras é possível (ou compreensível) em função do silêncio que as acompanha imediatamente após o pronunciamento de cada palavra⁴⁸. Há uma tentativa de significar o silêncio pelas palavras, mas esse silêncio não determina função para os elementos sintáticos escolhidos para o enunciado, no entanto, abre espaço para a organização semântico-cognitiva do pensamento lógico através do entreato. Por ser

⁴⁸ O silêncio fundante (ORLANDI, 1997), o silêncio já presente antes mesmo das palavras e que as atravessa.

fundante, podemos pensar mais uma vez, por exemplo, a pausa entre as palavras durante um desenvolvimento oral, uma pausa que pode provocar efeitos de sentido nas palavras e no discurso como um todo. Silva (2002) define a pausa sob o aspecto discursivo:

Na perspectiva discursiva, defender-se-á que as pausas são formas materiais da língua que funcionam como “sítios de (re) significância”, através dos quais os sujeitos repetem, deslocam-se e rompem limites, pela possibilidade mesma de o sentido sempre poder ser outro. Dessa perspectiva, pensar pausas é pensar *marcas de silêncio* como acontecimento fundamental de significação; é pensar um dos lugares em que há manifestação da contradição e de identificação e/ou contra-identificação dos sujeitos. (SILVA, 2002, p.114)

A pausa pode representar, portanto, uma forma de vermos como o silêncio pode ser significativo, produzindo também efeitos tanto na linguagem verbal como na escrita.

No ensino básico, muitas vezes, os professores ensinam aos alunos que a vírgula dentro de uma oração ou período é a responsável pela pausa na leitura, para que a respiração ocorra apropriadamente, não sendo atribuído o significado sintático que deveria explicar o porquê de seu uso, o porquê de sua necessidade em determinados instantes da enunciação. Esse ensinamento poderia privar os alunos quanto ao significado que um agrupamento de elementos sintáticos poderia estar oferecendo, podendo intervir, também, na produção de sentidos. A pausa entre as palavras durante um desenvolvimento oral existe, obviamente, para que a respiração seja feita adequadamente, mas a duração da pausa estende ou encurta o tempo de repouso, ou seja, o silêncio. A pausa entre as palavras é um breve silêncio. Esse tempo também pode provocar efeitos de sentido de acordo com a duração desse hiato que pode ser intencional, ou não, dependendo das intenções conscientes e/ou inconscientes do falante, bem como as condições de produção do discurso pela enunciação oral ou escrita. Como exemplos de efeitos de sentido provocados pela pausa ou interrupção das palavras, nós temos a insegurança quanto ao próprio discurso, a hesitação, o medo, o embaraço, a indecisão, a apreensão, etc., o que indica sempre algo a respeito do discurso e também do sujeito que está falando, incorporado em uma posição social específica. Assim, o silêncio não só se manifesta entre as palavras como também as atravessa, ele é condição de significação, como considera Orlandi (1997). Retomando Busset, Orlandi diz que o silêncio:

[...] não é ausência de palavras, ele é o que há entre as palavras, entre as notas da música, entre as linhas, entre os astros, entre os seres. Ele é o tecido intersticial que põe em relevo os signos que, estes, dão valor à própria natureza do silêncio que não deve ser concebido como um “meio”. O silêncio, diz o autor, é o “intervalo pleno de possíveis que separa duas palavras proferidas: a espera, o mais rico e o mais frágil de todos os estados...” O silêncio é “iminência”. (Orlandi, 1997, p. 70-71 apud Busset, 1984)

Seguindo essa linha de reflexões, podemos creditar o silêncio como relativo, pois, assim como palavras, expressões e proposições podem ter direções diferentes dependendo da interpretação (que infere ainda condições pessoais para dar sentido), também os silêncios podem significar de modo distinto, sendo também atravessados pelas palavras que podem deixar ecoando os sentidos. O silêncio pode significar uma coisa para mim e outra completamente diferente para outra pessoa, essa é a questão que acompanha sua interpretação, daí a importância da organização sintática e escolha semântica, da forma como as palavras são ditas, da escolha dos signos adequados em determinada situação para que se possam produzir os efeitos de sentido almejados ou o mais próximo disso. Se não me pronuncio diante de um interlocutor, se fico em silêncio, isso significa algo para mim, há um motivo, e também significa algo para o ouvinte/leitor/intérprete, mas não necessariamente a mesma coisa; se me pronuncio, posso estar tentando expor um sentido que também não necessariamente ficará claro para o outro, sendo que, para quem ouve ou lê, a interpretação dos signos irá depender, além da forma como foi expressa por mim, das condições de produção do meu discurso, também da leitura do interlocutor, que tem sua própria bagagem de leitura/interpretação e que depende também da sua inserção em determinada FD. Como visto, são muitos os fatores a serem levados em consideração.

Considerando o silêncio no contexto da sala de aula, por exemplo, se um aluno não faz questionamentos ao professor, não significa que ele não tenha dúvidas, que ele tenha aprendido o conteúdo ou não tenha aprendido; por outro lado, quando o professor não questiona, pode provocar diferentes efeitos de sentido em quem observa a situação como um todo, como um discurso – o professor pode não ter o tempo necessário, pode não estar percebendo as dificuldades do aluno, pode estar sendo negligente, etc.

Ao pensarmos o silenciamento, uma memória discursiva é acionada, trazendo, de volta, duas questões diretamente relacionadas ao sujeito discursivo e

ao discurso propriamente dito, que são a história e a ideologia (como já mencionamos anteriormente), e o estudo do silenciamento, como diz Orlandi, liga o não-dizer a essa história e a essa ideologia, porém, “todo dizer tem uma relação fundamental com o não-dizer” (ORLANDI, 1997, p.12), o que remete à incompletude da linguagem.

Quanto ao não-dito, o mesmo pode ser proposto, insinuado ou apontado a partir do dito, fazendo então com que o não-dito faça parte de um texto como um todo. Um discurso também fala pelo não-dito, na medida em que, pelo uso convencional e troca de palavras ou expressões, pode-se também dizer. Sobre isso, recorreremos a Silva, que diz:

Entende-se que os sentidos podem ser lidos num texto mesmo não estando ali, sendo de suma importância que se considere tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, ou seja, o que está implícito, que não é dito, mas é significado. [...] Na palavra se inscreve o não-dito, o que não é verbalizado, mas que está ali, configurado nas entrelinhas, gerando um silêncio que suspende o entendimento e aguça a criatividade. (SILVA, 2008, p.41)

É importante observar que o não-dito não se contrapõe ao “já-dito”, ao “já-lá”, este corresponde ao pré-construído da interpelação ideológica, como já mencionamos, “que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PÊCHEUX, 1995, p.164), pois são noções diferentes, não opostas. O não-dito pode, sim, referir-se ao já-lá para tomar para si um sentido já posto, mas não dito ali, enquanto se apossa dos sentidos. Assim, haveria, segundo Orlandi, uma nova prática de leitura – que infere uma interpretação – na qual “consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo” (2001, p.34), na busca de entender o que não é dito através do dito.

PARTE 3

DO ARQUIVO E DO CORPUS

3.1 O Arquivo e o Corpus

Conforme Orlandi (2012), um arquivo é todo um conjunto de documentos, materialidades relevantes e organizadas para que o estudo de um processo de produção de sentidos possa ser realizado, podendo sempre haver um deslocamento do sentido a que refere a adoção do discurso pela memória: assim, segundo a pesquisadora, deve-se pensar o arquivo. Pêcheux define arquivo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (1997, p.57). Desse modo, só poderíamos constituir um arquivo a partir de uma questão de pesquisa.

Com base em Pêcheux, Martins (2012) estipula que

[...] a configuração do arquivo se dá a partir do momento que temos definida a questão de pesquisa ou a delimitação de um tema ou conceito a ser investigado, sem deixar de levar em conta, também, a perspectiva teórica na qual estamos inseridos. (2012, p.26)

Definida nossa questão de pesquisa, nosso tema e apoiados em um aparato teórico provenientes da HIL concomitante à AD pecheutiana, definimos nosso arquivo coletando 19 avaliações e dois livros didáticos em duas escolas⁴⁹ da cidade de São Pedro do Sul, RS, pertencente à região de Santa Maria, RS, às quais chamaremos E1 e E2, com as ferramentas avaliativas disponibilizadas da seguinte forma:

E1 – Escola de Ensino Básico (rede estadual)

- 3 Provas
- 2 Testes
- 3 Redações
- 2 Trabalhos

⁴⁹ Duas escolas de ensino público, uma escola de educação básica da rede estadual de ensino e uma escola de ensino fundamental, da rede municipal. De início, o objetivo era coletar material também de outras escolas em outras cidades da região de Santa Maria, mas, devido à dificuldade para recolher o material junto aos professores, tornou-se inviável tal possibilidade.

E2 – Escola de Ensino Fundamental (rede municipal)

- 1 Provas
- 2 Testes
- 2 Redações
- 4 Trabalhos

Desses 19 instrumentos, fizemos um recorte particular, definindo um corpus em que pudéssemos trabalhar para tentar identificar o caráter objetivo ou subjetivo de testes, provas e trabalhos, além de fazer um contraponto com algumas questões mais reflexivas, também presentes e pertinentes. Nossa intenção, especificando esse corpus, é tentar identificar marcas que definam o tipo de avaliação trabalhada – como parte das materialidades do discurso pedagógico - nessas duas escolas, tentando identificar proximidades e afastamentos pertinentes entre os instrumentos e que produzem determinados discursos.

Inicialmente, pudemos verificar, e veremos mais adiante, que um instrumento de avaliação de caráter quantitativo, à qual tratamos como sendo mais tradicional, nem sempre é totalmente objetivo, assim como um instrumento de avaliação de caráter qualitativo, também, por depender ainda de uma escala numérica, pode ser, em parte, objetivo e oferecer questões objetivas. Ressaltamos que nesta pesquisa consideramos o instrumento de avaliação como sendo tradicional pela predominância de questões objetivas, que o caracterizam, por essa predominância, como uma ferramenta quantitativa.

3.2 Apontamentos Sobre Uma Pesquisa: dificuldades de se construir um arquivo

A proposta inicial era de coletarmos instrumentos avaliativos da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, já passadas pelo processo de correção por parte dos professores e entregue aos alunos para que não viessem sob qualquer influência para o arquivo de pesquisa (seleção de material específico, de alunos específicos, com notas específicas). No entanto, tivemos certa dificuldade durante a busca e recolhimento desses materiais.

O primeiro contratempo que tivemos foi conseguir falar com a direção das escolas. Pelas atribuições das diretoras, os contatos frente a frente, com o tempo necessário para explicar os objetivos da pesquisa, demoraram algumas semanas.

O segundo passo também teve um empecilho inicial logo no contato com os professores de língua portuguesa, visto que houve certa desconfiança quanto à pesquisa, principalmente quando mencionado que a mesma seria sobre avaliação escolar na educação básica e, sobretudo, trataria da objetividade e subjetividade nos instrumentos avaliativos. Alguns dos professores contatados se comprometeram em recolher avaliações⁵⁰, mas não deram retorno; felizmente, um arquivo pôde ser montado com o entendimento de outros professores e colaboração também de alunos.

Os alunos foram a terceira barreira que encontramos. Preocupados por serem avaliados, muitos deram retorno com avaliações em que as notas numéricas eram mais elevadas, embora tenha sido explicado que a nota em si não seria relevante para a pesquisa. Foi preciso reiterar que nos preocupamos com os tipos de questões que tornam uma avaliação mais objetiva ou mais subjetiva, o que Gómez (1983) enquadrou em termos de quantitativo e qualitativo.

A quarta situação adversa que tivemos veio novamente com os professores. Assim como os alunos, alguns docentes, talvez por receio de serem avaliados (com seus testes, provas, trabalhos e redações levados a uma pesquisa de pós-graduação), “selecionaram” algumas avaliações, cujas notas eram mais elevadas, como que para “garantir um resultado positivo” na pesquisa que, como dito e esclarecido novamente a eles, tem como objeto de interesse a avaliação em si, sem julgamentos à escola, aos elaboradores dos instrumentos de avaliação ou aos alunos.

O ponto positivo no encaminhamento da construção de nosso arquivo, mesmo com as dificuldades, foi esse contato universidade/escola através de uma pesquisa de pós-graduação onde, independentemente do discernimento que os sujeitos envolvidos têm a respeito de educação, do que é ensinar, de práticas pedagógicas (e avaliativas), favorece uma autoanálise de ambos e contribui para uma visão mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o processo como um todo.

⁵⁰ Por precisarmos para a análise avaliações já corrigidas e entregues, elas teriam que vir dos alunos.

3.3 Do Dispositivo Analítico e da Análise

Diante das novas tecnologias e da possibilidade de novas práticas pedagógicas, acreditamos que as discussões em torno dos instrumentos avaliativos devem estar, cada vez mais, em pauta nas instituições de ensino. Compartilhamos a ideia de que a avaliação tradicional (o tradicional que discorreremos neste trabalho), da forma como foi/é conduzida (por números em escala, com resultados somativos dos/nos instrumentos avaliativos), pode e deve continuar sendo (re)pensada dentro do contexto educacional dos dias atuais, como direcionam o tema alguns autores que nós citamos; no entanto, precisamos analisar essa materialidade que conduzirá determinados discursos. Não pretendemos, como já dissemos anteriormente, valorar as formas de avaliação em termos de melhor ou pior, mas, sim, levantar questionamentos apontando aspectos recorrentes na produção e correção de avaliações.

Analisemos a tarefa escolar das figuras 02 e 03, contendo 10 questões que compreendem uma parte que exige respostas mais discursivas e outra com questões que exigem respostas um pouco mais objetivas, tendo o intuito de explorar a capacidade interpretativa dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, bem como a função gramatical de alguns termos diante de textos de uma campanha publicitária de determinada revista. Começamos com o segmento um pouco mais reflexivo; logo após, veremos a segunda parte dessa avaliação, a qual contém questões de cunho mais objetivo.

Logo de início, percebemos que o teste foi elaborado para todos os primeiros anos, desconsiderando as características particulares de cada turma e priorizando, assim, aspectos quantitativos sobre aspectos qualitativos. Essa desconsideração pode ocorrer por vários motivos possíveis, como a carga horária do professor, a falta de estrutura, etc., como vimos no capítulo sobre avaliação escolar. Um possível porquê dessa “desconsideração” será discutido mais adiante.

Figura 02 – 1ª Parte do Teste-1 da Escola de Ensino Básico

Os textos que seguem abaixo fizeram parte de um campanha publicitária, patrocinada pela Fundação Onda Azul e veiculada na Revista Vogue Brasil:

1º ANOS

TEXTOS

As cidades brasileiras despejam 10 bilhões de litros de esgotos por dia no solo
A ONDA É AMAR A ÁGUA
 e nos cursos d'água
 Quem pode fazer alguma coisa para evitar esse absurdo?
 Quem, além de mim e de você?

Só nos países em desenvolvimento existem 280 milhões de pessoas sem água em suas moradias. E a escassez já atinge 40% da população mundial. Aqui no Brasil, quem vai lutar para evitar que isso
A ONDA É PROTEGER A ÁGUA
 continue a acontecer?
 Quem, além de mim e de você?

Pelo menos 50% das praias brasileiras estão poluídas por esgotos, vazamentos de petróleo e lixo tóxico.
A ONDA É CELEBRAR A ÁGUA
 E quem pode impedir que isso continue a acontecer?
 Quem, além de mim e de você?

Acredita-se que no século 21 Cerca de 1/3 dos países do mundo será atingido por uma escassez total e definitiva de água, criando
A ONDA É CUIDAR DA ÁGUA
 disputas de território e guerras
 E quem pode impedir que isso aconteça?
 Quem, além de mim e de você?

VALOR: 100
 CONCEITO: CSA
 69

7) Por que se repete constantemente a mesma pergunta ao final de cada texto: Quem, além de mim e de você? **COMENTE**

8) A quem se refere as palavras: mim e você presentes no texto? **COMENTE**

9) A palavra *onda* foi repetida várias vezes ao longo do anúncio; qual o sentido dessa palavra de acordo com o contexto? **EXPLIQUE**

10) Por que as frases: A ONDA É AMAR A ÁGUA; A ONDA É PROTEGER A ÁGUA; A ONDA É CELEBRAR A ÁGUA; A ONDA É CUIDAR DA ÁGUA foram usadas intercaladas no meio de cada texto?

I) Leia o texto acima com bastante cautela; faça o que se pede:

- O que se aborda nesse texto? **JUSTIFIQUE**
- Levando-se em conta que esse texto é um campanha publicitária, qual a função das frases que foram escritas em **NEGRITO**?
- Por que nessa campanha publicitária se usa tantos valores numéricos?
- Seja criativo (a) dê um título ao anúncio:
- Qual a intenção de quem fez esse anúncio? **COMENTE**
- Por que nos textos da propaganda são utilizadas imagens (fotos) de pessoas famosas em contato com a água? **TEXTO I** - Maitê Proença (atriz); **TEXTO II** - Ivo Pitanguy (cirurgião plástico); **TEXTO III** - Fernanda Torres (atriz); **TEXTO IV** - Luiza Brunet (atriz e modelo)

Fonte: Teste da escola de ensino básico

Figura 03 – Respostas da 1ª parte do Teste-1 da Escola de Ensino Básico

- ① Sobre a água. Fala que temos que preservar a água para não sofrer com a falta dela no futuro. (4)
- ② A função é nos mostrar que temos que cuidar da água do nosso planeta porque hoje em dia boa parte da população está sofrendo as consequências da falta de água. (4)
- ③ Porque mostra os quanto os rios são poluídos e a quantidade de pessoas (P) que poluem esses rios, e a quantidade de pessoas que irão ser prejudicada no futuro. (2)
- ④ A nova onda (5)
- ⑤ A intenção é mostrar para a população economizar mais água e mostra também sobre as consequências da poluição que na maioria dos rios polui rios e praias. (2)
- ⑥ Para incentivar a população a cuidar da água. (2)
- ⑦ Por que a gente quer mostrar que somos nós que temos que fazer a mudança para evitar a poluição e a escassez de água. (5)
- ~~⑧ Não se refere a mim se refere a água muito e a água se~~
- ⑧ A palavra mim se refere aos artistas da imagem, e o meu se refere a nós. (2)
- ⑨ A palavra ONDA está no sentido conotativo (figurado). No texto a palavra ONDA quer dizer que cuidar da água está na moda. (5)
- ⑩

Fonte: Teste da escola de ensino básico

Para nossas análises, neste primeiro momento, selecionamos alguns recortes desse instrumento de avaliação para estudo. Destacamos que se trata de parte de uma avaliação com características predominantemente quantitativas em que se espera uma resposta objetiva do aluno. Vejamos o recorte 04, retirado da primeira questão da avaliação:

Recorte 04:

- O que se aborda nesse texto? Justifique:

No recorte 04, a pergunta pede uma resposta única por parte dos alunos, seguida de uma justificativa básica (pré-estabelecida pelo professor), e que resulta na resposta já esperada, sem que seja preciso uma reflexão mais profunda por parte do educando, pois, embora a resposta não venha construída na prova, pressupõe-se que ela seja única. O que percebemos que ocorre frequentemente nos instrumentos avaliativos de nosso corpus de pesquisa é que, em busca da objetividade, essas questões em que a resposta que se espera é uma apenas, geralmente se apresentam em uma proposta de avaliação muito mais quantitativa do que qualitativa, de acordo com as concepções dessas noções conforme Gómez (1983), segundo o qual destaca a conservação do princípio da objetividade.

Apesar disso, vemos, na figura 03, uma forma de correção um tanto vaga para o aluno: o professor não considera totalmente corretas as respostas do aluno em algumas questões, e ele próprio não justifica na prova o desconto que deu no acerto da resposta; ao ser questionado, em uma conversa bem informal durante um intervalo, o professor alegou o que sabemos pelo senso comum: que a falta de um feedback pode estar relacionada às dificuldades que o professor enfrenta no dia a dia para dar conta de inúmeras turmas, elaborando aulas, preparando e corrigindo avaliações, o que, de certa forma, justificaria uma proposta de avaliação quantitativa, sendo esses fatores consideráveis para que uma “tradição” perpetue mesmo em novas práticas avaliativas.

Assim, fica em aberto a questão: o que foi descontado do aluno? Não sabemos. Durante as conversas que tivemos entre uma aula e outra e dentro da correria típica das trocas de períodos, quase unânime foi o relato desses professores sobre a falta de tempo para poder elaborar uma prova mais reflexiva e também para corrigi-las, em função do grande número de alunos que têm, o que certamente afeta (e parte desses professores concorda) o desenvolvimento educativo do aluno. Um *feedback* oral por vezes é feito, segundo alguns docentes que tiveram suas avaliações analisadas, porém, na maioria das vezes, em grupo, o que não favorece o sujeito-aluno como ser individual que é, com suas características e dúvidas individuais. O processo de aprendizagem é único para cada indivíduo.

Agora, vejamos o recorte 05, da segunda questão da figura 02:

Recorte 05:

- *Levando-se em conta que esse texto é uma campanha publicitária, qual a função das frases que foram escritas em negrito?*

Ao analisarmos este recorte, questionamo-nos se essa questão teria o intuito de levar o aluno a refletir sobre o porquê das frases em negrito, o porquê de estarem inseridas no centro dos textos e em destaque. É uma questão que propõe, como objetivo principal, uma resposta objetiva: destacar o tema central do texto. Porém, poderia também estimular a reflexão, na medida em que abre possibilidades para outras respostas, o que, como vemos na figura 03, dá ao professor a liberdade de descontar pontos, de acordo com sua leitura da resposta. Neste caso, novamente o professor concede um acerto com desconto, sem identificar o motivo da incompletude da resposta. Não fica muito claro, para o aluno, se os acertos, erros ou os descontos dados pelo professor foram em função da resposta em si ou dos recursos linguísticos utilizados, pois, mesmo que o professor marque algumas vezes erros de pontuação, acentuação, etc., a correção de avaliações discursivas tende a ser subjetiva. Nesses casos, a correção pode ser parcial pelo sujeito-professor, mas exige objetividade por parte do aluno, uma objetividade que, talvez, não fique sempre clara para ele se a correção for por esse caminho, ou seja, com descontos não justificados.

As questões seguintes da primeira etapa dessa avaliação seguem um padrão parecido, discursivo, quando, por vezes, o aluno precisa voltar aos textos da campanha publicitária com um olhar mais atento aos recursos utilizados e significados presentes. As características do gênero⁵¹ trabalhado, porém, não são questionadas nessa análise capacitiva.

A segunda parte dessa mesma avaliação (figura 04) é composta de questões direcionadas à função gramatical de algumas palavras, pelas quais o aluno teria que retirar do texto alguns termos específicos. São questões que exigem respostas mais objetivas; o aluno precisa escolher substantivos, adjetivos e verbos presentes no texto para usá-los como exemplo, justificando sua função gramatical; pede-se aí

⁵¹ Segundo Köche, a natureza do gênero é ilimitada, podendo ser descritos como carta, resumo, redação, edital, piada, horóscopo, cardápio, etc., e utilizados para a interação social. “A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto ocorre a comunicação”. (KÖCHE, 2014, p. 11)

resposta direta, normativa. O educando escolhe as palavras, mas só há uma resposta correta para a justificativa, uma resposta padrão, por assim dizer, e é preciso um conhecimento gramatical para justificá-las.

Figura 04 – 2ª Parte do Teste-1 da Escola de Ensino Básico

Nome: [REDACTED] T= 905

11) Retire do texto:

* 4 substantivos: Brasil, praias, petróleo, água, justifique palavras que usamos para nomear os seres em geral. (10)

* 3 verbos: lutar, evitar, fazer, justifique. Dê para conjugar todas as palavras (8)

* 4 adjetivos: Brasileiras, desembaralhamento, reajustamento, tônico, justifique palavra que usamos para caracterizar um substantivo. (9)

* A que palavras esses adjetivos se referem respectivamente no texto: cidade, país, petróleo, lixo. (7)

12) Se não tivéssemos as gramáticas para acompanhar esta campanha publicitária, o impacto do assunto do texto seria o mesmo? Por que?
 Sim, por que o texto deixa claro, sobre o assunto. (6)

13) Dê sinônimo para: escassez (L13)
falta de água
Despejam (L2)
deixamos litros de esgoto (4)

Fonte: Teste da escola de ensino básico

Poderíamos dizer, talvez, seguindo os pressupostos teóricos da AD, especialmente após o trabalho de Orlandi (1997), que há silêncio nessas questões da avaliação de Língua Portuguesa na figura 04, pois há ausência de trabalho sobre o entendimento das funções dos termos gramaticais dentro do texto apresentado, ou seja, questionamo-nos: será que bastaria escolher um adjetivo e dizer o porquê de ele ser um adjetivo sem entender como o mesmo funciona dentro do texto? Se considerado como um único instrumento, isolado do todo do processo avaliativo, configurar-se-ia apenas como uma ferramenta de testagem, porém, dentro de uma metodologia de ensino-aprendizagem, o mesmo fica vazio e impreciso quanto ao saber do aluno em relação ao funcionamento gramatical e de sentido dentro das sentenças.

No estudo da língua portuguesa, ainda se apresenta fortemente nas escolas a necessidade da identificação de cada conteúdo da gramática normativa e esse estudo sempre será recorrente e necessário no ensino da língua, pois, como esclarece Orlandi, a gramática, sendo um objeto histórico e um instrumento linguístico acessível para todas as pessoas, “é, assim, lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado), através do conhecimento” (2009, p.154). Mas quando uma avaliação do estudo da língua é feita com a possibilidade de os alunos responderem de modo intuitivo, com questões que favoreçam claramente a identificação dos termos (questões de múltipla escolha, por exemplo), porém, sem a devida reflexão a respeito das funções que esses mesmos termos exercem dentro de uma frase, uma oração, um período, um texto, a aplicação automática da gramática normativa se torna fraca e inconsistente, não corroborando com o ensino-aprendizagem mais apropriado.

Na segunda parte do trabalho avaliativo em questão (figura 04), encontramos apenas um enunciado que explora a associação de alguns termos às palavras que se referem. Não temos, aqui, uma simples questão de identificação, pois há uma ligação entre as seguintes questões que buscam o sentido dos adjetivos no texto. Vejamos recorte 06:

Recorte 06:

- *(Cite) 4 adjetivos/ justifique:*

Resposta do aluno: *brasileiras, desenvolvimento, vazamento, tóxico. Palavra que usamos para caracterizar um substantivo.*

- *A que palavras esses adjetivos se referem respectivamente no texto?*

Resposta do aluno: *cidade, país, petróleo, lixo.*

O que geralmente ocorre e o que vemos também nessa segunda parte da avaliação, é o uso do texto como pretexto, deixando em silêncio o entendimento do sujeito-aluno em função da análise objetiva. O que o aluno aprendeu? O que o aluno decorou? Esse é um ponto negativo desse tipo de avaliação (quantitativa) em que o saber do aluno poderia ser silenciado por uma medida que não define com clareza seu aprendizado. Por outro lado, existe alguma forma de avaliação que define o aprendizado com exatidão?!

É interessante observarmos que a reincidência de questões dessa natureza nos instrumentos avaliativos se apresenta pela repetição⁵² pouco questionada ao longo dos anos - principalmente a partir do modelo americano⁵³ - e que só recentemente começou a ser repensada na estrutura da avaliação contemporânea (considerando dos anos 1980 até os dias atuais). Segundo Foucault (1986), as práticas discursivas estabelecem a regularidade de um enunciado e, no caso do processo contínuo de produção de instrumentos que propõe um tratamento estático de dados e a busca pela informação quantitativa (GÓMEZ, 1983), vai se (re)produzindo um discurso através dessa prática pedagógica, um discurso que não se produz sozinho, mas pela recorrência que o estabelece.

A forma de avaliação utilizada pela escola onde essa avaliação foi feita é por conceito (parecer), embora seja utilizado um montante numérico para se chegar aos conceitos de CSA (Construção Satisfatória de Aprendizagem), CPA (Construção Parcial de Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita de Aprendizagem). Por mais que se discutam as formas de avaliação e muitos considerem a avaliação escolar somativa como ultrapassada, ela ainda se faz presente, mesmo que encoberta sob a configuração de uma avaliação declarada conceitual. Como dito, não é objetivo desta pesquisa julgar os diferentes modos de avaliar, basta, em si, a discussão e a reflexão, em especial, no que concerne a efeitos de sentido produzidos pela avaliação na formação do sujeito-aluno, onde o silêncio que se dá pelo padrão de alguns instrumentos avaliativos, pela recorrência objetivista, parece inferir uma questão de silenciamento.

⁵² Compreende uma tradição.

⁵³ Procedente de Tyler (1949), pela importância da inserção de uma nova estrutura de avaliação.

Dando sequência à análise do corpus da pesquisa, onde fizemos um recorte de algumas avaliações do ensino básico e fundamental, temos uma prova de um 8º ano de ensino fundamental⁵⁴, realizada em setembro de 2017, que se inicia com um texto descritivo. Nas questões a seguir, podemos perceber alguns aspectos interessantes a serem pensados. Vejamos o recorte 07, retirado de uma prova da escola de ensino fundamental:

Recorte 07:

- *Tipo de texto (expositivo, argumentativo, narrativo ou descritivo):*

Resposta (errada) do aluno: *Narrativo*.

Logo a primeira questão do instrumento diz respeito à tipologia textual apresentada. O aluno precisa dizer qual o tipo de texto apresentado, porém, são dadas alternativas, o que torna a questão simples, objetiva, tanto para elaboração, quanto para correção. Uma possível resposta correta nessa questão não definiria o conhecimento do aluno, não significaria que ele conhece o tipo descritivo de texto, pois há opções para que ele possa responder caso não saiba, não há garantias de que a tipologia foi internalizada, realmente entendida. Apresenta-se aí, sob uma nova forma, novamente o modelo “marque com um x a resposta certa”, de natureza quantitativa. Por outro lado, supondo que houvesse apenas a pergunta “Qual o tipo de texto apresentado?”, sem as opções entre parênteses, o aluno haveria de responder, ou não responder, de acordo com seus conhecimentos, seria esperada apenas uma resposta, é verdade, mas ela traria uma resposta com garantia em relação ao que o aluno aprendeu ou não aprendeu, respondendo ele corretamente, errando ou silenciando-se. Poderíamos entender, a partir desses exemplos, duas formas de questões objetivas: uma buscando a verificação do saber adquirido, mesmo através de uma resposta única, singular, e outra, verificando o saber adquirido pela opção escolhida pelo aluno, ambas com a praticidade de elaboração e correção, sendo, de certa forma, objetivas por precisarem a resposta única, mas diferentes em sua proposta de verificação do conhecimento.

A maioria das questões seguintes dessa mesma avaliação segue o padrão “marque com um x”, quando o aluno teria que identificar figuras de linguagem,

⁵⁴ Avaliação em anexo p. 117.

adjetivos, tipos de sujeito e predicado em trechos retirados do texto, dando um caráter de prova quantitativa - a mais prática e tradicional - utilizando o texto apenas como pretexto para apontar termos linguísticos, sem exigir muito raciocínio sobre suas funções dentro do mesmo. No entanto, convém destacar algumas questões que fogem um pouco a esse padrão, vejamos o recorte 08⁵⁵, retirado da mesma prova da escola de ensino fundamental:

Recorte 08:

- “Saí correndo desesperado tropeçando os pés no batente da porta da casa quando a vi funcionar.” A palavra em destaque se refere a:

- a) porta
- b) batente
- c) televisão
- d) casa

Resposta (certa) do aluno: *letra c, televisão.*

Nessa questão, busca-se o raciocínio do aluno, na medida em que ele precisa identificar a que o termo em destaque se refere, tendo que voltar ao texto e procurar a resposta na oração anterior, pois não a encontrará no enunciado da oração em destaque. Funciona para o entendimento do aluno em relação ao termo destacado, mesmo que não diga e não pergunte o que é exatamente o termo em evidência.

Vamos ao recorte 09, ainda da prova de escola de ensino fundamental:

Recorte 09:

- Na frase: “Não era bem essa palavra que ele fazia uso, mas desvendei que esse era o assunto.” A palavra em destaque introduz uma:

- a) conclusão
- b) explicação
- c) oposição
- d) adição

Resposta (errada) do aluno: *letra a, conclusão e letra b, explicação (marcou as duas).*

⁵⁵ Recortes 08 e 09 retirados de anexo 10, p.118.

Algo muito parecido acontece nessa outra questão, onde se exige do aluno o saber sobre a função da conjunção adversativa em destaque, ainda que o nome do termo não seja pedido. A análise dessas duas questões (recorte 08 e recorte 09) mostra a necessidade de o aluno saber, entender as funções das classes gramaticais, e não apenas identificá-las enquanto classes gramaticais, embora a nomenclatura possa ser importante, dependendo do objeto em questão. Vamos à figura 05⁵⁶:

Figura 05 - Exercícios da prova 2 da escola de ensino fundamental

1) Indique a função sintática dos termos que estão sublinhados no texto:

a) () Adj. Adv – sujeito- VTI
b) (X) Adj. Adn. –VTD – sujeito
c) () CN – VL- OI

2- "O medo de meu pai me encoraja" o que está sublinhado nesta frase é:

a) (X) Sujeito simples
b) () Pred. Verbal
c) () CN

3- A oração "Estava frio pra caramba lá dentro" é:

a) (X) Pred. Verbal
b) () Pred. Nominal
c) () Pred. Verbo- nominal

4- Assinale a alternativa correta de acordo com o que está sublinhado

a) "As pessoas o respeitam..."
() Sujeito simples () predicado verbal (X) adjunto adnominal

b) Invadiram a casa lotérica.
(X) sujeito indeterminado () objeto direto () CN

c) Ele precisa de ajuda.
() VTD (X) VTI () VI

Fonte: Prova da escola de ensino fundamental

Essa última figura consiste em um exemplo clássico apresentado em instrumentos de caráter objetivo/quantitativo. Esses instrumentos, que compõem o que chamamos de avaliação tradicional, costumam trazer questões como estas, de múltipla escolha. Nesse tipo de avaliação, basta apenas o "x" como resposta, uma

⁵⁶ Anexo 5, p.113.

resposta que, como dissemos anteriormente, pode indicar duas coisas: o aluno sabe a resposta e acerta, ou não sabe a resposta e erra, mas, ainda assim, não sabendo a resposta, ainda pode acertar a questão, marcando uma opção qualquer. Desse modo, entendemos que esse tipo de avaliação não pode refletir o conhecimento do aluno em relação às funções dos termos gramaticais, tendo em vista o tratamento estagnado dos dados e o controle sobre variáveis que poderiam intervir no princípio da objetividade (GÓMEZ, 1983) através de questões de múltipla escolha, no entanto, poderia alcançar como objetivo a simples identificação das classes gramaticais.

Antes de prosseguirmos, não poderíamos deixar à margem uma questão influente nas formas de avaliação e que corrobora para os métodos utilizados em seus moldes para o cômputo final dessas avaliações por parte dos professores. Essa questão considera justamente a função do professor contemporâneo nas escolas de educação básica. Com uma carga horária cada vez mais espremida e condições mínimas, tendo muitos professores que lecionar em escolas diferentes, em situações e contextos diferentes, a avaliação quantitativa acaba levando a uma praticidade na vida cotidiana do professor de LP, pois não há tempo para a correção de uma análise mais profunda e individual, e as questões subjetivas e reflexivas, características de uma avaliação qualitativa, acabam ficando em segundo plano ou com representação diminuta no momento da elaboração dos instrumentos avaliativos, podendo afetar o sujeito-aluno, pois, não há como ter certeza, através das ferramentas utilizadas, se o aluno aprendeu, decorou ou simplesmente arriscou marcando uma resposta qualquer, não há reflexão e, por vezes, quando há, ela pode ser mínima. Poderíamos dizer que o silêncio aparece também aqui, o silêncio por parte do governo que não reconhece a sobrecarga magisterial, colaborando para a desmotivação do professor e ignorando completamente as consequências disso na construção do sujeito-aluno, e o silêncio do professor em relação ao aluno, quando prioriza questões de respostas práticas, rápidas e de fácil correção, em função de problemas como os descritos anteriormente. Nesse sentido, o aluno perde, pois, silenciado quanto a seu saber e em sua ignorância juvenil, fica feliz ao receber, por exemplo, uma prova onde se pede para marcar com “x” a resposta certa. Identificamos, neste ponto, pela recorrência estabelecida por esse tipo de questão em nosso corpus, um silêncio e, por isso, entendemos que é de suma importância discutirmos cada vez mais sobre práticas avaliativas, retomando pelo

interdiscurso, pelo já-dito, aquilo que foi no passado para que possamos continuar fomentando as bases de (novas) práticas em busca de um consenso, mesmo que ele nunca chegue.

A recorrência de questões meramente objetivas nos instrumentos de nosso arquivo e, mais especificamente, de nosso corpus de pesquisa, indicam a expressividade do conceito de avaliação somativa na formação de professores ainda nos dias atuais. Essa regularidade nos instrumentos de avaliação, através da retomada de concepções dessas medidas de desempenho pelo interdiscurso, recupera sentidos de um conjunto de dizeres já postos e expõe novos (como acontece no amálgama, por exemplo, de avaliações quantitativas e qualitativas), mesmo quando há predominância da subjetividade, pois, o que aparece como padrão no corpus desta pesquisa, é que mesmo os instrumentos que exploram as reflexões, o desenvolvimento e a interpretação, ainda necessitam do caráter somativo, mesmo que definam um produto gerado pela soma de pareceres positivos e/ou negativos quanto aos objetivos estabelecidos.

Poderíamos, também, refletir a respeito desses objetivos e critérios que o professor de LP estabelece no momento da elaboração de cada instrumento avaliativo. Independente desses critérios, certamente eles passam pelo imaginário que o sujeito-professor tem do sujeito-aluno. Esse imaginário se dá pela percepção, pela interpretação individual de quem o produz. Para Carvalho, o imaginário “não é um produto retificado, imutável, mas é possível fazer aproximações com imagens construídas” (2004, p.63) e, nesse sentido, o imaginário construído pelo professor em relação ao aluno é construído também pela experiência, o convívio e a observação diária, mas é, mesmo assim, parte do real, o imaginário se constrói como parte do real e, também pelo imaginário, um sujeito-professor poderia antecipar uma possível resposta.⁵⁷

Tomando as questões puramente objetivas, por exemplo, dos instrumentos de avaliação escolar que funcionam também como materialidades do discurso pedagógico, poderíamos condicionar aí um silenciamento pelo modo como é

⁵⁷ Achamos necessário destacar aqui que algumas das escolas onde adquirimos material para o corpus de pesquisa já não costumam usar o vermelho nas médias finais que ficam aquém do esperado. O motivo seria o sentido que o vermelho traz, sua carga semântica negativa e o efeito que ela provocaria em alunos e também nos pais pelo imaginário social estabelecido ao aluno que tem notas vermelhas: segundo relatos dos professores nas escolas em que o material foi coletado para esta pesquisa, há a sensação de incapacidade e vergonha, o que desestimularia o aluno no seu processo educativo. Desaparece assim, aos poucos, o vermelho marcante que destaca/destacava os boletins, talvez até mais do que as notas máximas poderiam fazer.

conduzida a avaliação (se pela simples identificação de classes gramaticais ou se pelo entendimento das funções de classes gramaticais, por exemplo) e como é avaliado. A recorrência que se dá pela elaboração dos instrumentos em nosso corpus, indica um silenciamento, na medida em que encobre, em parte, através do predomínio secular de ferramentas de natureza quantitativa, a aquisição do saber na preparação escolar do sujeito-aluno.

A nosso ver, o *feedback*, por exemplo, que é praticamente nulo em avaliações do tipo somativa, poderia amenizar, senão diminuir, o silêncio que envolve essa instância entre o saber e o não saber, regulada pela relação professor/aluno. Se não há um retorno do professor ao aluno em relação às avaliações (como comentários explicativos em questões específicas, por exemplo), encontramos aí uma quietude que poderia, talvez, ser prejudicial ao estudante. Com o *feedback*, haveria a oportunidade de tocar o aluno individualmente, mostrando os “seus” erros e pontos fracos, observando os “seus” acertos e pontos fortes, tudo de forma discreta e respeitosa, de modo que o aluno pudesse se sentir valorizado e se (re)conhecesse como sujeito individual dentro do grupo maior que constitui uma turma. Importante observar, também, que quando o *feedback* é feito - em geral e de acordo com os professores que relataram o uso do mesmo - ele se dá da seguinte forma: o docente relê em voz alta frente à turma questão por questão da avaliação, enquanto os alunos apontam a lápis a correção de seus erros no caderno ou na própria avaliação. O que esses professores, das escolas onde foi feita a coleta de material para o arquivo, chamam de *feedback*, na verdade, é apenas uma correção oral, não é individual, é uma correção para toda a turma, ao mesmo tempo, em nome da praticidade.

Apenas algarismos de uma escala numérica seguida à risca não podem estimular o aluno como poderia estimular um retorno individual do professor. Na escolha pelo silêncio, há sempre conseqüências que vão a diferentes direções pela dispersão de sentidos.

Essa dispersão de sentidos se dá pelo equívoco, pela falha, pelo deslize, que são constituintes da fala, conforme a AD pecheutiana. Para a AD, a língua não é transparente como, frequentemente, possa parecer. Nesse sentido, seria, então, uma falha do professor? Seria uma falha da escola? Uma falha do Estado?

Conforme Ferreira,

As fronteiras da Análise do Discurso não apontam para o fechamento. Abrindo sempre, abrindo sempre um espaço para a alteridade, para a diferença, para o novo. As análises não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação, da mesma forma que os conceitos-chave da teoria estão sempre se movimentando, reordenando, reconfigurando, a cada análise. E isso se deve à marca da incompletude. A incompletude caracteriza e distingue todo o dispositivo teórico do discurso e abre espaço para a entrada em cena da noção de falta, que é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras 'faltam' e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos. O fato linguístico não é algo casual, fortuito, acidental, mas é constitutivo da língua, é inerente ao sistema. Isso significa que a língua é um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva. (2003, p.43)

É importante considerar a falha, o equívoco e o deslize como condutores da possibilidade de sentidos outros. Assim, a falha pode estar presente no discurso, seja ele do professor, da escola, do Estado ou de um discurso produto dessas três posições-sujeito respeitáveis no sistema educacional. Conforme Teixeira, “o discurso não se reduz a um dizer explícito; ele traz em si mesmo o peso de um outro que ignoramos, cuja presença permanente emerge sob a forma da falha” (2005, p.150).

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/ dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. (ORLANDI, 2001, p.53)

O sujeito, abordado pelo inconsciente, conforme a terceira fase da AD de linha francesa, não tem total consciência sobre o que diz, não é fonte de sentido, um sujeito, como já dissemos, interpelado pela ideologia. “A reprodução de práticas das ideologias dominantes também estão sujeitas a [...] falhas, rupturas, as quais podem desestabilizar e provocar transformações em sua estrutura” (ROCHA; NECKEL, 2014, p.17). Em relação a possíveis falhas no(s) discurso(s) das posições-sujeito que abrangem o sistema educacional, nossa pesquisa atenta ao fato de que são questões a serem constantemente (re)pensadas e (re)discutidas, necessitando uma tomada de reflexão⁵⁸, não postas em silêncio, silenciadas.

⁵⁸ Hoffmann refere sobre a necessidade de uma conscientização para a mudança da prática pedagógica em Avaliação: Mito e Desafio (2017) e Pontos e Contrapontos: Do Pensar ao Agir em Avaliação (2000).

Considerações Finais

O conceito de avaliação, nos moldes da educação, ainda carrega diferentes linhas de pensamento, sendo entendido, muitas vezes, como um tipo de medida de conhecimento que é alcançado após determinado período de ensino. Vimos que vários autores, porém, dispõem de pensamentos que, ora se aproximam, ora se afastam quanto às formas de produção e análise das avaliações escolares.

Norteamos esta pesquisa tomando a avaliação como prática discursiva, entendendo discurso sob a perspectiva da AD de linha francesa. Através da prática discursiva de um sujeito-educador⁵⁹, transcorre o desenvolvimento intelectual do sujeito-aluno. Esse sujeito-educador, no entanto, é inconscientemente tomado por uma história e uma ideologia, o que direciona suas práticas educacionais pela memória individual e coletiva e o insere em determinadas FDs, apontando linhas de pensamento que se reproduzem na constituição do sujeito-aluno e, dessa forma, expressando e conduzindo a ideologia que se dá pelo discurso.

Pôde-se verificar que questões objetivas ainda predominam nas avaliações de LP, principalmente quando se trabalha a gramática da língua. Como vimos, nos últimos anos, principalmente a partir da década de 60, surgiram novas concepções de avaliação, sobretudo construídas tendo como base inicial os estudos americanos a respeito do tema, algumas até com potencial para a ocorrência de mudanças profundas no sistema educacional. Ainda hoje, o que vemos (e temos) é a necessidade de um produto final e definitivo, mesmo quando aplicamos conceitos subjetivos na correção dos instrumentos de avaliação (CSA, CPA, CRA), pois estes também funcionam pela “soma de pontos” das questões determinadas.

Em nosso corpus de pesquisa, porém, apesar de ter sido feito recorte de um arquivo construído por dados coletados aleatoriamente, predominaram nas avaliações investigadas – materialidades que fomentaram o presente estudo – questões objetivas, que têm sido trabalhadas em forma de avaliação quantitativa/somativa como um meio prático de elaboração e correção de exercícios.

⁵⁹ Consideramos, aqui, o sujeito-professor, o sujeito-coordenador, o sujeito-diretor de escola de ensino básico e, também, de certo modo, o sujeito-Estado, responsável pelas diretrizes e bases da educação.

O silêncio, ou melhor, o silenciamento, aparece como efeito de determinados tipos de avaliação, em especial àquelas geralmente cristalizadas pela memória do sujeito-professor em que o somatório de pontos é regido como base.

Não se pode afirmar que uma avaliação qualitativa, em que se dá espaço à subjetividade do aluno (ao responder) e do professor (ao fazer a análise dos rendimentos), seja 100% eficiente nos resultados obtidos, no entanto, ainda pouco se discute sobre os métodos utilizados e, se não houver discussão, põe-se em silêncio a prática de ensino, põe-se em silêncio o sujeito-aluno, pela predominância do que está no já-dito, já-feito, no que é retomado pela memória como tradicional e que acaba constituindo, principalmente, o sujeito em formação, o sujeito-aluno.

Referências Bibliográficas

ANGELO, G.L.de. **Revisitando o Ensino Tradicional de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado), Unicamp. Campinas, SP: [s.n], 2005.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

AZEREDO, J. C. de. **Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BALDINI, L. **Um Linguista na Terra da Gramática**. Tese (Doutorado Em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, T.; MADDAUS, G. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira, 1993.

BRANDÃO, S.F.; VIEIRA, S.R. (Orgs.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, MEC. **Avaliação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13565-avaliacao>> Acesso em 10 de dezembro de 2018.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 29 de maio de 2018.

BRASIL, MEC. **Direito à Educação – Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais**. 2 ed. Brasília: DF, MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2018.

BRASIL, MEC. **História**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>> Acesso em 15 de agosto de 2018.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 2 de outubro 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF, 1998.

CARVALHO, E. P. **Imaginário, Memória e Linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da língua portuguesa**. Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

CALLOU, D. **Gramática, Variação e Normas**. In: Ensino de Gramática: descrição e uso. BRANDÃO, S.F.; VIEIRA, S.R (org). São Paulo: Contexto, 2010.

CAZARIN, E.A.; RASIA, G.S. **Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua portuguesa**. Ijuí: Ed. Ubujuí, 2007.

_____. **Posição-Sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo**. In: Análise de Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. (org.). São Carlos: Claraluz, p. 109-122, 2007.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Avaliação na Educação Integral**. Disponível em:

<<http://educacaointegral.org.br/glossario/avaliacao-na-educacao-integral/>> Acesso em 27 de setembro de 2018.

CHARTIER, R. **A História Ou A Leitura do Tempo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CORREA, V.L. **Leitura e Produção de Texto**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

COSTA, R.C.; KRÜGER, V. **Concepções Sobre Objetividade / Subjetividade no Fazer Ciência e Possíveis Implicações na Sala de Aula Universitária**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em:

<<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL054.pdf>>. Acesso em 1 de outubro 2018.

COURTINE, J.J. **Metamorfoses do Discurso Político: as derivas da fala pública**. São Carlos: Claraluz, 2006.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

DIAS, J.P. **História das Ideias Linguísticas no Brasil: por uma reflexão sobre o movimento de edição do objeto histórico compêndio gramatical**. Coleção Hiper Saberes. Livro digital Vol. 2. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em:

<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/index.php?option=com_content&view=article&id=1123&Itemid=492> Acesso em 20 de maio 2018.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Tradição**. Disponível em:

<<https://www.dicionarioetimologico.com.br/tradicao/>> Acesso em 27 de setembro de 2018.

FERNANDES, F.R. **Conselho Ultramarino**. Disponível em:

<<http://www.infoescola.com/brasil-colonia/conselho-ultramarino/>> Acesso em 23 de janeiro de 2018.

FERREIRA, M.C.L.; INDURSKY, F. (org.). **Análise de Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **O caráter singular da língua na análise do discurso.** Revista Organon. Discurso, Língua e Memória. v.17, p. 189-200, n.35, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>>. Acesso em 22 de maio de 2018.

_____. **O Quadro Atual da Análise de Discurso no Brasil.** Letras, [S.l.], n.27, p.39-46, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>> Acesso em 02 de jan. 2019.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura e estudos da linguagem.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FONSECA, M.V.R. **Regularidade Discursiva/ Estabilidade Curricular no Discurso da Disciplina Acadêmica Didática Geral.** In.: Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores. Livro 2. E-book Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Endipe, 2014. Disponível em <www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/REGULARIDADE%20DISCURSIVA%20ESTABILIDADE%20CURRICULAR%20NO%20DISCURSO%20DA%20DISCIPLINA%20ACAD%20C3%8AMICA%20DID%20C3%81TICA%20GERAL.pdf> Acesso em: 16 de dezembro de 2018.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FREITAS, M.G.; BARBOSA, M.S.M.F. **O Professor de Língua Portuguesa no Contexto Atual: desafios e avanços.** Revista Letras Raras. Campina Grande, v.2, n.1, p. 29 - 41, 2013.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓMEZ, A. I . P. **Modelos Contemporâneos de Evaluación.** In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. (Orgs.). La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal Editor, 1983.

GREGOLIN, M.R.V. **A Análise do Discurso: conceitos e aplicações.** In: Alfa, v. 39. São Paulo (SP), 1995. p.13-21.

GUIMARÃES, E. **História da Semântica – Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil.** Campinas: Pontes, 2004.

HENRY, P. **Aferramenta Imperfeita : língua, sujeito e discurso.** Trad. De Maria Fausta P. De Castro. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista.** 45 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

_____. **Pontos e Contra Pontos: Do Pensar ao Agir em Avaliação**. 5 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

JORDÃO, G. **O Mestre e a Escola no Período Colonial Brasileiro**. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3719/2559>>. Acesso em 10 de janeiro 2018.

KÖCHE, V.S.; BOFF, O.M.B.; MARINELLO, A.F. **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZ, M.N.S. **Como Se Ensina o Português no Ensino Médio**. Solettras, São Gonçalo: UERJ. Ano VII, nº13, p.26-37, 2007.

MACHADO, N.J. **Objetividade e Subjetividade na Construção do Conhecimento**. In: Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

MALFACINI, A.C.S. **Breve histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. Revista Idioma, Rio de Janeiro. nº28, p.45-59, 2015.

MARIANI, B. **Colonização Linguística e Efeitos de Memória**. In: Línguas e Instrumentos Linguísticos/ Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Pontes Editores, p.09-19, 2003.

_____. **Políticas de Colonização Linguística**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nº 27, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900/7322%3E>>. Acesso em 27 de junho de 2017.

_____. **Quando As Línguas Eram Corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil**. In: Política Linguística no Brasil, ORLANDI, E.P. (Org.). Campinas: Pontes Editores, p.83-112, 2007.

MARTINS, T. S. **Efeitos de Sentido na Disciplinarização de Uma Teoria**. 2012. 179 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

MARTINS, N.S. **História da Língua Portuguesa V: Século XIX**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MEDEIROS, E. B. **Provas Objetivas: técnicas de construção**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1977.

MITTMANN, S. **Nem Lá, Nem Aqui: o percurso de um enunciado**. In: Os múltiplos territórios da análise do discurso. INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L (Org.). Porto Alegre: Sangra Luzzatto, 1999.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVO, D. **Role os the Evaluator**. In: H. Walber & G. Haertel (Ed.). The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon, 1990, pág. 89-91.

NEVO, D. **The Conceptualization of Educational Evaluation: an analytical review of the literature**. Review of Educational Research, vol. 53, nº1, p. 28-117, Spring, 1983.

NUNES, J. H. **Uma Articulação da Análise de Discurso Com a História das Ideias Linguísticas**. Letras, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul./dez. 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **A escola e suas mediações: como se usa o material didático**. Cedes, Educação & Sociedade, São Paulo, n.16, p.138-145, 1983.

_____. **As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **A Linguagem e Seu Funcionamento: As Formas do Discurso**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao Pé das Letras**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012

_____. **Língua Brasileira e Outras Histórias - discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, editora RG, 2009. p. 149-180.

_____. **O Estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento linguístico**. In: Línguas e Instrumentos Lingüísticos. Campinas: Pontes Editores, nº 4/5, pp. 19-34, 2000.

_____. **Política Linguística no Brasil, Eni P. Orlandi (org.)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Terra À Vista!: discurso e confronto: velho e novo mundo**. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

PAIVA, C.P. de. **Discurso e Avaliação: análise da prática pedagógica das escolas particulares de ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010, 158f.

PÊCHEUX, M. **Ler o arquivo hoje**. In ORLANDI, Eni P. (org). Gestos de Leitura. Da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. Edição original: 1982.

_____. **Papel da Memória**. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.) *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PETRI, V.; DIAS, C. (org.). **Análise do Discurso em Perspectiva: Teoria, Método e Análise** – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

_____. **O Funcionamento do Movimento Pendular Próprio às Análises Discursivas na Construção do “Dispositivo Experimental” da Análise do Discurso**. In: PETRI, V., Dias, C (Org.). *Análise de Discurso em Perspectiva – Teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p.39-48.

PINTO, E.P. **História da Língua Portuguesa VI: Século XX**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PINTO, R.M. **História da Língua Portuguesa IV: Século XVIII**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

POPPER, K. **Conhecimento Objetivo**. São Paulo: EDUSP/Itatiaia, 1975.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROCHA, A.W. da; NECKEL, N.R.M. **Só Há Causa Naquilo Que Falha: a (des) construção da AD em três fases**. Revista Científica Ciência em Curso. Palhoça, SC, v.3, n.1, p.11-20, jan./jun.2014.

SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Disponível em:

< <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>> Acesso em 27 de setembro de 2018.

SANMARTÍ, N. **Avaliar Para Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (Org.). **Língua, Escola e Mídia : En(tre)laçando Teorias, Conceitos e Metodologias**. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.

SILVA, M.V. **A Escolarização da Língua Nacional**. In: Política Linguística no Brasil, ORLANDI, E.P. (Org.). Campinas: Pontes Editores, p.141-161, 2007.

SILVA, O.S.F. **Os Ditos e Os Não-Ditos do Discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem**. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade. R. Faced. Salvador, n.14, p.39-53, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/issue/view/341>> Acesso em 19 de maio de 2018

SILVA, M.C.F. **Pausa em textos orais espontâneos e em textos falados**. Revista Tubarão. Linguagem em (Dis) curso, V. 3, N.1, p. 109-133, jul/dez, 2002. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0301/030104.pdf>> Acesso em 27 de abril de 2018.

SIQUEIRA, V. **Condições de Produção do Discurso – Pêcheux**. Disponível em: <<http://colunastortas.com.br/2017/02/25/condicoes-de-producao-do-discurso-michel-pecheux/>> Acesso em 31 de janeiro de 2018.

_____. **Formação Discursiva e Interdiscurso – Michel Pêcheux**. Disponível em: <<http://colunastortas.com.br/2017/04/02/formacao-discursiva-e-interdiscurso-michel-pecheux/>> Acesso em 20 de março de 2018.

_____. **O Sujeito – Michel Pêcheux**. Disponível em: <<http://colunastortas.com.br/2017/03/22/o-sujeito-michel-pecheux/>> Acesso em 29 de janeiro de 2018.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação Educativa: Produção de Sentidos Com Valor de Formação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p.193-207, mar.2008.

SURDI DA LUZ, M.N.; WESTPHALEN, G.O. **O Fazer-se Professor de Língua Portuguesa: constituição de identidades**. Revista Educação, Santa Maria, v. 34, n.1, p. 219-234, jan./abr. 2009).

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TYLER, R.W. **Basic Principles of Curriculum and Instrucion**. Chicago: The University of Chicago, 1949.

VARGAS, M. C. **Ensino, Interdisciplinaridade e Avaliação**. Faculdade América do Sul, 2016. Disponível em: <<http://www.faculdadeamericadosulrs.com.br/noticias/75/ensino-interdisciplinaridade-e-avaliacao>>. Acesso em 2 de outubro 2018.

VENTURINI, M.C. **Imaginário Urbano: espaço de rememoração/comemoração**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

VILELA, F.R. **Objetivismo, Objetivo, Objetivação e Objetividade, Ensaio Filosófico**. 2010. Disponível em:

<<https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2217384>>. Acesso em 03 de outubro 2018.

ANEXOS

Anexo 1 – Livro Didático Escola de Ensino Fundamental: Parte 1 Sobre Avaliação

2 Avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido sejam, de fato, instrumentos de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem.¹⁶

Entre os saberes e fazeres pedagógicos, avaliar se coloca para a escola contemporânea como o desafio de intervir de modo significativo nas aprendizagens. Parece ser consensual que, para ter esse alcance, avaliar não possa ser reduzido a aferições (exercícios, provas e testes) com caráter “final”, em busca da discriminação de alunos que tenham ou não sido bem-sucedidos nas aprendizagens e, como decorrência, mereçam ou não certas classificações.

Contrariamente a essa perspectiva já bastante questionada¹⁷ pelo debate educacional, o que se pretende é significar a avaliação como processo, com etapas interdependentes, e como equalização de responsabilidades no contrato didático¹⁸, para que se garantam aos alunos momentos e modos de regular as próprias aprendizagens por meio da mediação docente.

Nesse processo, seria importante articular etapas como:

- negociação das expectativas de aprendizagem, propiciando aos alunos a clareza sobre o percurso que se espera deles;
- levantamento de conhecimentos prévios relevantes para os conhecimentos a serem construídos;
- negociação de critérios para a aferição das aprendizagens em processo, possibilitando a autoavaliação contínua;
- sistematização do que foi aprendido e comparação com as expectativas iniciais, para a definição de retomadas ou avanços.

Claro que a qualidade das intervenções docentes é em grande parte o “motor” desse processo. Daí a relevância de que diferentes diálogos avaliativos – as anotações e devolutivas escritas, os questionamentos orais e até mesmo os silêncios cúmplices e comprometidos com os investimentos e as descobertas dos alunos em situações de aprendizagem – sejam explorados.

Os registros, em especial, podem ser situações privilegiadas para o professor reconhecer e dialogar com a singularidade de cada sujeito aprendiz, na medida em que, por meio deles,

o aluno seja informado de maneira qualitativamente diferente das já usuais sobre o que precisa aprender, o que precisa saber fazer melhor. Assim, as anotações, correções e comentários do professor sobre as produções do aluno devem oferecer indicações claras para que este possa efetivamente melhorar. (BRASIL/MEC/SEB, 1998: 94)

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. p. 94.

¹⁷ A esse respeito recomendamos a leitura de HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003; LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011; PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. (Em *Leituras complementares*, você encontra um fragmento desse livro, que discute as interações docentes na avaliação formativa.)

¹⁸ A noção de contrato didático foi proposta, nos anos 1980, por pesquisadores franceses do ensino-aprendizagem da Matemática e migrou para as reflexões das demais áreas do conhecimento escolar. Na esteira da definição de Brousseau (“Os diferentes papéis do professor”. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Org.). *Didática da Matemática: reflexões psicológicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996), um contrato didático se funda no conjunto de regras e expectativas que professor e alunos estabelecem em relação a seus papéis e ações, na condução das aprendizagens.

Anexo 2 – Livro Didático Escola de Ensino Fundamental: Parte 2 Sobre Avaliação

Os registros podem, ainda, favorecer a autonomia para as aprendizagens, como instrumentos de autoavaliação que aos alunos "possibilitem a tomada de consciência sobre o que sabem, o que devem aprender, o que precisam saber fazer melhor e que favoreçam maior controle da atividade, a partir da autoanálise de seu desempenho". (Ibidem)

Se envolver os alunos na avaliação é condição mais que necessária para que o processo faça sentido para eles e os ancore na construção de conhecimentos, a especificidade dos conteúdos contemplados na disciplina Língua Portuguesa pode requerer, em alguns momentos, que certos objetivos de ensino "não sejam subordinados à necessidade de controle" para serem avaliados, como propõe Lerner¹⁹.

É o que acontece em certos aspectos necessários às práticas de leitura: Como avaliar se o aluno se emocionou suficientemente com um poema? Como avaliar se o livro que ele leu espontaneamente tinha exatamente o teor que compartilhou com colegas? Situações assim, apesar de fugirem do "controle", por não caberem em aferições pontuais, podem ser oportunidades ímpares para o professor avaliar se a autonomia leitora tem sido suficientemente incentivada em suas práticas de ensino.

Anexo 3 – 1ª Parte do Teste 1 (Escola de Ensino Básico)

Os textos que seguem abaixo fizeram parte de um campanha publicitária, patrocinada pela Fundação Onda Azul e veiculada na Revista Vogue Brasil:

1º ANOS

TEXTOS



As cidades brasileiras despejam 10 bilhões de litros de esgotos por dia no solo
A ONDA É AMAR A ÁGUA
 e nos cursos d' água
 Quem pôde fazer alguma coisa para evitar esse absurdo?
 Quem, além de mim e de você?

VALOR: 100

CONCEITO: CSA



Só nos países em desenvolvimento existem 280 milhões de pessoas sem água em suas moradias.
 E a escassez já atinge 40% da população mundial. Aqui no Brasil, quem vai lutar para evitar que isso
A ONDA É PROTEGER A ÁGUA
 continue a acontecer?
 Quem, além de mim e de você?



Pelo menos 50% das praias brasileiras estão poluídas por esgotos, vazamentos de petróleo e lixo tóxico.
A ONDA É CELEBRAR A ÁGUA
 E quem pode impedir que isso continue a acontecer?
 Quem, além de mim e de você?



Acredita-se que no século 21 Cerca de 1/3 dos países do mundo será atingido por uma escassez total e definitiva de água, criando
A ONDA É CUIDAR DA ÁGUA
 disputas de território e guerras
 E quem pode impedir que isso aconteça?

Quem, além de mim e de você?

1) Leia o texto acima com bastante cautela; faça o que se pede:

- 1) O que se aborda nesse texto? **JUSTIFIQUE**
- 2) Levando-se em conta que esse texto é um campanha publicitária, qual a função das frases que foram escritas em **NEGRITO**?
- 3) Por que nessa campanha publicitária se usa tantos valores numéricos?
- 4) Seja criativo (a) dê um título ao anúncio:
- 5) Qual a intenção de quem fez esse anúncio? **COMENTE**
- 6) Por que nos textos da propaganda são utilizadas imagens (fotos) de pessoas famosas em contato com a água? **TEXTO I** - Maitê Proença (atriz); **TEXTO II** - Ivo Pitanguy (cirurgião plástico); **TEXTO III** - Fernanda Torres (atriz); **TEXTO IV** - Luiza Brunet (atriz e modelo)

7) Por que se repete constantemente a mesma pergunta ao final de cada texto: Quem, além de mim e de você?

além de mim e de você?

COMENTE

8) A quem se refere as palavras: mim e você presentes no texto? qual o sentido dessa

9) A palavra onda foi repetida várias vezes ao longo do anúncio; qual o sentido dessa palavra de acordo com o contexto? **EXPLIQUE**

10) Por que as frases: **A ONDA É AMAR A ÁGUA**; **A ONDA É PROTEGER A ÁGUA**; **A ONDA É CELEBRAR A ÁGUA**; **A ONDA É CUIDAR DA ÁGUA** foram usadas intercaladas no meio de cada texto?

Anexo 4 – Texto Livro Didático (Invenção: 'Luz Engarrafada' Criada por Brasileiro Já Ilumina 15 Países)

Invenção: 'luz engarrafada' criada por brasileiro já ilumina 15 países

Uma garrafa, água e um pouco de cloro. Foram esses os ingredientes usados por Alfredo Moser em sua mundialmente renomada invenção. O mecânico da cidade mineira de Uberaba, que fica a 475 km da capital de Belo Horizonte, já fez com quase 1 milhão de casas de 15 países globo afora fossem iluminadas com seu modesto, mas eficiente projeto.

A "luz engarrafada" nasceu do ventre da "mãe necessidade": inspirado pela série de apagões de 2002, o brasileiro discutiu com seus amigos como um sinal de alarme soaria quando apenas as grandes fábricas possuíam eletricidade. Na época, Alfredo pensou em concentrar os raios solares em uma garrafa de água, apontá-los para um monte de feno e fazê-los, assim, acender.

Foi então que a despreziosa discussão deu origem à "lâmpada de Moser": "adicione duas tampas de cloro à água da garrafa para evitar que ela se torne verde (por causa da proliferação de algas). Quanto mais limpa a garrafa, melhor", explica o mecânico, segundo informa a BBC. As lâmpadas são então presas de cima para baixo no telhado. "Você deve prender as garrafas com cola de resina para evitar vazamentos", recomenda.



E uma dica: se a boca da garrafa for tampada com fita preta, a lâmpada vai funcionar melhor. "Essa é uma luz divina. Deus deu o sol para todos e luz para todos. Qualquer pessoa que usa essa luz economiza dinheiro. Você não leva choque e essa luz custa nem um centavo", observa ainda o "Thomas Edison do Brasil".

Anexo 5 – 1ª Parte da Prova-2 (Escola de Ensino Fundamental)

23

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL [REDACTED]
 LAMPERT
 AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS III TRIMESTRE Valor:40
 NOME: [REDACTED] Ano: 8º ano
 PROFª: [REDACTED] Data: 21/11/17

RELACIONAMENTO

Porque meu pai me olha
 Com tantas interrogações
 Com tantas reticências...
 me assusta ^{2º estudo}

A esperança de meu pai

Porque me olha com medo
 E com tanta esperança?
 O medo de meu pai me encoraja ^{3º estudo}
 Me desafia e me ajuda a segurar a barra

Elias Jose

1) Indique a função sintática dos termos que estão sublinhados no texto:
 a) () Adj. Adv – sujeito- VTI
 b) (X) Adj. Adn. –VTD – sujeito
 c) () CN – VL- OI

2- “O medo de meu pai me encoraja” o que está sublinhado nesta frase é:
 a) (X) Sujeito simples
 b) () Pred. Verbal
 c) () CN

3- A oração “Estava frio pra caramba lá dentro” é:
 a) (X) Pred. Verbal
 b) () Pred. Nominal
 c) () Pred. Verbo- nominal

4- Assinale a alternativa correta de acordo com o que está sublinhado
 a) “As peçoas o respeitam...”
 () Sujeito simples () predicado verbal (X) adjunto adnominal

b) Invadiram a casa lotérica.
 (X) sujeito indeterminado () objeto direto () CN

c) Ele precisa de ajuda.
 () VTD (X) VTI () VI

Anexo 6 – Interpretação de texto (Teste Escola de Ensino Fundamental)

1. Questões para interpretação:

- a) Qual é o tema da reportagem?
- b) Segundo o texto, quais são os sintomas desse vício?
- c) E quais podem ser as consequências?
- d) Qual é a sugestão apresentada no texto para lidar com esse problema ou sua prevenção?
- e) Você acha a comparação do vício em internet com outros tipos de vícios é muito forte? Justifique sua resposta.
- f) Na sua opinião, faria alguma diferença para o convencimento do leitor se o texto não tivesse exemplos de pessoas que passaram por esse problema? Justifique sua resposta.

2. (TJ-SP) Considerando a concordância nominal, assinale a frase correta:

- a) Ela mesmo confirmou a realização do encontro.
- b) Foi muito criticado pelos jornais a reedição da obra.
- c) Ela ficou meia preocupada com a notícia.
- d) Muito obrigada, querido, falou-me emocionada.
- e) Anexos, remeto-lhes nossas últimas fotografias.

3. (IBGE) Indique a opção correta, no que se refere à concordância verbal, de acordo com a norma culta:

- a) Haviam muitos candidatos esperando a hora da prova.
- b) Choveu pedaços de granizo na serra gaúcha.
- c) Faz muitos anos que a equipe do IBGE não vem aqui.
- d) Bateu três horas quando o entrevistador chegou.
- e) Fui eu que abriu a porta para o agente do censo.

4. (PUC-RS) É provável que vagas na academia, mas não pessoas interessadas: são muitas as formalidades a cumpridas.

- a) hajam - existem - ser
- b) hajam - existe - ser
- c) haja - existem - serem
- d) haja - existe - ser
- e) hajam - existem - serem

5- Classifique os verbos de acordo com a regência.

- a) Ela aspirou o pó do tapete V.T.D
- b) O médico assistiu o paciente U.T.I X
- c) Eles obedeceram às leis U.T.I
- d) Lembrou o nome dele? V.T.D

6) (F. CARLOS CHAGAS-RJ) – Ainda _____ furiosa, mas com _____ violência, proferia injúrias _____ para escandalizar os mais arrojados.

- a) meia, menas, bastantes
- b) meia, menos, bastante
- c) meio, menos, bastante
- d) meio, menos, bastantes
- e) meio, menas, bastantes

“Procure adquirir o hábito de ser vitorioso em pequenas lutas, com o passar do tempo você se tornará capaz de grandes vitórias” (Edson Alves)

BOA PROVA!!!!

Anexo 7 – Respostas da 1ª Parte do Teste 1 (Escola de Ensino Básico)

- ① Sobre a água. Fala que temos que preservar a água para não sofrer com a falta dela no futuro. (4)
- ② A função é nos mostrar que temos que cuidar da água do nosso planeta porque hoje em dia boa parte da população está sofrendo as consequências da falta de água. (4)
- ③ Porque mostra os quanto os rios são poluídos e a quantidade de pessoas que poluem esses rios, e a quantidade de pessoas que irá ser prejudicada no futuro. (2)
- ④ A nova janela. (5)
- ⑤ A intenção é mostrar para a população economizar mais água e mostra também sobre as consequências da poluição que na maioria dos rios poluem rios e praias. (3)
- ⑥ Para incentivar a população a cuidar da água. (2)
- ⑦ Por que a gente quer mostrar que somos nós que temos que fazer a mudança para evitar a poluição e a escassez de água. (5)
- ~~⑧ No sentido a mim se refere a atriz Maitê e a sua se refere a~~
- ⑧ A palavra mim se refere aos artistas da imagem, e a ela se refere a nós. (4)
- ⑨ A palavra ONDA está no sentido comotativo (figurado). No texto a palavra ONDA quer dizer que cuidar da água está na moda. (5)
- ⑩

Anexo 8 - 2ª Parte do Teste 1 (Escola de Ensino Básico)

Nome: [REDACTED] T= 905




11) Retire do texto:

* 4 substantivos: Brasil, praias, petróleo, água, justifique palavras que usamos para nomear os seres em geral. (10)

* 3 verbos: lutar, evitar, fazer
justifique
Dá para conjugar todas as palavras
Eu
tu
ele
(...)

* 4 adjetivos: Brasileiras, ~~desembaralhadas~~, ~~razoamento~~, tóxico, justifique palavra que usamos para caracterizar um substantivo (9)

* A que palavras esses adjetivos se referem respectivamente no texto:
cidade, país, petróleo, lixo (2)

12) Se não tivéssemos as gramáticas para acompanhar esta campanha publicitária, o impacto do assunto do texto seria o mesmo? Por que?
 Sim, por que o texto deixa bem
 claro, sobre o assunto 

13) Dê sinónimo para: escassez (L13)
falta de água
Desperam (L2)
derramam litros de esgotos (4)

Anexo 9 – 1ª Parte da Prova 1 (Escola de Ensino Fundamental)

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL [REDACTED]
 AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS - II TRIMESTRE - 8º ANO
 NOME: [REDACTED]
 Profª: [REDACTED]

22

Valor: 40
 Turma: 8º/83
 Data: 12/09/17

A TECNOLOGIA

Crônica de Nacélio Simoa

Acordei cedo. Sem o que fazer naquela manhã, resolvi ir à praça da minha localidade. Antes, um espaço sem construção, cavalos amarrados nas estacas esperando seus donos que assistiam à missa. Hoje, observava o pouco movimento da comunidade, alguns poucos carros, motos e os pássaros que insistiam em alegrar aquela manhã nos pés de cajueiros.

Com o vento lambendo meu rosto e um calor de mil graus em plena manhã, percebi um casal de idosos que acabara de sentar naquele banco quase quebrado. Acho que esperavam algum transporte para ir à cidade, já que precisamos nos deslocar do nosso pacato lugar para resolvermos nossos problemas.

Ele parecia meio que revoltado, algo o intrigava. Aproximei-me sem despertar sua atenção, descobri que falava de internet. Não era bem essa palavra que ele fazia uso, mas desvendei que esse era o assunto. Ele dizia para aquela senhora que ouvia suas inquietações:

- Esse povo de hoje só vive nesse tal de facebook.

- Verdade. A minha neta ganhou de presente um celular e agora não faz outra coisa, senão cutucar aquele troço. Não gosto disso! Falou aquela senhora.

Entre tantas conversas naquele banco da praça, o senhor então resolveu amenizar o tom do diálogo:

- Me recordo da dona Toinha que comprou uma televisão e resolvi ir a sua casa para vê-la, depois de tantas conversas na vizinhança sobre a novidade. Saí correndo desesperado tropeçando os pés no batente da porta da casa quando a vi funcionar.

- É o ônibus!

- Vamos então.

- O importante é valorizar e respeitar esta nova tecnologia, afinal, não podemos fazer nada para detê-la, apesar dela tanto nos ajudar.

- Cuidado com o batente, não vá bater o pé de novo!

- Claro que não!

Aquela cena chamou minha atenção, pois percebi como a tecnologia influencia diretamente na vida das pessoas, jovens ou idosos. E se você leitor, gostou do meu texto e se interessou por ele, posso te enviar pelo e-mail, afinal, hoje tudo depende apenas de um clique.

3/ 1ª) Tipo de texto (expositivo, argumentativo, narrativo ou descritivo.):

Narrativo X Descritivo

3/ 2ª) Qual o assunto do texto?

Sobre a internet, que hoje em dia está sendo muito importante

3/ 3ª) O que alegrava a manhã daquela comunidade?

O uso abusivo da tecnologia. X Os pássaros, os carros, e motos em poucos movimentos.

2/ 4ª) No trecho: Com o vento lambendo meu rosto e um calor de mil graus em plena manhã... as figuras de linguagem presentes no trecho, são, respectivamente,

a) ironia e eufemismo.

personificação e hipérbole.

Anexo 10 – 1ª Parte da Prova 2 (Escola de Ensino Fundamental)

- metáfora e hipérbole.
d) catacrese e metonímia.

2/ 5ª) No trecho: "Ele parecia meio que revoltado, algo o intrigava. Os termos destacados indica que o homem estava

- a) entristecido e com raiva.
b) indignado e angustiado.
c) com raiva e desconsolado.
 d) indignado e incomodado.

2/ 6ª) "Saí correndo desesperado tropeçando os pés no batente da porta da casa quando a vi funcionar." A palavra em destaque se refere a

- a) porta.
b) batente.
 c) televisão.
d) casa.

2/ 7ª) Segundo o texto, o homem se aproximou para ouvir a conversa. Que diálogo de um dos personagens abaixo revela o assunto da conversa entre os moradores?

- a) "-Verdade. A minha neta ganhou de presente um celular..."
b) "-Vamos então."
c) "-Me recordo da dona Toinha que comprou uma televisão..."
 d) "- Esse povo de hoje só vive nesse tal de facebook..."

2/ 8ª) Na frase: "Não era bem essa palavra que ele fazia uso, mas desvendei que esse era o assunto." A palavra em destaque introduz uma

- a) conclusão.
 b) explicação.
c) oposição.
c) adição.

2/ 9ª) Na frase "**acordei cedo**" o sujeito é:

- () simples simples oculto (x) indeterminado () composto

2/ 1ª) Na oração "**Ele Parecia meio que revoltado**" o predicado é:

- () verbal (x) nominal () verbo-nominal

12/ 11ª) Sublinhe os verbos, circule as conjunções, separe as orações e classifique-as:

- 3/ a) Fiz o trabalho mas esqueci em casa. explicação X
b) Ou você estuda ou irá reprovar
c) Estudei para a prova por isso tirei nota máxima
d) Não fiz as atividades porque esqueci. conclusão X
e) Meu colega gosta de estudar e trabalhar. adição X

15/ 12ª) Retire do texto um período composto por duas orações.

"Guerreiros não caem, só se ajoelham para se levantar mais fortes"

BOA PROVA!!!

"Casal de idosos que acabara de sentir no quele banco."