

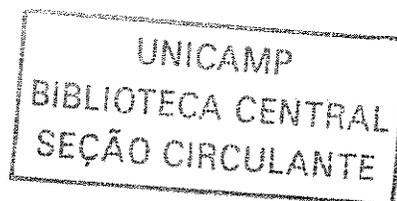
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**LINGUAGEM COMO DISCURSO:
IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO**

LÍVIA SUASSUNA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística, sob orientação do Professor Doutor João Wanderley Geraldi.

Campinas, fevereiro de 2004.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**LINGUAGEM COMO DISCURSO:
IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO**

LÍVIA SUASSUNA

04/03/2004

Campinas, fevereiro de 2004.

DADE BC
CHAMADA Unicamp
Su12L
EX
MBO BC/ 58574
OC 16-117-04
D X
ECO 11,00
TA 24-06-04
CPD

CM0019809B-B

Bib id: 316835

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

Su12L Suassuna, Livia
Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação / Livia Suassuna. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Avaliação educacional. 3. Linguística aplicada. 4. Língua materna – Estudo e ensino. 5. Linguagem – Estudo e ensino – Avaliação. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

1. Prof. Dr. João Wanderley Geraldi (IEL – UNICAMP – orientador)
2. Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre (IEL – UNICAMP)
3. Profa. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva (FE – UNICAMP)
4. Profa. Dra. Magda Becker Soares (FE – UFMG)
5. Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (FE – UFRN)

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Lívia Smaquina

19/04/04
e aprovada pela Comissão Julgadora em

AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de doutorado do PICDT (Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica).

À Universidade Federal de Pernambuco e ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação, pela liberação integral de minhas atividades acadêmicas durante os quatro anos de duração do doutorado.

Aos funcionários da PROPESQ (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFPE), pela atenção irrestrita que me dispensaram ao longo do afastamento.

Aos colegas de trabalho da UFPE, especialmente à professora Márcia Mendonça, por terem me substituído no período em que estive afastada, garantindo, assim, o fluxo normal do curso de Letras.

Às professoras que discutiram comigo as primeiras versões do projeto de pesquisa: Eliete Santiago, Lícia Maia e Marileide Costa.

Ao Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE-UFPE), pela oportunidade de trabalho conjunto e pela disponibilização dos dados da pesquisa.

A Beth Marcuschi, pela permanente troca de idéias e informações, e pelas sugestões de leitura.

Aos professores e funcionários do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, pela acolhida e pelo aprendizado.

Ao professor doutor João Wanderley Geraldi, pela orientação, pelo olhar atento e por tantas idéias compartilhadas.

Aos colegas de curso e "itinerância", principalmente Maria Luiza, Sandra e Suzana, pelos momentos de estudo, conversas e hospedagens.

À família Britto e à minha amiga Lu, pelo aconchego e pelos almoços de domingo.

A Deb, pela cuidadosa revisão final do texto.

Para Antônio e Filipe,
exemplos de amor e
perseverança.

RESUMO

ORIGEM E OBJETIVO: Esta pesquisa partiu de dados gerados pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NAPE-UFPE), onde se desenvolve um projeto interinstitucional de avaliação de redes e sistemas escolares, no contexto geral do debate contemporâneo sobre a melhoria da qualidade do ensino. O objetivo geral do estudo é discutir fundamentos e práticas de avaliação, a partir da concepção de linguagem enquanto discurso, apontando possíveis indicações e desdobramentos para a didática da língua portuguesa, o currículo e a formação de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO: A investigação, de cunho eminentemente qualitativo, está ancorada numa síntese das teorias enunciativa, discursiva, sociointeracionista e pragmática da linguagem. Assim sendo, na apreciação dos dados, valemo-nos de categorias analíticas como enunciador e co-enunciador, atos de linguagem, cenografia discursiva, lugares sociais, interdiscurso, dialogismo, interação, condições de produção do discurso, entre outras. No campo da avaliação, adotamos a perspectiva segundo a qual avaliar significa não classificar, medir, gerar escalas, e sim interpretar dados, construir significados, produzir e fazer circular discursos.

METODOLOGIA: Analisamos os resultados do teste aplicado em 1997, quando se avaliou a 5ª série do ensino fundamental. Foi utilizado o paradigma indiciário, pondo-se em relevo dados singulares e episódicos, tomados como indícios da relação que os alunos estabelecem, no interior da escola, com a linguagem enquanto objeto de conhecimento. Como nesse ano foram aplicados três cadernos de testes, adotamos três perspectivas distintas de análise: no primeiro caderno, atentamos para os dados quantitativos, fazendo deles uma leitura qualitativa e indicando diferentes possibilidades de interpretação daquilo que mostram os números, os índices e as estatísticas; no segundo caderno, buscamos identificar algumas formas de representação/constituição do sujeitos-alunos em suas respostas à questão aberta de produção de texto; no terceiro, optamos por sugerir seqüências didáticas a partir das escritas dos alunos, considerando que a avaliação permite identificar necessidades e possibilidades de aprendizagem, como também reorientar o trabalho do professor.

RESULTADOS/CONCLUSÕES: Os resultados indicaram que textos e formulações que, em princípio, poderiam parecer uma resposta descabida ao que fora solicitado nos enunciados das questões se explicam pelo modo de inserção do sujeito-aluno na dinâmica do discurso escolar. Isso sugere que o processo de avaliação da aprendizagem, muito mais do que simples verificação quantitativa de rendimento, configura-se como um processo discursivo de alta complexidade, a exigir dos educadores a mobilização de novos mecanismos de escuta/interpretação e de mediação pedagógica.

ABSTRACT

ORIGIN AND OBJECTIVE: This study started with data obtained from the Nucleus of Educational Appraisal linked to the Universidade Federal de Pernambuco (Federal University of Pernambuco – NAPE/UFPE), where an institutional appraisal project is being carried out in order to appraise networks and school systems within the general context of contemporary debates on the improvement of teaching quality. The general objective of the study is to discuss underlying principles and appraising practices starting from the conception of language as discourse, and to point out possible indications and developments in order to improve the pedagogical approach to teaching the Portuguese language, the curriculum and teacher training. **THEORETICAL REFERENCE:** This qualitative investigation draws on a synthesis of several linguistic theories, such as enunciation, discourse, socio interaction and pragmatics. Therefore, in order to appraise data, we resorted to analytical categories as, for instance, enunciator and co-enunciator, speech acts, discursive background, social places, inter discourse, dialogism, interaction, and conditions of discourse production, among others. In the field of appraising, we adopted the perspective according to which to appraise does not mean classifying, measuring, generating scales, but interpreting data, building meanings, producing and circulating discourses. **METHODOLOGY:** We analyzed the results of a test applied in 1997, to the fifth grade of primary school. In order to do this, the indicative paradigm was used in the analysis, to bring out singular and episodic data that might show the students' relationship with language as an object of knowledge. In the year referred to, three sets of tests were applied, so we adopted three different analysis perspectives. In the first set, attention was drawn to quantitative data, transforming them into a qualitative reading and pointing out different possibilities of interpreting numbers, indexes, and statistics; in the second set, we sought to identify some forms of representation/constitution of subject/students in their answers to the open question of text production. In the third one, we decided to suggest didactic sequences based on the students' writings, however having in mind that appraising allows needs and learning possibilities to be identified as well as re/guiding the teacher's work. **RESULTS/CONCLUSIONS:** The results showed that texts and formulations which, in principle, might indicate an inadequate answer in relation to what had been asked in enunciating questions can be explained by the way in which the subject/student has been inserted into the dynamics of the pedagogic discourse. This suggests that the process of learning appraisal, much more than a simple quantitative verification of learning, represents a discursive process of high complexity, and therefore requires, on the part of the teacher, the mobilization of new devices for hearing/interpreting as well as for pedagogical mediation.

“... quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.” (Italo Calvino)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	i
1. PRELIMINARES	1
1.1 – Histórico, justificativa e eixos temáticos.....	1
1.2 – Objeto de estudo e hipóteses de trabalho.....	7
1.3 – Objetivos.....	23
2. EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL	25
2.1 – O projeto político neoliberal.....	25
2.1.1 – Origens do neoliberalismo.....	25
2.1.2 – Neoliberalismo: ideologia e fundamentos.....	28
2.1.3 – A base econômica.....	36
2.1.4 – Os impactos sobre o trabalho.....	39
2.1.5 – A organização política e social.....	40
2.1.6 – Crítica e perspectivas.....	43
2.2 – Neoliberalismo e educação.....	46
2.3 – Neoliberalismo e avaliação.....	57
3. AVALIAÇÃO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO	75
3.1 – Paradigmas de avaliação.....	75
3.2 – Avaliação como discurso.....	93
3.2.1 – A perspectiva tradicional.....	93
3.2.2 – Avaliação: campo multirreferencial.....	98
3.2.3 – Um novo modo de avaliar.....	103
3.2.4 – Os instrumentos de avaliação.....	107
3.2.5 – Erro e acerto; saber e não-saber.....	109
3.2.6 – Avaliação enquanto rede de palavras.....	112
3.3 – Avaliação em língua portuguesa.....	116
3.3.1 – Práticas avaliativas na área da linguagem.....	116
3.3.2 – A produção do discurso.....	123
3.3.3 – Avaliação em língua portuguesa.....	135
3.3.3.1 – Leitura.....	139
3.3.3.2 – Produção de texto.....	142
3.3.3.3 – Análise lingüística.....	145

4. ENTRE A QUANTIDADE E A QUALIDADE.....	149
4.1– O paradigma científico clássico.....	149
4.2– A crise do paradigma clássico.....	151
4.3– A pesquisa qualitativa.....	156
4.4– O quantitativo e o qualitativo.....	163
4.5– Os dados e o procedimento analítico.....	167
4.6– O paradigma indiciário.....	173
4.7– <i>Corpus</i> da pesquisa.....	181
5. LEITURAS DE RESPOSTAS: EM BUSCA DE CONTRAPALAVRAS..	187
5.1– Uma leitura qualitativa de dados quantitativos.....	187
5.2– Subjetividades em exposição.....	231
5.3– A mediação pedagógica.....	257
CONCLUSÕES.....	311
BIBLIOGRAFIA.....	323
ANEXOS.....	335
ANEXO 1 – Teste de português – matriz de objetivos.....	336
ANEXO 2 – Teste de português – caderno 1.....	337
ANEXO 3 – Chave de correção – caderno 1.....	345
ANEXO 4 – Teste de português – caderno 2.....	346
ANEXO 5 – Chave de correção – caderno 2.....	355
ANEXO 6 – Teste de português – caderno 3.....	356
ANEXO 7 – Chave de correção – caderno 3.....	364
ANEXO 8 – Grades de avaliação produção textual.....	365
ANEXO 9 – Índice de acerto por questão – caderno 1.....	370
ANEXO 10 – Índice de acerto por questão – caderno 2.....	371
ANEXO 11 – Índice de acerto por questão – caderno 3.....	372
ANEXO 12 – Texto: “As borboletas” (Vinícius de Moraes).....	373
ANEXO 13 – Texto: “Da utilidade dos animais” (C. D. de Andrade)..	374
ANEXO 14 – Texto: “Passaredo” (C. B. de Holanda).....	375

INTRODUÇÃO

Esta tese trata de avaliação educacional e da aprendizagem na área de língua portuguesa. Em alguma medida, ela consiste num desdobramento de uma investigação anterior (mestrado) que realizei no Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra, na década de 80 passada.

Naquela ocasião, propus uma forma alternativa de ensino de português na escola fundamental. Meu objetivo era romper com a concepção dominante de língua enquanto código ou sistema abstrato e estático – que centrava o ensino em regras e conceitos gramaticais – e experimentar uma outra didática que tomasse a língua como prática simbólica histórico-social e tivesse como eixo a diversidade textual, os usos e os modos de funcionamento da linguagem como um todo, a partir de contribuições de diversas teorias lingüísticas, como a sociolingüística, a análise do discurso, a lingüística textual, a pragmática, entre outras.

A dissertação de mestrado tinha como título “Enxergando através do calidoscópio – contribuições à política de ensino de língua portuguesa no primeiro grau” e foi estruturada em quatro capítulos, que tratavam, sucessivamente: 1. de uma análise crítica do ensino tradicional de língua portuguesa; 2. de um panorama histórico de diversas correntes lingüísticas, buscando identificar aquelas de maior relevância para repensar o ensino de português; 3. de uma síntese teórica das ciências lingüísticas e educacionais que fundamentaram a prática de ensino proposta; 4. do relato da experiência de ensino de língua vivida com duas turmas de oitava série do ensino fundamental numa escola particular de Recife.*

Já durante o processo de elaboração da pesquisa de mestrado, eu me inquietava com a questão da avaliação da aprendizagem. Constatei que, assim como acontecera com os objetos, as metodologias e os materiais de ensino, também era preciso mudar os procedimentos de avaliação. Se havia sido operado um deslocamento na concepção de linguagem, que me obrigara a diversificar os

* Uma versão reduzida dessa dissertação foi publicada pela editora Papyrus. Cf. Suassuna, 1995.

textos, a redefinir os conteúdos, a levantar questões sobre o funcionamento e os usos da língua por meio de práticas de leitura e escrita (e não *a priori*, como sempre se fez), impunha-se um novo modo de avaliar que fosse inclusivo, processual, dinâmico, formativo, e que ultrapassasse a dicotomia certo x errado, estabelecida a partir da imposição da língua escrita literária, descrita e normatizada pelos gramáticos, como a língua portuguesa, um modelo estático e patentemente descolado da realidade lingüística concreta.

Na época, não me debrucei suficientemente sobre esse tema porque, em primeiro lugar, isso se configuraria como uma pesquisa específica, de grande porte, que poderia me desviar do objeto e do propósito iniciais do estudo; em segundo lugar, porque não parecia haver disponível um corpo vasto de discussões e teorias sobre avaliação em língua portuguesa que pudesse me servir de referência. Enfim, eram os limites de uma investigação científica se colocando e eu optei por empreender uma experiência mais ampla, sem aprofundar o estudo sobre a avaliação, que, no entanto, continuava me fascinando.

Ocorreu, então que, nos anos 90, em função de diversas experiências profissionais em que me envolvi – especialmente de assessoria pedagógica a redes públicas de ensino e de processos de formação de docentes –, o tema da avaliação foi ficando recorrente.

Passei a perceber que, talvez por conta da origem mesma do debate científico e teórico sobre avaliação (cujas raízes estão nas teorias comportamentais da primeira metade do século XX), e também pelo fato de que a avaliação sempre teve fortes implicações sobre as relações de poder dentro da escola, ela veio a ser repensada tardiamente no âmbito das ciências da educação. Mesmo depois dos desdobramentos das teorias educacionais críticas, continuava-se praticando a mesma avaliação quantitativa, classificatória e excludente de sempre. Por outro lado, mais tardia ainda parecia ser a discussão sobre as práticas e possibilidades da avaliação nas áreas específicas de conhecimento e, em língua portuguesa, não era diferente.

Envolvida com projetos de avaliação de sistemas de ensino, comecei a me inquietar com os desempenhos encontrados nos testes. E pensava: avaliar não

deve ser apenas cotejar o que o aluno efetivamente produziu com um modelo de resposta predefinido, pontuando e quantificando resultados. Cada vez mais, eu me inquietava com os dizeres dos alunos nos testes, com suas formulações inesperadas mas não improcedentes do ponto de vista do processo de produção do discurso. Nesse momento, decidi que a avaliação seria meu objeto de estudo no doutorado.

Essa opção se fez com base em dois grandes blocos teóricos. De um lado, os estudos contemporâneos da educação, que puseram em destaque categorias como a complexidade, a desordem, o monstruoso, a cultura, a singularidade..., e que têm como eixo a crítica à razão instrumental moderna. De outro lado, as ciências lingüísticas que trabalham com os conceitos de discurso, polifonia, heterogeneidade, dialogia, enunciação..., e que partem do princípio analítico de que o enunciado tem de ser considerado juntamente com suas condições históricas e sociais de produção.

Foi assim que defini os contornos desta pesquisa – tomei como objeto dados de um projeto de avaliação de redes de ensino, procurando entendê-los como produções discursivas, buscando perceber os enunciados aí construídos como indícios das práticas desenvolvidas na escola e na sala de aula, das concepções de língua e ensino a elas subjacentes, dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como dos entraves eventualmente postos à sua efetivação.

Para tanto, desenvolvi cinco capítulos, como indicado abaixo.

1. *Preliminares*: neste capítulo, faço um histórico da pesquisa, remetendo o leitor para o debate atual sobre os sistemas de avaliação educacional; apresento os temas correlatos, como currículo, didática e formação do professor; defino o objeto de estudo e as hipóteses de trabalho; e, finalmente, enumero os objetivos.

2. *Educação e avaliação na conjuntura neoliberal*: uma vez que, recentemente, os sistemas de avaliação educacional ganharam força proporcionalmente ao desenvolvimento da globalização, este capítulo é dedicado a uma apresentação das bases da política neoliberal, com seus desdobramentos para a educação em geral e a avaliação em particular.

3. *Avaliação, enunciação e discurso*: o tema do terceiro capítulo é a avaliação propriamente dita; nele, procurei fazer uma retrospectiva dos principais paradigmas de avaliação; em seguida, caracterizei a avaliação como um processo discursivo e compilei/formulei um conjunto de fundamentos voltados para a área da língua portuguesa e seu ensino.

4. *Entre a quantidade e a qualidade*: aqui exponho os princípios metodológicos que orientaram a análise de dados: depois de um apanhado histórico dos modelos da ciência clássica e sua crise, discorro sobre a pesquisa qualitativa e o paradigma indiciário (considerados como apropriados para o tratamento da linguagem em sua relação com os processos educacionais), e finalizo com a descrição do *corpus* da investigação.

5. *Leituras de respostas – em busca de contrapalavras*: consiste na análise de dados propriamente dita, que foi encaminhada considerando-se três diferentes aspectos: a possibilidade de realizar uma leitura indiciária de dados quantitativos, a constituição da subjetividade dos alunos enquanto sujeitos do discurso no âmbito da escola e, por fim, algumas propostas de encaminhamento do ensino de português a partir dos resultados obtidos.

Ao longo de todo o texto, procurei ter presente que os dizeres dos alunos apresentam marcas dos atos e processos de enunciação a partir dos quais são produzidos. Assemelham-se, assim, às “maneiras de fazer” dos consumidores estudados por Michel de Certeau em “A invenção do cotidiano”: são raios, relâmpagos, fendas ou achados no reticulado de um complexo sistema cultural. Falar é como habitar, circular, ir às compras, cozinhar; resulta da astúcia típica dos caçadores, da grande mobilidade de suas manobras, de saberes engenhosos e operativos.

Discutindo especificamente as conexões entre escola e cultura na obra “A cultura no plural”, Certeau afirma que a relação pedagógica pode ser caracterizada de duas maneiras diferentes: ou ela é por si mesma produtora de linguagem, prática de comunicação que pode intervir como determinante na criação da cultura escolar, ou se constitui em canal pelo qual se transmite um

saber previamente estabelecido, uma técnica que visa aos consumidores de produtos fabricados por oficinas especializadas.

Diante disso, o autor julga que a escola pode se configurar como um espaço onde seja possível a conjugação entre o saber (enquanto programação objetiva, conjunto de conteúdos de ensino) e a relação simbólica (enquanto comunicação ou lugar de experiência). Eu acrescentaria que, no movimento de realização dessa conjugação, a avaliação figura como elemento de grande importância, precisamente por ser ela própria um jogo discursivo, que faz irromperem sempre outros discursos. Como afirmou Certeau, a cultura no plural exige incessantemente uma luta, mas as “operações polimórficas” exigidas por essa luta – muitas vezes árdua e espinhosa – podem resultar em achados “alegres, poéticos e belos”.

1. PRELIMINARES

“... o conhecimento do mundo é a dissolução de sua compacidade.” (Italo Calvino)

1. 1 – Histórico, justificativa e eixos temáticos

Ao longo das duas últimas décadas, começaram a ganhar corpo, em todo o país, os debates acerca da qualidade do ensino e de suas formas de controle, sobretudo em se tratando de redes públicas. Consolidaram-se, assim, diferentes programas e políticas de avaliação de escolas e/ou redes de ensino, que vieram se somar à tradicional avaliação da aprendizagem, quase sempre centrada no desempenho individual do aluno.¹

Na Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife (SEC-PCR) – gestão 1993-1996 –, foi criado e vem sendo executado até a presente data, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), um projeto denominado *Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede*, que tem como principais características:

a) a articulação com outros municípios do Nordeste (incluindo-se todas as capitais);

b) a construção de uma prática de avaliação alternativa à já encaminhada pelo Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP),² com vistas à contemplação de peculiaridades políticas, culturais e pedagógicas da referida região.

¹ Belloni e outros (2001) estabelecem uma distinção entre avaliação educacional (que engloba a aprendizagem, o desempenho escolar ou profissional, e currículos e programas) e avaliação institucional (que diz respeito a políticas, planos, projetos e instituições). Numa outra abordagem, Sousa (1999) identifica cinco tipos de avaliação educacional, conforme o nível de abrangência das ações educacionais e o foco privilegiado em um processo avaliativo; assim, teríamos avaliação: de sistema, de currículo, de programa, de rendimento escolar e institucional. Neste trabalho, dados os seus objetivos, não nos ocuparemos especificamente com essas distinções. Na realidade, pretendemos fazer reflexões de várias ordens sobre a avaliação educacional como um todo, ora nos referindo a resultados individualizados, ora problematizando índices de avaliação de rede/sistema, ora apontando nexos entre os dados e as teorias educacionais e da linguagem... etc.

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Tendo em vista que a avaliação de desempenho de redes de ensino não pode ficar sujeita a injunções políticas imediatas, tais como eleição de prefeito e mudanças periódicas de equipes de governo, e tendo em vista também que a prática avaliativa em sua articulação com a melhoria da qualidade do ensino público é uma tarefa que ultrapassa o âmbito da gestão pública municipal, foi celebrado um convênio para assuntos educacionais entre a SEC/PCR e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de modo que esta, progressivamente, absorvesse a referida política de avaliação. Terminou-se por criar, dentro da UFPE, o Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE), vinculado ao Centro de Artes e Comunicação (CAC), mais especificamente ao Departamento de Letras.

A aplicação de diferentes instrumentos de avaliação em anos seguidos, desde 1994, gerou um grande volume de dados, que não só podem como devem ser pesquisados, na perspectiva de instrumentalizar os municípios participantes, bem como a sociedade em geral, na busca de estratégias de melhoria da qualidade da educação básica e da formação do professor a partir da investigação dos resultados obtidos. Nesse contexto, nasceu o presente estudo.

Temos particular interesse pelo instrumento aplicado em 1997, com o qual se procurou avaliar o desempenho do universo de alunos de 5ª série do ensino fundamental. O referido instrumento foi elaborado pelo NAPE dentro de normas técnicas rigorosas, que incluem as fases de elaboração, crítica, pré-testagem, reelaboração e definição final dos cadernos de itens.

Em termos da especificidade da área de conhecimento, o instrumento contém questões que contemplam variados aspectos do ensino de português – compreensão de leitura, vocabulário, ortografia, estilística/usos da linguagem, morfossintaxe e produção de texto, com ênfase no item “compreensão” – e está centrado na concepção de língua enquanto discurso.³ Saliente-se que, além dessa concepção discursiva de linguagem, tomou-se como base da construção do

³ Sob o rótulo genérico de *discurso*, estamos considerando aqui a língua como produção simbólica situada em determinada conjuntura sócio-histórica, por oposição à concepção que a toma como código, sistema formal, instrumento de comunicação.

instrumento um conjunto de propostas curriculares dos municípios participantes do projeto, que eventualmente poderão ser objeto de discussão neste trabalho.

No tocante aos dados, temos algumas vantagens em trabalhar com o instrumento indicado, tais como:

- a) o fato de os dados já estarem coletados, com algumas tabulações concluídas (por exemplo, taxas absolutas de erro, acerto e respostas em branco);
- b) a existência de pesquisas e ensaios anteriores sobre parcelas desses dados, que têm mostrado o seu potencial interpretativo;⁴
- c) a abrangência das amostras, uma vez que se vem avaliando o universo de alunos.

Não gostaríamos, no entanto, ressalvadas as qualidades e o potencial do instrumento, de absolutizá-lo e julgar seus resultados de modo definitivo ou simplista. Antes, nosso desejo é tomá-lo como um conjunto de indicadores que permitem interpretar a prática escolar de linguagem e suas variáveis, fazendo da avaliação, para além de uma simples medição de produtividade, uma ação efetivamente qualificadora do ensino e da aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, julgamos que o tema desta pesquisa possibilita abordagens mais abrangentes, que articulem conceitos lingüísticos com outros oriundos das ciências da educação, entre eles avaliação, currículo, didática e formação do professor.

No que diz respeito à avaliação, estaremos apoiados numa concepção global. Levaremos em conta seu caráter institucional e indutor de políticas educacionais – visando à melhoria da qualidade do ensino, à garantia da aprendizagem, à reorientação do trabalho do professor e à socialização dos resultados do trabalho escolar. Nesse sentido, muitas das reflexões que faremos aqui remetem a diferentes concepções e finalidades da avaliação. Pode-se dizer que há, em nossa época, duas grandes perspectivas filosófico-políticas que orientam os processos de avaliação educacional – uma é inspirada nos princípios do neoliberalismo econômico e objetiva estimular a competição entre instituições e traçar *rankings* que permitam aos membros da sociedade optar por aquilo que

⁴ Cf., por exemplo, Antunes (1999), Marcuschi (2000) e Suassuna e Romero (1999).

consideraram a melhor escola; a outra se distingue por levar em conta relações e processos implicados nas práticas avaliativas (e não apenas seus produtos mais evidentes), bem como por rejeitar o uso da avaliação para fins de hierarquização.⁵

Consideraremos, também, sobre a avaliação, a sua vinculação com o objeto de conhecimento – no caso, a língua portuguesa. Com relação a esse último aspecto, é importante salientar a necessidade de uma nova abordagem do que comumente se denomina de erro: ao invés de se considerá-lo como uma produção lingüística diferente da estabelecida nas gramáticas normativas, ou mesmo como índice de fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura-escrita, deve-se entendê-lo como uma produção lingüística resultante da relação do usuário com a situação de discurso e do seu nível de conhecimento da língua, gerado pelas situações de ensino e manifestado na forma de um conjunto de hipóteses (que podem ser inadequadas, incompletas, provisórias... etc.). Nesse sentido, a identificação/interpretação do erro permite não apenas compreender a trajetória cognitiva do aluno e as necessidades de aprendizagem daí decorrentes, como também, e paralelamente, fundamentar a ação do professor.

Já o currículo integra nossa pesquisa tal como concebido atualmente pelos estudos culturais, ou seja, vemo-lo como um conjunto de experiências de conhecimento, um artefato cultural, materializado no ensino no momento em que professores e alunos vivenciam práticas nas quais constroem e reconstróem saberes. De acordo com essa visão ampliada, entendemos que o currículo é mais do que um documento oficial constituído de objetivos, planos e conteúdos pedagógicos, na medida em que também se aprendem coisas nas interações concretas vividas nos processos de ensino.

O fato de o currículo ter uma forte dimensão cultural nos leva a admitir suas estreitas relações com a subjetividade e a identidade dos indivíduos e grupos sociais, o poder e a ideologia. No debate sobre currículo, há que se investigar o processo através do qual o conhecimento pedagógico se institui, o regime de produção de saberes ou de imposição de alguns desses saberes sobre outros. Tem-se constatado, no campo dos estudos culturais, que o currículo é produzido e

⁵ Abordaremos essa questão no capítulo 2.

vivido dentro de uma lógica que silencia e apaga os saberes não-hegemônicos. Daí a tendência atual, nas novas proposições para o currículo, apresentadas pela chamada corrente multiculturalista, de promover o diálogo entre diferentes culturas.

É nessa perspectiva que discutiremos o currículo, rejeitando a idéia de uma transmissão de conteúdos das disciplinas tradicionais, e postulando que sejam estabelecidas condições propícias ao desenvolvimento de um processo coletivo de construção de conhecimento em sala de aula. O ensino será, então, uma prática contínua de elaborações discursivas por parte dos indivíduos e/ou grupos sociais, em que a regra deverá ser a flexibilização e a abertura dos canais e formas de interação. Um currículo multicultural implica, pois, mudar não apenas os propósitos, mas os próprios processos internos desenvolvidos nas instituições pedagógicas.

O eixo *didática* compõe o referencial teórico enquanto campo de saber que permite:

- a) refletir sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino;
- b) compreender e explicar o processo de ensino-aprendizagem, com suas múltiplas determinações;
- c) instrumentalizar o educador, no âmbito teórico e prático, para identificar e resolver problemas postos pela prática pedagógica;
- d) redimensionar a prática pedagógica, numa perspectiva crítica de educação/ensino.

Assim, a partir de um objeto de estudo ampliado, a didática deverá dar conta das relações de ensino e da sala de aula enquanto instância de produção e circulação do saber. Procuraremos centrar o referencial no debate contemporâneo que aponta, como novas tarefas do professor e da escola:

1. fazer dos alunos produtores de conhecimentos, e não meros consumidores de saberes previamente elaborados, criando um clima propício para a pergunta, o debate, o questionamento, a reflexão;

2. propor situações de ensino que tornem necessária a elaboração de novos conhecimentos e/ou a reconstrução de conhecimentos já validados socialmente;

3. propiciar aos alunos a oportunidade de atuar sobre os objetos de conhecimento, funcionando, ao mesmo tempo, como ser social e interlocutor que também atua sobre esses objetos;

4. estabelecer vínculos entre os conhecimentos dos alunos e os significados e saberes socialmente organizados, instituídos e considerados relevantes;

5. multiplicar as formas de intercâmbio e circulação de informações, saberes e linguagens, considerando também as singularidades que os caracterizam;

6. levar em consideração os mecanismos e processos de aprendizagem, de maneira a organizar adequadamente os processos de ensino;

7. criar condições para que os alunos construam, progressivamente, sua autonomia como sujeitos do conhecimento;

8. assumir uma atitude dialógica, seja fornecendo as informações necessárias ao crescimento dos alunos, seja coordenando pontos de vista, seja incentivando conceitualizações e redefinições sucessivas;

9. propor problemas conceituais que os alunos não se colocariam fora da escola, desenvolvendo neles uma atitude investigativa permanente;

10. apresentar questões relevantes, desafiadoras, que façam os alunos tomar decisões, adotar procedimentos, julgar, avaliar, propor, cotejar.

Com relação ao último tema correlato, partiremos do debate que instituiu, como princípios caros à formação do magistério, a autonomia e a profissionalização do educador. Considerados esses princípios, tematizaremos os desafios e as necessidades postos pelo atual momento histórico – marcado por contradições, novas formas produtivas e aceleradas mudanças tecnológicas e culturais. Buscaremos, então, indicar, para as instâncias formadoras de magistério, alguns enfoques de um novo processo de formação e, por extensão, de um novo perfil do professor de português.

Sem dúvida, essa discussão nos conduzirá ao tema das questões culturais e seu impacto sobre a escolarização, especialmente no que tange à linguagem e ao discurso. Dizemos isso porque entendemos o ensino como um processo de produção e circulação de sentidos e significados, de tal modo que mudar as formas de realização do ensino implica mudar sua dinâmica de produção discursiva. Assim, formar o professor crítico, ativo, reflexivo, questionador e dotado de um saber que o caracteriza enquanto membro de um grupo profissional exige uma reconceptualização da linguagem e a instituição de um outro tipo de relação do futuro professor com essa mesma linguagem.

Essas são as conexões que pretendemos explorar entre discurso, currículo, avaliação, didática e formação de professores.

1. 2 – Objeto de estudo e hipóteses de trabalho

Análises preliminares e informais de alguns dados do projeto de avaliação de rede – levadas a efeito logo após a aplicação dos testes – indicaram um problema de pesquisa: os alunos avaliados pareciam errar mais as questões dos testes quando estas exigiam deles o domínio das regras de funcionamento pragmático, discursivo e textual da linguagem.

Por exemplo, frente a uma questão de natureza mais linear – do tipo “fornecer um sinônimo de uma dada palavra” –, a taxa de acerto se elevava. Ao contrário disso, se o aluno era levado a apelar para contextos culturais de uso da língua, ou utilizar pistas fornecidas pelo texto para alcançar o significado de uma palavra desconhecida, a tendência era que a taxa de erro se elevasse.

Posteriormente, nos resultados de outras pesquisas, essa tendência parecia ir se confirmando, tanto no que diz respeito aos currículos, quanto no que diz respeito ao desempenho dos alunos.

Em 1993, quando da avaliação do SAEB, obtiveram-se as seguintes médias globais, por série:⁶

⁶ Fonte: UNDIME (1996).

SÉRIE	MÉDIA
1 ^a	48,40%
3 ^a	40,80%
5 ^a	34,20%
7 ^a	51,80%

Ainda nesse ano, constatou-se que o número de alunos que atingiu o máximo possível de acertos foi inexpressivo (apenas duas, num universo de 183 crianças, o que corresponde a 1,09%); constatou-se, também, que pouco mais de 55% delas obtiveram escore igual ou superior à média teórica.⁷ Os pontos mais críticos do desempenho se situam exatamente nas questões que exigiam criatividade e coerência na produção de escrita. As questões consideradas mais fáceis eram de compreensão de leitura, na forma de reconhecimento de informações do texto entre duas ou três alternativas apresentadas (o que pode ser entendido como resultado de um treino de muitos anos, promovido pela escola).

Em 1994, numa investigação preparatória para a feitura do currículo, solicitou-se dos professores da rede pública municipal de Recife que indicassem conteúdos e habilidades de língua portuguesa que os alunos deveriam dominar ao término das diversas séries do ensino fundamental, em condições ideais de ensino-aprendizagem. A quase totalidade dos professores apontou, como conteúdo essencial, o estudo do gênero e do número do substantivo, ao passo que menos de 10% citaram a variação lingüística.⁸

Também em 1994, uma ocorrência do teste do NAPE nos chamou a atenção. O enunciado da questão nº 8 do referido teste dizia:

⁷ O termo *média teórica* designa a média ideal de acertos, possível de ser atingida em função dos conhecimentos que estavam sendo avaliados, tendo por base o máximo de pontos que um aluno poderia alcançar. A *média teórica* distingue-se da *média real* (= média de pontos de fato obtida pelo conjunto dos alunos): a primeira tem como referência o próprio teste, e a segunda, os resultados/desempenhos dos alunos. Exemplo: em um teste com 20 pontos, a média teórica é 10 e a média real poderá ser 7 (dependendo do desempenho dos alunos). Assim, uma turma/escola que obtiver 8 pontos, poderá estar acima da média real, mas abaixo da média teórica. Esse padrão de análise foi utilizado de forma a que pudéssemos melhor interpretar os resultados. Assim, era possível considerar que determinada escola/turma estava acima da média da rede, destacando-se das demais, embora ainda não atingisse sequer a média dos saberes pretendidos.

⁸ Cf. Marcuschi (1999).

08) Reescreva a frase abaixo, colocando o verbo nos tempos indicados:

Os mais velhos ficam aborrecidos.

Passado: _____

Futuro: _____

Entre as diversas respostas elaboradas pelos alunos, encontramos amostras que sinalizam algo sobre a natureza dos modelos de ensino e dos contratos didáticos estabelecidos entre professores e alunos no que tange à língua portuguesa. Tudo parece indicar que o conteúdo “verbo” é ensinado a partir de paradigmas de conjugação. São representativas desse fenômeno as respostas citadas abaixo.⁹

1.

Passado eu – tu – ele – nós – vós – eles

Futuro eu – tu – ele – nós – vós – eles

2.

Passado Eu fico – tu fican – ele fican – nós ficamos – vós ficais

Futuro Eu fico – tu ficais – ele fican – nós ficaremos – vós ficais – ele fican

3.

Passado fiquei – ficou – ficamos – ficaram – fiqueis

Futuro ficarei – ficara – ficaremos – ficareis – ficaram

4.

Passado nós ficamos – vós ficaram – Ele ficou – Elas ficaram

Futuro nós ficaremos – vós ficareis – Eles ficaraste – Ela ficaram

5.

Passado ontem eu fui ao cinema

Futuro quando eu cresce eu vou ser jogado

⁹ Textos transcritos conforme produzidos, observação que vale para todas as demais escritas de alunos aqui apresentadas. Fonte deste e dos exemplos adiante numerados de 1 a 4: arquivos do NAPE-UFPE.

Vejam-se, a seguir, alguns resultados dos testes de 1995 (NAPE – UFPE) – quando foram avaliadas a 4ª e a 8ª séries –, e comparem-se as maiores e menores taxas de acerto, na relação com os conteúdos e/ou habilidades testados.¹⁰

	QUARTA SÉRIE		OITAVA SÉRIE	
	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 1	Caderno 2
MAIORES TAXAS DE ACERTO	<ul style="list-style-type: none"> • classificação de palavras quanto ao número de sílabas • interpretação de linguagem não-verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • diminutivo 	<ul style="list-style-type: none"> • concordância nominal • derivação • estrangeirismo • ordenação de fatos • relação anafórica 	<ul style="list-style-type: none"> • sentido próprio e figurado • variação contextual de sentido • distinção entre fato e opinião • regras ortográficas • tonicidade • função sintática de termos
MENORES TAXAS DE ACERTO	<ul style="list-style-type: none"> • produção de texto: coerência temática e adequação tipológica • equivalência de sentido entre frases • emprego de artigo definido e indefinido • relação lógica de explicação • divisão silábica e classificação de palavras quanto à sílaba tônica • variação contextual de sentido • ordem cronológica de fatos • reconstrução de informações do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • identificação de ponto de vista discursivo • acentuação gráfica • produção de texto: bilhete • interpretação de dêiticos • identificação de informação não contida na superfície do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • função sintática de termos • relação anafórica • interpretação de dêiticos • construção de período composto por coordenação • produção de texto (modificação de ponto de vista discursivo) • sentido figurado • classificação de palavras quanto ao número de sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> • produção de texto • acentuação gráfica • uso do dicionário • concordância nominal • sintaxe da oração e do período

¹⁰ Cf. Marcuschi e Soares (1997).

Evidentemente, certos resultados da tabela acima devem ser relativizados (como, de resto, resultados de pesquisas em geral). Assim, é possível encontrarmos um conteúdo, ao mesmo tempo, na coluna do maior e do menor índice de erro. Entram aí outras variáveis que, por ora, não serão objeto de nossa análise (tais como mudança na formulação da questão, perfil socioeconômico do aluno, eventuais falhas do instrumento... etc.).

O que interessa, de fato, é apontar para uma certa tendência a respostas não esperadas nas questões de natureza mais discursiva, como é o caso, por exemplo, da produção de texto (presente nas quatro amostragens, sendo que a 8ª série repete o baixo desempenho da 4ª), do uso do dicionário (quando o aluno deveria se valer de informações de verbetes para solucionar problemas relativos à significação de palavras ou passagens do texto), ou do emprego do artigo definido ou indefinido (aqui, tratava-se de marcar a informação como nova ou recorrente, o que depende, necessariamente, do entendimento do texto como um todo). Em termos do conteúdo estritamente gramatical, enquanto nomenclatura, aspecto típico da abordagem tradicional, verificou-se uma alta taxa de acerto na questão que solicitava que o aluno indicasse o diminutivo de um conjunto de palavras.¹¹ Já nas questões em que o conhecimento metalingüístico devia ser revelado numa relação direta com a compreensão de leitura, os índices tenderam a baixar significativamente.

Há ainda um outro aspecto das respostas aos testes que merece destaque: freqüentemente, deparamo-nos com escritas que podiam, num primeiro momento da análise, ser tomadas como desnecessárias; elas aparecem nas margens ou no exterior dos campos delimitados para o aluno, expressam opiniões e sentimentos, indiciam trajetórias em busca de algum sentido. Examinemos alguns casos.

¹¹ Neste quesito, alguns municípios obtiveram, por exemplo, escores de 87,2%; 72,2% e 70%, quando a média, dificilmente, chega a 50%.

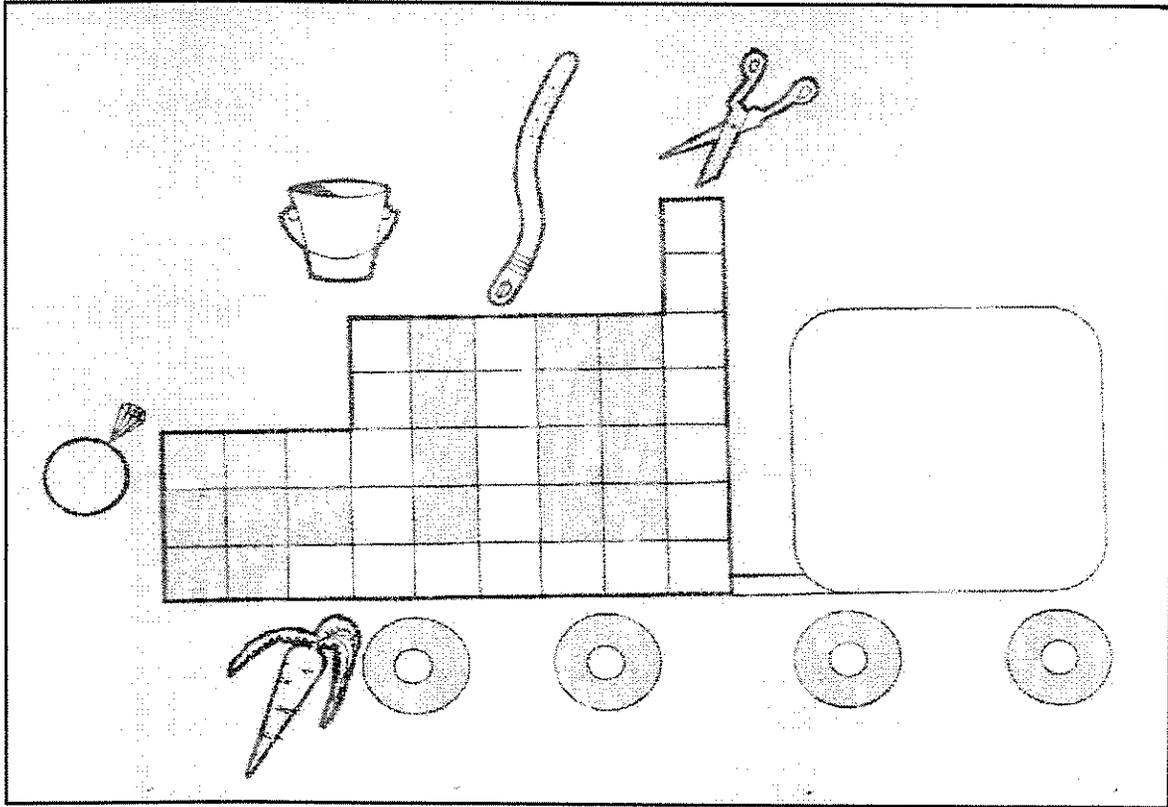
Exemplo 1

No teste do SAEB de 1993 aplicado nas 1^{as} séries, apareciam questões relacionadas a uma história em quadrinhos cuja personagem principal é Chiquinha, uma menina preguiçosa. Em razão disso, num dos balões que representavam a fala de Chiquinha, vinha escrito: “Tô com pregui...”, sugerindo que a menina tinha preguiça até de falar. Em alguns testes, esse balão havia sido completado pelos alunos com a sílaba que faltava. Depois verificamos fenômenos parecidos – as crianças escreviam em todos os espaços em branco que figuravam no teste, mesmo que não fosse o caso de escrever nada neles. Assim, apareciam preenchidos com rabiscos, letras e outros grafismos o símbolo “(...)”, usado algumas vezes para indicar supressão de trechos de algum texto, ou as linhas que separavam uma questão da outra.

Exemplo 2

Na questão 20 do teste de 3^a série (SAEB-1993), os alunos deveriam preencher uma cruzadinha em forma de trem:

20) Faça a cruzadinha abaixo escrevendo o nome dos desenhos.



Terminada a tarefa, muitos deles entenderam que as palavras da cruzadinha deveriam ser reescritas no quadrado que representa a locomotiva, percebido por eles como um espaço em branco destinado à escrita de uma suposta resposta.

Encaramos os casos apreciados nos exemplos 1 e 2 como indício de que os alunos introjetaram, durante a vida escolar, uma regra básica da avaliação – a de que não se deve deixar espaços em branco (como se o teste e suas lacunas corporificassem uma injunção ao dizer).

Exemplo 3

No teste de 3ª série (SAEB-1993), os alunos deveriam reescrever um texto, colocando pontos finais e letras maiúsculas onde achassem necessário (pergunta 17, transcrita abaixo):

17) Escreva o texto abaixo novamente, colocando os pontos finais e as letras maiúsculas que você achar necessário.

os dinossauros podiam ser da altura de um prédio ou ser do tamanho de um cachorro eles podiam ser desdentados ou ter dentes afiados ainda não se sabe se eles tinham sangue quente ou frio

Resposta _____

Em vez de cumprir a tarefa sugerida, vários deles tomaram o texto como um tópico discursivo e se posicionaram ou manifestaram quanto ao seu conteúdo, deixando de empregar os sinais de pontuação pedidos. Escreveram, então, textos como os indicados a seguir:

1.
o dinossario Podia ainda saber que não podia beber sangue quente Porque faz mal para saude.
2.
foi muito bom os denossauros morre ante da jente nacer já em majino que perigo a jente iria corre
3.
Eu gostaria que os dinossaros foser do tamanho do cachorro. porque eles não podia faser nem muitas coisas com as pessoas.
4.
Ele era muito valente infrentava qualquer coisa. Por tinha o sangue frio e quem tem sangue frio é muito valente.

5.

- a) altura de um prédio
- b) ter dentes afiados
- c) eles tinham sangue frio

Exemplo 4

Na mesma questão tratada acima, apareceram duas formulações que sugerem que as crianças escrevem nas linhas aquilo que sabem escrever ou que já produziram em outras tarefas escolares:

1.

- a me e apipa
- a pípa vou ou au auto
- a menina achou que estava
- auta demais e deseu a pipa

2.

- o Dinossauro estava na floresta pasiado e emcontrou o lobo mal O lobo mal correl com medo dele e Ele sai corredo a trais do lobo mal

Outros fatos sintomáticos dessa escrita “excedente” são as situações nas quais os alunos:

- a) coloriam as ilustrações constantes da prova ou as enriqueciam com novos traços;
- b) desenhavam quaisquer gravuras em qualquer espaço da prova;
- c) preenchiam as capas dos testes com informações não solicitadas, como o nome ou a assinatura;
- d) interagiam com o virtual examinador, através de frases como: “eu nal itide”; “Eu respomdi sol”; “Para min foi facio”; “Feliz natal e um prospero ano novo”;

“muito obrigado pela sua atenção espero Que Eu tenha mim saído bem muito obrigado”.

De passagem, esse fenômeno das “escritas excedentes” nos fez vir à memória um pequeno texto de Mário Quintana, intitulado *Da paginação*: “Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...”¹².

Antunes (1999) faz uma reflexão sobre a importância do texto como unidade básica do ensino de português a partir de alguns resultados de testes do NAPE-UFPE. No princípio do estudo, a autora defende que a construção ou reconstrução do sentido são favorecidas no nível do texto e, ao contrário, dificultadas no nível da frase. Outra tese sustentada é a de que as categorias funcionais da língua são mais satisfatoriamente percebidas do que as categorias metalingüísticas com que ela pode ser analisada.

Na seqüência, a autora comenta que a interação verbal é, em diversos níveis, fortemente estruturada e, ao mesmo tempo, bastante imprevisível, ou seja, os sujeitos produzem textos atendendo a um determinado número de regras sociais e lingüísticas, embora dentro de uma certa margem de escolhas pessoais. Considerando isso, é importante reconhecer que a apreensão dos padrões de escolha e organização das unidades da língua resulta da exposição do sujeito às situações e aos usos lingüísticos. Dessa forma, esse sujeito aprende não regras pelas regras, não nomes e classes das unidades implicadas por essas regras, mas o sentido, o valor e as utilizações dessas unidades em textos significativos e adequados aos contextos em que funcionam. Antunes também indica qual o papel da escola na promoção e ampliação desse aprendizado. Reconhece a relevância da atividade metalingüística a ser aí desenvolvida, mas condiciona o sucesso do ensino-aprendizagem à explicitação de regras da língua em ocorrências textuais autênticas e significativas.

¹² Quintana, M. *Antologia poética*. 3.ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 1995, p. 36.

Isso posto, a autora faz, então, uma análise de uma experiência de avaliação, destacando a diferença de desempenho dos alunos em questões que avaliavam, de um lado, o conhecimento metalingüístico e, de outro, a capacidade de produção textual. Por exemplo, para a questão

Leia a frase a seguir e retire dela o que se pede:

Os móveis ficavam molhados por causa das goteiras.

a) sujeito

b) predicado

foram encontradas soluções como as que seguem:

1.

sujeito molhados

predicado goteiras

2.

sujeito molhados

predicado móveis

3.

sujeito moveis goteiras ficavam

predicado molhados por causa

4.

sujeito os moveis ficavam

predicado molhados por causa das goteiras

5.

sujeito menino

predicado virava gostava de goteiras

6.

sujeito os sujeito ficavam molhados das goteiras

predicado os predicados ficavam molhados por causa da goteira

Em contraste com essas respostas, as soluções encontradas pelos alunos para a tarefa de produção de texto pareceram muito mais pertinentes e significativas. Na questão em tela, aparecia uma tirinha de gibi da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de Sousa. As personagens Mônica, Cascão, Magali e Cebolinha estavam brincando de cabra-cega. Mônica, de olhos vendados, pega num porco sujo e enlameado e diz: “– Achei Cascão!”. Embaixo da tirinha, vinham a figura ampliada do Cascão, expressando um certo aborrecimento e, acima dele, um balão a ser preenchido pelos alunos com uma frase que pudesse representar o pensamento de Cascão. À solicitação: “Escreva no balão o que Cascão pensou sobre o que Mônica fez.”, os alunos responderam com frases que, apesar de conterem erros e problemas de ordem gramatical (principalmente ortográficos), eram expressivas e coerentes, dado que apoiadas nas interdependências dos elementos postos ou sugeridos na figura. Antunes cita 15 produções (p. 220), das quais distinguimos:

1. Só porque eu não tomo banho ela vai me confundir com um porco.
2. Ela está achando que eu sou o que Um porco é?
3. Ela está me chamando de porco so porque não tomou banho
4. eu posso ser jujo mais pra pensar que eu sou um porco

Na avaliação de Antunes, as respostas ao primeiro tipo de pergunta expressam uma nítida, expressiva e desconcertante discrepância entre a solicitação feita e a solução apresentada pelo aluno, como se não estivesse em jogo uma atividade de linguagem. Já no segundo caso, não só não houve discrepância no momento de se atribuir uma fala a uma personagem dentro de um evento comunicativo, como se pôde constatar o acerto no recurso à expressividade que a suposta enunciação requeria.

O artigo é finalizado com considerações sobre possíveis alterações que poderiam ser feitas no quadro do ensino de português; especificamente, sugere-se que os parâmetros da interação discursiva favoreceriam o estudo e a reflexão sobre a língua. De nossa parte, achamos que o estudo de Antunes nos leva a

pensar sobre quais conteúdos e/ou habilidades são, de fato, socialmente relevantes para figurar num projeto curricular de língua portuguesa.

Finalizaremos esta análise introdutória de alguns dados de avaliação de sistemas de ensino fazendo menção a um estudo no qual enfocamos o desempenho dos alunos nas questões de vocabulário. Começamos por realizar uma análise dos currículos dos municípios testados, com atenção especial para os conteúdos curriculares, e constatamos o predomínio absoluto de noções mais relacionadas com a palavra propriamente dita como unidade de estudo (em detrimento dos contextos de uso): sinônimo, antônimo, parônimo e homônimo. Na segunda e última fase da pesquisa – a de levantamento dos índices de acerto e erro –, pudemos observar, em linhas gerais, um resultado compatível com aquilo que estava posto nos currículos.¹³

Todos esses resultados, então, nos levaram a formular algumas questões que compõem, em diferentes níveis de profundidade, nosso objeto de estudo:

1. como se ensina português e a partir de que concepção de linguagem?
2. o que subjaz às respostas dos alunos enquanto resultado desse ensino?
3. o que os alunos mais acertam/erram nos testes e por quais motivos?
4. o que os dados sugerem sobre os saberes do professor?
5. que competências seriam necessárias ao professor de português na atualidade?
6. que contratos didáticos vêm sendo estabelecidos na área da linguagem?
7. que indicações a interpretação desse ensino pode fornecer:
 - a) em termos do currículo para o ensino fundamental?
 - b) em termos da formação do professor de português?

Frente às questões apontadas, construímos a seguinte hipótese principal de trabalho: o ensino de português (e, dentro dele, a avaliação) e a formação do professor estão calcados na concepção de linguagem como CÓDIGO/SISTEMA FORMAL, desconsiderando-se o processo de enunciação. Confirmada essa hipótese principal, poderíamos, então, levantar uma hipótese secundária: o

¹³ Cf. Suassuna e Romero (1999).

conceito fundador do reordenamento do ensino de português e da formação do professor é o de INTERAÇÃO/DISCURSO.

Levantadas essas hipóteses iniciais, vamo-nos deter, particularmente, sobre um aspecto específico do instrumento de avaliação aplicado em 1997 que também nos reclama atenção – algumas respostas dos alunos às questões propostas parecem, à primeira vista, discrepantes em relação ao que se esperava deles. Para além de mera constatação de um suposto fracasso, nossa preocupação, então, passou a ser a de compreender e explicar esses desempenhos.

Citaremos, por ora, dois exemplos de textos do nosso *corpus*, para dar uma idéia do que estamos considerando aqui uma discrepância. O enunciado de uma questão aberta de produção de texto dizia: “Você já deve ter feito muitas travessuras. Conte uma de suas travessuras.”.

Em resposta a esse comando, dois alunos produziram o seguinte:¹⁴

não mim lebro de nem uma travessura

Foi numa rua com muito movimento de muistos carros mas não fui permitido a travessura.
Edinaldo Lopes

Esperava-se, com essa atividade, que os alunos produzissem uma narrativa, por meio da qual seriam avaliados diferentes aspectos do conhecimento lingüístico (ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal...) e textual (gêneros textuais, estrutura e elementos da narrativa, emprego de elementos coesivos...).

No entanto, as respostas não são narrativas, não são travessuras dos alunos... O que pensar? O que fazer? Como julgar esses desempenhos em função de uma matriz de conteúdos e habilidades de língua portuguesa a serem ensinados e desenvolvidos na e pela escola?

Por outro lado, há um forte apelo, na atualidade, no sentido de problematizar os paradigmas clássicos da educação e rever verdades iluministas

¹⁴ Essas mesmas respostas serão detalhadamente analisadas no capítulo 5.

que sempre nos pareceram tranqüilas e naturais, como as do sujeito fundante, da razão transcendental e do homem natural e universal (Veiga-Neto, 1994).

Assim, frente às respostas desconcertantes dos alunos, cabe fazer alguns questionamentos, problematizar os resultados dos testes, vê-los além de sua linearidade: que sujeito é este? Como ele se constitui na resposta a uma pergunta? Como ele se relaciona com a linguagem dentro da escola? O que produz essas respostas? Por que o desnecessário aparece? Como agir diante disso?

Vejamos agora como essas questões se colocam no nosso campo específico de investigação, que é o ensino de língua materna.¹⁵ Podemos dizer que a avaliação não se configura, efetivamente, como um processo dialógico ou parte de um processo discursivo, reduzindo-se, muitas vezes, a uma mera aferição do conhecimento metalingüístico acabado (nomenclaturas e classificações), ou de verificação de erros presentes na superfície textual (como os de ortografia, por exemplo), ou, ainda, no âmbito da leitura, à capacidade de reprodução de informações explícitas no texto.

Esse procedimento remonta à própria origem do ensino de português, que sempre foi pautado nas gramáticas normativas tradicionais, nas quais a língua é descrita como um código estático e acabado, exterior aos sujeitos e descolado dos contextos de uso (daí por que muitos dos exemplos compilados não correspondem à produção lingüística efetiva).

Partindo da conceituação da gramática como “a arte de bem falar e escrever”, os gramáticos sempre estiveram preocupados em estabelecer um modelo de uso da língua. Com poucas variações, os compêndios pedagógicos, em geral, obedecem a uma organização padronizada: conceitos e regras de bom uso, seguidos de exemplos (retirados, via de regra, da literatura) e exercícios de identificação dos elementos gramaticais e correção de frases.

Embora não possamos negar a riqueza de grande parte das descrições gramaticais clássicas, o fato é que as gramáticas têm muitos limites,

¹⁵ E, nesse campo, é de se destacar o peso da língua materna no fracasso escolar do aluno como um todo.

especialmente se levarmos em consideração as implicações, para o ensino, dessa concepção de língua enquanto código. Os alunos passam a crer que:

- a língua é apenas aquela modalidade descrita na gramática;
- a língua é um conjunto de palavras e frases descontextualizadas;
- só se estuda a língua escrita;
- qualquer uso diferente do prescrito é errado;
- saber a língua é saber a nomenclatura com que se descreve a língua.

Dentro desse quadro, ganhou força (na escola, principalmente) a dicotomia “certo x errado”. O ensino de português se concentra no estabelecimento de formas lingüísticas ideais, modelares, bem como na memorização da metalinguagem gramatical e, nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se reduz à verificação da correção lingüística como um conhecimento em si, ou da correção com que se emprega a nomenclatura em exaustivos exercícios de classificação (Suassuna, 1995).

Eis aqui as muitas razões pelas quais se afirma que, na escola, não temos um sujeito que (se) diz, mas um aluno que repete/devolve a palavra do professor (Geraldi, 1997b).

Pensamos, então, que as teorias pragmática, sociointeracionista e discursiva poderiam nos fornecer elementos para a interpretação dos dados de que dispomos, na medida em que essas teorias tomam a linguagem como processo, incorporando a sua exterioridade constitutiva.

O uso da linguagem implica a existência de sujeitos concretos, dotados de emoções, intenções e vivências. Isso faz com que o discurso seja determinado, a um só tempo, pelo fato de que procede de alguém e vai para alguém. A significação, na verdade, constrói-se na e pela enunciação, correspondendo a um processo de permanente negociação de sentidos.

Se concordarmos com esse último ponto, somos obrigados a admitir, então, que a língua se concretiza em textos, entre cujos elementos se estabelecem relações de várias ordens: fonéticas, morfológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, estilísticas, lógicas... etc. Cada elemento simbólico, portanto, está em relação com outros e com dados do próprio contexto em que o texto é

produzido, numa espécie de teia infinita e ininterrupta de significações. Daí o destaque dado à noção de discurso, que envolve fatores estritamente lingüísticos, tanto quanto aqueles mais ligados à enunciação (processo de produção do discurso).

Isso posto, partimos para a análise do *corpus* de posse de mais uma hipótese – o sujeito, longe de ser o falante-ouvinte ideal dos modelos formalistas da lingüística, constitui-se heterogeneamente, desloca-se permanentemente no contexto enunciativo, formula sentidos interdiscursivamente. Assim sendo, se se deseja que a avaliação ultrapasse a linearidade (e a perplexidade), funcionando como um mecanismo efetivo de ampliação e garantia da aprendizagem, é necessário que ela seja concebida e praticada como discurso.

1. 3 – Objetivos

Nesta pesquisa, temos como objetivos:

1. discutir, através dos dados (respostas fornecidas pelos alunos) e do referencial teórico adotado, algumas das diversificadas formas de constituição do discurso e do sujeito em situações de avaliação escolar;
2. problematizar algumas práticas e políticas de ensino de português e seus desdobramentos (especificamente aquelas relacionadas ao processo de avaliação);
3. apontar alternativas metodológicas para a prática pedagógica e a política educacional na área de língua portuguesa;
4. subsidiar o debate sobre a formação inicial e continuada dos professores de português.



Os dados a serem aqui discutidos são produções lingüísticas efetuadas em contextos de avaliação de redes de ensino. Por seu turno, algumas dessas avaliações fazem parte de um ideário mais amplo da sociedade contemporânea,

em que o neoliberalismo se tornou pensamento hegemônico. Para a análise aqui desenvolvida – de aspectos lingüísticos e discursivos de testes de avaliação do ensino-aprendizagem – poderia parecer desnecessária qualquer referência ao macrocontexto social em que essas avaliações são realizadas. No entanto, como nosso objetivo é compreender os dados sem perder de vista as relações entre os acontecimentos microscópicos e o contexto social mais amplo, faremos a seguir um desenho do panorama dentro do qual vêm sendo efetivadas as políticas de avaliação. Trataremos, assim, dos fundamentos do neoliberalismo, apontando seus desdobramentos para a educação e a avaliação educacional.

2. EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL

“... quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do *self*, uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual, não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso, mas para fazer falar o que não tem palavra, o pássaro que pousa no beiral, a árvore na primavera e a árvore no outono, a pedra, o cimento, o plástico...” (Italo Calvino)

2.1 – O projeto político neoliberal

2.1.1 – Origens do neoliberalismo

Logo após a Segunda Guerra Mundial, verificou-se no mundo, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, uma tendência crescente à planificação econômica e à regulação das relações sociais por parte dos Estados nacionais. Isso se justificava pela necessidade premente de reconstrução dos diferentes países envolvidos no conflito (Bianchetti, 2001).

Consolidou-se, então, o modelo fordista de produção, baseado nas seguintes características (Frigotto, 2000):

- a) existência de grandes fábricas;
- b) tecnologia pesada e de base fixa;
- c) decomposição de tarefas produtivas;
- d) ênfase na gerência do trabalho;
- e) ganhos de produtividade e estabilidade para o trabalhador.

Do ponto de vista político-econômico, os Estados nacionais planejadores atuaram na tentativa de reduzir os conflitos sociais, possibilitando, através da ativação e regulação do aparelho produtivo, o aumento do consumo e o conseqüente processo de acumulação de capital. Ao Estado assim concebido e estruturado deu-se o nome de Estado de bem-estar social ou Estado benfeitor (Bianchetti, 2001; Corrêa, 2000).

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, centrado nesse modelo, o capitalismo atingiria o seu auge e o mundo testemunharia o crescimento mais rápido e as mais altas taxas de lucro da história. Esse contexto era propício para a emergência da “teoria do capital humano”, segundo a qual uma margem maior de instrução geraria uma margem maior de produtividade e ganho (Anderson, 1995; Frigotto, 2000).

Os anos 70 seriam marcados por um reflexo do crescimento registrado nos anos 60. O capitalismo entra em um novo ciclo recessivo, motivado, essencialmente, pelo choque do petróleo. Graves problemas estruturais verificados no padrão de acumulação e crescimento vigente conduziram a uma situação de estagflação, ou seja, a uma combinação de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação (Bianchetti, 2001; Anderson, 1995). Os governos das grandes potências capitalistas estabeleceram como metas prioritárias o retorno a lucros estimulantes, a contenção da inflação e a reanimação do capitalismo avançado mundial, de modo a se retomar taxas de crescimento altas e estáveis.

Do mesmo modo como o liberalismo se constituiu numa reação ao mercantilismo (prática econômica que sucedeu ao feudalismo e deu sustentação à formação dos Estados modernos na Europa), os neoliberais começam a se opor à intervenção estatal na economia, atribuindo exatamente a isso a nova crise do capitalismo (Dalarosa, 2001; Anderson, 1995).

Na verdade, conforme nos mostra Anderson (1995), é possível considerar que o neoliberalismo nasceu no período pós-guerra, paralelamente ao fortalecimento dos Estados intervencionistas e de bem-estar social. O texto de origem – tomado como um marco – seria “O caminho da servidão”, de Friedrich Hayek, publicado ainda na década de 40. Hayek propugnava, nessa obra, um ataque contra qualquer limitação nos mecanismos de mercado por parte do Estado, pois isso constituiria uma ameaça à liberdade econômica e política.

No entanto, como o capitalismo experimentou um crescimento significativo ainda dentro do modelo fordista, o pensamento neoliberal não ganhou muito terreno na ocasião. Ele se tornou hegemônico a partir da crise dos anos 70,

quando se passou a acreditar na urgência da adoção de medidas como o corte nas políticas sociais, a restrição aos movimentos sindicais, o aumento do controle sobre as moedas e a restauração do livre jogo de mercado, medidas essas que objetivavam salvar o capitalismo (Castanho, 2001; Frigotto, 2001a).

Na América Latina, a restauração do pensamento liberal andou de par com os governos militares instaurados nas décadas de 60 e 70, e com severas crises econômicas. Além disso, dada a instabilidade política da região, estabeleceu-se a doutrina de segurança nacional, como forma de deter os movimentos sociais de resistência à ditadura e às precárias condições de vida da maioria das populações latino-americanas (Bianchetti, 2001; Laurell, 1997).

Na década de 80, são eleitos e fortalecidos governos conservadores em grande parte dos países capitalistas centrais e o neoliberalismo ganha uma força sem precedentes. Reformas políticas, sociais e econômicas são implementadas nesses países e estendidas aos países chamados periféricos, entre eles o Brasil.¹⁶

No final dos anos 80, mais precisamente em novembro de 1989, acontece em Washington um encontro de dirigentes políticos e das grandes agências financeiras internacionais, cujo objetivo era avaliar os resultados das reformas empreendidas na América Latina e propugnar um modelo de ajuste estrutural e econômico (Carcanholo, M., 2000; Gentili, 1998; Torres, 2000). As teses daí resultantes ficaram conhecidas como o “Consenso de Washington” e são essencialmente dez (Gentili, 1998; Carcanholo, M., 2000):

1. disciplina fiscal;
2. redefinição de prioridades para o gasto público;
3. reforma tributária;
4. liberalização do setor financeiro;
5. reforma do regime cambial, objetivando alcançar taxas competitivas;
6. liberalização comercial, com redução das proteções tarifárias;
7. atração de capitais e investimentos estrangeiros;
8. privatização de empresas estatais;

¹⁶ Para uma abrangente visão histórica da implantação do padrão neoliberal de acumulação capitalista na América Latina, ver Feijóo (1997).

9. desregulamentação progressiva do setor econômico;
10. proteção dos direitos autorais e da propriedade intelectual através de legislação sobre patentes.¹⁷

A adoção de programas de ajuste econômico na América Latina e as reformas globais ocorridas nos países centrais não foram, todavia, suficientes para impedir o fracasso da reativação econômica do capitalismo. O mundo experimenta, nos anos 90, uma nova recessão e crescem os níveis de endividamento público e privado, desemprego, pobreza e desigualdade social.

Mas, paradoxalmente, o neoliberalismo ganhou um novo alento, talvez por conta do desmantelamento dos governos socialistas do leste europeu (Sader, 1995a; Anderson, 1995). Em termos econômicos, a revitalização do capitalismo ainda não ocorrera porque, segundo os defensores do ideário neoliberal, a economia não havia se liberado suficientemente das mãos do Estado. Seria necessário levar às últimas conseqüências a tese do livre funcionamento do mercado, este, sim, o verdadeiro e legítimo regulador das relações sociais. O modelo a seguir, para a sociedade como um todo na entrada do novo milênio, seria o da administração da empresa privada. As teses da sociedade do conhecimento e da qualidade total tomam o lugar da teoria do capital humano (Frigotto, 2000).

2.1.2 – Neoliberalismo: ideologia e fundamentos

O neoliberalismo se firma contra o Estado intervencionista e benfeitor. Segundo seus principais teóricos, a política de bem-estar social promovida por governos social-democratas constituiria uma deformação do curso normal da acumulação e do livre mercado (Sader, 1995a; Anderson, 1995; Gentili, 1998).

¹⁷ Citando alguns desses itens, Carcanholo, R. (2000) denomina esse conjunto de medidas de "estratégia global de modernização liberal", e ainda acrescenta: 1) a livre circulação do capital especulativo internacional e 2) a eliminação de muitas das conquistas sociais dos trabalhadores. Ver também Laurell (1997).

Haveria cinco grandes argumentos em defesa dos mecanismos naturais do mercado e contra a ação estatal sobre a economia:¹⁸

1. os Estados nacionais são um obstáculo ao livre curso da economia, pois neles se materializam as resistências advindas dos grupos sociais perdedores e excluídos no jogo supostamente livre das forças de mercado;

2. os direitos sociais e políticos assegurados pelo Estado-previdência só servem para difundir um clima geral de acomodação e desrespeito pelos esforços e méritos individuais;

3. as ações governamentais em direção à justiça social são arbitrárias e imprevisíveis, já que as políticas públicas ficam permanentemente expostas às pressões de diferentes grupos de interesse;

4. as políticas sociais promovidas pelo Estado aumentam os seus gastos e, como consequência, produzem um aumento da pressão fiscal sobre os setores detentores do capital, os quais não são beneficiados diretamente com essas políticas;

5. a progressiva intervenção do aparato estatal na vida social elimina ou enfraquece a ação de cada indivíduo, cujos interesses são subsumidos pelos dos diferentes grupos sociais.

Apostando, então, na força das leis de mercado, os neoliberais defendem que o caminho para a superação da crise capitalista é a redução progressiva da esfera de influência do Estado, principalmente sobre a economia. Isso porque a ação do Estado é percebida como obstáculo ao desenvolvimento econômico, na medida em que a intervenção favorece alguns segmentos sociais e, conseqüentemente, prejudica outros, desequilibrando o jogo do mercado. Ademais, as atividades econômicas devem ser regidas pelas empresas privadas, como forma de assegurar a liberdade econômica e individual (Bianchetti, 2001; Dalarosa, 2001). Uma das formas de conter os gastos públicos é diminuir ou mesmo eliminar a participação financeira do Estado no fornecimento dos diversos serviços sociais, com sua subsequente transferência para o setor privado. Os

¹⁸ Cf. Costa (2000), Bianchetti (2001), Gentili (1998) e Laurell (1997).

custos desses serviços seriam, efetivamente, transferidos para os seus usuários (Costa, 2000; Torres, 2000; Laurell, 1997).

Essa redução do setor público é chamada por alguns teóricos de tese do Estado mínimo. Entretanto, vários dos autores que estudamos salientam que os grandes capitalistas e empresários neoliberais propõem que o abandono do Estado não seja total, mas diferencial, ou seja, o Estado não abandona certos mecanismos de ação ou setores da vida social. Essa redistribuição das funções do Estado e das empresas se daria em função dos interesses dos grupos hegemônicos, com vistas a garantir a produção e a plena atividade do capital. A força do Estado ficaria reservada a alguns campos sociais, particularmente àqueles ligados ao controle social. É o que nos mostram Moreira (1995), Suárez (2000), Bianchetti (2001) e Malaguti (2000).

Segundo o primeiro autor, interessa aos neoliberais que os indivíduos sejam controlados para propósitos sociais e culturais e libertados para propósitos fundamentalmente econômicos: de um lado, o mercado funcionaria sem intervenções e regulamentações e, de outro, o Estado permaneceria um aparato forte e interventor, com o objetivo de assegurar o respeito a certos padrões morais e princípios norteadores da sociedade neoliberal. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Suárez se refere a um processo – em curso – de modernização conservadora: trata-se de liberar os sujeitos para que possam desenvolver propósitos econômicos no quadro do livre mercado e, simultaneamente, controlá-los para inibir o desenvolvimento de propósitos sociais, culturais e políticos. Assim, o Estado seria, convenientemente, forte em certas áreas e fraco em outras. Para Bianchetti, o Estado teria uma função essencialmente coercitiva, ou seja, ele só deve intervir sobre a ordem social quando se encontram em perigo seus fundamentos e mecanismos econômicos. Finalmente, Malaguti mostra que a tarefa do Estado é zelar pelas boas condições de funcionamento do mercado, através, basicamente, de quatro ações: a) a manutenção da ordem; b) a elaboração de leis de proteção à liberdade de expressão e pensamento; c) a

criação e sustentação de um sistema de carceragem; d) a defesa das fronteiras contra inimigos externos.¹⁹

Na perspectiva neoliberal, o mercado é o verdadeiro e legítimo regulador das relações sociais, a lei social soberana, o motor da organização de uma sociedade livre. Nesse sentido, o mercado – identificado com a eficiência, a qualidade, a racionalidade – se oporia ao Estado, sinônimo, este, de ineficiência, privilégio, burocracia, desperdício (Borón, 1995; Silva, 2001; Frigotto, 2000). O mercado teria vantagens sobre o Estado (Torres, 2000): goza de maior versatilidade e eficácia; apresenta respostas rápidas às aceleradas mudanças tecnológicas e às crescentes demandas sociais; opera com menores custos e estimula a competição. As relações econômicas de mercado seriam a única forma de distribuição de bens que poderia manter o equilíbrio entre demanda crescente e oferta limitada (em virtude dos limites da própria natureza).

Pode-se afirmar que a concepção neoliberal se caracteriza por um grau significativo de darwinismo social. A competição, própria de um mercado inteiramente livre, asseguraria a ordem social. A evolução natural das instituições econômicas manteria a sociedade em equilíbrio. O bem-estar e a produção resultam do trabalho da mão invisível do mercado. É também o mercado que premia as instituições responsáveis por produtos de melhor qualidade e sanciona aquelas consideradas ineficientes, por meio da diminuição ou retirada da demanda social. Uma sociedade com uma economia assim desenhada seria composta de indivíduos livres. A distribuição da riqueza e do lucro se realizaria segundo as regras do jogo do mercado (Gentili, 2000; Bianchetti, 2001).²⁰

¹⁹ Peters (1994) utiliza a obra de Michel Foucault para explicar o que chama de paradoxo do Estado neoliberal: "O paradoxo consiste no fato de que embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem-se tomado mais poderoso sob as políticas neoliberais de mercado." (p. 213). Cf. também Laurell (1997): "Apesar do (...) antiestatismo, os neoliberais querem um Estado forte, capaz de garantir um marco legal adequado para se criarem as condições propícias à expansão do mercado." (p. 162).

²⁰ Toledo (1997) aponta como grandes características do neoliberalismo: a) individualismo (a sociedade é a soma das ações individuais; o somatório dessas ações racionais, egoístas e otimizadoras gerará o bem-estar geral); b) naturalismo (a sociedade seria apenas um meio de igualar as leis naturais da propriedade e da liberdade); c) progresso (os caminhos naturais do progresso seriam apontados pela ciência e suas capacidades neutras).

Já o Estado, intrinsecamente corrompido, não teria capacidade para administrar as políticas sociais por causa de seu centralismo, de suas dimensões agigantadas, de sua conduta burocratizante. A intervenção estatal no mercado é entendida como prática autoritária, no sentido de que inibe ou impede o exercício da livre escolha pelo indivíduo (Gentili, 1998).

A livre concorrência, o lucro maximizado, a defesa de um capitalismo “duro” e imune a regulamentações estatais constituem-se em dogmas do neoliberalismo. É imperioso assegurar a completa liberdade de ação do capital e confiar plenamente na eficácia da competição (Anderson, 1995; Moreira, 1995; Torres, 2000; Dalarosa, 2001).

Nessa perspectiva, a desigualdade social é encarada como um valor positivo, pois leva os indivíduos a melhorar, a se esforçar e a competir. As diferenças entre pessoas e grupos são uma pré-condição para o exercício do princípio do mérito. F. Hayek já afirmava, quando da publicação da obra “O caminho da servidão”, à qual já nos referimos, que o princípio e a busca da igualdade levam à servidão; ao contrário, o incremento da desigualdade é que funcionaria como um motor do crescimento econômico. O igualitarismo destrói a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência e é desta que depende a prosperidade de todos; a igualdade e a democracia são nocivas ao progresso e ao desenvolvimento econômico.

O enfoque neoliberal naturaliza as desigualdades sociais, entendidas como algo equivalente às desigualdades presentes no mundo natural. Qualquer intenção de modificá-las ou eliminá-las vai contra a própria natureza. Os desequilíbrios e as diferenças entre pessoas e grupos são atribuídos à sorte (às vezes até à genética) e não às condições estruturais mesmas da sociedade capitalista.

Por esses motivos, assiste-se, atualmente, a um abandono das teses da democracia e da igualdade nos campos político e educacional, ancorado na pressuposição de que uma possível equanimidade social se produz a partir dos mecanismos de funcionamento de um mercado livre e dinâmico.²¹

²¹ Cf. Sader (1995a), Anderson (1995), Costa (2000), Frigotto (2000), Gentili (2000) e Bianchetti (2001).

Bianchetti (2001), Gentili (1998) e Malaguti (2000) chamam atenção para o instrumentalismo que caracteriza o pensamento neoliberal: tudo se reduz ao econômico; a economia é o centro estruturador das demais relações sociais, sobrepondo-se a qualquer outra instituição. Defende-se, inclusive, que a liberdade econômica é um instrumento indispensável para a conquista da liberdade política, isto é, a segunda é decorrência da primeira. É interessante também destacar, como faz Gentili (2000), que essa tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas produz impactos na materialidade da consciência, transformando o valor mercantil e as relações mercantis em padrão dominante de interpretação do mundo.

A supremacia do aspecto econômico sobre quaisquer outros é correlata de um fenômeno bastante típico do neoliberalismo – a despolitização do discurso e da prática sociais. A perniciosidade da política, como mostra Costa (2000), é um dos mais importantes argumentos empregados pelos proponentes das reformas neoliberais. Daí a privatização e o encolhimento da máquina estatal serem instrumentos ou estratégias de esvaziamento do papel do Estado no campo das políticas públicas (Torres, 2000). Gentili (2000) sustenta que essa despolitização do capitalismo faz com que as regras mercantis sempre se sobreponham às da política, cuja pertinência é questionada, no âmbito do neoconservadorismo, como lugar de regulação dos conflitos sociais. Não parece haver razão para que os neoconservadores valorizem a democracia e as conquistas democráticas das maiorias.

Em vez da política, a lógica do mundo dos negócios. Esse, um dos grandes marcos ideológicos do projeto neoliberal. Há que se adotar o *ethos* empresarial da grande empresa privada, buscar atingir o seu padrão de produtividade: máximos resultados com mínimos custos. Tratando da política educacional da Nova Direita enquanto política cultural, Suárez (2000) alude à incorporação, no campo da educação, dos valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro, em lugar da legitimidade e do consenso edificados sobre as vantagens conquistadas na luta pela democratização da vida social e política, e construídas historicamente em detrimento do individualismo, da

competição e do lucro prometidos pelo mercado livre, sem ajustamento e controle públicos. É imperativo, pois, no âmbito do projeto político da Nova Direita,

...substituir a ética pública, cunhada coletivamente pelo combate cívico e democrático, por uma *ética do livre mercado*, importada sem mediações do mundo empresarial e que supõe a supressão da política. (p. 255).²²

Esse deslocamento do espaço público para a iniciativa privada/individual põe em relevo o indivíduo e seus interesses particulares. Estes devem ser soberanos; aquele, juiz supremo dos próprios objetivos. A natureza oferece distintas possibilidades para que a pessoa, individualmente, obtenha os melhores resultados. O êxito ou o fracasso social é resultado das condições do próprio indivíduo, da forma como cada um, conforme suas capacidades, méritos e esforços, se põe na dinâmica da competição.

Os direitos sociais dão lugar à possibilidade de consumo individual, variável segundo o esforço de cada um (no caso, cada consumidor). A propriedade privada se sobrepõe à propriedade pública. Os direitos sociais perdem lugar para os direitos individuais. A solidariedade é tragada por uma ética individualista. O bem-estar é identificado com o consumo e cada pessoa tem a possibilidade, no âmbito do mercado, de adquirir os bens que seu próprio esforço permita. A estrutura social é entendida, em sua totalidade, como um grande mercado, no qual o modelo de homem ideal deixa de ser o cidadão e passa a ser o indivíduo privatizado, responsável, dinâmico – o consumidor.²³

A hegemonia ideológica do neoliberalismo é assegurada através de diversos mecanismos e estratégias. Um deles são as transformações operadas no imaginário social, objeto de reflexão de autores como Gentili (1995), Frigotto (2000), Suárez (2000) e Silva (2001). Para Gentili, o neoliberalismo se constitui numa realidade, ao mesmo tempo, material e mental. Frigotto defende a idéia de que, no quadro da crise econômica, social, ideológica e ético-política do capitalismo de fins do século XX, diversos conceitos e categorias se

²² Cf. também Frigotto (2000), Torres (2000) e Enguita (2001).

²³ Cf. Silva (2001), Gentili (1998, 2000), Bianchetti (2001), Carcanholo, M. (2000) e Laurell (1997).

metamorphoseiam, operando no campo ideológico para dificultar a compreensão do fenômeno. Exemplo disso seria a redefinição da teoria do capital humano, que é substituída, em face de uma materialidade diversa, pela tese da sociedade do conhecimento e da qualidade total. Para Frigotto, essa metamorfose conceitual “é, na realidade, orientadora de políticas ao nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento.” (p. 78). Já Suárez (2000) afirma que a substituição da ética pública pela do livre mercado (mencionada anteriormente) não se dá automática nem mecanicamente: exige mudanças profundas nas formas culturais de leitura da realidade e de atuação política. Assim, através de vários mecanismos, vai-se apagando da memória coletiva o processo tenso de construção social de noções como cidadania, bem-comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais. Esse ponto de vista é compartilhado por Silva, que alude a um “processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal.” (p. 13). Trata-se de produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do neoliberalismo. Disso se pode concluir que a recomposição econômica do capital no neoliberalismo é correlata de um processo de radicalização do neoconservadorismo, apontado por Borón (1995) como expressão política da hegemonia ideológica neoliberal.²⁴

Novos termos passam a integrar o discurso e o imaginário social – eficácia, eficiência, qualidade total, produtividade, autonomia, flexibilidade, descentralização, competitividade. A disseminação do ideário neoliberal, a par da propaganda oficial, conta com o trabalho da mídia, caracterizada pela unilateralidade e pelo monopólio da informação. Aqui também se percebe o deslocamento do espaço público para o privado, no sentido de que o debate e o controle públicos dos grandes meios de comunicação não se efetivam (Costa, 2000; Silva, 2001; Frigotto, 2000; Carcanholo, R., 2000; Castanho, 2001).

²⁴ Toledo (1997) supõe uma equivalência entre o neoliberalismo (plano econômico), conservadorismo (plano cultural) e autoritarismo (plano político).

Desse modo, vai-se consolidando a tese de que não há alternativas fora do neoliberalismo. Torna-se impossível, como destacou Silva (2001), pensar o econômico, o político e o social através de outras categorias que não aquelas que justificam o arranjo social capitalista. O mercado é concebido como a única forma possível de socialização. Em caso de persistência da crise econômica – o que é bastante comum nos países submetidos ao ajuste estrutural –, argumenta-se que ela é passageira; ou, então, que as medidas sugeridas não foram bem aplicadas ou suficientemente profundas. Quando se aponta para o custo social dessas medidas, responde-se pragmaticamente: é a única saída, uma etapa necessária do processo de retomada do desenvolvimento. Em momento algum, questiona-se o fato de o Estado – privatizado pelos donos do capital – representar e defender os interesses de pequenas parcelas da sociedade.²⁵

Para Anderson (1995), esse tem sido talvez o maior êxito do projeto neoliberal na América Latina, em termos políticos e ideológicos: a disseminação da idéia da falta de alternativas. Carcanholo, R. (2000) denominou de “síndrome da imunidade auto-atribuída” a impermeabilidade dos neoliberais a críticas de qualquer ordem. As resistências são imediatamente identificadas com o atraso. Silva (2001) também fala da repressão às visões alternativas e contrapostas, a ponto de provocar o seu desaparecimento da imaginação e do pensamento até mesmo dos grupos sociais mais prejudicados pelo sistema em vigor.

2.1.3 – A base econômica

Um primeiro aspecto a salientar na base econômica do projeto neoliberal é a drástica mudança ocorrida na base tecnológica dos processos produtivos. Se antes, como já se viu, a indústria utilizava tecnologia pesada e de base fixa, na vigência do neoliberalismo adota-se uma tecnologia flexível; em paralelo, ocorrem

²⁵ Cf. Frigotto (2000), Malaguti (2000) e Dalarosa (2001).

dois processos correlatos: um de desindustrialização da economia e outro de expansão do mercado financeiro.²⁶

Moreira (1995) mostra que essa transformação do padrão produtivo constitui a Terceira Revolução Industrial, caracterizada, além da nova base tecnológica, por novas modalidades de organização e gestão da produção, pela globalização do processo produtivo e do sistema financeiro, e pela formação de grandes blocos econômicos. Frigotto (2000) lembra os impactos da nova materialidade das relações intercapitalistas sobre o processo e o conteúdo do próprio trabalho, questão à qual retornaremos adiante.

No quadro de uma economia globalizada, novos arranjos se desenham. Os grandes blocos econômicos regionais e os tratados de livre comércio passam a ser pré-requisito da integração planetária. Constituem-se as megaempresas e os grandes conglomerados econômico-financeiros, a exigir a sofisticação dos métodos gerenciais. Os grupos multinacionais se deslocam rapidamente, buscando instalar-se onde os salários são mais baixos, investir nas regiões em que as leis são mais favoráveis ao capital, produzir nos países e estados que cobram menos impostos. A migração dos parques industriais e tecnológicos é orientada pelos princípios da redução dos custos, e do aumento da rentabilidade e do lucro (Castanho, 2001; Sánchez Gamboa, 2001a).

O capital se transnacionaliza e adquire um alto grau de mobilidade e volatilidade, seja através dos intercâmbios internacionais, seja através da velocidade de realização de investimentos de curto prazo e alto risco. O mercado financeiro, como destaca Frigotto (2001a), adquire um poder sem precedentes, passando a subordinar não apenas empresas, mas também Estados-nação. O reordenamento e a abertura dos mercados são promovidos, de modo a intensificar a circulação, a concentração, a acumulação e a centralização do capital. Não é à toa, portanto, que o capital seja majoritariamente investido na especulação, em detrimento da produção (Anderson, 1995).²⁷

²⁶ Apontam a mudança tecnológica os seguintes, dentre os autores consultados: Castanho (2001), Borón (1995), Moreira (1995), Frigotto (2000, 2001a, 2001b), Therborn (1995), Torres (2000) e Carcanholo, M. (2000).

²⁷ Ver também Carcanholo, M. (2000), Sánchez Gamboa (2001a) e Torres (2000).

A inserção dos países subdesenvolvidos ou periféricos nessa lógica acontece sob a marca da subordinação. Como enfrentam sucessivas e prolongadas crises financeiras e pesadas dívidas externas, foram submetidos a programas de ajuste e estabilização econômica e monetária para não interromperem o curso da revitalização do capitalismo. Vejamos, no quadro abaixo, uma síntese dos programas e políticas recomendados pelos organismos financeiros internacionais para os países que adotaram o ajuste estrutural.²⁸

01.	diminuição do aparelho de Estado e de sua influência na economia
02.	privatização de empresas estatais
03.	estabilização da moeda
04.	disciplina orçamentária
05.	reforma fiscal
06.	elevação da taxa de juros
07.	abolição de controles sobre os fluxos financeiros
08.	corte dos gastos sociais
09.	desregulamentação e abertura do mercado; fim do protecionismo
10.	terceirização de serviços
11.	promoção da exportação
12.	redução das tarifas de importação e de barreiras alfandegárias
13.	queda da inflação
14.	adesão a tratados de livre comércio
15.	abertura do mercado à concorrência internacional
16.	desobstrução da entrada de capital estrangeiro
17.	limitação do crédito e da demanda internos
18.	redução/controlado do déficit público

O Brasil figura entre os países que adotaram tal programa de ajuste. De uma política de substituição de importações que se seguiu ao pós-guerra e que assegurou a aceleração do processo de industrialização, passamos à abertura comercial, e à busca da competitividade internacional e da produtividade. Duas eras distintas, como caracterizou Carcanholo, M. (2000): de um lado, planejamento, protecionismo, regulação, estatização, nacionalização; de outro, forças de mercado, livre comércio, entrada de recursos externos, liberalização, privatização.

²⁸ Alguns dos itens do quadro já haviam sido mostrados no item 1.1 deste capítulo. Nós os retomamos aqui para proporcionar ao leitor uma visão de conjunto das recomendações.

2.1.4 – Os impactos sobre o trabalho

Uma das conseqüências mais imediatas e visíveis da globalização econômica é o desemprego, que se apresenta em taxas elevadas mesmo nos países centrais. De um certo modo, isso era previsível e até desejável, dado que se recriou, em outras bases, um exército de reserva de trabalhadores. De um lado, aumenta a demanda por trabalho e, de outro, ocorre um rebaixamento nos salários e nas condições de trabalho. A existência desse exército de reserva vai minando o poder dos sindicatos e associações de trabalhadores, o que pode ser considerado um dos objetivos do projeto neoliberal (Castanho, 2001; Anderson, 1995; Laurell, 1997).

Com efeito, os sindicatos vêm-se enfraquecendo enquanto instância representativa de trabalhadores organizados, não apenas pelas razões apontadas acima, mas também por causa:

- a) das punições severas que lhes vêm sendo aplicadas em caso de greves ou outros movimentos de pressão;
- b) da precarização das condições de trabalho e das formas de contratação;
- c) da sistemática de terceirização, principalmente do setor de prestação de serviços.

A crítica e a pressão sobre os sindicatos se dão de diversas formas e sob variados argumentos. Alega-se que sindicatos fortes representam uma ameaça ao mercado livre e competitivo, primeiramente porque corroem as bases do processo de acumulação capitalista por causa das exigências relativas aos salários e, em segundo lugar, porque exigem do Estado o aumento com gastos sociais. Daí a diminuição progressiva da proteção social ao trabalho e ao trabalhador, na forma de flexibilização das relações de trabalho e de reforma do sistema previdenciário, entre outras estratégias e ações políticas (Sader, 1995a; Anderson, 1995; Frigotto, 2001a; Castanho, 2001; Laurell, 1997).

No plano teórico, Frigotto (2000) mostra que não se toma mais o trabalho como categoria fundamental para entender a produção humana. História, classes sociais, proletariado são substituídos por qualidade total, flexibilização,

competitividade, num processo de metamorfose conceitual a que já fizemos referência.

É também Frigotto (2000) que analisa as conseqüências dos novos modos de produção sobre o conteúdo, a divisão e a quantidade de trabalho, bem como sobre o processo de qualificação do trabalhador. Esse último aspecto nos interessa particularmente, pois se relaciona de modo estreito com a educação. O empresariado atual tem feito o discurso da defesa ardorosa da educação e demonstrado valorizar o trabalhador. Na verdade, trata-se da constatação de que o operário adestrado para lidar com a tecnologia pesada e fixa não se ajusta ao novo padrão produtivo, que exige um novo tipo de trabalhador: dotado de visão global, capaz de lidar com tecnologias flexíveis. Daí a pressão da classe empresarial sobre a escola, demandando transformações no currículo para formar esse novo trabalhador para um novo mercado de trabalho.²⁹

2.1.5 – A organização política e social

No âmbito do projeto neoliberal, o Estado deve ser minimizado, o que vem sendo realizado através, sobretudo, dos programas de privatização e da transferência de muitas de suas atribuições – tais como saúde, previdência e educação – para a iniciativa privada. A relação Estado-empresas se redefiniu em função das alterações verificadas no próprio modo de produção: houve uma virada no desenvolvimento das forças produtivas, orientadas agora para uma direção de caráter mais privado (Borón, 1995; Therborn, 1995). Em conseqüência disso, o Estado tem diminuída a sua capacidade de formular e executar políticas. Frigotto (2001b) salienta que o desmonte do Estado equivale ao desmonte de um conjunto de direitos individuais e sociais historicamente conquistados.

O fim do Estado-nação como regulador e organizador da atividade econômica conferiu superpoderes às grandes instituições financeiras internacionais, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD), que passam a exercer grande influência sobre os países

²⁹ Cf. também Borón (1995), Therborn (1995) e Torres (2000).

subdesenvolvidos, exatamente aqueles submetidos a rigorosos planos de ajuste estrutural. Na avaliação de Frigotto (2000), o FMI e o BIRD atuam como verdadeiros ministérios econômicos e políticos do capital transnacional, exercendo pressões como o condicionamento da liberação de novos empréstimos à redução dos gastos públicos por parte do Estado. São organismos fiscais do ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada.

O caso da América Latina é peculiar, em primeiro lugar, por causa da utilização das sucessivas e quase crônicas crises econômicas da região como justificativa para a adoção da política neoliberal em sua versão mais radical (Bianchetti, 2001). Em segundo lugar, o capitalismo latino-americano se desenvolveu dentro de um modelo político autoritário: além do passado colonial, suas elites se integraram ao capitalismo mundial de forma reacionária e dependente (Borón, 1995). Historicamente, a máquina estatal foi utilizada em benefício dos setores privados concentradores de renda (de que é exemplo a política de isenção fiscal aplicada aos grandes grupos econômicos).

Estados diminuídos deixam de ser o principal centro de referência política. A geografia mundial se redefine e os organismos financeiros internacionais passam a ser os reais gestores das nações. Castanho (2001) se refere a um choque de culturas nacionais e ao deslocamento de seu centro de irradiação, que eram os Estados-nação. Sánchez Gamboa (2001a) também comenta a perda da importância do Estado-nação, afirmando que novos espaços são desenhados e novas redes de poder são articuladas. Para o autor, a criação de instâncias superiores de concentração de poder das classes dominantes se dá tanto em nível nacional, como em nível internacional. Nesse contexto, o nacional, o regional e o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global, a um só tempo transnacional e transcultural.

Para Frigotto (2001b), é imperiosa a imposição de novas formas de sociabilidade com vistas ao estabelecimento de um outro padrão de acumulação capitalista e à definição de formas concretas de integração dentro da nova organização da economia mundial. Nesse sentido, podemos entender a reconceptualização da democracia no interior da lógica neoliberal.

Conforme Bianchetti (2001), para os neoliberais, a democracia política é uma decorrência da democracia econômica, a qual é estabelecida, de modo natural, pelas relações de mercado. Assim, como a democracia não é um valor fundante, desvalorizam-se a ação política, as práticas coletivas, os processos de negociação. Daí se falar em “democracia restrita”: quando não se põem limites ao funcionamento da democracia, corre-se o risco de viver sob a dominação das maiorias.

Malaguti (2000) atribui o enfraquecimento da democracia representativa na nova ordem político-econômica à produção, via hegemonia do mercado, de um cenário homogeneizado, sem a garantia de funcionamento dos mecanismos de representação e defesa dos interesses dos distintos grupos sociais.

Fernandes (1995) explica que o esvaziamento dos poderes legislativos dos diversos países que adotaram o modelo neoliberal está relacionado ao fenômeno aqui discutido, pois é preciso restringir ou impedir a expressão democrática dos interesses e mesmo da insatisfação populares.

Uma visão interessante do funcionamento da democracia na ordem neoliberal é a de Gentili (1998). No texto “Pedagogia da democracia mínima (o consenso como simulacro)”, o autor explicita os mecanismos através dos quais se simula o exercício da democracia. O discurso neoliberal incorporou expressões como “mecanismos de participação”, “instâncias de negociação”, “consenso” e outras. Mas, na verdade, o que temos é um simulacro de democracia, por dois motivos:

a) a democracia, para os neoliberais, deve ser limitada, ou seja, ela tem como finalidade restringir o poder para que ele não se torne autoritário;

b) a democracia é concebida como um método eficiente de escolha e mudanças periódicas de autoridades e dirigentes políticos (ela é, portanto, moralmente neutra).

Pressupondo que a sociedade corresponde a uma comunidade homogênea de interesses (uma falsa imagem, segundo Gentili), os neoliberais promovem pactos e acordos enquanto ferramentas eficazes de legitimação dos ajustes e reformas sociais. Temos, então, uma falsa participação dos diversos setores da

sociedade, no sentido de que esses pactos e acordos objetivam tão-somente legitimar resoluções já indicadas por outros atores sociais em instâncias superiores de decisão.

2.1.6 – Crítica e perspectivas

A ordem neoliberal se baseia num princípio fundamental: o mercado livre é o regulador das demais instâncias e relações sociais. Mas o que de fato vem ocorrendo é o aumento do desemprego, da pobreza, da concentração de riquezas e da desigualdade social, com impactos negativos sobre a cultura dos diferentes povos. A filosofia do “salve-se quem puder” elimina as pretensões solidárias e os esforços coletivos de organização e representação, pois a democracia e a cooperação cedem lugar à competição e ao mérito individual (Borón, 1995; Suárez, 2000; Fernandes, 1995; Therborn, 1995; Laurell, 1997).

Nesse clima de competição e exacerbação do individualismo, a xenofobia, as hostilidades étnicas e os particularismos constituem-se em traços ideológico-culturais da vida contemporânea. Frente à barbárie generalizada, cresce a desesperança (Netto, 1995). Borón (1995) também aponta o racismo, o fundamentalismo e o tribalismo como conseqüências da globalização econômica e do neoliberalismo, ao lado da explosão da violência e do crescimento do narcotráfico. O autor destaca, ainda, o déficit de legitimidade política presente em diversos países e que decorre da incapacidade dos regimes democráticos para melhorar as condições de vida das grandes majorias e demonstrar que a democracia também significa diferença em matéria de bem-estar. Por isso, Borón chama atenção para os riscos do que ele denominou “ingovernabilidade tendencial” dos países subdesenvolvidos.

No interior de uma sociedade desagregada, a passividade e a despolitização se transformam em pilares de sustentação e legitimação da política neoliberal (Sader, 1995b). A exclusão social é vista como algo natural e inevitável. Os direitos sociais básicos são mercantilizados, em função do desmantelamento das máquinas estatais e das instituições de proteção social a ele ligadas. A

concentração de capital ocorre em paralelo com a concentração do conhecimento e da informação. Atrofiam, como decorrência, a esperança, a utopia, a resistência popular organizada.

Silva (2001) afirma que a ordem neoliberal tem produzido mais desigualdade e assimetria; isso porque a suposta soberania do consumidor é restringida pelas contingências próprias de seu posicionamento na estrutura econômica e social. No caso, enfatiza Bianchetti (2001), os setores mais afetados por essa lógica são justamente aqueles mais dependentes das políticas sociais e que têm cada vez menos possibilidade de inserção social. O produto disso só pode ser uma sociedade polarizada, dividida, tribalizada.

Malaguti (2000) explicita a engrenagem de naturalização da pobreza e da exclusão social: as diferentes condições de existência entre os indivíduos seriam decorrentes da relação entre o esforço individual e o capital inicial de cada um; cada um é, pois, responsável individualmente por aquilo que consegue obter/ser no seio da vida social. Segundo o autor, o ideário neoliberal dissolve as diferenças entre história e destino, inculcando nos agentes sociais a tese do fim da história e a resignação. Daí, diz Malaguti, decorre a fragilização dos organismos e instrumentos de discussão e deliberação coletiva (como é o caso dos sindicatos). Além do mais, tende a haver uma perpetuação da atual hierarquia de classes, já que o mercado tende a resolver os conflitos sociais segundo critérios, desejos e interesses dos grupos hegemônicos.

O mesmo pensa Ball (2000), que critica a aposta equivocada na existência de um mercado soberano e perfeito. Para ele, os mercados não são fenômenos neutros nem naturais; eles são construídos social e politicamente; assim, as teorias relativas ao mercado são concebidas e orientadas fundamentalmente pelos valores, interesses e preocupações de certas classes e frações de classe. A ideologia do mercado funciona, portanto, como um mecanismo de reprodução da estrutura social vigente. No mundo contemporâneo, o mercado teria sido reinventado – ele legitima a hierarquia e a diferenciação social, atravessado pela ideologia da diversidade, da competição e da escolha.

Referindo-se ao mercado, Malaguti (2000) diz que ele se mostra impessoal e submete todos a uma mesma lógica. Não restaria, assim, espaço para o debate público e a apresentação de reivindicações por parte dos diferentes grupos sociais. Também Frigotto (2000) tece uma crítica às ditas leis de mercado, afirmando que é preciso considerar a materialidade histórica das relações econômicas, que são relações de poder e força e não uma simples equação matemática.

Moreira (1995) cita um trecho de um artigo de Emir Sader, publicado no *Jornal do Brasil* de 01 de janeiro de 1993, em que ele diz: “Não há Estado de direito, não há justiça social, quando se quer atribuir ao mercado o poder de legislar sobre tudo. O mercado não sabe de justiça social: atém-se ao lucro e sua maximização.”. Em seguida, o próprio Moreira nos convida a fazer uma opção: caminhar na direção selvagem do reinado ilimitado do mercado ou na direção da justiça social.

Certamente, são muitas e variadas as alternativas ao projeto político neoliberal. Mas parece-nos que duas grandes linhas de ação já estão bem configuradas entre os autores que estudamos. Uma primeira seria a análise profunda dos elementos constitutivos do modelo neoliberal, com vistas à interpretação da complexidade e da lógica desse modelo. Uma segunda linha se caracteriza pelas tentativas de dar visibilidade a outros projetos políticos, que passam, necessariamente, pela ocupação de espaços sociais, pela criação de novas disposições culturais e pela instauração de um amplo debate público.

Nessa direção, Silva (2001) comenta que o campo educacional é cruzado por complexas relações entre poder e cultura, pedagogia e política, memória e história; precisamente por isso, é um espaço atravessado por lutas e disputas por hegemonia; caberia a nós, portanto, assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço.

Gentili (2000) considera que um grande desafio da contemporaneidade é situar-nos no terreno da disputa cultural, o que significaria projetar e pôr em prática propostas políticas que defendam e ampliem o direito a uma educação

pública de qualidade; para tanto, é necessário criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido.

Finalmente, Suárez (2000) propõe a promoção, a ampliação e o aprofundamento do debate coletivo em torno de valores que priorizem e reivindiquem a igualdade, o respeito às diferenças, a solidariedade, o bem público e a justiça.

2.2 – Neoliberalismo e educação

A educação desempenha um papel estratégico no quadro do projeto neoliberal. Ela retoma e atualiza a teoria do capital humano na forma da sociedade do conhecimento, e é considerada um fator fundamental do novo padrão de desenvolvimento econômico (Silva, 2001; Costa, 2000).

É importante destacar que a reconceptualização da educação se dá com base na filosofia do mundo dos negócios, com enfoque particular na economia. Como bem disse Costa (2000), o raciocínio de cunho econômico tem encontrado um terreno fértil para imperar nas pautas de discussão acerca das políticas educacionais. Assim, as reformas educacionais são operadas para produzir novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulamentação da educação, tendo como padrão as reformas neoliberais já realizadas nos campos político e econômico (Gentili, 2001; Dale, 2000).

Aplica-se à área da educação a mesma lógica que ordena os demais setores da sociedade: o mercado e a competição são os verdadeiros e legítimos reguladores da vida social. A configuração e as orientações relativas ao sistema educacional devem, portanto, estar submetidas às leis da oferta e da demanda, típicas da esfera econômica (Dalarosa, 2001; Bianchetti, 2001).

De tal perspectiva, a educação deixa de ser um direito social e se converte em mercadoria. Para Gentili (1995), esta é uma das grandes operações políticas do neoliberalismo: transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. A solução para a crise e a ineficiência do setor educacional estaria

justamente na adoção do princípio da competição, dado que este deve regular o sistema escolar enquanto um mercado. De acordo com Ball (2000), já existe, na política educacional, uma poderosa, bem estabelecida e complexa ideologia de mercado.

Num outro trabalho, Gentili (1998) se refere a um processo de metamorfose das formas históricas de pensar as práticas pedagógicas e a escola pública como espaço de realização do direito social à educação. Constatada a interferência negativa da política na educação, os neoliberais inauguram, então, um movimento diferente: da política para o mercado. Costa (2000) assim avalia esse movimento: o deslocamento do debate sobre o público e o privado para o campo do mercado – em que se supervaloriza a questão do padrão de gerência e da avaliação de qualidade – é a versão educacional da máxima do Estado mínimo. Dalarosa (2001) também chama atenção para o fato de que o abandono da escola pública e os processos de privatização do ensino se justificam face à ineficiência do Estado.

A metamorfose conceitual típica do programa neoliberal como um todo se verifica também na esfera da educação. A concepção mercadológica orienta as políticas educacionais nos níveis gerencial e organizativo e nos processos de conhecimento. Sob os rótulos de qualidade total, autonomia, flexibilização, ocorre, de fato, um processo de exclusão social, atomização do sistema educacional e imposição de políticas autoritárias de descentralização. Na perspectiva da educação enquanto mercado, o conhecimento é concebido como um dado, uma mercadoria, e não como construção, processo. As categorias “sociedade do conhecimento” e “qualidade total” funcionam como artifícios numa sociedade dominada pelo tecnicismo e tragada pela globalização econômica (Frigotto, 2000 e 2001a).

Bianchetti (2001) faz uma boa análise dos processos de transformação da educação no panorama neoliberal. Segundo ele, a nova conformação das estruturas educacionais resulta das exigências postas pelo novo modelo social. A educação teria como função precípua formar para o mercado de trabalho e o exercício do poder, dando a cada um, conforme suas capacidades, o que sua

posição social lhe destina.³⁰ A competição estaria prejudicada ou mesmo impedida na vigência de um sistema escolar público estatal, pois este constitui-se num obstáculo à seleção natural, na medida em que limita as possibilidades de escolha do consumidor daquilo que seria, para ele, a melhor escola. O modelo mais adequado aos novos tempos seriam unidades menores de oferta de serviços educacionais, adaptadas às variadas expectativas e necessidades dos usuários (os pais, no caso). Sistemas nacionais de ensino estariam superados enquanto modelo organizacional, pois implicam planejamento global, o que é contraditório com as idéias de liberdade de escolha e decisão individual sustentadas pelos neoliberais.³¹

No âmbito da educação, o metadiscurso neoliberal tem alguns marcos importantes. Defende-se a adoção de amplas reformas educacionais, visando a uma nova conformação do sistema educacional, à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e à divulgação e consolidação da ideologia da livre iniciativa e do livre mercado. Um argumento forte nessa direção é o de que os dilemas e os confrontos históricos em torno das políticas educacionais estariam sendo superados pela nova ordem internacional, pelos sistemas produtivos e mercados globalizados e pelas exigências emanadas da sociedade pós-moderna. Um outro argumento é que não haveria mais divórcio entre as aspirações das grandes massas e os interesses das classes dominantes – todos estariam de acordo quanto à necessidade de uma rede escolar universalmente acessível, eficiente e democrática (Costa, 2000). Nesse grande sistema escolar, a qualidade aparece como aspecto central, tomando o lugar dos discursos sobre a igualdade (Enguita, 2001).

Num estudo sobre o tema da governamentalidade, Marshall (1994), apoiado em Foucault, tece uma crítica ao princípio neoliberal da liberdade de escolha. Diz ele:

³⁰ Esse enfoque positivista na definição de políticas e objetivos educacionais é também citado por Torres (2000).

³¹ Ver também Ball (2000) e Rosar (2001).

Liberais e neoliberais (...) têm argumentado que o papel do Estado deve ser mínimo porque ele se opõe à liberdade e ao direito das pessoas de escolher seu próprio projeto. Subjacentes a esse direito estão certos pressupostos sobre a capacidade da pessoa de fazer escolhas racionais, devido ao fato de que ela é um ser autônomo, não está sob o controle de outros, e é capaz de determinar seus próprios desejos e as formas legítimas pelas quais eles podem ser satisfeitos. (p. 22).

Na seqüência, o autor fala da impostura que é esse sujeito autônomo, livre e racional:

Foucault acreditava que no século XX isso é uma fachada, um mito, que obscurece as formas pelas quais a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individual quanto coletivamente. De acordo com Foucault, a arte do governo (ou a governamentalidade ou a razão de Estado) nos atinge a todos, de forma que não somos os formuladores e realizadores autônomos de projetos individuais que o quadro conceitual liberal e a educação liberal (...) pretendem que sejamos. (p. 22).³²

Um outro autor que interpreta a proposta neoliberal para a educação numa linha foucaultiana é Peters (1994). Para ele, não existe melhor exemplo da extensão do mercado às diversas áreas da vida social do que a educação; esta estaria sendo “discursivamente reestruturada” de acordo com a lógica do mercado e, nesse modelo, é tratada como qualquer outro serviço ou mercadoria. Essa mudança estrutural compreende, obviamente, mudanças nas práticas discursivas. Na nova situação,

... as pessoas são pressionadas para se envolver em novas atividades que são amplamente definidas por novas práticas discursivas tais como *marketing*, publicidade e gerência. Essas mudanças incluem recodificações discursivas tanto de atividades quanto de relações: o resultado é que os alunos e aprendizes se tomam ‘consumidores’ ou ‘clientes’ e os cursos se tomam ‘pacotes’ ou ‘produtos’. (p. 213).

³² Não adotamos, em nosso trabalho como um todo, a perspectiva foucaultiana de análise, mas achamos relevante citar aqui a opinião de Marshall, enquanto contraposição à teoria neoliberal da livre escolha.

Peters ainda acrescenta que uma reestruturação mais sutil dessas práticas discursivas tem ocorrido em termos de uma colonização da educação por diversos tipos de discurso vindos de seu exterior.

No mesmo artigo de Peters, podemos encontrar uma boa síntese da visão neoliberal de educação. Na modernidade, teria acontecido uma releitura do principal fundamento da economia liberal clássica – o de que as pessoas devem ser tratadas como maximizadoras racionais da utilidade para reforçar seus próprios interesses (definidos em termos de posições mensuráveis de riqueza) na política e em outros aspectos da conduta humana. Apoiados nesse pressuposto, os neoliberais

têm argumentado em favor de um Estado mínimo, proposta que tem se limitado à determinação dos direitos individuais construídos em termos de consumo, e em favor de uma exposição máxima de todos os fornecedores à competição ou à reivindicação, como uma forma de minimizar o poder de monopólio e maximizar a influência do consumidor sobre a qualidade e o tipo de serviços fornecidos. A aplicação desse raciocínio à educação é facilmente compreendida. Seus pressupostos teóricos nem sempre têm se tomado explícitos, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal, sancionando reformas na administração educacional no assim chamado movimento para devolver ou delegar a responsabilidade na medida em que isso for praticável, enquanto, ao mesmo tempo, se aumentam os poderes locais das escolas e pais, vistos como consumidores individuais de educação. A teoria da escolha pública resulta, dessa forma, numa 'modelagem conservadora' da educação (...), transformando o conhecimento numa mercadoria através de seu valor central de escolha individual e promovendo arranjos à semelhança do mercado, os quais se tomam a base para a cultura de empresa, na qual os seres humanos se transformam em indivíduos para o mercado. (pp. 221-222).

No texto em discussão, o autor considera que a noção de “cultura de empresa”, típica da economia pós-industrial dos anos 90, pode ser encarada como uma metanarrativa, que daria sustento às idéias de crescimento econômico e desenvolvimento, juntamente com a ciência, a tecnologia e a educação. Mas essa metanarrativa contemporânea difere das anteriores: não tenta reescrever o passado, para diminuir as desigualdades econômicas e de poder, nem tampouco

adota a linguagem do multiculturalismo; ao contrário, projeta uma nova visão do futuro e incorpora novos termos como excelência, inovação, melhoria, modernização, *marketing*, treinamento de habilidades, desempenho...

Segundo Peters, os principais significantes da nova metanarrativa são “empresa” e “cultura de empresa”. Ambos fornecem, simultaneamente, uma

análise da mudança e uma prescrição para ela: a educação é um setor-chave na promoção da vantagem competitiva econômica nacional e na prosperidade nacional futura. No passado, houve uma ênfase demasiada nos objetivos sociais e culturais e uma ênfase insuficiente nos objetivos econômicos dos sistemas educacionais. Daqui para diante, devemos investir pesadamente na educação como a base para um crescimento econômico futuro, redesenhando os sistemas educacionais de forma que eles atendam às necessidades do comércio e da indústria. O imperativo econômico é o que predomina. (p. 222).

A crítica insistentemente feita pelos neoliberais ao estado de bem-estar social e ao sistema educacional era dirigida particularmente à “cultura da dependência” gerada por ambos. Em oposição a isso, impõe-se uma reconstrução cultural e institucional centrada na competição e na economia, na cultura da empresa e do empreendedor.

As mudanças discursivas advindas da hegemonia do projeto neoliberal também foram alvo da atenção de Silva (1994). Assim, ao lado da reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, dá-se um processo de reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. Dessa forma, noções como igualdade e justiça social vão perdendo visibilidade no espaço de discussão pública e, em seu lugar, ganham força noções como produtividade, eficiência, qualidade, colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade. É assim que a educação passa a ser concebida como bem de consumo, e pais e alunos, como consumidores individuais em busca de seus direitos. Resulta daí uma nova realidade, lingüisticamente definida, que reprime formas alternativas de pensar e dizer, e nos “aprisiona na única forma que parece possível” (p. 255).

Gentili (1998 e 2000) também esclarece como o desmonte e a desvalorização do sistema público de ensino recriam as condições culturais em que se pensa e discute a educação. As reformas educacionais são executadas no plano institucional (jurídico, organizacional, curricular, trabalhista) e no plano cultural. No segundo caso, elas são orientadas para promover uma redefinição dos significados atribuídos à atividade educacional. A ação e o discurso dos neoliberais contra a escola pública se materializam não apenas através de um conjunto de medidas políticas (de caráter dualizante, na apreciação de Gentili), como também através de estratégias culturais que objetivam esvaziar/anular o sentido sobre o qual essa escola adquire “legibilidade” para as majorias. Por isso, o neoliberalismo se faz hegemônico: seus defensores conseguem impor políticas antidemocráticas porque, sincronicamente, desintegram, no terreno cultural, a possibilidade de existência da educação como direito social e, também, do aparato institucional que garanta a concretização desse direito – a escola pública.

No que concerne à política de relação das unidades e sistemas escolares com os governos constituídos, Gentili (1995, 1998) explicita como são combinados dois mecanismos aparentemente contraditórios: de um lado, há uma forte centralização em termos do controle pedagógico propriamente dito (p. ex.: políticas de currículo, formação de professores e avaliação institucional); de outro lado, temos uma descentralização no plano do financiamento e da gestão dos sistemas (p. ex.: redefinição de funções e responsabilidades das diferentes instâncias de poder, flexibilização das contratações, repasse de recursos).

Rosar (2001) defende um ponto de vista semelhante. Para essa autora, as decisões relativas às políticas educacionais continuam centralizadas, enquanto que a descentralização só se verifica no momento da sua execução. Rosar também pensa que a propalada autonomia, na verdade, isola as unidades escolares, na medida em que estas entram numa disputa acirrada pelos recursos destinados à educação, os quais são canalizados, através dos sistemas de avaliação, conforme os resultados quantitativos obtidos por cada uma delas.

Bianchetti (2001) mostra que a descentralização, tal como concebida pelo projeto neoliberal, não significa democratização, já que os princípios básicos sobre

os quais ela se assenta são o interesse individual e as possibilidades materiais de cada um, no contexto de uma sociedade altamente competitiva. Ainda conforme Bianchetti, a descentralização funcionaria – dado que o modelo de gestão adequado é o da empresa privada – como uma estratégia de eficiência administrativa e redução de custos. Além disso, na perspectiva neoliberal, o controle dos projetos educacionais e das escolas é maior se for exercido sobre unidades menores e autônomas, em contraposição ao aparelho burocrático gerado em estruturas maiores, sempre associado a lentidão, ineficiência, corrupção e desperdício.

Os efeitos do neoliberalismo também se fazem sentir sobre o currículo, e não seria diferente, pois, como destaca Suárez (2000), esse é um terreno de produção e criação simbólica e cultural, atuando como gerador de sentidos, significados e sujeitos. Por isso mesmo, o currículo é uma área estratégica no âmbito do projeto educacional neoliberal e é comumente alvo e objeto de reformas e políticas.

Dalarosa (2001) afirma que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento indispensável para se implantar políticas educacionais baseadas na concepção neoliberal de educação. Nessa concepção, a suposta burocratização, ineficiência e falta de qualidade da escola pública se devem à ausência de mecanismos de mercado centrados nas preferências, na avaliação e na escolha do consumidor. Isto é, as escolas deveriam concorrer entre si e ser avaliadas com base num currículo nacional; a partir dos resultados obtidos e amplamente divulgados, os interessados escolheriam a escola mais qualificada e mais ajustada aos seus interesses pessoais.

Moreira (1995) também considera que, na doutrina neoliberal, a escola e, dentro dela, o currículo e a avaliação representam importantes instrumentos de controle e regulação, indispensáveis à estratégia mais ampla de luta pela hegemonia. O autor cita M. Apple, um estudioso de currículo norte-americano, para quem a avaliação e o currículo nacional têm sido vistos pelos neoliberais como sendo capazes de contribuir tanto para a modernização do ensino e o melhor preparo dos recursos humanos (com vistas à inserção dos indivíduos e do

país no novo ordenamento global), como para a preservação de valores de um passado romantizado (constitutivos da base moral do neoconservadorismo). Um outro autor citado por Moreira é I. Goodson, da Grã-Bretanha, onde o debate sobre o currículo está fortemente relacionado com a percepção de que a nação se encontra em crise econômica; dessa maneira, o currículo é apresentado como parte de um processo de regeneração econômica e de reestruturação da identidade nacional.

Para finalizar sua argumentação, Moreira mostra que, além desses, as reformas curriculares atenderiam outros dois importantes objetivos: a) a reconstituição de disciplinas tradicionais, cujos conteúdos e cujo peso derivam de interesses específicos de classe e b) o controle de estudantes e professores por parte do Estado.

Ao nível do financiamento, assim como os organismos financeiros internacionais vêm propondo, orientando e implementando programas de ajuste estrutural e econômico em diferentes países, eles também têm sua influência sobre o traçado de políticas educacionais. Torres (2000) analisa a atuação do Banco Mundial e afirma que, para os seus técnicos, a qualidade da educação é definida em termos de aproveitamento escolar. Os resultados das avaliações servem de parâmetro para a canalização dos recursos destinados aos diferentes programas educacionais em disputa. Torres salienta que os conhecidos diagnósticos e pesquisas realizados pelo Banco Mundial acabam por definir agendas, temas e terminologias da educação.

Rosar (2001) elenca oito prioridades básicas da política educacional que está sendo levada a efeito no Brasil, com o aval do Banco Mundial:

1. ênfase na educação básica gratuita;
2. privatização progressiva do ensino superior e parte do ensino médio;
3. descentralização dos sistemas educacionais;
4. enfraquecimento das associações e sindicatos docentes;
5. redução dos níveis de conhecimento na ciência e na cultura à dimensão instrumental aplicada à capacitação rápida e superficial;

6. redução das aplicações financeiras em construções e conseqüente priorização dos programas de livro didático e capacitação de professores em serviço;

7. participação de pais e comunidades na gestão das escolas;

8. implantação de sistemas de avaliação baseados nos princípios da competição e concorrência do mercado capitalista.

No quadro-síntese em que apresenta essas prioridades, Rosar também indica, para cada uma, a relação que está implicada entre educação e economia. Não nos alongaremos muito para mostrar as correlações propostas pela autora; para tanto, remetemos o leitor à fonte; mas é de se destacar o que ela coloca acerca da competição entre escolas e da cultura econômico-empresarial:

Prioridades educacionais	Relação entre educação e economia
Implantação de sistemas de avaliação baseados nos princípios da competição e concorrência do mercado capitalista.	A prática da concorrência entre escolas e docentes é estimulada para que se generalizem os critérios quantitativos e qualitativos, moldados segundo a ótica da economia capitalista, fortalecendo a concepção empresarial da administração da educação.

Para finalizar este item, passemos à apreciação que certos autores fizeram sobre algumas das conseqüências do projeto educacional defendido pelos neoliberais. Gentili (1998) alerta para o fato de que a privatização do setor educacional não é clara nem transparente, uma vez que não se reduz à questão econômica. Assim, vêm sendo criados mecanismos alternativos de redução das responsabilidades do Estado para com a educação – tais como cooperativas, bolsas de estudo, crédito educativo, adoção de escolas por empresas –, mecanismos esses que dificultam a percepção do esvaziamento do sistema público de educação. Outro objeto de preocupação do autor é a intensificação dos processos históricos de segmentação e dualização do sistema educacional, contribuindo cada vez mais para a exclusão social.

Silva (2001) considera que, uma vez estabelecido o sistema educacional inspirado na cultura da empresa, as classes sociais com mais poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam, de um lado, seu investimento em capital cultural e, de outro, sua posição na estrutura econômica e social.

Do mesmo modo, Ball (2000) entende que a implementação de reformas educacionais baseadas no mercado constitui, essencialmente, uma estratégia de classe que tem, como um de seus principais efeitos, a reprodução de vantagens e desvantagens ligadas à classe social e à etnia. Outro aspecto que o autor salienta é que mudanças produzidas por reformas assentadas no mercado são conduzidas tendo em vista objetivos financeiros. Exemplo disso seria o caso em que determinada escola, objetivando maximizar seus ganhos, rejeitasse estudantes cujas necessidades de aprendizagem implicassem maiores custos.

Quanto ao aspecto legal, Castanho (2001) faz restrições à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atualmente em vigor, por considerar que, em seu conjunto, ela representa um recuo no que diz respeito à responsabilidade estatal pela implantação e manutenção de um sistema nacional de ensino público e pela ampla democratização do direito à educação.

Daí a necessidade, apontada por Suárez (2000), de se produzir um discurso pedagógico que expresse o questionamento radical da política educacional e cultural condensada nos preceitos educativos da Nova Direita, bem como a delimitação conceitual e prática de espaços estratégicos de luta e resistência das majorias e grupos subordinados. Para tanto, é imprescindível (re)construir novas categorias analíticas e interpretativas que permitam vincular a compreensão dos processos, relações e práticas educacionais institucionalizadas com os sentidos culturais e também pedagógicos que se constroem fora da escola, mas que a incluem e determinam.

2.3 – Neoliberalismo e avaliação

Centrado que é na ideologia meritocrática e da competição, o empreendimento neoliberal tem na avaliação educacional um de seus mais importantes pilares de sustentação. Teoricamente, as escolas estariam sempre competindo entre si, de modo a se impor pela qualidade dos serviços oferecidos e esse mecanismo seria assegurado através dos resultados obtidos em diferentes sistemas de avaliação.

Vários autores dentre os que consultamos explicam e problematizam os processos de avaliação pensados e executados no âmbito da política neoliberal. Gentili (1995) começa por apresentar os dois grandes objetivos do sistema escolar tomado como um mercado:

1. estabelecer mecanismos de controle de qualidade da educação, tanto na esfera ampla dos sistemas educacionais, quanto no interior das próprias instituições escolares;
2. articular e subordinar a produção do sistema educativo às necessidades que o próprio mercado de trabalho formula.

Em seguida, afirma Gentili:

O primeiro objetivo garante a materialização dos (...) princípios do mérito e da competência. O segundo dá sentido e estabelece o rumo (o horizonte) das políticas educativas, ao mesmo tempo que permite estabelecer critérios para avaliar a pertinência das propostas de reforma escolar. É o mercado de trabalho que emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional. É a avaliação das instituições escolares e o estabelecimento de critérios de qualidade o que permite dinamizar o sistema através de uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência (...) (p. 134).

Esses objetivos são consoantes com dois conjuntos de políticas educacionais aparentemente contraditórios, conforme já vimos no item anterior – uma política de descentralização, mais estreitamente relacionada com aspectos jurídicos e trabalhistas, e que envolve a transferência de jurisdição e o repasse de fundos públicos entre instâncias de governo, a desarticulação de organizações

associativas dos trabalhadores da educação, a reestruturação de contratações e de política salarial... etc.; e uma política de centralização, mais ligada aos aspectos propriamente pedagógicos, como avaliação, currículo e formação de professores.

No caso da centralização, a importância de cada política se traduziria na necessidade:

a) de desenvolver mecanismos nacionais de avaliação dos sistemas educativos, que consistem, basicamente, em provas de rendimento aplicadas à população estudantil;

b) de pôr em prática reformas curriculares que sirvam de parâmetro para o estabelecimento dos conteúdos básicos de um currículo nacional;

c) de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente que permitam a atualização de profissionais com base no plano curricular estabelecido nas reformas.

Em outro estudo, Gentili (2001) discute mais especificamente o tema da avaliação educacional, destacando que os conceitos de avaliação e qualidade estão subjacentes a um objetivo político mais amplo, que é o de transformar a escola numa instituição produtiva, tendo como referência as empresas privadas. Gentili põe em questão a hierarquização do sistema educacional, com a indicação das melhores e das piores escolas em *rankings* divulgados à sociedade, pois, segundo ele, o simples ordenamento hierárquico do sistema não melhora por si mesmo o rendimento qualitativo dos estabelecimentos educacionais.

Outro aspecto levantado pelo autor é a inexistência de critérios universais e imutáveis de qualidade, a partir dos quais as escolas seriam avaliadas. Para os setores hegemônicos, o critério de qualidade funciona, efetivamente, como mecanismo de diferenciação e dualização social. Uma outra perspectiva seria encarar a qualidade como fator indissoluvelmente ligado à democratização da educação e ao fortalecimento progressivo da escola pública. Defendendo que qualidade para poucos é privilégio, Gentili a entende como direito de todos, daí a importância e a urgência de se conquistar e impor um novo sentido aos critérios

de qualidade empregados, no campo educacional, pelos neoconservadores e neoliberais, fundados na meritocracia e no individualismo competitivo.

O foco nos desempenhos individuais e na lógica da competição, típico da maioria dos sistemas de avaliação educacional da atualidade, é também criticado por Costa (2000) e Silva (2001). Esse último autor, particularmente, alude ao conceito de “qualidade total” presente na retórica neoliberal, espaço em que a qualidade está associada à idéia de transformação das escolas e dos sistemas de ensino conforme os esquemas de organização do processo de trabalho.

Dale (2000) avalia que, atualmente, estão reunidas condições econômicas para o florescimento de mercados educacionais, nos quais a avaliação funciona como mecanismo de maximização das liberdades individuais, no sentido de que ela amplia a capacidade de escolha dos usuários de serviços educacionais. Para Dale, a avaliação também funciona como caminho para aumentar a eficiência, a capacidade de resposta a demandas sociais e a qualidade da educação, em paralelo com a diminuição das responsabilidades do Estado para com esse setor. O autor ainda destaca que a avaliação, concebida e praticada dessa forma, fortalece a prática da livre escolha dos pais, em detrimento das determinações sobre o funcionamento do sistema educacional oriundas de decisões políticas coletivas.

Dalarosa (2001) considera que a noção de qualidade na educação está centrada na produtividade do sistema, o que conduz à idéia de que o produto final é mais importante que o processo. Por extensão, dissemina-se uma preocupação com índices, medidas e resultados como dados em si mesmos. Quanto ao aspecto da livre escolha, Dalarosa acredita que, para que se estabeleça um mercado educacional, é necessário que a comunidade disponha de informações sobre a produtividade, a eficiência e a qualidade das escolas. Esse conjunto de informações que orienta a escolha é disponibilizado na forma de *ranking* educacional, o que hierarquiza o sistema. Além do mais, o estabelecimento de hierarquias depende, o mais das vezes, da definição de um currículo nacional em relação ao qual se possa efetuar as medições que levam à classificação. Assim,

as reformas curriculares estariam atreladas às políticas de avaliação concretizadas na perspectiva da competição.

Esse último aspecto também foi tratado por Moreira (1995). Segundo ele, o principal valor de um currículo nacional estaria menos no estímulo à padronização de metas e conteúdos considerados socialmente relevantes e mais no oferecimento de suporte para o funcionamento de um sistema nacional de avaliação. O autor faz menção a M. Apple, para relevar que os resultados do processo de avaliação, ao contrário do que se espera, serão sempre bastante diferentes e até discrepantes, dadas as diferenças de classe, raça, gênero... etc. presentes em uma sociedade heterogênea. Caberia, então, buscar a explicitação da concepção de qualidade de ensino que funda os diversos sistemas de avaliação, para que se saiba a favor de quem e contra quem eles são pensados e executados.

Frigotto (2000) manifesta uma preocupação similar, quando indaga: que critérios definem o que é uma escola bem-sucedida cognitiva, social, política e culturalmente? Quem define os critérios de qualidade e mediante que métodos tais critérios são definidos? Além desses questionamentos, Frigotto afirma que as diferenças de desempenho capturadas em sistemas de avaliação estão relacionadas tanto às condições sociais (extra-escolares), quanto às institucionais (intra-escolares). A sistemática de avaliação proposta atualmente pelo MEC está reduzida à aplicação de testes-padrão e a questões técnicas de mensuração, e não daria conta, portanto, das complexas variáveis sociais indicadas acima.

Connell (2000) se refere a diversos resultados de pesquisas sobre avaliação institucional e aponta para uma tendência de legitimação social das desigualdades entre alunos. O autor diz que crianças de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, quando avaliadas através de procedimentos convencionais de medida; são, também, menos beneficiadas em termos de aprendizagem, quando submetidas a métodos tradicionais de ensino. Connell relata ainda que, mesmo no interior de instituições escolares formalmente mais igualitárias, crianças pobres, filhas de proletários e pertencentes a grupos étnicos minoritários apresentam, recorrentemente, desempenho inferior em testes e

exames, quando comparadas com crianças de famílias ricas; essas crianças estão mais sujeitas à reprovação e à evasão, e têm, certamente, menos chances de ingressar na universidade. Outro aspecto da avaliação salientado por Connell é o fato de que as notas atribuídas a provas, exames e testes não são meros pontos de apoio ao ensino, mas, muito mais que isso, são “minúsculas decisões jurídicas”, com *status* legal, que resultam em decisões sobre as vidas das pessoas, tais como o avanço na escola ou as suas expectativas de emprego.

Ball (2000) menciona três facetas importantes da avaliação:

1. ela deve gerar um conjunto de informações que, supostamente, fornece a base da escolha dos clientes; ocorre que, comumente, a qualidade e a reputação da escola podem estar relacionadas à própria clientela que a frequenta e não apenas ao serviço oferecido propriamente dito; gera-se, então, um sistema estratificado em que as escolas, face à competição, desenvolvem mecanismos para “filtrar” e selecionar mais convenientemente a sua clientela;

2. o mercado educacional supõe a posse dos códigos culturais exigidos para decodificar os objetos exibidos; por exemplo, não é qualquer família que percebe os produtos oferecidos como diferenciais de qualidade, pois essa percepção estaria condicionada ao conhecimento das vantagens de um método pedagógico sobre outro, de materiais de ensino sobre outros e assim por diante; daí o autor afirmar que as categorias da escolha e do mercado reafirmam as vantagens das classes sociais hegemônicas;

3. a ideologia da livre escolha pode servir como um poderoso meio de legitimação política, na medida em que desloca a responsabilidade pelos resultados do sistema para os clientes; assim, numa sociedade em que as obrigações do Estado vêm sendo diminuídas, resultados e desempenhos considerados insatisfatórios podem ser atribuídos aos pais e às famílias que não exerceram competentemente seu direito de escolha, ou não souberam escolher, entre várias opções disponíveis, a melhor escola para seus filhos e dependentes.

Depois de destacar esses três aspectos, Ball, a exemplo de Moreira e Frigotto, fala da importância vital de debater a questão sobre quem controla os

indicadores da avaliação, para quais objetivos tais indicadores são usados e a quais interesses eles servem.

Em suma, do ponto de vista institucional, a avaliação se configura como eixo estruturante de políticas educacionais promovidas pelo Estado, tais como programas de livro didático, formação do magistério e definição de currículos. Em tese, a avaliação teria o papel de fornecer diagnósticos com vistas à melhoria da qualidade da educação, orientando decisões políticas, bem como a distribuição dos recursos destinados ao setor educacional.

No entanto, o que ocorre, de fato, no contexto atual da globalização econômica, é a mera transferência de políticas avaliativas dos países capitalistas centrais para os países periféricos, realizada por aparelhos de Estado minimizados e inspirados, na gestão do setor público, nos modelos típicos da iniciativa privada. Tem-se adotado, na definição das políticas de avaliação, a mesma concepção de mercado utilizada no enfrentamento da competitividade mundial, resultante das diversas e aceleradas inovações científicas e tecnológicas da atualidade. Exemplo disso é a proliferação, no campo educacional, dos discursos da qualidade total oriundos das grandes potências econômicas.³³

Na verdade, as reformas educacionais realizadas em muitos países do ocidente a partir da década de 80 e intensificadas nos anos 90 (como é o caso do Brasil) estão ligadas menos a propostas de melhoria da escola pública em si, e mais a crises econômicas, nas quais se tornam imperiosas a legitimação do Estado, a capacidade de concorrência mundial, a segurança nacional e, sobretudo, a vitalidade econômica – gerida pelos grandes organismos financeiros internacionais (Afonso, 2000a).

Pode-se apontar, como características dos sistemas de avaliação educacional efetivados nesse contexto:

a) a centralização excessiva das decisões relativas à política de avaliação, tanto a nível nacional, como internacional;³⁴

³³ Sobre a educação no contexto da globalização econômica, consultar Gentili (1995).

³⁴ A nível nacional, temos, no Brasil, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Exame Nacional de Cursos (destinado à avaliação do ensino superior e conhecido como “provão”). No plano internacional, são adotados

b) a visão financeira da avaliação, baseada em princípios como a eficiência, o combate ao desperdício, a racionalização dos custos e a prestação de contas dos serviços educacionais;

c) a adoção de currículos e testes parametrados, usualmente cotejados com gabaritos inflexíveis, de modo a permitir comparar desempenhos e fornecer indicadores de mercado;

d) a predominância de exames referenciados a norma, exatamente para definir escores e graus de excelência, traçar *rankings* e responsabilizar setores e gestores educacionais;³⁵

e) a supervalorização de resultados quantificáveis, que ficam reduzidos a “produtos visíveis”, em prejuízo da interpretação dos processos de ensino-aprendizagem;

f) a transformação da educação: da condição de bem público, ela passa para a condição de bem de mercado; pais e comunidade – agora vistos como clientes –, dentro de um mercado livre e competitivo e de posse de resultados amplamente divulgados, teriam a possibilidade de “escolher” a melhor escola para seus filhos e dependentes.

Afonso (2000a) nos mostra que a avaliação institucional de hoje já se vinha desenhando desde a década de 80 (na esteira das reformas dos países capitalistas centrais), quando a política educacional dominante realizou uma espécie de “migração” para a lógica do capital. Numa representação bastante esquemática, teríamos a passagem:

- da regulação para a desregulação;
- da escola pública universal para a escolha e a competição;
- do campo social para o campo econômico e produtivo;

padrões e modelos de avaliação supostamente universais, nem sempre compatíveis com a cultura local do “país importador”.

³⁵ Hoffmann (1995b) estabelece, entre a avaliação referenciada a norma e aquela referenciada a critério, a seguinte diferença: a primeira tem caráter classificatório e comparativo, ao passo que a segunda se caracteriza por permitir a interpretação dos erros dos alunos tendo em vista pontos referenciais que funcionam como indicadores de aprendizagem; a avaliação criteriada permite, assim, acompanhar melhor o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Para o aprofundamento dessa questão, consultem-se Hoffmann (1995b, capítulo 1) e Hadji (2001, capítulo 1).

- da igualdade de oportunidades para a busca da excelência;
- das necessidades educacionais coletivas para as capacidades individuais.

Reconhecendo que a avaliação educacional está atravessada por relações de poder e, ao mesmo tempo, traz embutidos valores e interesses específicos de grupos políticos e sociais, nacionais ou não, Afonso aponta para os riscos que poderão advir de uma avaliação mercadológica:

... um sistema de avaliação dos alunos que vise, directa ou indirectamente, alocar recursos (ou sanções) às escolas e aos professores, na base dos desempenhos e resultados académicos pode contribuir para que se agravem as desigualdades escolares e a discriminação social. Com grande probabilidade, a preocupação com as necessidades dos estudantes será substituída pela ênfase nas *performances*, e a cooperação entre escolas dará lugar à competição, transformando o mercado educacional num 'mecanismo disciplinador que tenderá a promover certas formas culturais e determinadas disposições sócio-psicológicas e marginalizará outras' (cf. Gewirtz *et al.*, 1993, p. 234). (...) Tendo como pano de fundo a crença de que o mercado é o melhor árbitro do bem público, a 'ideologia do consumismo', potenciada pela filosofia da nova direita, é, assim, uma séria ameaça à educação pública e à cidadania, podendo tornar as escolas ainda mais estratificadas em termos de classe, raça e género. (pp. 90-91).

Em termos institucionais, uma questão específica que se nos coloca como um problema de pesquisa é a padronização dos testes e gabaritos de verificação. Analisando desempenhos de alunos num exame do SAEB realizado no estado de Pernambuco em 1993,³⁶ verificamos que nem sempre as respostas que eles formulam estão conformes a um gabarito preestabelecido, mas nem por isso podem ser consideradas inválidas ou erradas. Diante de situações desse tipo, imaginamos duas (re)ações institucionais opostas:

a) ou se toma a resposta não prevista do aluno definitivamente como erro e se estabelecem as posições do aluno e da sua escola no quadro de

³⁶ Cf. teste de Português – SAEB – 1993 – séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a. Escolas avaliadas na Rede Municipal de Ensino do Recife, por sorteio: Lagoa Encantada, Draomiro Chaves de Aguiar, Pais e Filhos, Dom Hélder Câmara, Boa Esperança, União dos Moradores de Coqueiral, Santo Antônio do Caçote, Casa dos Ferroviários, Maurício de Nassau, Gilberto Freyre, Arraial Novo do Bom Jesus, Júlio Vicente Alves, Municipal do Fundão (total: 13 escolas). Fonte: arquivos do NAPE-UFPE.

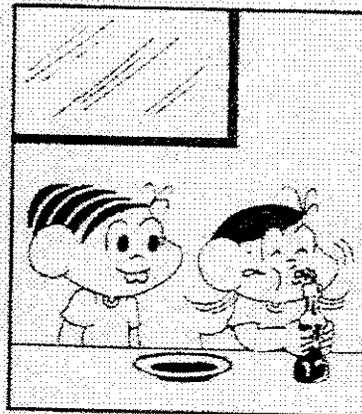
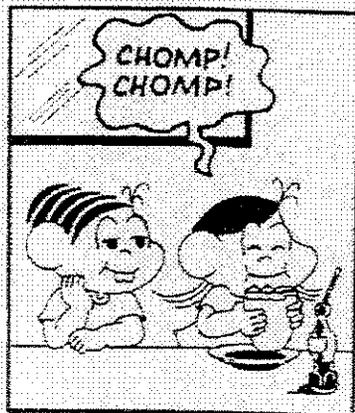
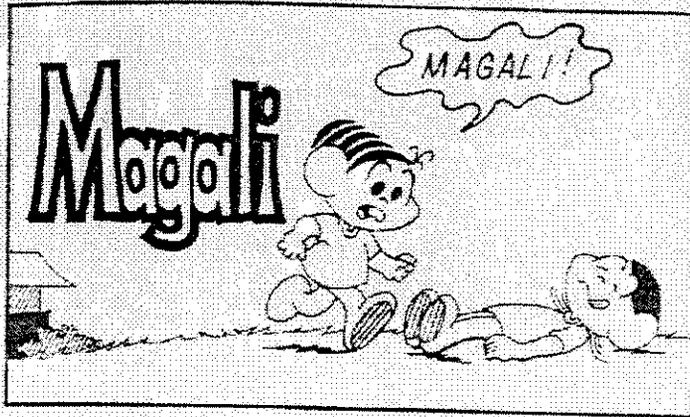
desempenhos, para, em seguida, serem tomadas as medidas gerenciais cabíveis (política de exclusão);

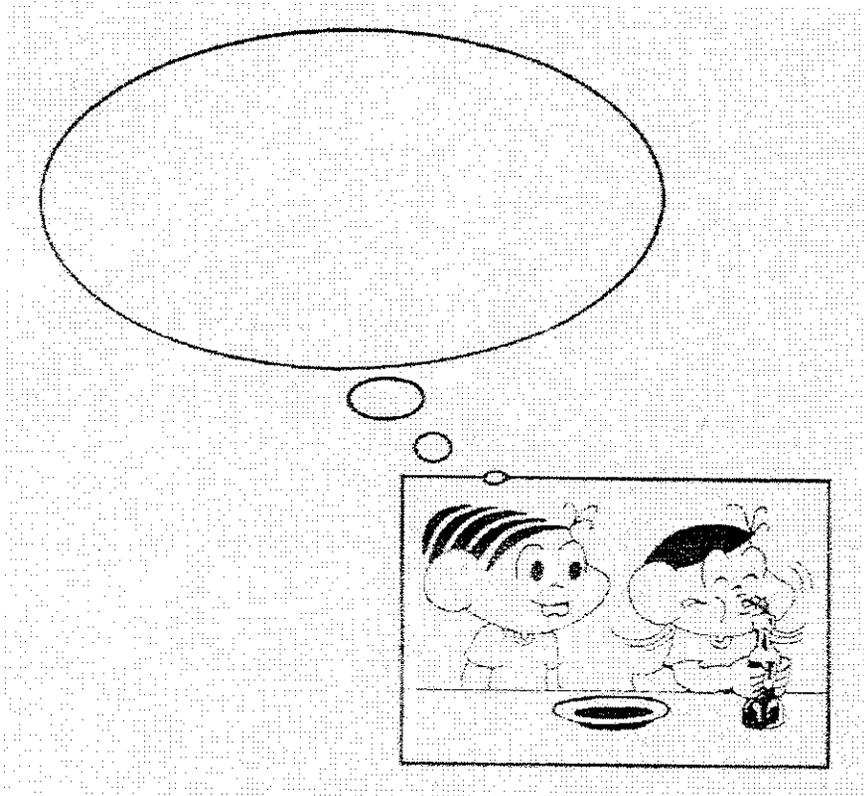
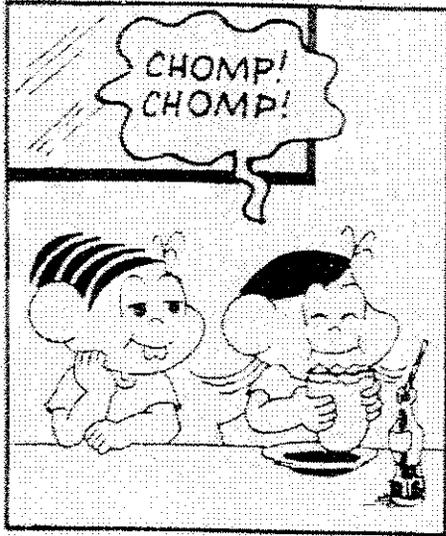
b) ou se procura compreender essa mesma resposta no interior dos processos discursivos e culturais envolvidos na avaliação, buscando outros mecanismos de validação daquilo que, em princípio, parece absurdo ou despropositado (política de inclusão).

Podemos citar, a título de exemplo, as situações descritas a seguir.

Exemplo 1

No teste do SAEB-1993, destinado à avaliação do desempenho de estudantes da 3ª série do ensino fundamental, era mostrada aos alunos uma história em quadrinhos com as personagens Mônica e Magali (do desenhista Maurício de Sousa, já citado); em seguida, eram destacadas as cenas nas quais Mônica admirava Magali, que estava numa lanchonete, comendo um sanduíche grande e bebendo refrigerante numa garrafa com um canudo. Junto da Mônica, estava o balão, que representava o pensamento da personagem (ver figuras abaixo). Esperava-se, então, que o aluno preenchesse o balão, de modo coerente, com uma frase adequada ao contexto representado na figura. Esperava-se, também, que os alunos soubessem que Magali é uma menina gulosa e era exatamente esse dado que iria parametrar a correção do teste. As frases apontadas no gabarito como aceitáveis eram do tipo: *Nossa, a Magali é comilona!*; *Como Magali é gulosa!*; *A Magali come demais!*.





Ocorreu, então, que muitas crianças preencheram o balão com frases distantes das esperadas, mas plenas de sentido, desde que se levassem em conta, no mínimo, dois fatores:

a) alguns alunos conhecem menos os gibis do que outros, em função do contexto socioeconômico e cultural em que vivem; no caso de estudantes que moram em zonas rurais, também avaliados pelo teste em questão, eles tendem a conhecê-los menos ainda, pelo fato de que esse objeto cultural não circula aí com a mesma freqüência com que circula em centros urbanos maiores;³⁷

b) a grande maioria dos alunos avaliados pertencem a famílias de nível socioeconômico baixo, o que os leva a vivenciar situações concretas de fome e provação.

Assim sendo, foram encontradas nos balões muitas frases escritas em terceira pessoa (quando se esperavam frases em primeira pessoa, representativas do pensamento da Mônica), do tipo: *Mônica está pensando que Magali é comilona.* ou *Ela acha que Magali come demais.*, denotando uma certa falta de familiaridade com o gibi enquanto veículo textual.

Outras respostas curiosas foram o preenchimento do balão com linguagem não-verbal: um desenho em que Mônica estava comendo o mesmo sanduíche e tomando o mesmo refrigerante que Magali, e a escrita do elemento onomatopaico *Chomp! Chomp!*, copiado do balão acima da cabeça de Magali.

Mas o que nos pareceu mais significativo enquanto resposta desviante foram as frases relacionadas à condição socioeconômica dos alunos, tais como as transcritas abaixo:

³⁷ Goldstein (2001), em texto sobre a necessidade de construir novos modelos teóricos que permitam a compreensão de processos educacionais em sua complexidade, aponta para o risco de simplificações que podem advir da padronização dos sistemas internacionais de avaliação: "... em todas as comparações internacionais de competência e desempenho, uma questão crítica é se faz sentido usar um único conjunto comum de tarefas em diversos contextos culturais, educacionais e sociais muito diferentes." (p. 87).

1. Como ela ta alegre comendo, e como ela bebe rapido o guarana;
2. Queria Eu come o que a madali esta comendo
3. que delicia De sanduichi
4. Que ria eu esta conedo Que a Magali esta conedo
5. bem a mãe dela não tinha comer em casa. É ela estava com muita fome.
6. poxa Magali esta comenu eu estou com água na boca
7. Ela estava confome. Coitada mei deus pode come Magali coma tudo
8. Eu queria estar no lugar da Magali
9. Eu queria ser a magalir para come

Exemplo 2

Ainda com relação à história de Mônica e Magali, figurava uma questão em que os alunos deveriam completar lacunas de um texto em prosa que recontava o episódio da história em quadrinhos já lida. O texto a ser completado era o seguinte:

Um dia Mônica encontrou Magali deitada no chão. Mônica sacudiu Magali dizendo: acorda, Magali, acorda!

Magali _____ e Mônica _____ se ela estava melhor. A menina respondeu que estava bem e que não sabia o que tinha acontecido com ela. Contou que estava andando e de repente sentiu uma tontura e _____.

Mônica concluiu que Magali devia estar com fome e levou-a até a lanchonete. Lá Magali _____ e _____ bastante. Depois ela agradeceu dizendo que Mônica era uma amigona e foi embora.

Houve alunos que preencheram as lacunas com expressões que representavam o discurso direto das personagens, sobretudo no caso das duas primeiras. Assim, encontramos construções como estas:

Magali acorda, Magali, acorda e Mônica você esta melhor

Magali vose esta bem e Mônica perguntou

Magali acorda e Mônica você esta melhor

Magali o qui deu em mem e Mônica vosê esta bem

Essas respostas aproximam muito o relato escrito do oral, e salvo a necessidade do emprego de certos sinais de pontuação para caracterizar a entrada do discurso direto no texto, as expressões empregadas pelos alunos não prejudicam em praticamente nada o fluxo da narrativa. O que parece ter havido foi uma tendência a escrever, logo após os nomes das personagens, as suas falas. Essa mesma tendência foi observada nas escritas de alunos que tentaram empregar interjeições:

Magali Hã e Mônica acorda, Magali

Magali Hã e Mônica Acorda, ngali! Acorda

Magali hã? E Mônica perguntou

Magali Há e Mônica acorda

Aconteceu, também, a escrita de onomatopéias na terceira lacuna, em lugar da forma verbal esperada "caiu":

... de repente sentiu uma tontura e ploft.

Exemplo 3

No mesmo teste, aparecia um item em que os alunos, depois de apreciarem a reprodução de um trecho do Caderno Infantil *Gurilândia*, do jornal *Estado de Minas*, sobre o lançamento de um novo livro de literatura infantil, deveriam identificar o seu título, como segue:

Confusão no galinheiro

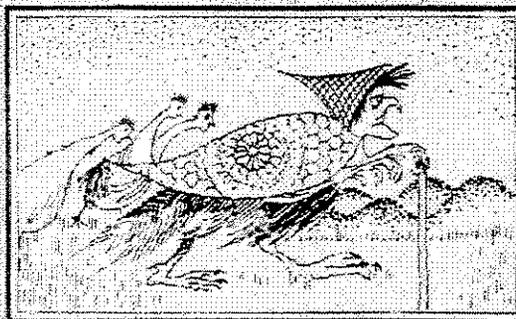
Quem está de livro novo é a Sylvia Orthof. O livro conta a história de uma galinha d'Angola muito doente que consegue fazer o maior reboliço no galinheiro.

A ilustração é do Tato e a editora é a Ática.

FRACA FRACOLA GALINHA D'ANGOLA

SYLVIA ORTHOF

ilustrações: TATO



6) Faça uma cruz na resposta certa.

O novo livro de Sylvia Orthof se chama:

_____ Confusão no galinheiro.

_____ Gurilândia.

_____ Fraca fracola, Galinha d'Angola.

Foi significativo o número de alunos que marcaram as duas alternativas não previstas (ora a 1, ora a 2), ou as três alternativas simultaneamente. Embora reconheçamos que o texto trazia, para leitores familiarizados especialmente com periferias textuais, os elementos necessários à indicação da resposta correta (item 3), chamamos atenção para três complicadores que induziram ao erro:

1. o fato de haver, efetivamente, três títulos destacados na matéria (o nome do caderno infantil do jornal, o título da matéria propriamente dita e o título do livro de Sylvia Orthof, cuja capa aparece reproduzida);

2. o fato de a reprodução do suplemento jornalístico ter-lhe suprimido as características próprias desse portador de texto (tipo de papel, qualidade da impressão, dimensões do texto, paginação... etc.);

3. o fato de o título do livro não aparecer na seqüência do texto que o noticia, e sim ao lado, na ilustração (reprodução da capa).

Exemplo 4

Um fenômeno semelhante ao apontado acima se deu nas questões de números 11 e 12 do mesmo instrumento de avaliação. Novamente, constava do teste a reprodução de um trecho do Caderno Infantil *Folhinha*, do jornal *Folha de São Paulo*:

FOLHA DE S. PAULO **folhinha** Sábado, 13 de julho de 1991

DINOSSAUROS

Eles já foram os donos do mundo

São muito velhos

Os dinossauros viveram na terra há 245 milhões de anos, na era Mesozóica. O homem só apareceu milhões de anos depois deles.

Ossos e esqueletos de dinossauro já foram encontrados em todos os continentes do mundo, menos na Antártida (*pólo Sul*).

Os primeiros dinossauros foram descobertos na Europa e nos Estados Unidos, no século 19.



A questão 11 pedia que o aluno dissesse de onde o texto sobre os dinossauros havia sido retirado, marcando uma entre três opções (“um jornal”, “um livro de história” e “um dicionário”); muitos alunos marcaram as opções 2 e 3, certamente por não reconhecer na reprodução um jornal autêntico, tal como aquele a que alguns estão acostumados.

Já na questão 12, o aluno responderia à pergunta: “Qual é a data de publicação desse texto?”. Entre as variadas respostas desviantes, encontramos “7 de Dezembro 12 – de – 1993”, que, além de uma certa peculiaridade na representação escrita do que seria uma data, indica o dia de realização do teste nas escolas de Pernambuco. Novamente aqui, achamos que a transfiguração do jornal induziu a engano/confusão.

Exemplo 5

As questões 18 e 19 do instrumento estavam relacionadas ao seguinte texto:

Carla,
Convido você para assistirmos juntas ao filme “O Parque dos Dinossauros”.
Podemos nos encontrar às 03 horas na porta do cinema.
Se você não puder ir me avise.
Abraços
(...)

Depois da instrução para ler o texto, o aluno indicaria quem escreveu o bilhete – se um menino ou uma menina – (questão 18) e que palavra, no texto, o teria ajudado a responder à pergunta – seria “juntas”, marcada, pela desinência de feminino (questão 19). Em algumas situações, os alunos responderam à questão 19 com expressões do tipo: “o texto”, “o bilhete”, “todas”, “a pergunta do 18”, o que não deixa de fazer sentido, pois a palavra-chave “juntas” está contida na totalidade

do texto do bilhete, e esse conjunto todo pode ter orientado o aluno para o alcance da interpretação adequada.

As respostas aqui comentadas, por força da objetividade e do rigor dos testes e de um maior controle de seus resultados, foram eventualmente consideradas pertinentes, mas estatisticamente inválidas e, conseqüentemente, as escolas e as crianças figuraram como dados negativos no mapeamento da escola fundamental brasileira.

Diante de todas essas questões, nosso propósito, no presente estudo, é problematizar a prática da avaliação no âmbito do ensino da língua portuguesa, tomando-a como uma ação discursiva multifacetada. Acreditamos que uma concepção ampliada de avaliação seria benéfica em dois níveis:

a) institucional – na medida em que, pelo questionamento dos resultados e desempenhos, ela funcionaria como vetor da melhoria da qualidade do ensino (via formação continuada dos docentes) e do funcionamento da escola, bem como da efetivação da aprendizagem;

b) epistemológico – na medida em que propicia uma nova abordagem da linguagem e do erro, abordagem essa sensível ao fato de que as formulações do aluno são condicionadas pelas relações que ele estabelece com a linguagem enquanto objeto de conhecimento dentro da escola.

No próximo capítulo, discorreremos acerca da avaliação – seja institucional, seja da aprendizagem –, ressaltando os enfoques que podem ser tomados como contrapostos à concepção neoliberal.

3. AVALIAÇÃO, ENUNCIACÃO E DISCURSO

“A partir do momento em que um objeto comparece numa descrição, podemos dizer que ele se carrega de uma força especial, torna-se como o pólo de um campo magnético, o nó de uma rede de correlações invisíveis. O simbolismo de um objeto pode ser mais ou menos implícito, mas existe sempre.” (Italo Calvino)

3.1 – Paradigmas de avaliação

Dias Sobrinho (2002) propõe uma cronologia dos modelos de avaliação. Segundo ele, do começo do século XX até a década de 30, a avaliação era identificada com a medida. Esse período se caracterizou pela predominância dos testes e exames padronizados e objetivos, com finalidade classificatória. A base conceitual era a psicologia/psicometria, campo em que muito se desenvolveram as técnicas quantitativas de medida da inteligência e do desempenho humano. Tratava-se de uma concepção racionalista-empirista, com ênfase em escalas quantitativas e em sistemas de notação, verificação e controle.

Do final dos anos 30 ao começo dos anos 60, ocorre uma mudança de enfoque da avaliação, determinada pela necessidade de recuperação econômica e pela expansão da indústria norte-americana. Acreditava-se, então, que o incremento e o controle adequado dos programas educacionais eram uma condição do desenvolvimento do país. O campo da avaliação é, assim, ampliado, passando a incorporar, além das sofisticadas técnicas de elaboração de testes, formas de medição dos resultados obtidos. O controle desses resultados dependia da definição prévia de objetivos programáticos, o que conferiu à avaliação um caráter mais operativo. O rendimento individual do aluno era medido tendo em vista um programa de ensino ou currículo – seria verificado o alcance de cada objetivo através da observação de mudanças comportamentais.

Nesse modelo, continua a preocupação com a elaboração dos testes, que deviam ser válidos (avaliar o que realmente pretendiam avaliar) e fidedignos (oferecer resultados confiáveis), bem como com a quantificação de produtos, o

controle e a seleção, tudo isso com vistas a uma gestão eficaz do ensino. Pode-se dizer que a avaliação por objetivos era fundada nas mesmas bases do modelo anterior: positivismo, racionalidade instrumental, lógica utilitarista.³⁸

Estudando as implicações de diferentes concepções de educação/avaliação no ensino de língua estrangeira, Doll (2000) mostra os limites da razão instrumental, que tem como único eixo estruturante o conhecimento científico em si mesmo. Para o autor, se, por um lado, esse modelo se caracteriza pelo rigor, pela objetividade e pela precisão, e ainda pela construção de instrumentais bem-elaborados, por outro lado, o ensino nele inspirado era baseado na imitação, repetição e reforço; para ser melhor ensinada/aprendida, a língua era dividida em “pedaços” e apresentada de forma artificial, fora de contexto. Além do mais, a avaliação se transformou num processo altamente dirigido e controlado.

A avaliação positivista, inspirada nos modos de funcionamento das ciências exatas, a despeito de seus notáveis avanços e descobertas, não impediu, por exemplo, o fenômeno do fracasso escolar, expresso em altas taxas de evasão e repetência, sobretudo na escola pública brasileira.

Historicamente, aliás, a avaliação tem funcionado como mecanismo legitimador desse fracasso: seleciona, de modo unilateral e coercitivo, os “melhores” alunos, e elimina, por extensão, aqueles considerados “inaptos”, naturalizando o processo de exclusão social. Essa seletividade do sistema de ensino acaba por definir como legítimos certos conhecimentos, discursos e práticas sociais, em detrimento de outros. O erro é absolutizado; a fala dissonante, desprezada. A busca e a valorização da forma correta, adequada, esperada tornam o currículo um bloco estático e padronizado de informações (Esteban, 2000).

Uma visão crítica do enfoque comportamentalista também pode ser encontrada em Sousa (1998). A autora entende a educação e a avaliação como atividades socialmente determinadas (relacionadas, portanto, com certas concepções de sociedade e de escola) e não meramente técnicas. Nesse sentido, as práticas avaliativas de base positivista não conduzem à superação das

³⁸ Cf. também Sousa (1998).

desigualdades sociais e de acesso à educação, por não terem em conta, entre outros fatores, a historicidade do conhecimento, os processos de aprendizagem e a interdisciplinaridade. É imperioso, pois, instituir formas de avaliação mais qualitativas, de modo a assegurar a aprendizagem de todos os alunos e alunas.

Voltando à cronologia de Dias Sobrinho (2002), temos que, nas décadas de 60 e 70, ocorre a chamada profissionalização do campo da avaliação. É um tempo marcado por muitas e diversas mudanças sociais, acompanhadas de movimentos militantes em defesa dos direitos civis dos negros/minorias, principalmente nos Estados Unidos, onde se tornam visíveis problemas de natureza educacional, tais como o fracasso escolar de filhos de operários.

À avaliação cabe um papel sociopolítico bem definido: identificar corretamente os problemas sociais para resolvê-los através de políticas adequadas e da racionalização da distribuição de recursos, com o aporte das diversas ciências humanas e sociais. Consolida-se, assim, o caráter público e político da avaliação, beneficiada, agora, pela multidisciplinaridade e pelas pesquisas qualitativas em curso. Por sinal, é intenso, nesse período, o debate em torno dos enfoques quantitativo e qualitativo, e as políticas governamentais promovidas pelo Estado de bem-estar social exigem ampla participação da sociedade civil.

Não se pode deixar de assinalar, contudo, que a avaliação das décadas de 60 e 70 é ainda marcada por um certo positivismo. Isso porque o sucesso das políticas de Estado era medido através de indicadores objetivos, na perspectiva de aumentar a produtividade dos programas e de otimizar a relação custo x benefício. Esse modelo gerencial, inspirado na emergente teoria da análise de sistemas, foi adotado largamente por diversos países da Europa e da América Latina.³⁹

No período compreendido entre o final dos anos 70 e a década de 80, ainda segundo Dias Sobrinho (2002), dá-se a crise do petróleo e da economia, em escala mundial. Isso conduz a drásticos cortes de recursos nas áreas sociais,

³⁹ Costa (1998), citando Sousa, mostra a tendência de se valorizar a dimensão técnica da avaliação no Brasil pós-64, exatamente pela vigência da pedagogia tecnicista, com seus padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos. Os questionamentos da perspectiva comportamentalista se intensificam aqui na década de 80, quando as contribuições da sociologia se tornam mais efetivas na área educacional (Cf. também Sousa, 1998).

justificados através de variados discursos, entre eles o discurso contra o desperdício e a ineficiência das universidades públicas. É a fase de consolidação da racionalidade neoliberal, como já vimos no capítulo anterior.

O universo da educação é equiparado ao mercado, o que implica mudanças significativas nos conteúdos e procedimentos da avaliação. Primeiramente, surge um novo Estado avaliador – de provedor de benefícios e serviços passa a controlador e fiscalizador; a avaliação, que antes tinha como propósito analisar a eficácia de programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais, está agora impregnada da lógica do controle e da racionalidade orçamentária, significando, na visão de Dias Sobrinho, cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública da educação e das políticas educacionais.

Avalia-se para medir a eficiência das instituições, para levá-las a prestar contas à sociedade, à semelhança do que fazem as entidades mercantis. O conceito de *accountability* (responsabilização) tem, nessa perspectiva, uma dimensão fortemente contábil. Os critérios de avaliação são centralizados, verticalizados, impostos sem questionamentos, em lugar do pluralismo e da negociação de critérios, metodologias e formas de participação característicos da década anterior. Impõe-se a competição como forma de assegurar o melhor serviço aos clientes e usuários do sistema.

Um outro aspecto importante dessa fase é a culpabilização da educação, que consumiria recursos excessivos sem o devido retorno à sociedade. Essa visão compõe o discurso da justificativa das reformas educacionais implantadas em diversos países, inclusive no Brasil, no interior das quais são propostos novos parâmetros curriculares e os sistemas de avaliação com testes padronizados.

Deixou-se de acreditar na capacidade da avaliação e das ciências humanas/sociais de identificar e resolver problemas; governos e mercado exigem agora maior eficiência na produção de qualidade e perfis requeridos na nova fase do capitalismo. Daí que os princípios democráticos e as idéias de ampliação do acesso à educação são substituídos pela proposição de um currículo que garanta

a aquisição de competências e habilidades compatíveis com o que exige o mercado atual.

Conforme Dias Sobrinho (2002), esse período recupera a epistemologia positivista e, em termos de avaliação, o disciplinamento se sobrepõe ao diagnóstico, ponto de vista compartilhado por Afonso (2000b), que vê os professores como meros executores de currículos e programas produzidos em função dos interesses hegemônicos na nova conjuntura. Para Afonso, são parte da ideologia neoliberal a avaliação estandardizada como um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas e seus resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos.

Referindo-se aos organismos financeiros internacionais, Dias Sobrinho (2002) diz que eles não se limitam a financiar e cobrar dos países-membros os sistemas de avaliação, mas também impõem a criação de competências segundo seus interesses e ideologias; o papel da avaliação seria o de informar as agências e órgãos do Estado que exercem funções de controle, fiscalização e administração, com fins de viabilização da lógica economicista.

Nessa perspectiva, é comum encontrarmos autores que situam as políticas de avaliação em dois grandes paradigmas – um caracterizado pela ideologia neoliberal, que tem como valores a competição, o controle, e um outro, que a ele se oporia e que é centrado na transformação social.

Belloni (1998) considera que, pelo menos em termos da avaliação da universidade, esses modelos são bem definidos, havendo entre eles diferenças de concepção, metodologia, funções e finalidades da avaliação. Assim, o primeiro modelo teria como traços o controle, a hierarquização, a meritocracia, os padrões de excelência, e objetivaria identificar as “melhores” instituições com vistas às políticas de incentivo e financiamento, no quadro geral da redução de recursos destinados à educação. Em contrapartida, o segundo modelo teria como eixo a efetividade científica e social das instituições, e, por meio da identificação de acertos e obstáculos, garantiria a melhoria da instituição e a qualidade para todos.

Álvarez Méndez (2002), assumindo os riscos de um certo esquematismo, também pensa que há dois modos distintos de situar a avaliação, conforme a

ideologia que os governa: a avaliação tradicional e a avaliação alternativa. Esses modelos, bem tipificados, mostram-se por seus traços dominantes: a racionalidade técnica e a ação estratégica no primeiro, e a racionalidade prática e a ação comunicativa no segundo.

Dias Sobrinho (1996 e 2002) diz que às orientações eficientistas e rentabilistas, que acabam por reforçar privilégios e aumentar as exclusões, contrapõem-se projetos de avaliação que priorizam o valor social das realidades avaliadas e reforçam a significação pedagógica e formativa dos processos. O autor evita a dicotomização, dizendo que esses enfoques não são absolutos, mas traçados com base em suas ênfases ou primazias. Assim, um modelo é positivista, racionalista, cientificista, eficientista, quantitativista, objetivista, tecnicista e tem o individualismo com valor supremo. Já no outro modelo, a avaliação é encarada como uma construção social, exigência ética decorrente do caráter público da educação; no caso, as marcas seriam o respeito às diferenças culturais, a diversidade, a abordagem predominantemente qualitativa, a participação, a intencionalidade educativa, a interpretação e a transformação social.

Críticas ao enfoque tradicional e sua versão contemporânea podem ser encontradas em trabalhos de vários estudiosos. Lüdke (2001) considera que, no quadro de uma economia globalizante, predomina em avaliação um discurso centrado nos produtos. Ela demonstra um certo receio de que a tão propalada cultura de avaliação se limite aos resultados, assim como já aconteceu com o discurso sobre a qualidade, atrelado ao conceito de qualidade total.

Goldstein (2001) se posiciona contra a política de publicação de tabelas de classificação do desempenho das escolas, na medida em que os dados da vida real não se estruturam de modo puramente hierárquico. Assim, seria preciso buscar modelos teóricos e explicativos que contemplem mais satisfatoriamente a complexa realidade em que se constituem os sistemas educacionais.

Para Afonso (2000a), há uma relação estreita entre o modelo de avaliação normativa, excludente, e a economia de mercado. Dentro dessa ideologia, a competição e a comparação são valores importantes; a avaliação superdimensiona o domínio cognitivo e instrucional da educação e se concentra

nos resultados tidos como quantificáveis; são utilizados testes padronizados e se reduz significativamente a complexidade do processo educativo; além disso, os resultados, longe de servirem a um trabalho de interpretação, passam a ser encarados como indicadores úteis para o mercado.

Balzan e Dias Sobrinho (2000) também discordam da adoção de critérios tecnocráticos de avaliação que vinculam a qualidade à produtividade, à eficiência, à gestão racional e à excelência. Os autores enfatizam que a noção de qualidade total, enquanto meta a atingir, não inclui a crítica e a transformação, dois princípios básicos da educação, segundo eles.

A dominância do modelo positivista levou os pesquisadores da avaliação a questionar os limites dos testes padronizados e dos resultados quantitativos obtidos através deles. Em dois estudos, Dias Sobrinho (1996, 1997) levanta questões importantes acerca do tema. O autor defende que, se a função da universidade, como de resto da educação em geral, é a formação, a avaliação não há de se contentar com levantamento de quantidades, testes de conhecimento, elaboração de gráficos, estatísticas, cálculos de custo de aluno, percentuais de evasão etc. Obviamente, tudo isso é importante, mas não suficiente; também isso não é avaliação, pois não engendra juízos de valor nem anuncia possibilidades de transformação, mesmo porque o indicador não é a realidade investigada propriamente dita.⁴⁰

Tendo em mente que nem tudo se pode medir em termos de aprendizagem e que avaliar qualidades humanas é muito complexo, Dias Sobrinho afirma que as provas só medem aquilo que é fácil medir. Assim, muitas vezes ocorre uma simplificação da avaliação, reduzindo-se complexos processos intelectuais a dimensões físicas objetivamente apreensíveis; em contrapartida, é difícil avaliar as capacidades de aprendizagem, as reelaborações dos sentidos, a relevância social das instituições e saberes, o desenvolvimento de atitudes, os valores, os

⁴⁰ O próprio Dias Sobrinho, no texto "Campo e caminhos da avaliação" (2002), dá um exemplo simples, mas ilustrativo: é insuficiente saber quantos alunos apresentam dificuldades em matemática; mais importante é saber as causas dessas insuficiências e as ações adequadas para superá-las em situações concretas.

conteúdos invisíveis (o currículo oculto), enfim, os processos que constituem o fenômeno do ensino como um todo complexo.

A simplificação exigida pelas práticas quantitativas “coisifica” o conhecimento, opera sobre ele uma redução a sua expressão mais simples. Os exames gerais requerem basicamente a capacidade de recordar definições formais e isso passa a funcionar como indicador de que o examinando compreende o seu significado. Esse caráter geral do exame acaba lançando uma “visão embaçada” sobre o ensino e a aprendizagem, como também empobrece os objetos e objetivos curriculares para poder medi-los.

Caberia, então, como fez Dias Sobrinho, indagar: o que é mensurável em matéria de conhecimento? Se o conhecimento não é algo dado e pronto e sim uma construção do sujeito, ele não seria inteiramente mensurável. O que, efetivamente, pode ser expresso através de notações numéricas e medidas são informações e saberes destacados de um processo dinâmico e global. Nesse sentido, os instrumentos de medida da informação, além de deturparem as noções de conhecimento e aprendizagem como construções dos sujeitos, acabam reforçando o modelo pedagógico centrado na transmissão, exatamente porque priorizam ou absolutizam a relação unilateral e informacional, em detrimento da relação comunicacional. O exame assim concebido estaria de acordo com a matriz ideológica que valoriza a competição e não a cooperação, o individualismo e não a solidariedade.

Costa (1998) reconhece as vantagens da aplicação de provas objetivas em sistemas de avaliação educacional, sobretudo quando se trata de populações numerosas, mas lembra a existência de problemas em sua elaboração e aplicação, bem como na interpretação de seus resultados. Seria preciso, pois, reconhecer o valor dos testes e dos processos de avaliação em termos daquilo que se pode – ou não – diagnosticar através deles. Trata-se de identificar como as diferentes formas de avaliação podem ser utilizadas positivamente, e de analisar os limites das informações que elas fornecem, em estreita vinculação com os instrumentos adotados.

Em artigo sobre a avaliação de unidades escolares, Thurler (1998) alude ao risco de aprisionar a dinâmica da escola quando dela se quer medir a eficácia numa perspectiva clássica e somativa, quando se acredita que categorias pré-fabricadas possam captar uma realidade em constante movimento, que só existe no espaço de interação dos atores envolvidos. O desafio é abandonar a abordagem tecnicista para colocar em relação diferentes aspectos qualitativos tais como o clima da escola, sua cultura ou sua ética. Segundo Thurler, essas características não podem ser avaliadas por métodos clássicos de observação pontual e externa, pois fazem parte dos modos de funcionamento que só chegam a ser bem captados e apreendidos enquanto duram e observando-se as interações e as representações dos envolvidos.

Afonso (2000a) também sustenta que não é possível conhecer em profundidade a realidade de uma escola apenas através de informações obtidas com instrumentos estandardizados, dado que cada contexto escolar tem suas especificidades. O autor faz referência a Gimeno Sacristán – para quem muitas vezes, em sistemas de avaliação, são deixados de lado processos complexos e polissêmicos –, dizendo que não se apreende satisfatoriamente a riqueza das situações de ensino e aprendizagem por meio de procedimentos metodológicos utilizáveis massivamente.

Daí a sugestão de Perrenoud (1998) de que mais importante do que sofisticados instrumentos de observação, estatísticas refinadas, e mesmo análises qualitativas sutis é colocar questões para a escola, lançar novos olhares sobre ela.

Além dos limites do enfoque quantitativo, Costa (1998) evoca o argumento de Magendzo acerca do aspecto cultural envolvido em sistemas de avaliação. Para Magendzo, os estudos e avaliações comparativas de rendimento escolar, seja em nível nacional, seja em nível internacional, não permitem aquilatar a qualidade da educação porque muitas das categorias conceituais desenvolvidas para os sistemas de avaliação desconhecem ou desconsideram as diferenças cognitivas, perceptuais, de valor e de aprendizagem dos diferentes grupos culturais avaliados. Com base nisso, Costa põe em questão a legitimidade do

emprego de testes padronizados para a avaliação em contextos culturais diversificados.

Afonso (2000a) propõe um confronto crítico entre os diferentes modelos e modalidades de avaliação, no sentido de estimar sua pertinência a cada situação educacional em exame. Do mesmo modo, Franco (1990) fala da necessidade de rever permanentemente os modelos e de traçar um paradigma mais abrangente, que considere o caráter transitório e histórico dos fenômenos educacionais. Sem isso, a avaliação é inócua – não basta avaliar para melhorar. Esse trabalho crítico seria condição dos avanços na área da avaliação, uma vez que pode gerar novos parâmetros capazes de explicar o cada vez mais complexo e multidimensional universo da educação (Vianna, 2000).

Sobre esse aspecto, Estrela e Nóvoa (1999) afirmam que a reflexão e as práticas de avaliação sofreram evoluções consideráveis nas últimas décadas. A abordagem docimológica tradicional, baseada nos instrumentos e na administração da prova, cedeu lugar a uma perspectiva centrada nos aspectos metodológicos. Hoje em dia, o que mais mobiliza o interesse dos especialistas é o debate paradigmático, uma vez que as metodologias só têm sentido no contexto de uma problematização mais vasta de cunho epistemológico. Essa mudança conceptual estaria sendo produzida paralelamente à diversificação dos campos de referência da avaliação, que abrangem, além do aluno e do professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino etc.

No interior desse debate paradigmático e considerando as questões e os temas levantados em nosso estudo, achamos adequado trazer à luz a proposta de modelos de avaliação de Bonniol e Vial (2001). Os autores reconhecem que as epistemes não são eternas (embora pretendam um certo grau de generalização e universalidade); fazem parte da lógica de um paradigma científico a rejeição e o nascimento de um outro modelo de pensamento: cada modelo diz que é o melhor, mas, ao mesmo tempo, engendra contravisiões que permitirão decretar que ele não é o mais adequado. Ainda assim, Bonniol e Vial afirmam existirem três grandes linhas ou campos de estudo ou formas de conceber a avaliação, que constituem três epistemes diferenciadas:

1. avaliação como medida (modelo que dá prioridade aos produtos);
2. avaliação como gestão (modelo que focaliza os procedimentos);
3. avaliação como problemática do sentido (modelo que atenta para os processos).

O fato de essa tríade estar fundamentada mais no conteúdo dos modelos do que em marcos temporais explica por que a teoria da avaliação, que tinha evoluído nos anos 60 e 70 no sentido da adoção de epistemologias pluralistas e participativas, ganhou um novo viés positivista, em função do processo de globalização econômica, como já visto. Ao mesmo tempo, está em curso, nos tempos atuais, um esforço de reconceptualização da avaliação, no sentido de valorizar seu caráter processual, formativo e pedagógico.

É possível, de algum modo, relacionar o modelo tripartite de Bonniol e Vial com a periodização de Dias Sobrinho, já exposta neste capítulo: à avaliação como medida corresponderiam os dois primeiros períodos (início do século XX até a década de 30, e final da década de 30 até início da de 60); já a avaliação como gestão poderia ser relacionada aos dois últimos períodos (décadas de 60/70 e final da década de 70 até os anos 80).

Vejamos a seguir as características de cada uma das epistememes, para identificar os elementos novos que vêm sendo incorporados ao debate paradigmático e que poderão ser valiosos na discussão sobre a avaliação de sistemas educacionais em geral e sobre a avaliação na área da linguagem em particular.

O modelo que identifica avaliação e medida é inspirado nas ciências da natureza, de cuja cientificidade estrita derivam os dispositivos experimentais, o controle de variáveis, a confirmação de hipóteses, a generalização dos resultados e a estabilidade das conclusões. A validade das generalizações está diretamente relacionada com a possibilidade de repetição dos resultados observados. Daí o máximo interesse pela objetividade das investigações, como também pelo rigor e precisão dos instrumentos e ferramentas de pesquisa. É a era das estatísticas, da quantificação, da busca das causas dos efeitos constatados, supondo-se haver entre eles uma ligação automática e natural.

No âmbito da avaliação, o paradigma positivista pode ser distinguido pelos seguintes aspectos:

a) é possível uma medição objetiva da aprendizagem; para tanto, é fundamental elaborar testes padronizados, rigorosos, válidos e fidedignos; dentro da docimologia clássica, vale a máxima: boa avaliação = bom exame;

b) avaliar é verificar se os objetivos da formação, previamente estipulados em programas e currículos, foram plena e devidamente alcançados; o controle dos resultados obtidos é feito com relação à medida esperada; o melhor modo de fazer essa verificação é observar mudanças operadas em comportamentos manifestos;

c) as diferenças interindividuais observadas resultam do traçado biogenético ou orgânico dos indivíduos (ideologia do dom); essas diferenças são legitimadas por práticas e discursos pedagógicos que fazem da avaliação uma operação de sanção/seleção;

d) é importante conceber sistemas adequados de notação que expressem com rigor e fidelidade os resultados dos exames e validem e certifiquem as aquisições demonstradas;

e) a avaliação prioriza produtos acabados, cujo caráter estável favorece a medição objetiva das aprendizagens; os resultados é que contam, não as intenções ou razões subjacentes ou paralelas a eles; daí o aperfeiçoamento constante dos instrumentos e procedimentos de coleta e tratamento das informações geradas;

f) a formação é pensada como uma transformação, uma produção inscrita em um processo de rentabilidade e eficácia; o avaliado torna-se “coisa”, resultado de um conjunto de pressões e condicionamentos; já o avaliador é aquele que racionaliza a experiência do outro.

A avaliação concebida como medida constituiu o paradigma dominante durante muito tempo. Entretanto, passou a ser questionada por vários motivos. Em primeiro lugar, nesse tipo de avaliação não eram consideradas as múltiplas determinações institucionais dos desempenhos e das aprendizagens dos alunos. Daí decorre uma certa arbitrariedade cultural e pedagógica, de que é exemplo a

imposição de currículos padronizados e predeterminados, independentemente de sua adequação ou relevância social e cultural.

Um outro questionamento levantado com relação a esse modelo foi a constatação de que muitos dos fenômenos e práticas sociais tinham explicações pluricausais e não-lineares, isto é, podia haver várias causas possíveis ou, ainda, explicações indiretas e subjacentes para um mesmo fato. Além do mais, na realidade social global, muitas situações podem não ser controladas ou repetíveis, como o demonstrava a singularidade dos estudos de caso que vinham sendo efetivados na época.

Em terceiro lugar, o saber avaliado nesse modelo é tomado como já constituído, neutro e utilizável independentemente dos atores e dos fins educativos perseguidos no sistema educacional. Ao lado disso – ou talvez mesmo em decorrência disso –, a avaliação era centrada no aluno e no seu desempenho cognitivo, como se o saber fosse o único aspecto a ser avaliado e como se o aluno fosse o único agente do processo ensino-aprendizagem.

Podemos apontar também, como limite do modelo, a hipertrofia do avaliador – em geral, um agente externo, objetivo e especializado, que, investido de um alto grau de poder, submetia alunos e escolas a uma normatividade absoluta, produzindo hierarquias e juízos categóricos acerca de ambos.

O modelo tecnicista tem ainda como marca a a-historicidade. As práticas avaliativas se dão em abstrato, com indicadores predefinidos que não contemplam o particular, o incidental. Os resultados quantitativos, os números, as estatísticas não expressam o movimento e a temporalidade dos processos educativos concretos, não trazem consigo hipóteses explicativas, não contextualizam os fenômenos. Levando em conta esse aspecto, Bonniol e Vial citam Ardoino e Berger, os quais afirmam que só há avaliação quando o qualitativo emerge do quantitativo, na medida em que a avaliação qualitativa representa a introdução da descontinuidade de valor em sistemas contínuos.

Por último, Bonniol e Vial destacam que um elemento importante no questionamento do paradigma foi o fenômeno do fracasso escolar, que as práticas de avaliação aí realizadas não conseguiram deter ou alterar.

Configura-se, então, um novo modelo: o da avaliação como gestão, engendrado sob o princípio de que uma administração racional e eficiente da educação geraria a qualidade e a excelência. No quadro de uma ciência estruturalista, dá-se uma mudança de objeto: a avaliação é deslocada da medição para a descrição e o gerenciamento dos sistemas; avaliar é otimizar, controlar a funcionalidade, evitar desperdícios, racionalizar, aportar mais-valia à prática.

Os objetivos, enquanto alvos a alcançar, passam a ser dominantes nesse segundo modelo. Bonniol e Vial rememoram a importância das proposições de R. Tyler, segundo quem a avaliação consiste em determinar em que medida são alcançados os objetivos do currículo. Isso implica:

- a) o enunciado das metas e dos objetivos do currículo;
- b) a classificação taxionômica dos objetivos;
- c) a definição dos objetivos educacionais;
- d) a elaboração de ferramentas de avaliação úteis e confiáveis.

Tratava-se, portanto, de estipular o que o aprendiz devia ser capaz de fazer ao final do processo de ensino-aprendizagem. Assim, um objetivo bem-formulado deveria conter, em sua definição, sua própria condição de avaliação. Embora a pedagogia por objetivos tivesse muitas vantagens, entre elas a possibilidade de viabilizar uma avaliação mais formativa e processual, bem como a auto-avaliação, em função da transparência e do conhecimento prévio dos critérios por parte dos atores envolvidos, ela não deixava ainda de ser centrada em comportamentos observáveis. De todo modo, já se podia encarar a aprendizagem como um percurso e a avaliação, a partir daí, poderia incluir formas diversificadas de o aluno se relacionar com o conhecimento – suas formas de resolver ou abordar problemas, seus métodos de aprendizagem e expressão, seus estilos cognitivos.

Os críticos do modelo gerencial apontavam como um de seus principais limites a dificuldade de conciliação entre o rigor e a flexibilidade, a previsão e a consideração do acontecimento, uma vez que os objetivos “engessavam” o processo de ensino: era preciso sempre voltar a eles, julgar o êxito do trabalho pedagógico em função desses referenciais fixos, ainda que, para isso, o sistema pudesse sofrer descontinuidades e ajustes. Segundo Bonniol e Vial, o projeto

educativo ficou, desse modo, limitado a uma mecânica, dentro de um universo multidimensional, a da eficácia pedagógica, em que os únicos resultados válidos e dignos de consideração são os previstos nos objetivos. A idéia da eficácia traduzida no alcance dos objetivos é bem típica da cultura empresarial, sem dúvida uma fonte de inspiração desse modelo.

A fixidez dos objetivos impediu, ou ao menos dificultou que se encontrassem soluções e propostas para considerar os procedimentos e modos de aquisição peculiares do aprendiz. Assim sendo, o erro era sempre visto como falta, lacuna, e as intervenções do professor deviam sempre se dar no sentido de “corrigir a rota” do aluno, levando-o, ao fim e ao cabo, a atingir os objetivos traçados no programa de ensino. A avaliação funcionava como meio de controle da progressão do aluno nos pontos de entrada, passagem e saída do sistema (modelo cibernético). Por trás disso, estava a idéia de que haveria uma situação de referência para o processo ensino-aprendizagem.

A focalização no sistema também imprimiu ao modelo gerencial a marca da a-historicidade, exatamente porque pressupunha situações-padrão e resultados finais homogêneos, e negava a singularidade de cada sujeito em contextos de aprendizagem específicos. O sistema era concebido como auto-regulado, fechado, e as perturbações seriam controladas mediante ações de recuperação e retroalimentação.

Quatro eram os princípios básicos da pedagogia por objetivos:

1. exaustividade do prognóstico;
2. operacionalização comportamental;
3. racionalidade didática;
4. eficácia da aprendizagem.

Tais princípios corresponderiam, respectivamente, às ações de estabelecer com precisão, e antecipadamente, todos os objetivos do programa; elaborar situações de ensino, de modo a provocar comportamentos observáveis; buscar a coerência do processo ensino-aprendizagem por meio de seqüências didáticas adequadas; e comunicar os objetivos no sentido de orientar os esforços dos alunos para atingi-los.

O esquema da pedagogia por objetivos informa um processo de ensino clássico, dividido em duas etapas sucessivas – exposição e recitação. Ele não é flexível o suficiente para incorporar as descontinuidades do processo didático. Além disso, constatou-se que, no âmbito da avaliação, o programa de ensino se sobrepunha ao processo de formação propriamente dito, e que o modelo não permitia a realização de uma avaliação processual, contínua; antes, a avaliação se transformou numa sucessão de balanços. De outra parte, uma vez que o objetivo da avaliação é aperfeiçoar e qualificar a aprendizagem, não era possível tomar boas decisões se o ato de avaliar se reduzia a medir o desvio entre os desempenhos observados e os objetivos programáticos. Embora fosse essencial, a definição de objetivos não era suficiente para garantir a aprendizagem.

O paradigma da avaliação como gestão, como já haviam destacado Bonniol e Vial, anunciava sua própria desconstrução, notadamente pela necessidade cada vez mais premente de considerar o imprevisto. Definitivamente, a avaliação passava a ser entendida cada vez menos como controle e cada vez mais como processo, experiência histórica e temporal. Não se trata mais de adquirir conhecimentos e adotar comportamentos, mas de incorporá-los e interiorizá-los de modo peculiar, num processo contínuo de caráter cultural e simbólico. Do modelo cibernético avança-se para o entendimento das múltiplas e instáveis relações constitutivas dos fenômenos educacionais. O ensino, a aprendizagem e a avaliação são práticas de comunicação intersubjetiva, negociada, flutuante. O paradigma se defronta com um questionamento permanente do sentido, uma “zona de opacidade irreduzível”.

Estamos agora no terceiro modelo de Bonniol e Vial – o da avaliação como problemática do sentido. Trata-se de um paradigma em emergência, que tenta incorporar noções e princípios da teoria do pensamento e dos sistemas complexos e da auto-organização. É um tempo de novos desafios para as ciências, inclusive as chamadas exatas, instadas a responder à questão: como integrar a desordem e o acaso no conhecimento do real?

Bonniol e Vial acham que talvez seja cedo para distinguirmos modelos claramente configurados no interior dessa matriz teórica em plena emergência;

não é certo, nem mesmo, que dela surjam modelos. Também não se propõe assumir uma posição mistificadora em torno da terceira episteme, mas entender o contexto como um tempo de busca de novas formas de racionalidade, em que a avaliação seja uma prática de interpretação. Obviamente, não se pode rejeitar a utilidade explicativa e de decisão da avaliação-medida, nem tampouco a utilidade abrangente e reguladora da avaliação-gestão, mas é preciso ultrapassar a lógica do balanço e do controle, rumo a uma lógica de enfrentamento de possibilidades, de modo que sejam contempladas as diversas dimensões – inclusive as não previstas – constitutivas da realidade.

A avaliação interroga-se a si mesma:

Saturada de técnicas e de instrumentalidade, a avaliação recoloca o problema de sua função como domínio de pesquisa e o problema do sentido de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções: um questionamento ético e político sobre suas metas, sobre seu projeto. (Bonniol e Vial, 2001: 348).

Nessa perspectiva da avaliação como questão semântica, estabelece-se uma tensão entre o sentido dado, estabelecido, como resposta a verificar com gabaritos preestabelecidos, e o sentido em elaboração, a ser questionado, buscado, interpretado. Daí a necessidade de articular balanço e acompanhamento, verificação e interpretação, o que exige passar a uma nova lógica de funcionamento, na qual se poderia operar com forças heterogêneas, em abordagens complementares dos sentidos, em uma “inteligência da Mistura, urdindo os produtos, os procedimentos e os processos” (idem, p. 355).

Aprender, formar-se vai muito além da aquisição de comportamentos e informações. O professor não é mais aquele que “dá a lição e toma a lição”, que dirige e modifica o aluno, fazendo com que este domine progressivamente os conteúdos do programa. A ele cabe atentar para a desordem e o imprevisto, respeitando a elaboração do outro, desenvolvendo sua capacidade de auto-organização, auto-avaliação e auto-regulação. Nisso é que reside a formação.

Avaliar não é apenas levantar informações para tomar decisões, dentro de um esquema racionalista de análise e controle. É questionar visões de mundo.

Requer levar em conta realidade construída e imaginário, tempos lineares e circulares, instituído e instituinte, poder e potência. A avaliação complexa aceita oposições, contestações, e renuncia às certezas; põe em jogo, problematiza, transforma as contradições em “paradoxos férteis” ou em novas “sínteses interrogativas”.

O novo panorama reclama um trabalho com a desordem e a ruptura, e não somente com a ordem e a continuidade; um trabalho de desconstrução, de superação da fixidez; um trabalho com as falhas e os desvios, que levaria a revalorizar o desviante, apostando em novas possibilidades de articulação, apropriação e transferência dos sentidos, informações e conhecimentos. Essa disputa dos e pelos sentidos outorga à avaliação um estatuto de poder. A regulação remete, assim, não mais para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o gesto mesmo de manter as coisas em tensão, em movimento. Como diz Bonniol, no posfácio da obra em discussão, é um “estar em busca não para encontrar, mas porque esta é a única coisa a fazer, no enigma do sentido.”.

Para fundamentar novos discursos e práticas de avaliação, há que se recorrer aos vários campos científicos, não apenas àqueles restritos à educação. Está posto um amplo conjunto de objetos, abordagens, teorias, modelos, questões, que demanda uma perspectiva de pesquisa multirreferencial, um “nomadismo intelectual” para o qual serão indispensáveis aportes da etnologia, da história, da sociologia, da psicologia, da antropologia, além, é claro, da didática, das metodologias de ensino, das teorias do currículo e dos estudos culturais, entre outras ciências. Acrescentaríamos, ainda, dada a especificidade de nossa investigação – avaliação na área de língua portuguesa – a fecunda contribuição que poderia advir do campo das ciências da linguagem, admitindo-se que a avaliação é interação, processo simbólico, discurso. Destaque-se que da lingüística seriam emprestados conceitos das vertentes pós-estruturalistas, que concebem a linguagem como acontecimento, processo. No posfácio ao qual já aludimos, Bonniol lembra Vial, que afirma que o sentido faz sentido porque o buscamos; todo sentido encontrado é superado, morto.

3.2 – Avaliação como discurso

3.2.1 – A perspectiva tradicional

A reconceptualização da avaliação constitui-se num desafio do tempo atual, marcado pelo avanço tecnológico, pela aceleração na produção do conhecimento e pelo desmanche das fronteiras entre os diversos campos científicos; um tempo em que ensinar e aprender não se reduzem mais a repassar e acumular informações; um tempo que exige de nós o pensamento crítico, a autonomia intelectual, a criatividade, a serem desenvolvidos em processos pedagógicos democráticos e solidários (Paiva e Brugalli, 2000).

Essa situação de crise e impasse, aliás, é característica da educação como um todo, e provém, entre outros fatores, do panorama de fracasso escolar, que gera a exclusão de muitos alunos e alunas do sistema educacional, bem como das teorias pedagógicas que evidenciaram o caráter processual, histórico e cultural do conhecimento. Frente a esses fenômenos, são cabíveis os questionamentos levantados por Coll e Martín (1997):

a) como conciliar a idéia de que o aluno só aprende na medida em que é capaz de construir conhecimento e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem, de um lado, e, de outro, uma prática de avaliação que acaba impondo uma certa “nivelção uniformizadora”?

b) como equilibrar um ensino que respeite o processo de construção do conhecimento com a exigência de que todos os alunos dominem um conjunto de critérios de avaliação previamente estabelecidos, de caráter geral?

c) como harmonizar um ensino entendido como ajuste da orientação pedagógica para que cada aluno alcance o maior nível possível de uma avaliação que sempre acaba adquirindo um caráter sancionador?

Para Sousa, citada por Costa (1998), é urgente elaborar uma teoria da avaliação que, visando à transformação social, permita a superação da concepção tecnicista e contribua para que a avaliação se converta em um processo de pesquisa que amplie a leitura dos processos pedagógicos que ocorrem na escola.

Considerando mais fortemente o fracasso escolar e a exclusão a ele atrelada, Esteban (2001) fala da urgência de se repensar a ordem social, os processos de produção científica e a escola. Assim, uma nova concepção de avaliação demandaria uma revisão paradigmática que conduzisse à consideração da complexidade e da desordem dos fatos do mundo, e que fizesse do professor um “novo cientista”. Esteban se apóia na proposta de Bachelard segundo a qual, para fazer avançar a ciência, faz-se necessário contradizer a ciência já constituída. Por isso, nenhuma teoria isoladamente responderia a todas as questões próprias da dinâmica do processo ensino-aprendizagem. A riqueza de uma teoria estaria em contribuir para explicar melhor a realidade e, partindo desse novo conhecimento, manter uma “atitude de indagação”.

É com esse objetivo que passamos agora a caracterizar o modo de avaliação que tem produzido o fracasso escolar, para, em seguida, pela via da revisão paradigmática, discutir as bases de uma nova concepção de avaliação.

Perrenoud (1999) situa os procedimentos avaliativos em duas grandes lógicas – a tradicional e a emergente, embora reconheça que nem uma nem outra esgota a realidade e o sentido das muitas práticas desenvolvidas nas escolas. De todo modo, é possível estabelecer a distinção com base naquilo que é dominante em cada lógica. Um traço típico do modelo tradicional seria o que o autor chama de criação de “hierarquias de excelência”; trata-se de uma avaliação classificatória, meritocrática, que empobrece as aprendizagens e induz didáticas conservadoras.

Em estudo sobre discursos e práticas avaliativas, Sarmiento (1997) mostra a dominância do modelo tradicional. A autora investigou três escolas diferentes e pôde observar, a despeito de certas particularidades, pontos comuns entre elas. Desses pontos, destacamos alguns que nos pareceram relevantes:

- a) a avaliação constitui-se num “ritual impresso na rotina dos alunos”; as atividades, previamente estabelecidas pelas professoras, são distribuídas no tempo escolar de modo invariável;
- b) a correção das tarefas é feita de forma mecânica, sem retorno para o aluno quanto ao tipo de erro que ele tenha cometido;

c) o erro é visto como responsabilidade do aluno e é sistematicamente atribuído à falta de atenção;

d) não há preocupação com os interesses, motivações e dificuldades dos alunos; as tarefas são propostas ou interrompidas de modo brusco, sem critério aparente;

e) as tarefas são apresentadas como um dever a cumprir, sem diálogos ou questionamentos e têm o papel de manter as crianças ocupadas durante todo o tempo;

f) são constantes as ameaças de castigo ou privação; a avaliação, nesse sentido, funciona como um recurso para manter a ordem, na medida em que se explicita constantemente a relação entre ela e a possibilidade de aprovação ou reprovação do aluno;

g) as professoras valorizam aspectos secundários do desempenho dos alunos, tais como letra bonita, caderno limpo, capricho... etc.;

h) as provas são o instrumento preferencial de avaliação e enfatiza-se a nota como um dado em si mesmo;

i) nos exames, os alunos devem repetir o que foi ensinado, restando pouco ou quase nenhum espaço para a criatividade;

j) a avaliação é encarada como uma atividade rotineira e burocrática e não como parte integrante ou necessidade intrínseca do processo ensino-aprendizagem.

Tendo-se utilizado de diversos materiais de análise – entre eles regimentos das escolas e depoimentos de professoras, diretoras e supervisoras –, Sarmiento constatou um significativo desnível entre a prática avaliativa e os discursos sobre a avaliação. Com efeito, embora nestes se fale da importância do desenvolvimento cognitivo do aluno, naquela a ênfase recai sobre o seu comportamento e conduta.

Na conclusão do trabalho, a autora diz que as práticas observadas ilustravam uma avaliação repetitiva, acrítica, fragmentária, classificatória,

disciplinar, que tem servido ao controle social do corpo discente (via poder de ameaça), sem que sejam consideradas as raízes sociais do fracasso escolar.⁴¹

Barriga (2000) vê no exame um traço dos mais típicos da avaliação tradicional e levanta acerca dele questões que se deve ter em conta: como é possível medir a aprendizagem, sendo ela um processo em permanente evolução e transformação no sujeito? Um comportamento observável manifesta realmente um conjunto de acontecimentos internos no sujeito? Podem os complexos processos de pensamento (sínteses, contradições, formulações não-cognitivas...) se expressar adequadamente em palavras e comportamentos? E ainda, em termos da avaliação enquanto medida, o autor indaga: a um número atribuído a um sujeito corresponde, de fato, uma aprendizagem?

Sobre a avaliação classificatória, Hoffmann (1995a) diz que ela apenas aponta falhas, discrimina, seleciona, e não sugere encaminhamentos. Centrada que é nos produtos da aprendizagem, em prejuízo dos processos, resulta em números, ordenamentos, escalas, hierarquias, limitando as possibilidades de intervenção do professor.⁴²

Uma outra característica da avaliação tradicional é o controle exercido através dela nas mais diferentes esferas da organização escolar. Por exemplo, Deacon e Parker (1994), remetendo às idéias de Michel Foucault expostas em *Vigiar e punir*, mostram o poder disciplinador do exame. Este funcionaria como uma espécie de instrumento pelo qual "se sujeita aquele que é percebido como objeto e se objetifica aquele que é sujeitado". Os autores também dizem que o exame, com seus mecanismos associados de julgamento e classificação, determina uma padronização dos resultados, minimizando as características particulares dos sujeitos sob observação ou análise. É como se a história prévia e a singularidade de cada aluno não fossem elementos fundamentais em sua avaliação.

⁴¹ Salientamos, todavia, que as conclusões da autora não param aí. Ela tece, em seguida, considerações importantes sobre a relação educação x sociedade, e indica alguns caminhos para a transformação da prática da avaliação.

⁴² Cf. também Perrenoud (1999), para quem as hierarquias geradas pela avaliação mais informam sobre a posição de um aluno em um grupo, ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que mesmo sobre o conteúdo e a natureza de seus conhecimentos, aprendizagens e competências.

Também numa perspectiva foucaultiana, Aquino (1997) aprecia o tema da avaliação, dizendo que a escola é regida por uma “economia disciplinar” semelhante à dos hospitais, asilos, prisões e fábricas. No caso do exame, ele se constitui num mecanismo disciplinar específico altamente eficaz, uma vez que combina a vigilância (hierárquica, contínua e silenciosa) com a punição (corretiva, diferenciadora e normalizadora). Não é à toa que o exame marca o início da pedagogia como ciência. Nessa engrenagem de produção do poder, é relevante entender que as instituições disciplinares forjam a norma e o sujeito da norma; produzem realidades e subjetividades; transformam os sujeitos (no caso, os alunos) em objetos de saber. Vale destacar, no entanto, que, na visão de Foucault, o poder não é algo necessariamente negativo e unilateral; antes, resulta de relações de força dinâmicas, nas quais está inscrita a possibilidade de subversão.

Para Soares (1981), a avaliação exerce, simultaneamente, o controle do conhecimento e das hierarquias sociais. No primeiro caso, a avaliação define o que o estudante deve saber; por meio dela, avalia-se se ele sabe tudo o que deve saber (e apenas o que deve saber) e, ainda, se sabe tal como deve saber. No segundo caso, a avaliação limita as oportunidades educacionais e sociais, na medida em que legitima determinada cultura em prejuízo de outras, e legitima também determinadas formas de relação com a cultura em detrimento de outras; logo, o controle das hierarquias sociais é consequência do controle que a avaliação faz do conhecimento.⁴³

Dias Sobrinho (2002) entende que a avaliação tem sentidos de sanção e legitimação e seus contrários: legitima e denega práticas, conteúdos, valores e significados; também interfere na organização de conteúdos, metodologias de ensino, e segue legitimando saberes, profissões e indivíduos, produzindo hierarquias de poder e privilégios.

Por isso, a depender das maneiras de avaliar e dos usos que são feitos da avaliação, pode-se produzir a exclusão de alunos ou grupos de alunos, ou a sua “domesticação”, visando a enquadrá-los no modelo vigente de sociedade. Para

⁴³ Cf. também Doll (2000).

muitos deles, acertar a resposta significa reproduzir os modelos apresentados em aula; a formulação desejada pelo outro se impõe ao movimento de aprendizagem realmente vivido. Esteban (1993) alerta para o risco de que a reprodução perpasse as demais relações sociais das quais os alunos participam. Segundo a autora, a busca de enquadramento é um dos fatores do fracasso escolar, pois impede que os conhecimentos que o aluno possui se explicitem, se rearticulem e se ampliem. Ocorre aqui uma dupla negação: do conhecimento que a criança já possui e do seu esforço para aprender.

3.2.2 – Avaliação: campo multirreferencial

No marco da educação enquanto direito social, e considerando que a qualidade educacional envolve o acesso ao sistema, a gestão e os resultados, impõe-se a reconfiguração das práticas pedagógicas e avaliativas, com vistas à superação do fracasso, da evasão e da repetência. Nesse sentido, a avaliação não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas um empreendimento ético e político. No plano ético, a recriação da avaliação exige decidir a serviço de quem está, quais os seus fins, que usos serão feitos de seus resultados e informações. No plano político, a exigência diz respeito à ampliação dos enfoques e procedimentos que levem ao debate, à negociação, às relações intersubjetivas que caracterizam as instituições educacionais como espaços de aprendizagem, formação, produção de conhecimentos e valores (Belloni, 1998; Dias Sobrinho, 1996; Álvarez Méndez, 2002; Esteban, 2001).

Tudo isso implica aceitar o pressuposto de que a avaliação não é uma prática neutra; pelo contrário, produz-se numa sociedade historicamente determinada, a partir de condições concretas e objetivas, dentro de um quadro de valores que lhe conferem justificativas e coerência. A opção por um determinado modelo de avaliação tem a ver com certas opções epistemológicas e éticas que correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos. O que vale é não perder de vista a importância do debate e da disputa que resultam de concepções e práticas democráticas de vida social. A

recriação da avaliação e o sucesso escolar dependem visceralmente disso (Dias Sobrinho, 1996 e 2002; Ristoff, 2000).

Do ponto de vista da cultura, essa concepção democrática de sociedade, escola e avaliação tem implicações importantes. É sabido que há uma relação direta entre cultura e qualidade educacional, no sentido de que a escola obtém resultados melhores na medida de sua capacidade de valorizar as formas de pensar, sentir e atuar que as diferentes comunidades desenvolvem no enfrentamento de sua cotidianidade (Costa, 1998). Entendida a escola como espaço em que “inúmeras experiências, palavras e compreensões se configuram e se confrontam” (Esteban, 2001), é importante considerar a influência das experiências e estruturas sociais, bem como da filiação a grupos sobre as aprendizagens e, por extensão, sobre o sucesso dos alunos (Goldstein, 2001). Assim, como bem lembra Esteban (2001), apoiada em Canclini, uma política democrática não apenas socializa os bens já legitimados, mas também problematiza o que se entende por cultura e os direitos do heterogêneo.

Para muito além da medida, a avaliação tem funções sociais bem mais amplas e abrangentes. Cabe-lhe fornecer subsídios para que os responsáveis pelo desenvolvimento e coordenação de ações educativas possam promover o aperfeiçoamento dos processos e das condições de ensino. Também é sua função democratizar a educação e o conhecimento, desenvolvendo ações que levem à efetivação da aprendizagem e ao êxito escolar (Sousa, 1998; Belloni, 1998).

No tocante à aprendizagem propriamente dita, Luckesi (2000a) considera que a avaliação tem dois grandes objetivos: auxiliar o educando em seu desenvolvimento pessoal e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo empreendido (balanço do “mandato social” da escola).

Já em termos da avaliação de sistemas escolares, Marcuschi e Viana (1997) acham que a ela está reservada a atribuição de procurar apontar caminhos, valorizar as inovações portadoras de qualidade e tentar antecipar a concretização da relação teoria-prática no âmbito das pesquisas desenvolvidas nas áreas de conhecimento específicas. As autoras defendem, ainda, que a avaliação de rede escolar deve funcionar como indutora de inovações pedagógicas e interlocutora

permanente das propostas curriculares na sua vinculação com o contexto sócio-histórico.

Com relação à avaliação institucional, Balzan e Dias Sobrinho (2000) dizem que, mais do que o levantamento e enquadramento de produtos, a avaliação deve procurar compreender os processos mesmos que produzem a instituição; mais importante que encontrar respostas é saber se as questões que conduzem a avaliação são pertinentes, se levantam novas questões e temas realmente importantes para o entendimento e a transformação da instituição. Por isso, Dias Sobrinho (2000a) sugere que a avaliação deva ser um projeto coletivo que busque interpretar os sentidos dos processos e relações que produzem as instituições enquanto “comunidades de comunicação”.

Sousa (1999) vislumbra importantes articulações entre a avaliação de rendimento e a de sistema. Nesta, os resultados e suas comparações têm como objetivo permitir a construção de referências para a análise de desempenho de escolas e redes escolares. A avaliação de rendimento, por sua vez, deve ser contínua, cumulativa, integrada e apoiada em análises qualitativas que permitam compreender e explicar o desempenho do aluno. Para Sousa, no planejamento da avaliação de sistema, é interessante que se possa elaborar indicadores que possibilitem ao professor interpretar os impactos de sua prática sobre o rendimento dos alunos; da mesma forma, na análise de rendimento, o professor deve poder identificar as estratégias que os alunos utilizam para responder às questões dos testes aplicados na avaliação de sistema. Daí a importância de o professor articular a avaliação de rendimento e a de sistema, que, embora tenham objetivos, métodos e procedimentos específicos, podem convergir para subsidiar decisões de sala de aula que conduzam à melhoria do ensino. Neste trabalho, faremos um esforço nessa direção, na medida em que, problematizando, discutindo e analisando resultados de avaliação de rede, tentaremos também dar indicações para a avaliação da aprendizagem e a didática da língua em geral.

Qualquer dos tipos de avaliação aqui considerados tem sempre como objetivo central a melhoria dos processos e resultados do ensino, o que nos leva a pensar sobre o conceito de qualidade, certamente numa perspectiva diferente

daquela proposta e defendida pela política neoliberal. O relevante não é apenas atingir objetivos e exibir indicadores quantitativos. É preciso discutir ampla e previamente o valor desses objetivos e indicadores, conforme referenciais técnicos, éticos e políticos. A qualidade educacional seria, então, concernida pela qualidade social, razão pela qual não é um conceito unívoco; ao contrário, define-se num processo de construção coletivo, histórico e dinâmico. As noções relativas à qualidade resultam de relações de força que conduzam à construção pública dos critérios. A qualidade em educação, enquanto produção social, não é um dado pronto e acabado: ela deve ser elaborada e compreendida nos processos e relações intersubjetivos. No âmbito específico da avaliação, um critério importante de definição da qualidade é a sua contribuição ao debate crítico sobre a realidade examinada (Dias Sobrinho, 1996, 1997; Balzan e Dias Sobrinho, 2000).

A noção de construção social da qualidade é útil para entendermos a ampliação do conceito de avaliação, inicialmente tomada, conforme já discutimos, como sinônimo de medida. Da visão mais técnica, passamos para a conceituação da avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes, com vistas a uma tomada de decisão. Luckesi (1978, 2000a, 2000b), um notável defensor dessa concepção, explica que o juízo de valor, diferentemente do juízo de existência, pressupõe as noções de comparação e grau, de acordo com um padrão ideal de julgamento, e sempre remete o avaliador aos fins a que serve o objeto avaliado. Segundo Luckesi, a avaliação implica dois processos articulados e indissociáveis – diagnosticar e decidir. O ato de avaliar é um ato de conhecimento: inicia-se pela constatação, a qual oferece a base para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é qualificar. Quanto à relevância dos dados, ela diz respeito à possibilidade de identificação prévia das características que deverão estar presentes no objeto avaliado, a fim de que se possa estabelecer com clareza a sua qualidade. Já a tomada de decisão seria uma consequência lógica e imediata do juízo de valor.

Essa conceituação – bastante produtiva, diga-se de passagem – tem, todavia, seus limites, pois nela está subsumida uma idéia de patamares a atingir, patamares esses definidos previamente ao ato de avaliar. A ampliação do conceito de avaliação a que aludimos acima se deu justamente pela incorporação da

incompletude e do caráter processual das práticas avaliativas. A avaliação passa, então, a ser entendida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação (Hoffmann, 1995b).

A avaliação deve ser permanente, instalar-se como cultura, ação organizada e programática. Tem uma evidente dimensão educativa, pois gera informações, indica desafios e necessidades da prática pedagógica, cujo enfrentamento exige formação e aperfeiçoamento dos agentes escolares (Dias Sobrinho, 1997; Sousa, 1997). Não consiste mais em julgar o aproveitamento dos alunos com a finalidade de decidir sobre sua aprovação ou reprovação. No dizer de Davis e Espósito (1990), a avaliação tem como finalidade

analisar o aproveitamento escolar em função de uma teoria de ensino-aprendizagem, para que se possam repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando-se solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos. Adicionalmente, a avaliação deve, ainda, propiciar uma visão mais abrangente da realidade escolar, na medida em que, ao desvendar entraves e emperramentos entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, abrem-se novos rumos, novos arranjos e novos fluxos de comunicação que articulam, de forma mais produtiva, a sala de aula e os demais espaços da escola. (p. 71).

Esteban (1993, 2001) também fala do deslocamento do eixo central da avaliação da classificação das respostas, tendo como referência um modelo de acerto, para a análise do conhecimento existente e em processo de construção. As respostas indicariam o que o aluno já sabe, o que não sabe e o que pode vir a saber. Essa análise de percursos, processos e potencialidades faz da avaliação um trabalho de interpretação de dados e informações, cujo valor se define em relação aos contextos em que são gerados. A avaliação seria uma leitura de realidade orientada por questionamentos, ou seja, um exercício de investigação e pesquisa.

Uma prática diferenciada de avaliação demanda não propriamente uma mudança radical de seus métodos e técnicas, mas uma nova compreensão de seu significado. Fundamental é construir domínios de referência que orientem a interpretação da realidade, aquilo que Hadji (1994) chama de “grelha de leitura” –

norma, valor ou referente, em nome dos quais é possível analisar os dados e informações obtidos. Avaliar, sem dúvida, traz consigo a noção de valor, mas o julgamento daí resultante está menos para a certeza, o veredicto, e mais para a aposta, o vir-a-ser.

Como a avaliação tem uma dimensão de pesquisa e se apóia em referenciais de análise, seu campo teórico há de ser ampliado, primeiramente em termos das ciências da educação. Perrenoud (1999) afirma categoricamente que não se pode separar a reflexão sobre avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato didático e dos procedimentos de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, para Álvarez Méndez (2002), mudanças no processo de avaliação devem ser parte de um programa mais amplo de inovação, abrangendo o currículo e a didática. Mas isso ainda não é suficiente (embora seja necessário) para dar conta dos desafios a serem enfrentados na recriação da prática avaliativa. Cumpre ampliar mais ainda o enquadramento teórico da avaliação, de tal sorte que sejamos cada vez mais capazes de estabelecer conexões entre os diferentes níveis da realidade avaliada.

Dias Sobrinho (2002), reconhecendo que a avaliação é um campo multirreferencial e polissêmico, admite a necessidade de tomarmos emprestados métodos, modelos de análise, enfoques e conceitos das diversas disciplinas científicas. Concordamos com o autor e acrescentamos que, sem dúvida, um domínio teórico fértil para isso são as ciências da linguagem, notadamente as que tratam do discurso. E defendemos isso não só porque aqui estamos estudando a avaliação em relação com a linguagem, mas porque, como já posto, a avaliação é um processo intersubjetivo de produção e interpretação de sentidos.

3.2.3 – Um novo modo de avaliar

A intersubjetividade implicada no ato de avaliar reclama novos olhares sobre a realidade: um olhar para o outro, para tentar entender sua lógica e suas motivações; um olhar que atente para outros contextos socioculturais e para diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo; um olhar que contemple, além do

acerto, o erro, a hesitação, o conflito cognitivo, as representações mentais e ideológicas, a relação do aluno com o saber, o dado aparentemente desprezível (Hoffmann, 2000; Perrenoud, 1999). Essa descentração do olhar, na opinião de Hoffmann (1995b), é necessária e produtiva tanto para o professor – pela possibilidade de compreender as dificuldades do aluno e dinamizar novas oportunidades de aprendizagem – quanto para o aluno – pela importância da metacognição no desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Prestar atenção no que os alunos dizem; articular fragmentos de conhecimento; atentar para pistas, pormenores, indícios, silêncios, tudo isso só é possível através de novos instrumentais e novas perspectivas teóricas. A avaliação transforma-se numa “operação de caça”: um sistema de signos é uma “reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido”; o leitor inventa nos textos “outra coisa que não aquilo que era intenção deles”; “combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações”; o leitor é um “produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo, Robinson de uma ilha a descobrir mas possuído também por seu próprio carnaval” que introduz “o múltiplo e a diferença no sistema escrito de uma sociedade e de um texto” (cf. Certeau, 1999).

Os resultados diferentes, até mesmo díspares, encontrados nas avaliações advêm de conhecimentos construídos em processos singulares de aprendizagem, a partir de óticas particulares. Essas peculiaridades, longe de representarem deficiências, podem e devem ser trabalhadas no movimento coletivo, gerando debates, polêmicas, confrontos; possibilitando o exercício da indagação, da dúvida e do pensamento divergente (Esteban, 2000; Garcia, 2000).

Dissolve-se a linha divisória entre saber e não-saber, dicotomia construída com base na oposição conhecimento x ignorância. As respostas dos alunos se situam num movimento de construção-desconstrução-reconstrução, indicando sempre as possibilidades de novos questionamentos. As relações entre o saber e o não-saber podem ser estabelecidas em favor da manutenção ou da transformação das relações sociais. Se a opção é pela transformação, compete ao professor converter o não-saber – estático, negativo e definitivo – em ainda-não-

saber – provisório, relativo e potencial (Esteban, 2000, 2001; Hoffmann, 1995a, 1995b, 2001a, 2001b). A pertinência dessa última proposição está em que cada saber está ligado a outros objetos possíveis de avaliação, cada conteúdo contém em si mesmo um caráter de transversalidade, como salientado por Hadji (2001) e Hoffmann (2001b). O esforço de articulação dos saberes e não-saberes faz da avaliação uma atividade crítica, dado que a mera aferição ou verificação não significa que o avaliador explore da situação avaliada todas as conseqüências e sentidos possíveis (Luckesi, 2000a; Álvarez Méndez, 2002).

Entendendo a escola como “zona fronteira de cruzamento de culturas”, Esteban (2000) defende que a avaliação deva ser democrática, no contexto de uma pedagogia da inclusão; assim sendo, a lógica da exclusão, que se funda numa homogeneidade inexistente, deve dar lugar a práticas inclusivas, baseadas na heterogeneidade real. É o equivalente da “disposição de acolher” citada por Luckesi (2000b), que diz que acolher não significa aceitar como certo tudo o que vem do educando, e sim abrir espaço para o estabelecimento de relações abertas de ensino-aprendizagem, as quais compreendem conflitos, confrontos e contradições.

São características desse novo modo de avaliar: o compromisso com uma educação democrática, numa perspectiva de inclusão; a função diagnóstica, a apreciação crítica e a qualificação da aprendizagem e do aluno; a participação ampla dos sujeitos envolvidos; a ênfase nos aspectos qualitativos; a consideração dos resultados, bem como dos processos de produção desses resultados; o estudo dos diversos aspectos da dinâmica do ensino-aprendizagem (Saul, 1999).⁴⁴

Deduz-se daí que a avaliação coloca algumas exigências, entre elas a reorganização das aulas, novos acordos didáticos entre aluno e professor, um trabalho articulado dos vários agentes educacionais e um questionamento permanente sobre a relevância dos conteúdos a serem ensinados, enfim, mudanças na própria cultura escolar (Saul, 1999). Sobre esse aspecto, Dias Sobrinho (2002) considera que atribuir graus e classificar indivíduos e instituições

⁴⁴ Cf. também Gofi (2000).

a partir de desempenhos mostrados em exames é menos relevante que discutir se os conteúdos ensinados constituem realmente um corpo significativo de conhecimentos e sobre como eles contribuem para a formação dos alunos e qual o sentido dessa formação. É preciso, pois, numa postura de abertura mental, transformar aquilo que os números registram em um universo pleno de significados sociais para as ciências e as comunidades humanas. Novamente, temos aqui a condição da avaliação enquanto trabalho simbólico, cujos desdobramentos, além do estabelecimento de relações, da produção de sentidos e dos juízos de valor, devem levar à tomada de decisões, à ação, à transformação social, em suma, ao engendramento de novas realidades.

A geração de significados que deriva da avaliação está na dependência direta de práticas sociais que favoreçam a emergência das mais variadas vozes, experiências e culturas, especialmente aquelas não-hegemônicas e historicamente silenciadas (Garcia, 2000; Esteban, 2001). Dado o caráter aproximativo dos conhecimentos assim constituídos, é imperioso aceitar a incompletude da prática avaliativa, que, conforme Hadji (1994), assemelha o avaliador ao equilibrista e ao tecelão – ele se move num espaço aberto entre um “ser” sempre em movimento e um “dever ser” sempre difícil de captar, ao mesmo tempo em que, pela linguagem, relaciona, cria laços, articula diferentes estados de coisas, pronuncia juízos, cria representações.

Muitos autores denominam essa avaliação – que está mais próxima da busca de conhecimentos, da interpretação e da análise crítica e construtiva do que mesmo do juízo – de avaliação formativa. Seu sentido está em desenvolver posturas, além de promover as competências estritamente acadêmicas. É uma avaliação fundamentada no diálogo, que prevê a reorganização constante do processo de ensino (Álvarez Méndez, 2002).

Perrenoud (1999) vê parentescos entre a avaliação formativa, e a docimologia e as metodologias de medida, das quais herdou os princípios de equidade, transparência e preocupação com a precisão e a validade. Só que ela vai além: fornece informações mais precisas e qualitativas sobre os processos de aprendizagem; identifica e explica erros; sugere hipóteses sobre as estratégias e

desempenhos dos alunos, alimentando continuamente a ação pedagógica. “Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada”, diz Perrenoud. Exige, mais que tudo, a adesão a uma “visão igualitarista da escola” e ao “princípio da educabilidade”. Ela funciona, no conceito de Afonso (2000b), como um autêntico dispositivo emancipatório, no sentido de que possibilita a concretização efetiva de direitos sociais e culturais que, hoje em dia, encontram-se ameaçados e cerceados.

3.2.4 – Os instrumentos de avaliação

No interior da concepção de avaliação como linguagem/discurso/ interpretação, é relevante tecermos algumas considerações sobre os instrumentos, também no sentido de ressignificá-los. Para Perrenoud (1999), o que deve contar mais numa avaliação formativa é menos sua instrumentação do que o quadro teórico que a orienta e que governa a interpretação do observável. No caso desta pesquisa, é imprescindível ao professor dispor de um vasto conhecimento sobre a natureza da linguagem e seus modos de funcionamento, de maneira a melhor observar e explicar os desempenhos e as aprendizagens reveladas pelos alunos, tendo em conta as influências e implicações do aparelho institucional escolar sobre os discursos aí elaborados.

Perrenoud argumenta que as provas e os exames informam pouco sobre como se operam a aprendizagem e a construção do conhecimento; esses instrumentos sancionam erros, mas não fornecem em si mesmos elementos para compreendê-los ou superá-los. Os testes, na realidade, são instrumentos de investigação, cujos resultados precisam ser sempre questionados. Hadji (2001), por exemplo, faz-nos atentar para o fato de que os instrumentos não são o verdadeiro objeto da avaliação, muito menos se confundem com ela. Pergunta o autor: o que se mede exatamente por meio de uma tarefa? Um saber? Um saber-fazer? Uma aptidão? Uma competência? Uma capacidade?

Tendo essas questões em mente, Sousa (1998) pondera que os instrumentos, elaborados para identificar o domínio, por parte do aluno, de certos

conteúdos ou habilidades, devem ser encarados como indicativos, nunca como elementos reveladores de toda a verdade sobre ele. Os resultados permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno e são, ao mesmo tempo, sinais que informam, também, sobre o tipo de ensino oferecido. Instrumentos não revelam, conforme a autora, as razões das dificuldades encontradas. Somos nós, professores, que fazemos deles interpretações qualitativas a respeito das aprendizagens, do ensino, do currículo, das funções da escola, da própria avaliação...

Garcia (2000) também julga que os resultados de provas dizem pouco sobre as aprendizagens e dificuldades de cada aluno. Seria preciso, no trabalho de interpretação dos dados objetivos, tentar identificar o que ele sabe além daquilo que lhe foi perguntado e que ele formulou em suas respostas, captar capacidades cognitivas mais amplas e complexas, tais como comparar, criticar, fazer sínteses. Seria preciso, primordialmente, saber o quanto daquilo que foi ensinado/aprendido contribuiu para uma melhor compreensão da natureza, do mundo, de si próprio.

Por tudo isso, os instrumentos – testes, exames, tarefas, trabalhos de pesquisa – devem se configurar como instâncias discursivas fecundas e dialógicas, produzindo boas demonstrações de aprendizagem e elaboração simbólica. Não é qualquer pergunta ou tarefa que gera um discurso ricamente interpretável. Hoffmann (2001b) estabelece uma diferença entre a pergunta no contexto da avaliação classificatória e no contexto da avaliação mediadora, qual seja, no primeiro caso, o objetivo é verificar, comprovar, e, no segundo, mobilizar, questionar.⁴⁵

A mesma autora imputa às tarefas uma dupla função, tanto para o professor, quanto para o aluno:

a) para o professor, constituem elementos de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos e sobre o sentido de sua ação pedagógica;

⁴⁵ Sobre isso, ver Marcuschi (1999).

b) para o aluno, constituem oportunidade de expressão/reorganização do conhecimento e elementos de reflexão sobre os conhecimentos construídos e sobre os próprios procedimentos de aprendizagem.

3.2.5 – Erro e acerto; saber e não-saber

Outro aspecto a se salientar da avaliação formativa é a forma como nela se trata o erro. Este resulta do fato de que os aprendizes, ao enfrentarem os desafios postos pelas situações de ensino-aprendizagem, partem de suas próprias concepções de realidade, em movimentos de aproximação que precisam ser entendidos como inerentes a toda construção intelectual. Historicamente, no entanto, o erro sempre foi visto como resultado de desconhecimento, tendo assumido um valor negativo, um caráter de falta, lacuna, deficiência, e devendo, portanto, ser substituído pelo acerto (na verdade, pelo conhecimento veiculado e atestado como definitivo pela escola).

Esteban (2000, 2001) julga que essas “vozes dissonantes”, avaliadas negativamente, vão perdendo, paulatinamente, no cotidiano escolar, o espaço de sua expressão, reconhecimento e fortalecimento. Trata-se de uma prática de exclusão, que seleciona o que pode e deve ser dito na escola. A avaliação assim praticada silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimento; fortalece a hierarquia social já posta; contribui, enfim, para que muitos saberes “sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento”. Tais práticas resultam, por sua vez, na reprodução do fracasso, pois entender a ausência de certos conhecimentos como ignorância “transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade”.⁴⁶

A oposição certo x errado, fundamentada na idéia de que saber e não-saber são excludentes, é improdutiva, até porque o acerto não significa que o aluno tenha aprendido tudo o que foi ensinado; do mesmo modo, o erro não indica de

⁴⁶ Cf. também De la Taille (1997), para quem o desprezo pelo erro significa, a um só tempo, desprezo pelo aluno e renúncia a uma importante base de trabalho educativo do professor.

imediatamente que não houve aprendizagem (Esteban, 1993; Hadji, 2001; Carvalho, 1997).

O gesto de pensar positivamente o erro implica aceitar o pressuposto de que todo conhecimento é provisório e parcial, e de que o desconhecimento é o motor da ampliação do saber individual e/ou coletivo. Os erros – fecundos objetos de estudo – sinalizam que novas estruturas de pensamento estão sendo engendradas, resultam de uma postura de experimentação, das tentativas de operar com novos conceitos. Sua análise crítica é essencial para desenvolver o discernimento e as visões alternativas. Evidentemente, não se postula aqui uma “visão romântica” do erro, em oposição à sua mera condenação. Seu valor reside justamente na possibilidade que abre de questionar relações e práticas pedagógicas (e não os sujeitos enquanto indivíduos), com o objetivo de qualificá-las.

As respostas dos alunos, quaisquer que sejam, indicam como eles pensam, aprendem, expressam-se. Indicam, inclusive, como compreendem as perguntas que lhes foram feitas, os problemas apresentados, as situações de ensino oferecidas. Depresbiteris (2000) sugere levar em conta as representações das tarefas explicitadas pelos alunos, como também as estratégias que eles utilizam para realizá-las e chegar a certos resultados. Para Hoffmann (1995a), teríamos muito o que descobrir se fizéssemos uma leitura atenta das respostas de crianças e jovens, tentando entender como possam ter compreendido as perguntas e questões, pensando sobre suas soluções e formulações peculiares. Isso não significa que seja possível encontrar explicações definitivas em todas as ocasiões – vale mais o esforço de refletir sobre as muitas possibilidades de o educando ter elaborado a resposta de uma certa maneira.

O erro passa a ser visto por um novo prisma (Esteban, 2000 e 2001): como momento do processo de construção do conhecimento, pista sobre os diferentes modos de organizar o pensamento, resultado da articulação de saberes, prova da existência de vários e até singulares percursos cognitivos, uma entre as muitas possibilidades de interpretação dos fatos.

Também por outro prisma se pode ver o saber e o não-saber, que não são noções absolutas. É preciso questionar os limites cada vez menos nítidos entre conhecimento e desconhecimento, resgatando o valor formativo e positivo da dúvida. Esteban sugere concebermos o não-saber como ainda-não-saber, o que é o inverso de fazer julgamentos definitivos. Conforme a autora, o que muitas vezes é tomado por ignorância é, na realidade, um conhecimento diferente, articulado e presidido por outra lógica que não a dominante. O erro tem uma dimensão temporal, articula passado, presente e futuro, na proporção mesma em que indicia o que o aluno sabe, não sabe e pode vir a saber (aprendizagens potenciais).

A avaliação se redefine; muito mais do que apontar erros e falhas, consiste num trabalho de questionamento e problematização de sentidos; acolher e interpretar a resposta desviante é romper com a ordem estabelecida, que produz o fracasso; é desestruturar a lógica do silenciamento. Nesse processo de rediscussão do que se diz, de elaboração de novas interrogações a partir do erro, forjam-se novos discursos, novos saberes.

Do ponto de vista da intervenção pedagógica, é importante propiciar um ambiente estimulante, rico em trocas simbólicas, capaz de provocar desequilíbrios cognitivos que gerem novos procedimentos de ação por parte dos estudantes. Nesse contexto, mudam as finalidades da correção, que sofre um deslocamento – da mera reparação de erros para a intervenção, a avaliação qualitativa do que eles dizem sobre as representações dos alunos. Como sugere Hadji (2001), o professor buscará inferir os processos e mecanismos intelectuais subjacentes ao erro, aquilatando sua natureza, qualidade e potencial didático. O debruçar-se sobre as respostas também exigirá do professor que aprecie as condições em que elas foram elaboradas, ou seja, é igualmente importante interpretar os efeitos dos instrumentos de avaliação, seu impacto na gênese das respostas apresentadas.

De la Taille (1997) observa que, nesse aspecto, o erro tem valor como indutor do desenvolvimento intelectual, dentro do processo ensino-aprendizagem. O objetivo, obviamente, é o acerto. Faz-se necessário, então, tornar o erro observável pelo aluno, tarefa que compete ao professor, o qual buscará fazer

articulações entre os conceitos construídos pelo aluno e formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Para Hoffmann (2001a), essas articulações estariam baseadas no pressuposto vygotskiano de que os sujeitos atribuem sentido aos objetos a partir de processos de interação com sua cultura e seu meio social. O conhecimento vai-se construindo por aproximações e reelaborações. Desse modo, a leitura/interpretação do professor consiste em operar cotejos e conexões entre as respostas apresentadas, o conhecimento científico e as possibilidades cognitivas dos alunos. Sínteses entre o particular e o universal, que confirmam, na perspectiva mediadora, ser a avaliação um trabalho de interpretação e não simplesmente correção de respostas erradas.

Por trás dessas proposições, está uma concepção de aprendizagem e conhecimento enquanto práticas históricas, sociais, dinâmicas, processuais. Aprender, segundo Álvarez Méndez (2002), não é apenas verbalizar uma “palavra emprestada”, conservada em forma de “memória insignificante”; aprender implica construir, participar, compreender, assimilar, apropriar-se de elementos do conhecimento que vão sendo incorporados a esquemas próprios de raciocínio. Como produção social que é, o conhecimento tem uma dimensão política e ideológica, além de prática; os processos de organização do conhecimento e da aprendizagem têm um evidente valor formativo enquanto instâncias de socialização (Dias Sobrinho, 2000b).

3.2.6 – Avaliação enquanto rede de palavras

Toda essa dinâmica de reelaboração do saber levou Perrenoud (1999) a afirmar que a comunicação é o motor principal dos progressos do aluno, não por ser ela responsável direta pela aprendizagem, mas por estruturar muito fortemente o funcionamento da linguagem e, em conseqüência, regular os processos de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento. A própria metacognição é atravessada, diz Perrenoud, por mecanismos de linguagem, funcionamentos discursivos, interações verbais. Assim também Charlot, citado por Hoffmann

(2001b), entende que a avaliação corresponde a uma análise da relação com o saber, o que, em última instância, corresponde a analisar uma relação de natureza simbólica.

Um autor que defende ardentemente a metáfora da avaliação como uma “rede de palavras” é Hadji (1994, 2001). Para ele, avaliação é discurso, é ter algo a dizer, e o avaliador, o ator de uma comunicação social:

O avaliador que não tem apenas o projeto de ver, mas de se pronunciar sobre o que vê vai tecer com palavras uma tela onde articula observações e idéias, representações, projetos, intenções etc., que o levam à produção de sentido. (1994, p. 139).

Mais adiante, o autor diferencia a avaliação da medida, salientando o que há de simbólico e discursivo na primeira:

Medir é apreender um objeto físico, ao dotar a dimensão considerada de uma escala numérica. Determinamos o valor de certas grandezas por comparação com uma grandeza constante da mesma espécie, que lhe serve de padrão ou de unidade. Uma medição traduz-se em números, uma avaliação por meio de palavras. Avaliar é situarmo-nos, de corpo inteiro, na esfera da comunicação, ao produzirmos um discurso que dê uma resposta argumentativa a uma questão de valor. (1994, p. 178).

No glossário da obra em destaque, Hadji assim se pronuncia sobre a avaliação e o avaliador:

A avaliação, operação em que se cruzam as palavras e as coisas, essências e existências, concretiza-se sempre num discurso. O avaliador é um homem de palavras. (p. 185).

Constituir-se como discurso confere à avaliação, a um só tempo, a condição de ser um gesto de leitura de sentidos postos e um gesto de construção de novos sentidos. O professor interpreta dados, interroga as respostas, busca sinais, capta as singularidades de cada formulação. A realidade não se lhe revela espontaneamente; o observável (um comportamento, uma atitude, um discurso) é um signo, cujos sentidos estão por serem construídos. O trabalho de interpretação

exige dele um movimento entre a situação observada e o sistema de idéias, referências e princípios que a torna inteligível. Não é o caso de construir uma “grelha de leitura” para simplesmente julgar, mas uma rede de significação para compreender e agir. Em virtude disso, é necessário fazer um ajustamento permanente do referencial, dado que ele não constitui um modelo fixo, ideal, mas um arcabouço de inteligibilidade. De modo complementar, o avaliador é um construtor de sentidos, alguém que desloca interrogações, que faz nascer novas questões, que busca dados e informações pertinentes, objetivando dinamizar o processo de ensino, e, por extensão, facilitar as aprendizagens (Hadji, 1994 e 2001).

Saliente-se que essas ações não se dão linearmente, sem conflitos. Um dos traços mais marcantes do discurso é a sua dispersão, o que produz uma relação opaca, complexa, conflituosa, eventualmente atravessada pelo equívoco, pelo inesperado. Se é verdade que há regras governando o discurso, é também verdade que essas regras não são uniformes, estáticas e predefinidas. Os processos interativos envolvendo aluno, professor e conhecimento comportam descontinuidades e diferenças de ponto de vista. A avaliação não produz resultados e conclusões definitivos e inquestionáveis, motivo pelo qual Dias Sobrinho (2002) defende que eles não sejam utilizados e divulgados automaticamente, sem antes passar por um intenso trabalho de interpretação, discussão e crítica envolvendo as partes interessadas. A validade da avaliação estaria vinculada mais ao processo de reflexão que ela pode instaurar do que mesmo aos seus procedimentos e resultados. Tal como ocorre com o discurso em geral, não há avaliação acabada. Uma rede de significações não se fecha, pode sempre ser completada e deslocada. A avaliação é, pois, um processo parcial, inconcluso em sua essência.

A avaliação é tomada por Hadji (1994) como o momento e o meio de uma comunicação social, devendo-se extrair disso todas as conseqüências. Ela pode ser definida enquanto uma dialogia (no sentido bakhtiniano do termo), e tem uma manifesta função epistemológica, no sentido de que põe quem ensina e quem aprende em relação com o conhecimento. Esse amplo diálogo é condição do

desenvolvimento de um olhar mais atento, uma escuta mais refinada, uma intuição mais apurada, imprescindíveis às novas formas de avaliar. É o diálogo que, para além da indicação da resposta certa ou das marcas de correção, e corporificando situações interativas desafiadoras, ajuda a promover a aprendizagem. O fracasso ou sucesso do aluno está na dependência da forma como o professor – importante parceiro da relação pedagógica – recebe e direciona os seus trabalhos, as suas respostas e elaborações; assumir essa relação é fato decisivo na qualidade das interações estabelecidas em sala de aula como parte do trabalho social (Álvarez Méndez, 2002; Esteban, 1993 e 2000; Hoffmann, 2001b).

A dialogia é também composta pelas múltiplas vozes que são parte da realidade interior do aluno, construídas, apreendidas e reordenadas por ele em seus processos simbólicos, culturais e de aprendizagem. Esteban (1993) lembra que, para Vygotsky, toda atividade intrapsíquica foi antes uma atividade intersíquica. Aceitando esse postulado, ela esclarece que, ao realizar uma tarefa proposta, a criança busca os conhecimentos que já possui, as falas internalizadas, os múltiplos elementos capazes de dar indicação sobre o que deve ser feito e como fazê-lo. Essa busca, mesmo que aparentemente solitária, é construída através de diversos diálogos nos quais a criança interage com os personagens mais significativos que já incorporou. E diz mais:

... buscando em seu mundo interior os conhecimentos necessários, ampliando esses conhecimentos e reformulando sua própria vida interior, a criança vive o processo ensino-aprendizagem como uma relação dialógica; estabelecendo internamente um movimento de interação e interlocução com os parceiros com quem pode dialogar, a criança consegue construir significativos conhecimentos (...)
(p. 51).

Torna-se inconteste, assim, a presença do professor nesse diálogo com o aluno e o conhecimento. Ele teria o papel de estruturar a comunicação pedagógica, “dar a réplica”, perceber o que já está ou não construído em termos do conhecimento, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, tudo isso no sentido de ampliar os saberes dos alunos. Inclusive, no que diz respeito à metacognição, sua intervenção é condição *sine qua non* para que o

aluno opere o distanciamento necessário em relação aos objetos de conhecimento; para isso, o aluno precisará do olhar e da fala do outro, gestos imprescindíveis à lucidez metacognitiva e que funcionam como oportunidades de estender e diversificar as competências de auto-regulação (Hadji, 2001).

Contra a imposição de uma única lógica, de um só saber, a pluralidade e a heterogeneidade geradas na dialogia, que ajuda a exercitar a capacidade de pensar a partir de pontos de vista diversos, de interpretar a perspectiva do outro. Contra o pensamento unívoco, a polissemia. Contra a negação da diferença, a sua incorporação ao processo ensino-aprendizagem. Contra a memorização e a reprodução, atos de criação e aproximação ao conhecimento, considerado em sua complexidade e transitoriedade.

3.3 – Avaliação em língua portuguesa

3.3.1 – Práticas avaliativas na área da linguagem

Na perspectiva tradicional do ensino, a língua ainda é concebida, de modo predominante, como um sistema homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se pode estabelecer entre eles, como um código abstrato, transparente e descolado de suas condições sócio-históricas de produção (Marcuschi e Viana, 1997). Assim sendo, a avaliação se reduz à conferência das habilidades de manuseio desse código – em leitura, afere-se a capacidade de apreensão/reprodução dos sentidos literais; em gramática, observa-se o quanto o aluno é capaz de analisar as partes do sistema e empregar com precisão a nomenclatura gramatical; em redação, focalizam-se, sobretudo, os aspectos formais do texto.

Geraldi (1997b) julga que, na escola, não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra; na realidade, os alunos devolvem ao professor a palavra que lhes foi dita pela escola, em situações artificiais, caracterizadas muito mais como exercícios escolares do que mesmo como interlocuções autênticas.

O mesmo autor, em outro estudo (1991), tematiza a forma como os professores lêem os textos produzidos pelos alunos. Em geral, a ênfase recai sobre o trabalho que se faz sobre a linguagem, esquecendo-se o trabalho que se faz com a linguagem. O aluno deve, então, mostrar que manuseia bem os recursos expressivos, sem que, do outro lado, haja um sujeito leitor que levará em conta os resultados de tal manuseio; nessa situação, o professor toma os recursos expressivos em si mesmos como objeto de leitura. Como resultado disso, opacifica-se o texto, pois não importam as intenções com que o aluno trabalhou com a linguagem e sim os esmiuçamentos dos recursos.

Calil (2000), investigando diferentes formas de intervenção do professor nos textos dos alunos, afirma que, em geral, são destacados problemas ortográficos e gramaticais. As observações do professor incidem sobre uma única versão do texto, que não será reescrita pelo aluno, e sim “avaliada”, “corrigida”, ou “passada-a-limpo”. Deriva daí um apagamento da heterogeneidade e da singularidade das práticas de textualização: estabelecem-se, entre sujeito e texto, relações lineares, higiênicas e objetivas.

As propostas alternativas para o ensino de língua tomam como base outra concepção de linguagem, agora vista como processo, discurso, forma de interação social. Tal concepção colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem. Alguns autores dentre os que consultamos expõem suas preocupações relativas a essa questão.

Costa (1998) estudou instrumentos e resultados de avaliação de rede escolar na Argentina, focalizando problemas de taxonomia e natureza das questões aplicadas. A partir de contribuições teóricas das várias ciências da linguagem, a autora considerou o tipo de linguagem avaliada, de um lado, e, de outro, a contextualização, a elaboração e a compreensibilidade das perguntas. Costa propõe que, ao se analisar os resultados, é preciso levar em conta alguns problemas do currículo que, de acordo com ela, adquirem relevo no momento da avaliação:

1. a linguagem avaliada é a do tipo padrão, em modalidades próprias da escrita, o que significa uma limitação ou restrição do objeto de avaliação a uma parte da competência lingüística do examinando;

2. é possível que alguns alunos se encontrem, no momento do teste, em situação de desvantagem, na medida em que, pela sua origem socioeconômica, tenham menos contato com a escrita ou usem mais freqüentemente uma variedade lingüística diferente da padrão, esta típica da escola, dos textos escolares e dos instrumentos de avaliação;

3. na elaboração dos testes, são desconsideradas diferenciações internas próprias da língua, vinculadas ao âmbito geográfico-espacial, à estratificação sociocultural, ao estilo etc. (trata-se de uma falsa homogeneização da língua).

Na visão de Costa, os parâmetros construídos para a correção dos exercícios deveriam ser suficientemente amplos para considerar as diferentes formas de leitura das diferentes pessoas, assim como suas estratégias de escrita, as quais nem sempre coincidem com as mais valorizadas pela tradição escolar e acadêmica, mais vinculadas ao pensamento lógico e aos procedimentos de tipo racionalista.

Além disso, Costa considera que o formato e as características gráficas dos diferentes gêneros textuais ajudam na identificação de certas informações solicitadas dos alunos nas questões dos testes, oferecendo uma melhor contextualização para a leitura. Na medida em que a transposição de alguns textos para o instrumento violou essas características, os alunos tiveram dificuldade de reconhecer tipos textuais e informações neles contidas, fenômeno semelhante ao descrito no primeiro capítulo deste trabalho.

A autora chama atenção ainda para outros aspectos relacionados aos instrumentos de avaliação: é preciso ponderar sobre se realmente a compreensão de textos e o conhecimento gramatical dos alunos com baixa pontuação no teste correspondem, de fato, àquilo que o instrumento lhes permitiu expressar. Talvez esses alunos, examinados através de outros tipos de questões, tivessem obtido uma pontuação superior, já que é possível que eles pertençam a camadas sociais mais baixas ou vivam em ambientes com menos oportunidades de acesso à

leitura, como é claramente o caso dos alunos das áreas rurais. Costa defende, então, que esses alunos merecem que se levem em conta seu contexto cultural, seu estilo de compreensão e resposta, seu ritmo de aprendizagem.

No caso da Argentina, o Ministério da Ciência e Educação já aponta para a necessidade de os instrumentos de avaliação ampliarem o campo de operações realizadas pelo aluno e de avançar no sentido de contemplar estratégias mais completas e mais próximas da produção e do uso da língua. Costa considera esse aspecto particularmente desafiador porque um novo modo de avaliar/elaborar testes pressupõe uma difícil conciliação entre, de um lado, uma abordagem construtivista da didática da língua e, de outro, instrumentos de avaliação de inspiração comportamentalista e que segmentam o processo de aprendizagem.

Preocupações similares são encontradas em Marcuschi e Viana (1997) e Marcuschi (1999). No primeiro trabalho, as autoras, ao descreverem o instrumento utilizado nas avaliações do NAPE-UFPE, afirmam que este contempla apenas a língua escrita padrão, deixando de lado manifestações lingüísticas legítimas de um conjunto de crianças, que passam a ser julgadas em função de suas carências em relação à norma culta, e não em função de habilidades das quais sejam eventualmente portadoras. Além do mais, por mais sofisticado que seja o instrumento, o processo percorrido pelo aluno dificilmente pode ser desvelado por inteiro. Fica colocado, novamente, um desafio para o avaliador: como apreender os múltiplos aspectos do uso e da aprendizagem da língua numa avaliação que tende a padronizar os resultados?

Por seu turno, Marcuschi, tratando de pressupostos básicos da avaliação em língua portuguesa, considera que a prática pedagógica e avaliativa é polarizada:

a) de um lado, está a corrente tradicional, que identifica a norma culta com a língua em si; os fatos da linguagem são analisados apenas a partir de sua representação escrita; a língua é entendida como código, a ser preservado através do ensino de regras gramaticais; o professor preocupa-se em avaliar se o aluno domina as estruturas lingüísticas, a ortografia, ou se utiliza os esquemas gramaticais de forma a produzir enunciados corretos;

b) de outro lado, estão os que propõem uma concepção de língua enquanto discurso e, com base na teoria da enunciação, percebem a linguagem como um processo criador; nessa perspectiva, defendem que o ensino deva ser centrado no texto e em suas condições efetivas de uso; a avaliação, por conseguinte, deveria priorizar a competência para “produzir e extrair sentidos do texto, usar e compreender os mecanismos que conduzem à coerência textual, estabelecer as relações lógicas e discursivo-argumentativas.”.

Levando em conta pressupostos dessa ordem, é preciso decidir sobre o que avaliar, dando destaque a certos conhecimentos e capacidades em relação a outros. No caso do NAPE-UFPE, existe uma preocupação de tentar contemplar, nos testes, o uso social da língua, numa perspectiva discursiva. Desse modo, as atividades e perguntas propostas, na medida do possível, não estão submetidas ao conhecimento abstrato da língua, ao domínio da nomenclatura e à concepção de correção propostos pela gramática; antes, trata-se de verificar se o aluno sabe relacionar os conhecimentos metalingüísticos ao uso da língua. Em termos de leitura, para além da identificação de informações eminentemente lineares, extraídas de fragmentos textuais, buscou-se elaborar questões que exigissem a ativação de um conjunto de inferências úteis e válidas na interpretação de textos. E, na produção de textos, foi considerada a capacidade do aluno de produzir textos coesos, coerentes e adequados, isto é, de usar significativamente a língua escrita em contextos situacionais específicos.

Encontra-se em Doll (2000) uma breve e ilustrativa retrospectiva das abordagens de ensino de línguas (estrangeiras), em relação com as diferentes concepções de avaliação a elas associadas. Na abordagem tradicional, dominar uma língua significava conhecer as regras gramaticais e o vocabulário. Os exercícios típicos eram a construção de frases corretas mediante aplicação de regras gramaticais, a transformação de frases, a tradução, a redação e o ditado. A avaliação se identificava com a correção, e a clareza dos parâmetros advinha da forma culta da língua, considerada a mais correta e relacionada ao sistema gramatical e ao uso oficial da língua.

Seguiu-se a essa a abordagem audiolingual, dominante dos anos 60 até os anos 80 do século XX, e baseada nos seguintes princípios da teoria lingüística: a) preocupação com a língua falada e não mais exclusivamente com a língua escrita; b) busca da estrutura da língua a partir dela mesma e não por um modelo de referência como o latim; c) análise detalhada da estrutura da língua nos diferentes níveis; d) predominância da observação de falantes nativos da língua sobre a prescrição de como a língua deveria ser falada.

Além da lingüística estruturalista, a abordagem audiolingual se apoiava, no campo do ensino-aprendizagem, na psicologia behaviorista. As conseqüências para o ensino da língua estrangeira foram:

- a) a importância da prática da língua e não de ter conhecimento sobre a língua;
- b) a divisão da língua em pequenos elementos (palavras, estruturas frasais);
- c) a automatização das estruturas;
- d) a importância da imitação e da repetição;
- e) a confirmação das respostas corretas antes da correção dos erros.⁴⁷

Em termos da avaliação, a abordagem audiolingual não restringia a conferir ao aluno uma nota ou conceito. Concebido o processo de aprendizagem como altamente dirigido e controlado, era necessário um instrumental bem-elaborado. É o tempo da teoria dos testes e medidas, que passam a ter proeminência, em lugar das tarefas de tradução, redação e ditado, uma vez que esses últimos recursos não dariam a certeza de medir com rigor a aprendizagem. O parâmetro utilizado na avaliação eram as estruturas gramaticais, exaustivamente treinadas em exercícios estruturais e diálogos construídos com fins didáticos.

As primeiras críticas à abordagem audiolingual surgiram ainda na década de 70 e diziam respeito aos seus eixos lingüístico (estruturalismo) e psicológico (behaviorismo). No primeiro caso, as teorias da linguagem apontavam para o funcionamento social da língua, a diversidade de usos, suas determinações

⁴⁷ Para uma melhor caracterização da abordagem audiolingual, veja-se Doll (2000, pp. 17 e ss.).

culturais... etc. Entra em cena o conceito de competência comunicativa, que, além do domínio das estruturas lingüísticas, implicava também o domínio das regras de uso da língua em situações autênticas de comunicação. No segundo caso, as teorias da psicologia cognitiva e da epistemologia genética mostravam que a aprendizagem não resultava da imitação e da repetição, mas correspondia a um processo de construção do conhecimento.

Na passagem da abordagem audiolingual para a comunicativa, não se configurou, todavia, um modelo alternativo de avaliação. Assim, se, por um lado, a lingüística e a psicologia cognitiva constituíram-se em novos enfoques para embasar a pedagogia de línguas, contribuindo para a redefinição do objeto de estudo, e das finalidades, metodologias e materiais de ensino, por outro lado, permaneciam questões e desafios relativos à avaliação: qual o significado da expressão "comunicar-se adequadamente"? Como contemplar, no ensino e na avaliação, a variabilidade das línguas e do que se pode fazer com e através delas? O objeto língua e as competências requeridas para o seu uso são, de fato, mensuráveis? Como garantir a autenticidade das situações didáticas de interação verbal? Diante da dificuldade de responder a essas perguntas e na falta de alternativas claras, a abordagem comunicativa acabou por adotar práticas avaliativas típicas da abordagem audiolingual, gerando uma confusão metodológica que em nada resolvia o problema.

Em paralelo, as teorias educacionais críticas vinham mostrando as questões de classe presentes na educação. A escola, como aparelho institucional, seria uma máquina reprodutora das injustiças e desigualdades sociais, em decorrência, dentre outros fatores, da sua inspiração capitalista e da imposição da ideologia e da cultura da classe burguesa. Dentro dessa visão, a avaliação seria uma prática que, com seus mecanismos de seleção e classificação, legitimaria a exclusão e a hierarquização social. Além disso, serviria como maquinaria disciplinar, levando os alunos à adoção de comportamentos submissos.

Todos esses questionamentos colocaram o ensino de línguas – e, dentro dele, a avaliação – numa situação de impasse, tornada ainda mais complexa pelos questionamentos pós-modernos acerca da validade e universalidade do

pensamento racional moderno, da unidade do sujeito, do poder de verdades tidas até então como absolutas. Os pós-modernos concebem a própria realidade como resultado de uma construção, de um processo discursivo, de modo que não se pode mais torná-la como referencial de análise para decidir o que é certo ou errado. Múltiplas são as linguagens, múltiplas são as narrativas. Questionam-se a natureza mesma da linguagem, a estabilidade e a fixidez dos sentidos. Consideráveis são os efeitos do pensamento pós-moderno sobre a avaliação:

A perspectiva pós-moderna de que não existe uma verdade absoluta, de que juízos de valores dependem muito do ponto de vista, sem existir um único verdadeiro, influencia a avaliação de forma profunda. Na medida em que a segurança sobre o conhecimento correto, homogêneo e universal desaparece, os fundamentos da avaliação se perdem, não existe mais uma base que possa servir de ponto de referência para julgar o correto ou o incorreto. (Doll, 2000:35).

Atualmente, tornou-se mais difícil definir que língua ensinar e que modalidade(s) e uso(s) de língua serve(m) de referência para a avaliação: a língua a ser ensinada deixa de ser um sistema único, homogêneo e estático, com regras gerais, e se “desfaz em um número incalculável de situações particulares”.

3.3.2 – A produção do discurso

Tendo em mente essa discussão inicial sobre os desafios contemporâneos no campo da avaliação em linguagem, passaremos a tomar como objeto de exposição teórica o discurso, pois, como já afirmado mais de uma vez neste estudo, com base nesse conceito, pode-se redefinir concepções e práticas avaliativas.

Começamos pela concepção de linguagem que interessa em nosso trabalho. Marcuschi e Viana (1997), expondo as bases teóricas que orientam a construção dos testes do NAPE-UFPE, destacam que a língua se manifesta no uso, é sensível ao entorno sociocultural e está sujeita a variações temporais e situacionais. Em decorrência disso, os significados são construídos no decorrer de

processos discursivos. A leitura e a escrita, enquanto atividades de compreensão e produção de sentidos, são práticas sociais.

Marcuschi (1999) sustenta que esse sentido amplo atribuído à leitura e à escrita tem importantes conseqüências para a avaliação. As informações pragmáticas devem compor, na opinião da autora, a avaliação da compreensão e produção de textos, dada a relevância do contexto situacional que envolve a atividade discursiva para a determinação dos sentidos. Outro aspecto salientado pela autora é que, nos processos interacionais, os usuários de uma língua se deparam com textos/discursos e não apenas com estruturas lingüísticas ou itens lexicais isolados. O uso da língua – que é uma ação social por excelência – pressupõe a habilidade de interpretar, produzir e negociar sentidos no discurso, o que significa, necessariamente, operar com textos.

Geraldi (1989 e 1996) afirma que, no quadro de uma concepção sociointeracionista de linguagem, o fenômeno da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que ocorrem as enunciações enquanto trabalho de sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. A língua não é um produto acabado, pronto, fechado; ao contrário, ela é histórica, tanto porque resulta da história passada, como porque é condição de produção da história presente. Há na língua marcas dos seus usos e dos espaços sociais onde se dão esses usos.⁴⁸

O autor define a língua como um conjunto de recursos expressivos, conjunto esse não-fechado e sempre em constituição/transformação, que remete a um sistema cultural de referências no interior do qual cada recurso ganha sentido. A linguagem não é um repertório acabado de palavras conhecidas ou a conhecer ou de regras a automatizar; não equivale a uma tradução de pensamentos que lhe são prévios; não se confunde com um conjunto de figuras de enfeite retórico. É produzida na interlocução, espaço também de constituição de sujeitos. Pode-se falar, então, da dimensão constitutiva da linguagem: os sujeitos se constituem pelo processo de internalização do que lhes era exterior e no trabalho de construção de

⁴⁸ Cf. também Cardoso (1999), que lembra a perspectiva da sociolingüística variacionista: deve-se considerar a língua, em qualquer momento da sua história, como um sistema heterogêneo, que apresenta formas residuais do passado ao lado de formas inovadoras.

novas palavras. O trabalho lingüístico é, assim, constitutivo tanto da própria linguagem, quanto dos sujeitos, cujas consciências sýgnicas se formam pela internalização de noções e palavras que circulam nos diferentes discursos produzidos nas infinitas interações de que eles participam.

Cardoso (1999) esclarece que a linguagem, enquanto discurso, materializa o contato entre o lingüístico (a língua como sistema de regras e categorias) e o não-lingüístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos), por meio de sujeitos/locutores interagindo em situações concretas. Isso porque a linguagem, ao mesmo tempo em que é uma entidade formal (sistema), é também atravessada por “entradas subjetivas e sociais”. Como forma, a língua se constitui em estrutura; como funcionamento, atualiza-se em discurso, definido como manifestação interindividual da enunciação. Quanto ao contexto de ocorrência do discurso, a autora afirma que ele compreende não só as circunstâncias imediatas (o aqui e o agora do ato de discurso), como também as determinações histórico-sociais e ideológicas, e o quadro institucional em que o discurso é produzido.

O discurso é um conceito central na análise de discurso (AD), no interior da qual pode ser entendido como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas” (Maingueneau, 1997). O discurso sempre remete à formação discursiva e esta, à formação ideológica, e é por essa via que a linguagem adquire/produz sentido. É também por essa via que o discurso guarda relações com as instituições em que é produzido.

A natureza do discurso é sócio-histórica; ele é o modo mesmo de existência sócio-histórica da linguagem: não nasce ao acaso e é sempre ideologicamente marcado, daí Pêcheux (1997a) tê-lo definido como efeito de sentidos entre locutores.

É importante afirmar aqui a distinção entre discurso e texto (Orlandi, 1988). O primeiro seria um conceito teórico, correspondente a uma prática social; lugar em que se materializa a relação da língua com a ideologia; estado de um amplo e contínuo processo discursivo. O segundo corresponderia a um objeto analítico. A unidade e regularidade do discurso estariam não numa superfície visível e linear

(como no texto), mas no próprio sistema que rege a sua formação. Enquanto o discurso é um objeto teórico, o texto é o objeto de análise, exemplar do discurso. Visto desse modo, o texto ganha importância em AD não pela sua extensão, mas porque funciona como unidade de significação em relação à situação de produção. A compreensão de um texto implica, por isso, que ele seja remetido à formação ideológica que o regula.

Pode-se falar na unidade do texto; entretanto, devemos ter em conta que essa unidade não é fechada, homogênea, e sim aparente, incompleta – efeito ideológico que deriva do princípio da autoria (Foucault, 1998). Frente ao texto como unidade empírica, superfície lingüística com começo, meio e fim, o analista procura entendê-lo como estado determinado de um processo discursivo.

Outra característica relevante do discurso é a sua heterogeneidade: ele não se fecha num objeto acabado, pressupõe uma dispersão de sentidos e do sujeito (embora aparente ser uma unidade) e remete sempre a outros discursos que lhe dão realidade significativa, razão pela qual Orlandi (1988) afirma ser a contradição constitutiva do discurso, princípio de sua historicidade.⁴⁹

Também merece destaque o postulado de que a troca discursiva é presidida por um jogo de imagens, as quais correspondem às diferentes posições dos sujeitos do discurso. As formações imaginárias definem o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro e a imagem que fazem do referente (Pêcheux, 1997a). Tudo isso aponta para a relevância da noção de discurso, pela possibilidade que ela abre, na análise da linguagem, para reflexões mais abrangentes sobre o sujeito e a situação.

O postulado da heterogeneidade do discurso também se aplica ao texto. Primeiramente, porque nele o sujeito ocupa várias posições e, em segundo lugar, porque, em um mesmo texto, podemos encontrar enunciados de discursos diversos, que derivam de diferentes formações discursivas e ideológicas (Orlandi, 1988; Foucault, 1998). Para efeito de análise, é preciso ver o texto como objeto

⁴⁹ A contradição não deve ser tomada aqui como “o contrário de”, mas como deslocamento em relação a uma filiação (memória) que sustenta a possibilidade do dizer e do sentido.

histórico, fato discursivo (e não superfície plana, dado lingüístico puro, documento que apenas ilustra idéias pré-concebidas), com suas múltiplas possibilidades de leitura. É exatamente assim, como peça do processo discursivo, dispersão do sujeito, conjunto de relações significativas individualizadas que constituem sua especificidade e ineditismo, que ele interessa à AD.

Fiorin (1998) vê o texto como um todo organizado de sentido, um objeto lingüístico e histórico, ao mesmo tempo. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos, a partir dos quais se constitui.

Para Geraldi (1997a), o texto (oral ou escrito) é um lugar de correlações. Construído materialmente com palavras – que carregam significados –, organiza essas palavras em unidades maiores para gerar informações cujo sentido só é compreensível na unidade global do texto. Este, por sua vez, dialoga com outros textos, os quais, pelos temas de que tratam, pelos pontos de vista que os orientam, pela sua inserção numa mesma sociedade, relacionam-se entre si, constituindo a nossa herança cultural. O mesmo autor salienta, no trabalho de 1996, que o texto é uma unidade comunicacional, que pode assumir diversos formatos e modos de circulação, dada a complexidade da sociedade. Cada texto é produzido no âmbito de um processo interlocutivo; por isso, atende aos objetivos desse processo, sendo marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas constituídas ao longo do tempo nas diferentes instituições sociais.

Cardoso (1999) define o texto como manifestação verbal do discurso, unidade significativa global, inserida numa situação discursiva, e para cujo sentido concorrem os interlocutores, o referente, o modo de dizer e o contexto. Quanto ao discurso, ele é constituído de uma pluralidade de textos; ao mesmo tempo, um só texto é normalmente atravessado por vários discursos, o que permite afirmar que o discurso é uma dispersão de textos.

Quando se alude ao sujeito do discurso, fala-se de um sujeito descentrado, regido pelo inconsciente e pela ideologia; um sujeito que se constitui na relação com o simbólico, na dinâmica mesma do processo discursivo (Pêcheux, 1997c).

Isso equivale a dizer que o sujeito não é a fonte do dizer (na realidade, ele retoma sentidos pré-existentes, colocando-se como origem do que diz); assim também, o sentido não é transparente. Esse “apagamento” do sujeito há de ser entendido como um procedimento pelo qual ele se constitui, como condição para a língua fazer sentido. Sujeito e sentido, aliás, constituem-se ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia (Orlandi, 1999b; Pêcheux, 1997a, b).

O sujeito não é empiricamente coincidente consigo mesmo, funcionando, de fato, como posição (ou posições) no discurso, lugar de significação historicamente constituído. A subjetivação do indivíduo ocorre na medida em que ele se desloca de seu lugar no mundo para sua posição no discurso – movimento da situação social empírica para a posição-sujeito (Pêcheux, 1997a; Foucault, 1998; Maingueneau, 1997).

As posições ocupadas podem ser várias, pois o sujeito se representa de várias maneiras no discurso, o que nos faz pensar, por extensão, num sujeito ideologicamente heterogêneo. Mas, assim como ocorre com o dizer, o modo pelo qual o sujeito se constitui em posição não lhe é acessível. Aqui também temos o apagamento ideológico. A heterogeneidade é o outro do discurso. No interior de uma formação social, numa conjuntura historicamente determinada, ela funciona como elemento constitutivo das diversas práticas discursivas. O outro é o que promove a abertura do discurso para outras posições, visões de mundo e ideologias. A presença do outro na atividade do eu é típica de toda ação de linguagem (Cardoso, 1999; Geraldini, 1996; Maingueneau, s.d.; Pêcheux, 1997c). Como se vê, a AD trabalha com uma teoria não-subjetivista do sujeito, questionando, de um lado, o idealismo subjetivista da teoria da enunciação – em que o sujeito é individual –, e, de outro, o objetivismo abstrato dos modelos formalistas – em que o sujeito é universal.

A unidade do texto, não obstante a sua heterogeneidade constitutiva, seria um efeito discursivo que deriva do princípio do autor, o qual funciona como uma das ordens reguladoras do discurso; nesse caso, o autor não é aquele que fala, pronuncia ou escreve, mas que se constitui como princípio de agrupamento do

discurso, unidade e origem de sua significação. O princípio da autoria, então, é um elemento que ordena, centraliza, dá unidade ao discurso sob a forma de texto (Cardoso, 1999, Foucault, 1998).

Com o sentido dá-se o mesmo que com o sujeito, o discurso e o texto, ou seja, ele não é linear, nem evidente, nem homogêneo. Nem o sujeito nem o sentido são dados; ambos devem ser pensados em seus processos históricos de constituição. Orlandi (1998a), referindo-se à gênese múltipla do sentido, afirma que este “se faz” sentido, existe sempre “em relação a”; a autora explica essa não-compacidade em função dos deslocamentos produzidos pela exposição do sujeito e da língua à historicidade. Algo semelhante é posto por Rodríguez (1998):

Não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia. (p. 51).

Portanto, para a AD, não há sentido único, verdadeiro, literal. A literalidade e a objetividade, na realidade, são produtos da história (sentidos sedimentados que constituem o domínio da memória). O sentido de um discurso é constituído, ao mesmo tempo, pelos interlocutores, pela situação, pelo contexto histórico-social-ideológico, não sendo esses elementos meros complementos que se “adicionam” ao sentido. Decisivas também são as posições colocadas em jogo no processo em que a linguagem é produzida, daí que as palavras ganham sentido em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inserem.

Essa relação do discurso com a exterioridade explica tanto a multiplicidade dos sentidos quanto a sua sedimentação e legitimação institucional (Mainueneau, 1996b e 1997). Desse modo, não se pode dizer ou entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação; os sentidos, em virtude de sua materialidade, não são apropriados individualmente, nem derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São ideológica e historicamente determinados, não estão nas palavras em si mesmas; migram, deslizam, transformam-se, na confluência do retorno da memória e da singularidade de cada discurso. Assim, o equívoco e a falha, a fluidez e a incompletude são constitutivos do discurso e não

fenômenos acidentais. A não ser isso, como explicar que um mesmo enunciado tenha sentidos diferentes para sujeitos diferentes? (Orlandi, 1988; Pêcheux, 1997a; 1997c).⁵⁰

Rodríguez (1998) comenta que a realidade em que estamos inseridos é uma construção simbólica. Isso não significa que não haja um “real natural”, mas que o acesso a ele não é direto: faz-se sempre por meio de uma interpretação específica – a ideologia – e é esta que determina o funcionamento da linguagem e a realidade humana. Então, na AD, a ideologia não é vista como representação do real ou ocultação de sentido, mas como função dessa relação entre linguagem e mundo. Ela é prática significativa e está na base do processo de produção do imaginário. Como a ideologia determina a interpretação do sentido numa certa direção (direção esta tributária da relação do sujeito com a linguagem e com a história), a singularidade de cada discurso não resulta da vontade do sujeito e sim do modo peculiar como a linguagem o afeta.⁵¹ E, dada a heterogeneidade do sujeito, a noção de ideologia é solidária com a de inconsciente (Orlandi, 1996; Pêcheux, 1997a).

Por tudo isso, a ideologia é um conceito fundamental para a determinação dos processos de significação, pois nela repousa o que é sistemático e regular em termos do funcionamento do discurso. Sua materialidade específica é o discurso, ao passo que a materialidade deste é a língua.

Ao lado da ideologia, outro conceito importante em AD é o de formação discursiva, que, segundo Pêcheux (1997c), se define como aquilo que, numa formação ideológica dada (a partir de uma certa posição numa certa conjuntura sócio-histórica) determina o que pode e deve ser dito; são as condições de exercício da função enunciativa, que também determinam a exclusão do não-formulável (Orlandi, 1988; Maingueneau, s. d.).

As formações discursivas são constituídas por práticas discursivas que determinam os objetos, as modalidades de enunciação dos sujeitos, os conceitos,

⁵⁰ A respeito disso, diz Indursky (1998): “Uma mesma seqüência discursiva pode produzir diferentes efeitos de sentido, em virtude das diferentes subjetividades não-subjetivas que ela pode mobilizar.” (p. 191).

⁵¹ Cf. Cardoso (1999): o sujeito do discurso é aquele que tem com as condições de emergência de sua fala uma relação de pertinência.

as escolhas temáticas... etc. Correspondem a grandes unidades históricas, constituídas pelos enunciados, como sistemas de dispersão de difícil demarcação, isto é, não são blocos fechados e estabilizados. Para que se encontrem as regularidades de funcionamento e os sentidos do discurso, este deve ser remetido à formação discursiva à qual pertence (Cardoso, 1999; Pêcheux, 1997a; Foucault, 1998).

Todo discurso resulta do uso da linguagem e se situa num conjunto de condições de produção. De acordo com Cardoso (1999), essas condições incluem:

- a) locutor (aquele que diz / sua posição sócio-histórica);
- b) alocutário (aquele para quem se diz / sua posição sócio-histórica);
- c) referente (o que dizer, determinado por um sistema semântico de coerência e restrições);
- d) forma de dizer (escolha de estratégias para se dizer);
- e) contexto em sentido estrito (o aqui e o agora do ato de discurso);
- f) contexto em sentido lato (determinações sócio-históricas e ideológicas, quadro institucional em que o discurso é produzido).

As condições de produção do discurso dizem respeito não apenas às formas de organização dos elementos que constituem o texto, mas, principalmente, às formas de instituição do seu sentido, incluindo sua representação no imaginário histórico-social.

Na produção de discursos/textos, são mobilizados outros discursos/textos, os já-ditos que compõem o arquivo que a humanidade veio produzindo ao interagir nas mais variadas situações sociais. Por outro lado, a despeito dessa retomada do já-dito, algo de novo se produz a cada vez que um discurso é engendrado; a enunciação – prática social – parte de elementos reiteráveis, que se reconstróem por meios de diversificados processos enunciativos (Cardoso, 1999; Bakhtin, 1997).

Para GERALDI (1996), o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar as diferentes instâncias sociais de produção de linguagem, pois os processos interlocutivos de retomada e reconstrução do já-dito se dão no interior

de múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. Essas diferentes instâncias correspondem a diferentes contextos sociais de interação, e o trabalho lingüístico/discursivo que nelas ocorre caracteriza-se de modo diferente a cada vez.

A língua, repita-se, não é um sistema pronto e acabado, dado previamente: o próprio processo interlocutivo está sempre constituindo-a, modificando-a. Nessa dinâmica, vamos internalizando expressões e compreensões oriundas de discursos anteriores e atuais, tornando intra-individual o que era interindividual. A cada palavra, respondemos com nossas contrapalavras, articulando-as dialogicamente. Por isso, Bakhtin (1986) afirma que a realidade essencial da língua é o seu caráter dialógico. Toda enunciação é dialógica, faz parte de um trabalho ininterrupto de comunicação e todo enunciado, visto como elo de uma cadeia, pressupõe os que a ele seguirão e os que o antecederam. O dialogismo é a condição mesma de existência do discurso.

Cardoso (1999) lembra que o dialogismo tem uma dupla face: ao mesmo tempo em que é lei do discurso constituir-se dos já-ditos de outros discursos (na medida em que as palavras são sempre palavras de outrem), o discurso não existe independentemente daquele a quem se dirige (a visão do destinatário é incorporada e determinante no processo de produção do discurso).

O dialogismo e a polifonia, tal como pensados por Bakhtin, são, ambos, fenômenos intrínsecos à produção da linguagem. O primeiro conceito traduz o princípio de que o discurso é, necessariamente, dirigido a um outro, situado historicamente, assim como o locutor; já no caso da polifonia, ela expressa a incorporação de outros discursos no discurso que está sendo engendrado.

Pode-se estabelecer um paralelo entre as noções de dialogismo/polifonia e o conceito de interdiscurso proposto por Maingueneau (1997), que afirmava ser a formação discursiva não um bloco homogêneo e delimitado, mas uma realidade heterogênea. A interdiscursividade é constitutiva do discurso, no sentido de que um discurso nasce de um trabalho sobre outros. Assim, uma formação discursiva incorpora elementos de outras, com as quais pode estar até mesmo numa relação antagônica.

Levando em conta a interdiscursividade, Cardoso (1999) considera que todo discurso pode ser lido no seu direito e no seu avesso: no direito, na medida em que ele se relaciona com sua própria formação discursiva, e no avesso, na medida em que se relaciona com discursos outros de outras formações discursivas, que podem, eventualmente, se constituir em seu contrário. Nesse caso, a formação discursiva traduz como negativas as unidades de sentido construídas pelo seu outro, pois é por essa rejeição que cada uma define sua identidade. Uma formação discursiva, pois, opõe dois conjuntos de categorias semânticas: as reivindicações positivas e as negativas (recusadas).

A natureza dialógica e polifônica do discurso coloca em outras bases o processo ensino-aprendizagem-avaliação na área da linguagem. Como esclarece Geraldi (1996), para participar de situações interlocutivas, o sujeito (aluno) não aprende antes a linguagem para depois interagir; ele se constitui como sujeito ao mesmo tempo em que constrói para si a linguagem enquanto prática social. Bakhtin (1986) já afirmara que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação.

O deslocamento instituído pelas teorias do discurso – da concepção de linguagem como sistema/representação para a idéia da produção lingüística como um trabalho social – mostra que não se trata de apreender uma língua para dela se apropriar para, posteriormente, usá-la; trata-se, antes de usá-la em processos interativos enquanto espaços produtivos e organizadores da atividade mental, e, assim, apreendê-la:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por

orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (Bakhtin, 1997, pp. 301-302).

Diversos são os processos através dos quais os discursos se materializam. Também diversas são as configurações textuais que eles assumem. Maingueneau (s.d.) afirma que a prática discursiva é intersemiótica, pois contempla não apenas a produção lingüística, como também as linguagens de outros domínios semióticos. Essa diversidade também é apontada por Geraldí (1989). Para o autor, como a linguagem está sempre se constituindo em processos interlocutivos, é de sua natureza ser vária e multiforme. Os dialetos resultariam exatamente desse trabalho coletivo com e sobre a linguagem. Diferentes formas lingüísticas em circulação produzem novas formas, o que faz da prática discursiva um processo de reelaboração cultural implicado nas interações simbólicas, no confronto entre múltiplos discursos e posições.

Nessa perspectiva, em termos do ensino da língua, Cardoso (1999) considera como sendo de fundamental importância o domínio das regras que determinam o exercício da função enunciativa dos diferentes discursos. É necessário expor os alunos a uma grande diversidade de textos, deixando sempre aberta a possibilidade para a emergência do outro (outro discurso, outra leitura, outro interlocutor, outro sentido...). Conforme Cardoso, cada discurso constitui um universo semântico específico; assim sendo, dominar as estruturas e regras de uma língua, embora seja uma importante e necessária condição, não leva automaticamente a dominar os universos semânticos dos discursos em circulação:

Quando se diz que a missão da escola é levar o aluno, de qualquer classe social, a poder interagir nas mais variadas situações concretas de discurso, entendemos que o que se deve esperar da escola é levar o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura. (p. 32).

Geraldí (1996) estabelece diferenças entre as instâncias privada e pública de uso da linguagem. No caso dessa última, a produção lingüística se dá a distância no tempo e no espaço, geralmente em contextos formais, entre interlocutores desconhecidos, atendendo a objetivos relacionados com a

satisfação de necessidades de compreensão do mundo; predominam aí categorias mais abstratas (em razão de o sistema de valores e referências nem sempre ser compartilhado pelos interlocutores) e a modalidade escrita da língua.

Partindo dessa distinção, o autor, num raciocínio análogo ao de Cardoso, identifica duas aprendizagens fundamentais na escola:

- a) a compreensão dessas diferentes instâncias de uso da linguagem;
- b) a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referência.⁵²

A escola teria como função não transmitir conhecimentos tidos como prontos e acabados, mas facilitar a circulação e os cruzamentos entre essas duas instâncias de produção de discursos e saberes. Nessa ótica, aprender uma variedade lingüística é também aprender os seus sistemas de referência. Logo, não é o caso de substituir as variedades não-padrão pela chamada norma culta, mas de construir e ampliar as possibilidades de interação dos alunos; nesses processos interlocutivos, eles iriam internalizando novos recursos expressivos e, por extensão, novas categorias de compreensão do mundo. Importa, então, confrontar esses usos de linguagem, explorando suas semelhanças e diferenças, num diálogo constante e aberto entre recursos lingüísticos/discursivos e modos de interpretar a realidade. É tarefa da escola, em síntese, expandir a experiência interlocutiva dos alunos, assumindo a incompletude e o movimento da linguagem.

3.3.3 – Avaliação em língua portuguesa

Tudo quanto foi exposto até aqui sobre o discurso e seu funcionamento deverá embasar nossa exposição sobre avaliação em língua portuguesa, entendida, ela também, como discurso, conforme indicado em itens anteriores. Uma questão a se levar em conta nessa discussão é: que teorizações sobre avaliação se pode produzir a partir de uma concepção discursiva da linguagem?

⁵² No caso da escrita, por exemplo, a aprendizagem se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais a ela associados (cf. Geraldí, 1996, especialmente o capítulo “O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem”).

Primeiramente, queremos salientar a importância de se entender em profundidade o objeto linguagem para encaminharmos, nessa área, um processo avaliativo diferenciado e conseqüente. Hadji (1994) diz que a avaliação formativa (em oposição à classificatória) exige um triplo esforço de teorização: sobre o sujeito aprendente, sobre a situação didática e sobre o objeto ensinado. Nesse sentido, tomada a linguagem como discurso, seu ensino não se reduziria à descrição e memorização de regras de funcionamento da modalidade escrita padrão; tampouco a avaliação se reduziria ao cotejo da produção do aluno com um modelo de língua considerado ideal e correto.

Marcuschi e Viana (1997) sustentam que a concepção de linguagem adotada num processo de ensino-aprendizagem define e estrutura os objetivos a serem avaliados, os instrumentos e os critérios de avaliação. Mais do que cobrar do aluno respostas predefinidas sobre aspectos pontuais da língua, a partir de fragmentos de textos, em situações artificiais de interação, importa, antes de tudo, considerar que a linguagem se realiza na interação entre locutores socialmente situados, não podendo ser considerada independentemente de suas condições concretas de produção. O discurso, já o salientamos, é lugar de contato entre o lingüístico e o não-lingüístico. Dentro dessa visão, deve-se tomar como centrais, juntamente com as formas de organização dos elementos (lingüísticos) que constituem o texto, as formas de instituição dos sentidos. Além do mais, é preciso considerar sempre, como característica essencial da linguagem, a heterogeneidade (Cardoso, 1999).

Fazer da aula de língua (e da avaliação) um processo legítimo de interlocução, devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino, conforme diz Geraldi (1996). Isso implicaria mudanças significativas no que tradicionalmente tem sido definido como o conteúdo das aulas de português, levando-nos a fazer das próprias práticas discursivas dos alunos-sujeitos o objeto de ensino-aprendizagem. Deslocamentos ocorreriam também no âmbito do planejamento de ensino e nas relações aluno-professor: em vez de blocos fechados de conteúdos, a elaboração de projetos didáticos e aulas que emergem da própria interlocução;

em vez da relação unilateral entre quem sabe e quem não sabe, a busca de formas de convívio com a heterogeneidade.

Mayrink-Sabinson (2002) pensa que é exercendo práticas sociais de leitura e escrita que alguém viria a aprender a ler e escrever. Se isso é verdade, seria, então, bastante produtivo estruturar processos de ensino que tivessem como eixo a leitura e a produção de diversos tipos de textos enquanto materializações do discurso. Para Geraldi (1997a), alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros por meio de textos, para os quais vão construindo novos contextos, multiplicando os sentidos em circulação na sociedade. Acrescenta o autor:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (p. 22).

A sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, lugar de interações verbais e diálogo entre sujeitos e saberes. Aí cabe fazer das aulas de língua materna momentos em que interlocutores verdadeiros têm o que dizer, e o fazem por meio da língua, tomada como atividade, processo criativo que se materializa pelas enunciações (Cardoso, 1999).

O professor atuaria como um “disciplinador” da atividade do aluno no trabalho com o texto, para empregar um termo sugerido por Guimarães (1998). Uma de suas tarefas é criar situações interativas e pedagógicas, de modo a abrir espaços para o confronto entre os diferentes discursos/saberes e a reflexão sobre os mesmos. Mais do que repassar informações a serem reproduzidas pelo aluno nos momentos de avaliação, o professor é aquele que orienta o aluno a correlacionar textos, lendo-os e produzindo-os numa cadeia interativa didaticamente organizada. Cabe-lhe garantir ao aluno o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita, de viver eventos variados de letramento, inclusive fora da escola (Geraldi, 1997a; Mayrink-Sabinson, 2002).

Ao defrontar-se com o texto do aluno, o professor, numa perspectiva discursiva, perguntaria o que esse texto diz e como diz; é um trabalho de conferir

inteligibilidade ao texto, buscando interpretar seus sentidos e identificar seu potencial didático; um trabalho de considerar as elaborações do aluno, resultantes de seu confronto com novas informações e de seu esforço de produzir conhecimento a partir do que aprende.

Em outras palavras, o professor dinamiza um processo de circulação de discursos, em que a polifonia toma o lugar da monologia. Ele é o interlocutor verdadeiro do aluno, um co-autor de suas produções, na medida em que interpreta, opina, sugere, corrige, orienta, atribui valor.

Uma observação, contudo, faz-se necessária: não se pense que, quando propomos uma avaliação dialógica, estamos escamoteando os conflitos e as contradições que lhe são inerentes. A circulação de discursos, sentidos e conhecimentos se dá em práticas sociais complexas, que incluem disputas de classe, antagonismos, mal-entendidos, luta por hegemonia. É no embate de enunciados que se poderá atuar com vistas à construção de uma sociedade de sujeitos (Geraldi, 1989). A sala de aula é um espaço social em que reprodução e transformação estão em permanente tensão; se funciona como aparelho ideológico, produzindo sujeitos conformados, é também arena de conflitos e de subversão, permitindo a quebra do instituído (Cardoso, 1999).

Em termos da avaliação em língua portuguesa, importa termos em mente que o fim último do ensino é formar cidadãos leitores e produtores de textos, em suas mais diversas configurações, através de três práticas articuladas, de acordo com a sugestão de Geraldi (1996, 1997c): leitura, produção de textos e análise lingüística. A leitura seria entendida como possibilidade de interlocução com o autor/texto, compreendendo, avaliando e criticando sua visão de mundo. A escrita diz respeito à capacidade de colocar-se como alguém que registra sua visão de mundo para ser lido por outros. Já a atividade de análise lingüística teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos lingüísticos e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas lingüísticas de leitura e escrita. Nessa situação de reflexão sobre os usos da língua, devem ser priorizados os níveis pragmático e discursivo de

análise, funcionando os outros níveis (ortográfico e gramatical, p. ex.) como suportes da compreensão dos fenômenos estudados.

É relevante observar que a prática de análise lingüística se aplica simultaneamente à leitura e à produção de textos, quaisquer que sejam estes (dos alunos ou dos autores trazidos para a sala de aula). Quanto à leitura, a análise lingüística ajudaria na apreciação e compreensão dos muitos efeitos de sentido presentes no texto. Quanto à produção de textos, a análise possibilita a expressão da subjetividade do autor e dos sentidos que ele propõe ao seu leitor (o que também demanda apreciação e compreensão de efeitos de sentido). Assim sendo, a avaliação ganha muito em qualidade – diante de textos, lendo e escrevendo com nossos alunos, podemos superar a dicotomia certo x errado. Caso o aluno cometa erros – e é certo que os cometerá no processo de aprendizagem –, devemos encará-los como resultantes do nível de entendimento que ele possui da língua, de suas relações com as diferentes situações de enunciação com que se depara. Avaliar esses erros passa a ser promover um trabalho de reflexão sobre a língua e suas peculiaridades, uma atividade de construção/apreensão de suas regras de funcionamento.

3.3.3.1 – Leitura

Uma vez concebida a linguagem como discurso, a leitura há de ser tomada como um processo ativo e produtivo, no qual os sentidos vão se modificando continuamente. Quanto maior a diversidade de interações, mais os alunos constroem sentidos e categorias referenciais de interpretação da realidade. O trabalho de leitura de um texto é orientado por duas fontes fundamentais: os enunciados do locutor e as categorias prévias do interlocutor, com as quais ele constrói a compreensão. Leitura é encontro de sujeitos, diálogo. Ao ler um texto, o leitor não se desfaz de seus referenciais para aceitar integralmente as palavras do autor. Também não pode tomar seus saberes como verdades absolutas. Para Geraldi (1996), no primeiro caso, estaríamos negando o leitor e, no segundo,

negando o texto. O diálogo é operado na tensão entre palavras próprias (do leitor) e palavras alheias (do autor).

Também encontramos em Cardoso (1999) e em Brandão e Micheletti (1997) a concepção dialógica da leitura. Para a primeira autora, o sentido não repousa no texto, pois o processo de significação é desencadeado no momento mesmo da interação. Compreender um texto não consiste em simplesmente reconhecer um sentido dado de antemão. Já Brandão e Micheletti afirmam que um texto só se completa como ato de leitura, na medida em que é atualizado, operado lingüística e tematicamente por um leitor. O leitor é, portanto, aquele que “faz funcionar” o texto. O trabalho de elaboração de sentidos é que dá concretude ao texto. Daí se poder dizer que a leitura é uma atividade cooperativa, de recriação do texto, de co-enunciação, porque, por um lado, o autor dialoga com seu possível leitor quando da geração do texto e, por outro lado, o leitor atribui sentido às palavras do autor quando da leitura.

Vários estudiosos (Geraldí, 1996; Cardoso, 1999; Indursky, 1998; Braga, 1998; Brandão e Micheletti, 1997) defendem uma tese importante sobre a leitura, que tem implicações fortes para a avaliação. Se a leitura, comprovadamente, é uma atividade dialógica e se o leitor atribui sentido ao texto, em contrapartida devemos admitir que não se é totalmente livre nesse processo de construção da significação. Leitor e autor precisam lidar com regras lingüísticas e discursivas existentes na vida social; ambos pertencem a uma comunidade interpretativa. O autor, ao escrever um texto, opera com a língua para produzir certos efeitos de sentido; o leitor, ao ler esse texto, está submetido a certas constrições e não pode, por isso, atribuir qualquer sentido à matéria textual. A interpretação não é um valeduto. O leitor atua, simultaneamente, num espaço de liberdade (em que se produz o novo esperado em cada acontecimento discursivo) e num espaço de regularidades e restrições (a produção do discurso depende de redes de memória, que, em alguma medida, determinam os sentidos).

A leitura exige um certo grau de recriação do texto. Entretanto, conforme Brandão e Micheletti, essa recriação se faz dentro de certos limites, balizada por uma série de elementos como:

a) a existência de uma base textual que supõe um sistema lingüístico comum ao autor e ao leitor;

b) a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados com aqueles que o texto trabalha;

c) a pressuposição de que uma coerência temática preside a construção do texto;

d) a necessidade da presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo.

O leitor, ao ler um texto (que, por seu turno, materializa uma proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação), faz dois movimentos complementares: expansão – proliferando os sentidos do texto – e filtragem – selecionando a interpretação pertinente para esse texto.

Braga (1998) alude aos limites interpretativos colocados quer pelo texto, quer pela situação de leitura, e defende que, embora um texto possa, em princípio, propiciar múltiplas interpretações, o ato de ler ocorre dentro de situações sociais delimitadas, cujas normas tendem a restringir essas possíveis leituras. Perceber e entender a natureza dessas restrições, acredita a autora, é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude crítica e para a adoção de uma postura de resistência frente ao texto escrito, em oposição à aceitação passiva e à reprodução de seus conteúdos.

Indursky (1998) considera, na mesma linha, que não é possível defender a leitura objetiva e unívoca das seqüências discursivas. Se assim fosse, todos os leitores assumiriam as mesmas definições, os mesmos referenciais; estariam apoiados no mesmo conjunto de categorias de compreensão da realidade, identificando-se, todos, com a mesma matriz de sentido, o que não ocorre com o discurso, como esperamos ter deixado claro.

À escola compete constituir-se como espaço por excelência de confronto de sentidos através da leitura, em lugar de silenciar as contrapalavras dos alunos, de impor, interditar e fixar interpretações. O professor é um mediador de leituras; aquele que pergunta, gera reflexões e contestações, solicita argumentos, cria situações; provoca desacordos e confrontos intelectuais. Com sua experiência,

promove a contextualização cultural dos textos e das leituras; explicita normas de uso e funções da linguagem, como etapas necessárias à formação do leitor. Daí ser necessário expor o aluno a uma grande variedade de textos/discursos, levando-o a produzir sentidos a partir do que lê.

Sobre a formação do leitor crítico, assim se pronunciam Brandão e Micheletti:

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor. (p. 22).

Cumprido destacar, por fim, no que tange à leitura, que o leitor pode produzir leituras inadequadas em seu trabalho de interpretação. Não é o caso de “corrigir” tais leituras, conduzindo o aluno à substituição de suas palavras pelas palavras do autor do texto. O procedimento didático mais adequado, registra Geraldi (1996), seria recompor a construção desse sentido, descobrir, juntamente com o aluno-leitor, os passos de sua caminhada, para que ele perceba como suas conexões e interpretações produziram um sentido final inadequado.

3.3.3.2 – Produção de texto

Em se tratando de produção de textos, à luz de uma concepção discursiva de linguagem, temos que esse é um processo de retorno ao interindividual daquilo que, pela via das interações, se tornara intra-individual (Geraldi, 1996). O trabalho do locutor é conjunto e revela um movimento contínuo: palavras alheias tornam-se próprias (do interindividual para o intra-individual) e, em seguida, o locutor as oferece para os outros (do intra-individual novamente para o interindividual). Na escola, através das atividades de escrita, mediadas e organizadas pelo professor,

ampliam-se as oportunidades de participação em processos interlocutivos. Saber escrever, muito mais do que o domínio de técnicas ou regras gramaticais, é engendrar uma proposta de sentido/leitura. Então, o ato de escrever pressupõe, conforme Geraldini (1995):

1. ter o que dizer;
2. ter a quem dizer;
3. ter razões para dizer;
4. constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer;
5. dispor dos mecanismos e estratégias do dizer.

Exige, ainda, que o produtor do texto tome decisões em vários níveis – semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, textual e assim por diante. Os aspectos formais não são senão um dos componentes do texto. O que deve ser privilegiado são os processos de constituição do seu sentido. Segundo Cardoso (1999), um texto tem de valer sobretudo por aquilo que ele significa. O sentido do texto depende do próprio processo de escritura, bem como dos repetidos atos de leitura em que é atualizado a cada vez. Por isso, para Britto (1990), a redação e a leitura têm um aspecto dinâmico e interlocutivo; ambas são atos significativos e a própria condição de existência da escrita.

Nesses termos, em vez de absolutizarmos o texto do aluno como coisa, caçando e corrigindo os erros aí presentes, podemos, tal como sugerido para a leitura, refazer com ele sua caminhada, problematizando aspectos lingüísticos e discursivos daquela produção, chamando atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos.

Marcuschi e Viana (1997) acreditam que uma leitura atenta das estratégias e caminhos selecionados pelos alunos na elaboração de suas respostas pode favorecer a identificação dos obstáculos postos à sua aprendizagem, a problematização das práticas desenvolvidas em sala de aula e a abertura de caminhos para uma atualização da concepção de linguagem adotada e dos procedimentos metodológicos a ela associados. Propõe-se, aqui, então, deslocar o olhar do professor sobre o texto do aluno, desfazendo a idéia de que a

intervenção didática é sinônimo de correção de erros ortográficos e gramaticais (Calil, 2000).

Constituir-se como leitor/interlocutor do texto do aluno é, necessariamente, interpretá-lo, fazendo dele uma apreciação qualitativa. Não se trata de “pôr na linha o texto desviante”, mas de reestruturá-lo, dando continuidade ao processo interlocutivo em que ele se insere. Esse trabalho de reconstrução do texto conduzirá a outra formulação, que não será o texto original corrigido, mas o resultado de um esforço de reflexão sobre a língua e o discurso (Britto, 1990).

Essas retomadas dos textos dos alunos ainda devem estar ancoradas em outros princípios pedagógicos:

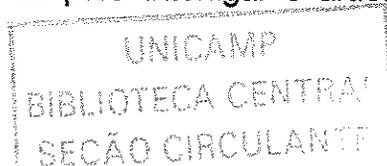
1. a necessidade de socializar a produção (pois escrever significa propor e registrar sentidos para ser lido por outros);
2. a diferenciação entre o ato de redigir (processo) e o texto redigido (produto), devendo ambos ser considerados na avaliação;
3. o resgate da historicidade do conhecimento, no sentido de que, no uso da língua, o aluno terá dúvidas e enfrentará conflitos cognitivos e aí está a base para a busca e a construção do conhecimento novo; por outro lado, essa historicidade é assegurada pelo próprio movimento de escrita – planejar, escrever, avaliar, refletir, reconstruir...
4. a necessidade de estabelecer critérios de avaliação consistentes e diversificados, que contemplem também a natureza sócio-histórica e discursiva da linguagem;
5. a verificação de erros não pela quantidade, mas pelo tipo, ou seja, em lugar de somar erros e tirar pontos dos alunos, entender os processos cognitivos que subjazem às formulações inadequadas e, a partir daí, criar situações de ensino em que o aluno se aperceba das insuficiências de suas hipóteses e de seus conhecimentos;
6. a consideração da dimensão ética e afetiva da avaliação, que deve funcionar sempre como questionamento de verdades absolutas, diálogo franco e crítico sobre o que foi produzido, oportunidade de aprender.

3.3.3.3 – Análise lingüística

Com relação à gramática, os princípios que orientam a avaliação são similares àqueles já colocados a respeito da leitura e da produção de textos. São princípios que também relevam da concepção de linguagem como discurso e que passamos a comentar.

Tradicionalmente, o ensino de gramática consiste em levar os alunos a dominar uma nomenclatura específica, com a qual se descreve e regula a modalidade padrão escrita da língua, predominando, nesse processo, o enfoque normativo sobre o descritivo. Na opinião de Geraldi (1996), todo falante realiza, em sua prática lingüística, atividades epilingüísticas por meio das quais avalia os recursos expressivos que utiliza. No entanto, as atividades de ensino de gramática não constituem, na prática escolar, a continuidade (que seria desejável) dessas reflexões epilingüísticas. A gramática normativa tradicional é tida como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. Diz o autor que as análises resultantes das teorias gramaticais adotadas e ensinadas na escola são respostas elaboradas para perguntas que os alunos não formularam. É por isso que muitos conteúdos gramaticais, regras e classificações pouco ou nada lhes dizem e, não obstante isso, constituem-se em matéria de ensino-aprendizagem; são conteúdos nem sempre epistemologicamente consistentes e de relevância sociocultural duvidosa.

Não parece haver dúvidas sobre a importância do conhecimento gramatical para a leitura e a produção de textos, fim último do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O que convém rever são as bases desse ensino. Marcuschi (1999) considera que o conhecimento metalingüístico emerge no âmbito das atividades de leitura e produção de textos, não se confundindo, portanto, com um mero exercício analítico de palavras ou frases isoladas. Para a autora, gramática e discurso são interdependentes: o texto necessita de uma ordenação formal representada pela gramática, mas com características funcionais que permitam a produção de efeitos de sentido praticada no uso efetivo da língua. Saber gramática, então, envolve a competência para interligar e articular fenômenos,



seguir regras e ordenar estruturas que favoreçam a compreensão e a produção de significados discursivos.

É importante que o aluno possa dispor de um conjunto articulado e cada vez mais amplo de recursos expressivos e de suas regras de estruturação e uso. Nesse sentido, a escola – do mesmo modo como ocorre com a leitura e a escrita – é *locus* de novas possibilidades de interação, inclusive se considerarmos seu caráter de instância pública de uso da linguagem, na qual serão sistematicamente empregadas modalidades mais formais da língua, com suas estratégias e recursos próprios. Além do mais, na escola, o aluno poderá travar contato com outros sujeitos e grupos sociais, que se utilizam de diferentes categorias de compreensão da realidade. A um só tempo, a escola estaria favorecendo a aprendizagem de novas linguagens e de novos referenciais vinculados a elas.

As aulas de gramática (reflexão ou análise lingüística) ultrapassariam a descrição e a apreensão de regras de uso da variedade padrão/escrita/literária e passariam a ser oportunidades de aprendizagem efetiva de modos de dizer e entender, de linguagens e configurações textuais, retóricas e formas de interação verbal e não-verbal. Nesse processo de apreciação crítica das variedades lingüísticas, a metalinguagem gramatical surge como decorrência e necessidade da prática científica, vale dizer, não constitui o objeto de ensino-aprendizagem nem é condição do uso bem-sucedido da língua; ela surge como instrumental necessário ao pensar sistemático sobre a língua, suas unidades e regras; é posterior e não anterior aos usos lingüísticos.

Com isso em mente, poderíamos fazer das aulas de gramática momentos de produção simbólica em que os alunos, confrontados com dúvidas e dificuldades, construções e dados lingüísticos, realizassem um esforço de reflexão para daí extrair regras de emprego e descrição da língua. Sobre esse tema, Geraldini (1996) julga que as tentativas de construção de conhecimentos (com os erros e acertos que lhes são inerentes) importam e ensinam mais do que o estudo dos produtos de reflexão gerados pelos gramáticos, sem que deles saibamos os critérios e as razões. Diz ainda o mesmo autor que aquele que aprendeu a refletir sobre a língua é capaz de compreender uma gramática (já que esta é,

essencialmente, resultado de uma reflexão sobre a língua). Já aquele que nunca pensou sobre a língua é capaz de decorar uma gramática, mas nunca compreenderá o seu sentido.

No capítulo seguinte, expomos o paradigma metodológico que, juntamente com os fundamentos teóricos sobre avaliação e ensino-aprendizagem da língua portuguesa, comporá o referencial de análise dos dados de nossa pesquisa.

4. ENTRE A QUANTIDADE E A QUALIDADE

“... a imaginação, embora seguindo outros caminhos que não os do conhecimento científico, pode coexistir com esse último, e até coadjuvá-lo, chegando mesmo a representar para o cientista um momento necessário na formulação de suas hipóteses.” (Italo Calvino)

4.1 – O paradigma científico clássico

Uma das marcas mais evidentes da modernidade é o paradigma sobre o qual se assentaram as ciências e o conhecimento. Da instauração do período moderno até pelo menos o início do século XX, a ciência se caracterizou pelo primado da racionalidade técnica e instrumentalista, expressa através de grandes sínteses explicativas – as teorias de longo alcance ou metateorias –, as quais se legitimaram como modelos científicos dominantes, considerados intelectualmente plausíveis e aceitáveis (Matallo Jr., 1989a; Minayo, 2000).

Dentro desses metamodelos, as diferenças, as especificidades e os detalhes dos fenômenos em estudo não tinham importância: o que valia eram exatamente as regularidades e as uniformidades observadas, uma vez que um dos objetivos principais da ciência era traçar um conjunto de leis gerais para explicar o mundo (Alves, 2000). O desprezo pela singularidade foi criticado por Santos (2000a). Segundo o autor, o paradigma clássico, apoiado na distinção entre o relevante e o irrelevante, arroga-se o direito de negligenciar o que considera irrelevante e, portanto, de não reconhecer nada do que não quer ou não pode conhecer.

Em outra obra (Santos, 2001), o autor também mostra os limites da ciência tradicional, na medida em que seus métodos implicam uma redução da complexidade do universo. Santos considera que a ciência moderna sempre insistiu em considerar o conhecimento ordinário como irrelevante, falso e ilusório. Assim procedendo, a racionalidade científica tornou-se um modelo totalitário,

marcado pela desconfiança para com nossas experiências imediatas; por isso, conforme Santos, o conhecimento moderno é desencantado e triste.⁵³

Certeau (1999) diz que a modernidade é recortada em “insularidades científicas dominantes” e que as ciências modernas exerceram um duplo domínio: sobre o *corpus* que circunscrevem e sobre as operações que aí efetuam. Isso porque a cientificidade exige a delimitação e a simplificação de seus objetos. Assim, nossos saberes parecem considerar e tolerar apenas os objetos inertes de um corpo social.⁵⁴

Do ponto de vista dos procedimentos, a ciência moderna se prende às propriedades da lógica formal, tomada como modelo unitário aplicável a qualquer construção científica. Livre das vicissitudes históricas, a racionalidade científica teria seu poder explicativo ancorado no princípio da invariância, sendo as leis gerais abstraídas dos casos particulares (Demo, 1995).

André (1982), citando Bogdan e Taylor, mostra que os positivistas procuram estabelecer as causas dos fenômenos sociais através do uso de técnicas e instrumentos que produzam dados quantitativos; estes, por sua vez, devem permitir provar estatisticamente a relação entre variáveis definidas operacionalmente.

Vários estudiosos da ciência apontam limites também nesse procedimento típico do paradigma científico moderno. Ginzburg (1999) salienta que a linguagem matemática e os métodos experimentais viraram modelos da ciência clássica, por atender às exigências de rigor e controle dos resultados, com base nas idéias de quantificação e repetibilidade dos fenômenos estudados. Foi exatamente por esses fatores que, para Ginzburg, a história nunca conseguiu se tornar uma ciência galileana.

Certeau (1999) considera que os métodos científicos clássicos conseguem definir o seu objeto, racionalizar a sua coleta, classificar os seus tipos e transformar os dados em algo que se possa reproduzir. A ciência moderna

⁵³ Ver também Veiga-Neto (1996).

⁵⁴ Cf. Burke (1992), para quem a história tradicional corresponde a uma “visão de cima”; trata-se de relatos dos grandes feitos dos grandes homens, elaborados a partir de documentos oficiais, negligenciando-se outras fontes e evidências dos fatos históricos.

desenvolveu, para isso, uma linguagem operatória, cuja gramática e sintaxe formam sistemas construídos e controláveis (e, portanto, “escrevíveis”, numa visão de ciência enquanto forma específica de escritura).

Referindo-se especificamente às ciências sociais, Demo (1995) argumenta que os modelos científicos estruturais reduzem a “aparente balbúrdia do mito” e fazem valer o primado do método sobre a realidade.

Santos (2001) também alude criticamente ao procedimento da racionalidade científica, mostrando, primeiramente, que esse procedimento pressupõe a previsão do comportamento futuro dos fenômenos e, em segundo lugar, que o conhecimento assim gerado, baseado na formulação de leis gerais, tem como pressuposto metateórico a idéia da ordem e da estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro.

Em diversos trabalhos, Morin (1996a, 1996b, 1996c) reflete sobre a ciência moderna, apontando alguns de seus atributos, entre eles: a) a sustentação nos três pilares da certeza – ordem, separabilidade e lógica; b) a identificação da contradição com o erro científico; c) a disjunção operada entre sujeito e objeto, sendo a subjetividade tomada como contingência e fonte de erros. Morin acha que a ciência moderna define aquilo que do mundo devemos ver, e que ela deixou de propor interrogações sobre si mesma, sua marcha, seus fundamentos e seu alcance.

4.2 – A crise do paradigma clássico

Ainda no século XIX, despontam os primeiros sinais de descontentamento e insatisfação com o paradigma científico clássico. O acelerado ritmo do progresso científico trouxe instabilidade à própria ciência e, paulatinamente, vai-se abandonando a idéia de que a verdade científica seria una e única, isso ocorrendo mesmo no âmbito das chamadas ciências exatas e naturais (Costa, 1996). Rapidamente, teorias clássicas eram refutadas e substituídas por outras, de tal sorte que elas passam a ser vistas menos como conjuntos de verdades absolutas

e mais como instrumentos e conceitos provisórios de entendimento da realidade (Matallo Jr., 1989b).

Esse movimento de relativização das verdades científicas se faz particularmente visível nas ciências sociais, cujos estudiosos começam a se preocupar com a descrição da vida humana e social em seus aspectos cotidianos. Vai-se tornando consensual, a partir daí, a idéia de que as ciências sociais não tinham a mesma natureza das ciências naturais, exatamente por conta do seu objeto de estudo, que seria histórico, mutável, dinâmico. Não seria possível, pois, aplicar às ciências sociais os mesmos princípios das ciências naturais – preditibilidade, estabilidade, repetibilidade, precisão, rigor metodológico e conceitual... etc. (Matallo Jr., 1989a; Costa, 1996).

A mutabilidade do objeto das ciências sociais seria decorrente da não-univocidade da linguagem e das diferenças no desempenho de papéis por parte dos diversos atores sociais. A indeterminação e o arbítrio passam a ser vistos como constituintes das ações individuais e coletivas. As ciências sociais, então, são marcadas por um considerável pluralismo teórico e se concretizam, mais do que como metateorias, como um conjunto de postulados básicos que orientam a pesquisa, aliados a procedimentos de seleção dos fatos e reconstrução de fenômenos. Não haveria, portanto, nas ciências sociais, um método único e rígido para selecionar fatos relevantes para a explicação científica (Matallo Jr., 1989a; Veiga-Neto, 1996).

Aliás, a própria distinção entre ciências sociais de um lado e ciências naturais do outro passa a não ter mais sentido, na medida em que mesmo essas últimas sofreriam de uma incontornável imprecisão, já que o observador poderia, a qualquer momento, interferir nos fenômenos e modificar seus comportamentos. A incerteza é universal e, em virtude disso, já não se poderia mais estabelecer os modelos das ciências naturais como paradigmáticos para todas as outras ciências (Matallo Jr., 1989a).

Minayo (1994) afirma que a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer o mundo. A autora menciona, inclusive, o fato de que as ciências sociais tenham buscado, durante muito tempo, a objetivação

própria das ciências naturais, lembrando que tal procura pode até mesmo descaracterizar o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais. De outra parte, lembra ainda a autora que não está absolutamente certo até hoje que as ciências naturais tenham atingido sua expressão adequada, a ponto de se tornarem paradigmáticas.

Em estudo que trata da pertinência da pesquisa qualitativa na área da saúde, Minayo (2000) diz que, em oposição ao positivismo, a sociologia compreensiva propõe a subjetividade como fundante do sentido e constitutiva do social. Minayo também mostra que o avanço do debate sobre os critérios de cientificidade abalou profundamente as bases do positivismo. A autora cita Adorno, para quem o método positivista empírico tende a virar fetiche e a fetichizar o conhecimento, e insiste na idéia de que, se a ciência é dominante, nem por isso ela se torna conclusiva e exclusiva, pois os problemas sociais que ainda temos por enfrentar levantam muitas questões frente às quais a ciência continua sem respostas ou formulações.⁵⁵

Morin (1996b, 1996c) sustenta que a grande descoberta do século XX foi a de que a ciência não é o reino da certeza. A história seria feita de bifurcações, acasos, crises e, portanto, haveria desordem em todos os níveis do universo. A ciência nova resultaria de transgressões lógicas, imprescindíveis à progressão do que o autor chama de "racionalidade aberta". Para Morin, estaríamos hoje, no correr de uma revolução paradigmática, confrontados com o desafio da complexidade (que exige, obviamente, um pensamento complexo). Tudo está em relação e o pensamento complexo – o verdadeiro pensamento – seria capaz de enfrentar a desordem e a incerteza do mundo. Renunciando à onisciência, o pensamento complexo adota mirantes, pontos de observação; assume que não é completo, e sim situado num tempo e num espaço.

Essa nova ordem científica foi também proposta pelos historiadores preocupados com o acessório, o acidental, o singular no curso dos acontecimentos (nova história). Burke (1992) refere-se à história vista de baixo, que leva em conta as opiniões e visões das pessoas comuns acerca de suas

⁵⁵ Cf. também Veiga-Neto (1996).

experiências de mudança social. Os teóricos da nova história tomam o cotidiano como objeto de estudo e se preocupam com as vivências do homem comum, colocando-se novas perguntas sobre o passado e investigando outras fontes além dos documentos escritos oficiais. Segundo Burke, a micro-história e a história da vida cotidiana constituiriam uma reação ao estudo das grandes tendências sociais, que retratariam uma sociedade sem face humana.

Os historiadores dessa corrente utilizam o conceito de “heteroglossia” para se referir às vozes variadas e opostas que podem e devem ser utilizadas na reconstrução dos fatos históricos. Nesse sentido, a oposição acontecimento x estrutura estaria sendo substituída por um interesse crescente em seu inter-relacionamento.

A nova história teria sido influenciada por três grandes movimentos de mudança social: o feminismo, a descolonização e a ecologia. Talvez por isso Sharpe (1992) fale em ampliação dos limites das disciplinas científicas tradicionais, abertura de novos campos de pesquisa, exploração da experiência histórica de outros sujeitos e agentes sociais, e busca de novos modelos interpretativos que não os já postos em prática pela história tradicional.

Para Levi (1992), a micro-história seria uma prática historiográfica de referências teóricas variadas e ecléticas, apresentando interfaces com as demais ciências sociais e exigindo uma revisão nos instrumentais e procedimentos de pesquisa. Uma marca relevante da micro-história seria o fato de que, nela, a observação de pormenores e detalhes poderia revelar fatos previamente não observados; os fenômenos podem assumir significados novos quando se altera a escala de observação; assim, a tarefa do historiador seria partir de um conjunto de sinais significativos e tentar remetê-los a uma estrutura inteligível, transformando ocorrências simples em cientificamente eloqüentes.

O caráter contingencial da história e seu tratamento pela ciência clássica também foram objeto de discussão de Certeau (1999). Diz o autor:

Incessantemente, a escritura científica, constituição de um lugar próprio, reconduz o tempo, este fugitivo, à normalidade de um sistema observável e legível. Assim, não há

surpresas! Uma conservação dos lugares elimina essas voltas ruins. (p. 165).

Mas, prossegue Certeau, essas voltas ruins

retornam sempre, não apenas sub-reptícias e silenciosas, na própria atividade científica, não apenas nas práticas do dia-a-dia que, por não terem mais discurso, nem por isso deixam de ter existência, mas nas histórias também, tagarelas, cotidianas e astuciosas. Basta, para reconhecê-las aí, *não se contentar* (trabalho no entanto necessário) *com examinar as suas formas ou estruturas repetitivas*. (idem, ibidem, grifo nosso).

O historiador/cientista precisa ter em mente que um detalhe de circunstância pode modificar o alcance de uma história bem conhecida e classificável, pode fazer com que o quadro que lhe serve de suporte produza outros efeitos. Segundo Certeau, recitar uma história é “jogar com esse elemento a mais, escondido no estereótipo feliz do lugar-comum.” (p. 166).

A crise da ciência moderna também é citada em diversos trabalhos de Santos (2000a, 2000b, 2001). Para o autor, estamos em fase de transição paradigmática, rumo a uma ciência pós-moderna, caracterizada por um movimento de “desdogmatização”. Nesse sentido, há que se aceitar a precariedade do conhecimento científico, que estaria inscrita no seu próprio caráter social e construído.

Essa postura iria de encontro ao saber científico hegemônico, que marginalizou outras formas de saber ao longo dos séculos. Isso resultou numa contradição: de par com um prodigioso desenvolvimento científico e tecnológico, acumulou-se muito conhecimento “sobre” o mundo, que, no entanto, traduziu-se em pouca sabedoria “do” mundo, do homem consigo próprio, com os outros e com a natureza, de tal modo que a crise do atual paradigma não é superável através de pequenas reformas parciais por dentro do modelo. Na realidade, acredita Santos, a luta entre paradigmas científicos é uma luta entre paradigmas sociais.

O autor propõe que, no interior do paradigma pós-moderno, seriam posturas científicas adequadas a proximidade crítica, o envolvimento livre e a capacidade de espanto e revolta. O caos, causado pelo aumento da contingência

do mundo e do saber, exige dos cientistas larga criatividade; antes atirado pela modernidade no “lixo da história”, o caos retorna hoje na epistemologia e nas ciências sociais como um horizonte ampliado de possibilidades, fazendo-nos “exercitar a perplexidade sem a sofrer” (conforme Santos, os desafios nascem de perplexidades produtivas).

A ciência pós-moderna teria também outras características:

a) opera com galerias temáticas, mais do que com objetos estanques e rigidamente delimitados;

b) não distingue o conhecimento científico do conhecimento vulgar;

c) é relativamente imetódica, no sentido de que se constitui a partir de uma pluralidade metodológica;

d) inventa novos contextos persuasivos e novos estilos e gêneros de escrita científica;

e) admite a migração de conceitos e teorias entre os campos de saber, sendo, por isso, analógica e tradutora;

f) mobiliza a imaginação e investe na qualidade e exemplaridade dos fenômenos estudados;

g) teria na incerteza a chave da compreensão do mundo, que, mais do que controlado, há de ser contemplado.

Esses atributos do novo pensamento científico podem fazer com que o conhecimento volte a ser uma “aventura encantada”.

4.3 – A pesquisa qualitativa

A discussão prévia sobre o paradigma científico clássico e sua crise teve o propósito de situar nosso trabalho no campo da pesquisa qualitativa, em razão da natureza mesma dos dados – manifestações discursivas – e das questões que vimos nos colocando frente a eles.

Informa Duarte (1998) que a seleção de dados pertinentes é uma característica básica da pesquisa qualitativa e que seu valor não reside neles mesmos, mas nos fecundos resultados a que podem levar. Por outro lado, o rigor

de uma pesquisa dessa natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados.

Para Luna (2000), numa pesquisa de cunho qualitativo, a escolha da técnica de análise tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. Assim, a teoria deve tanto sugerir perguntas, como indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo observados.

Minayo (1994, 2000) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo. Isso implica considerar como sujeitos do estudo pessoas em determinada condição social, pertencentes a determinados grupos ou classes, com suas crenças, valores e significados, como também implica levar em conta que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e está em permanente transformação.

A pesquisa qualitativa foi e vem sendo largamente praticada por um certo ramo da sociologia, preocupada não tanto em quantificar fatos e fenômenos, mas em explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais. O objeto das ciências sociais não se revela apenas nos números, nem tampouco se iguala a sua própria aparência. Daí a necessidade de que os dados considerados qualitativos sejam abordados a partir de referenciais de coleta e interpretação de outra natureza. O potencial dos dados assim concebidos reside na sua possibilidade de formular e reformular teorias e conhecimentos, sem a necessidade de uma comprovação formal quantitativa.

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula

hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório, para servir de balizas no confronto com a realidade estudada. Minayo destaca que é comum usar o termo “pressupostos” para falar de parâmetros básicos que permitem encaminhar a investigação empírica qualitativa.

Considerando a não-transparência e a não-evidência da realidade, a pesquisa qualitativa deve penetrar o interior de suas bordas, o que demanda do pesquisador abertura e flexibilidade para novas formulações, bem como a mobilização de conhecimentos distintos integrados. De outra parte, no âmbito da pesquisa qualitativa, não se vê na subjetividade obstáculo à construção de conhecimentos científicos; antes, nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social (Minayo, 2000).

Uma pesquisadora que vem dedicando muitas de suas reflexões à investigação qualitativa em educação é André. Em “A pesquisa no cotidiano escolar” (2000), a autora salienta que, numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise.

Em trabalho sobre a análise de dados qualitativos (1983), André diz que estes nos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, além de prestarem-se a captar os diferentes significados das experiências vividas e auxiliarem na compreensão das relações entre os indivíduos, seus contextos e ações. Uma marca importante dos dados qualitativos é também o fato de se constituírem em construtos válidos para a investigação de fenômenos de difícil quantificação. Nesse estudo, André ainda se refere a um constante transitar do pesquisador entre a realidade investigada e a teoria, num

processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam ou podem vir a significar, já que não se opera com um conjunto pré-especificado de categorias: as questões e os problemas iniciais servem de guia para a coleta e a análise dos dados, podendo surgir depois novas idéias, direções e mesmo novos objetos de investigação.⁵⁶

Em parceria com Lüdke, André escreveu uma obra de referência sobre a pesquisa qualitativa (1986). As autoras começam o trabalho mostrando a insuficiência da abordagem analítica experimental, pois, no caso de muitos fenômenos educacionais, é difícil isolar as variáveis envolvidas e apontar com segurança quais são as responsáveis por um determinado efeito. Com a pesquisa experimental, corre-se o risco de submeter a complexa realidade a um esquema simplificador de análise, sacrificando o conhecimento do fenômeno em favor da aplicação rigorosa de um esquema analítico. Na verdade, o fenômeno educacional situa-se num contexto sócio-histórico mais amplo, sofrendo, por isso, uma série de determinações.⁵⁷ Assim, o pesquisador preocupa-se com o processo mais do que com o produto; a ele interessa menos encontrar evidências que comprovem hipóteses pré-definidas e mais formar e consolidar abstrações a partir da inspeção dos dados. Isso significa que o pesquisador, interrogando os dados, constrói novos conhecimentos sobre o fato pesquisado, os quais irão se somar à teoria já acumulada e conhecida.⁵⁸

O fato de não haver hipóteses prévias de trabalho não significa que não haja um quadro teórico de referência que oriente a coleta e a análise dos dados, ou que a pesquisa seja desprovida de rigor. O procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto

⁵⁶ Ver também André (1978), que, citando Hymes, argumenta em favor da pesquisa qualitativa na abordagem de questões e respostas não previstas no processo de avaliação.

⁵⁷ Cf. também Triviños (1987).

⁵⁸ Cf. também Corazza (1996): "Os instrumentos para a constituição de um problema de pesquisa (...) não podem ser outros que os das teorizações que já foram produzidas. Por isso, a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar (...) dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos reelaborando as teorias." (p. 120).

mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

A diversidade de pontos de vista que pode decorrer desse procedimento não é vista como limitação. Considera-se que a exigência de consenso é típica dos esquemas clássicos de pesquisa e, nesse sentido, uma possível categorização dos dados não esgota a análise – é preciso, depois dela, fazer um esforço de abstração, ultrapassar os dados em si mesmos, tentar estabelecer conexões e relações que tornem possível a proposição de novas explicações e interpretações do fato estudado.

As autoras assim se referem à questão da fidedignidade na pesquisa qualitativa:

[a fidedignidade] nesse tipo de investigação assume um caráter totalmente diferente daquele dos estudos tradicionais. O que se espera não é que observadores totalmente isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas. (p. 52).

Por fim, vale destacar do trabalho de Lüdke e André um exemplo de pesquisa qualitativa na forma de estudo etnográfico. Tratava-se de uma investigação sobre avaliação e, à medida que o estudo foi progredindo, algumas questões novas se configuravam como padrões de análise. Foi o caso da prova, que começou a surgir, entre as muitas informações recolhidas, como chave para a explicação de vários aspectos do processo avaliativo. Isso porque a prova foi analisada para além de um instrumento de verificação de conhecimento, como elemento ilustrativo do complexo sistema de forças que regem a escola.

Ainda a respeito do procedimento na pesquisa qualitativa e da interpretação dos dados, encontramos um elevado grau de consenso entre os autores consultados, além de Lüdke e André. Deslandes (1994) diz das hipóteses que elas se constituem numa tentativa de criar indagações a serem verificadas na investigação, numa forma de diálogo entre o olhar do pesquisador e a realidade

investigada, num conjunto de afirmações provisórias a respeito de um determinado problema. Para a autora, as hipóteses podem ser formuladas a partir de fontes as mais diversas (observações, teorias, resultados de outras pesquisas...), inclusive a própria intuição do pesquisador.

Cruz Neto (1994) afirma que uma pesquisa de cunho qualitativo não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de pesquisa deve levar à reformulação dos caminhos investigativos e, nessa dinâmica, podemos nos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de informações.

Gomes (1994) considera que a análise e a interpretação das informações coletadas estão contidas num mesmo movimento, qual seja, o de olhar atentamente para os dados da pesquisa. Para ele, é importante articular as conclusões que vão surgindo dos dados concretos com conhecimentos mais amplos e abstratos. As finalidades da análise seriam basicamente três: a) estabelecer uma compreensão dos dados coletados; b) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; c) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Diz ainda o autor que a análise final permite estabelecer articulações entre os dados e as referências teóricas, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Entretanto, destaca Gomes, o produto final da análise deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa.

A provisoriedade dos resultados de uma pesquisa também aparece nas considerações de Alves (2000), para quem o cientista é um “caçador do invisível”. Diz o autor que os mesmos fatos podem adquirir sentidos totalmente diferentes, dependendo do contexto explicativo em que são colocados. O que o cientista deve objetivar não é um rol de fatos e resultados, mas sua integração num esquema teórico explicativo.

Esse percurso também está destacado em Laville e Dionne (1999) e Certeau (1999). Segundo esse último, as práticas de pesquisa, volta e meia, exacerbam e desencaminham nossas lógicas, mas o que parece importante é o

trabalho de ultrapassagem operado pela insinuação do ordinário em campos científicos constituídos; o caminho a percorrer seria, pois, o de reconduzir as práticas e linguagens científicas para a vida cotidiana, ainda que esse retorno implique o paradoxo de representar um exílio em relação às disciplinas científicas, cujo rigor se mede pela estrita definição de seus limites.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa:

- a) ser uma pesquisa eminentemente exploratória;
- b) não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise;
- c) permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo;
- d) possibilitar uma teorização calcada nos dados;
- e) preocupar-se com o particular.

Mason (1997) destaca, na pesquisa qualitativa, o seu poder interpretativo, o emprego de métodos flexíveis e sensíveis ao contexto, e o tratamento dos fenômenos, ao mesmo tempo, em sua complexidade e detalhe. Já Monteiro (1991) chama atenção para os limites das pesquisas restritas a uma simples descrição de situações ou avaliação de rendimento escolar, e considera como aspectos importantes da pesquisa qualitativa a interpretação de dados predominantemente descritivos, a supremacia do processo sobre o produto e a atenção especial conferida aos significados dos processos sociais.

Para encerrar este item, destacamos o artigo de Marques (1997). Segundo o autor, as opções metodológicas no âmbito da investigação qualitativa não constituem um princípio em si, mas são fortemente afetadas pelo tipo de problema que o pesquisador se dispõe a enfrentar. Desse modo, a questão fundamental não é o emprego deste ou daquele método ou a consideração deste ou daquele dado, mas, sim, quais problemas se colocam como desafio ao pesquisador.⁵⁹ A decisão sobre um método ou técnica depende, portanto, das questões primeiras da pesquisa, da natureza mesma do problema investigado. Marques deixa claro, no entanto, que não propõe um mero sincretismo metodológico frente à complexidade dos fenômenos educacionais. Ele sugere, sim, articulações e complementações

⁵⁹ Ver também Costa (1996).

com vistas a superar os limites de cada método e fornecer interpretações mais abrangentes do fato em estudo.

4.4 – O quantitativo e o qualitativo

Uma discussão necessária no quadro da pesquisa qualitativa é aquela relativa ao valor do dado quantitativo nesse tipo de empreendimento científico, especialmente quando se trata – como é o nosso caso – de investigação sobre avaliação educacional.

Indursky (1990), em pesquisa sobre a ocorrência de estruturas passivas no documento que ficou conhecido como Relatório Pinotti,⁶⁰ afirma que, nos estudos do discurso, não são apenas os dados predominantes que devem ser analisados. Ela acha que, ao contrário, dados numericamente pouco expressivos não devem ser desqualificados, uma vez que podem produzir efeitos de sentido significativos no funcionamento do discurso em análise, isto é, enquanto dados salientes revelam a regularidade de um funcionamento discursivo, dados quantitativamente pouco expressivos podem indicar um funcionamento que, mesmo não sendo regular, está instaurado e, conseqüentemente, participa dos processos semânticos do discurso.

O que parece relevante é que as análises quantitativas ou qualitativas não se justificam por si mesmas. Elas adquirem dimensão e sentido diferentes em função do quadro em que se inserem ou do paradigma que as prioriza, ou não, em relação a outros elementos da pesquisa (Sánchez Gamboa, 2000). De fato, há problemas e temas para cujo tratamento os métodos quantitativos são úteis e até mesmo indispensáveis (Luna, 2000), embora, em pesquisa qualitativa, não haja, em princípio, grande preocupação com amostragens e quantificações. Triviños (1987), ao se reportar aos dados estatísticos, afirma que é possível aproveitar as informações que estes traduzem, no sentido de realizar interpretações mais

⁶⁰ A expressão designa o relatório elaborado pelo Dr. Henrique Walter Pinotti, chefe da equipe médica que assistiu o presidente Tancredo Neves, e publicado no jornal *O Estado de São Paulo* de 18 de abril de 1985. O referido texto foi analisado a partir da quantificação das construções passivas, buscando-se verificar a tipologia dessa construção, sua freqüência e distribuição no texto (cf. Indursky, 1990).

amplas e abrangentes dos fatos em discussão. Talvez porque, como bem salientam Laville e Dionne (1999), o que é significativo no plano estatístico não o é necessariamente nos planos psicológico e social.

No prefácio à obra de Certeau (1999), Luce Giard diz que os dados numéricos têm validade e pertinência conforme as condições de sua coleta: tratados manualmente ou submetidos a um tratamento sofisticado por alguma máquina, os dados continuam sendo o que são no momento de sua produção como tais; assim, sua qualidade e informatividade são proporcionais às dos procedimentos para obtê-los e construir as categorias que organizam a produção.

Após o prefácio, o próprio Certeau tece suas considerações acerca da estatística enquanto técnica de pesquisa. Diz o autor que a força dos cálculos estatísticos repousa em sua capacidade de dividir a realidade, mas é precisamente essa fragmentação analítica que pode nos fazer perder de vista aquilo que os dados supostamente representam. A estatística se vale dos procedimentos de classificação, cálculo e tabulação de unidades, fazendo-o em função de categorias e taxionomias que lhe são próprias. Assim, a enquete estatística só nos permite encontrar o homogêneo.

No caso de Certeau, que estudou particularmente as astúcias e táticas do consumidor, a estatística não daria conta do fraseado devido à bricolagem, da inventividade artesanal, da discursividade que combina os elementos do cotidiano. A análise estritamente quantitativa deixaria fora de seu campo a “proliferação das histórias” e as “operações heterogêneas” que compõem os *patchworks* da vida diária; esse tipo de análise não capta o “movimento sub-reptício e astucioso” do “fazer com”, porque contabiliza o que é usado, mas não as maneiras de utilizar os objetos de consumo.

Santos (2001) critica a idéia subjacente aos modelos matemáticos de análise de que conhecer equivale a quantificar. Para o autor, dentro do paradigma clássico, o rigor científico de uma análise era aferido pelo rigor das medições mesmas. Esse modo de proceder terminou por desqualificar aspectos intrínsecos do objeto de estudo que, eventualmente, poderiam ter um importante valor analítico. Em lugar disso, imperam as quantidades em que o objeto se possa

traduzir, de modo que o que não era quantificável passou a ser encarado como cientificamente irrelevante.

Modernamente, depois de um período em que as abordagens quantitativa e qualitativa eram vistas de forma dicotômica, muitos epistemólogos e pesquisadores vêm propondo que as duas se articulem em benefício das análises daí resultantes. Gonsalves (2001) caracteriza a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Já a abordagem qualitativa teria como marca a compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. A autora sugere que o dualismo seja superado e que cada uma dessas abordagens seja empregada em níveis diferentes de profundidade, conforme a natureza dos dados em jogo.

O mesmo propõe Thiollent (1984), que julga serem as preocupações muito diversificadas no campo da metodologia da pesquisa social, a ponto de não se reduzirem a uma oposição entre quantidade e qualidade. Thiollent acha que uma articulação entre ambas seria a postura científica mais satisfatória, mas salienta que, dependendo do assunto ou da abrangência da observação, certas pesquisas seguem sendo principalmente qualitativas ou quantitativas. Thiollent também acredita que qualquer fato social ou educacional apresenta aspectos que podemos descrever e estudar em termos ora quantitativos ora qualitativos. Finalmente, para o autor, os números podem perfeitamente exercer uma função crítica dentro de uma pesquisa qualquer.

Para Minayo (1994), a diferença entre os aspectos quantitativo e qualitativo é de natureza. No caso da pesquisa social, a abordagem qualitativa aprofundaria a investigação do universo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível diretamente e não captável em equações, médias e estatísticas. A pesquisa qualitativa teria sido bastante reforçada no âmbito da chamada sociologia compreensiva (que abrange a fenomenologia, a etnometodologia e o interacionismo simbólico), exatamente porque aí não havia uma preocupação forte com a quantificação dos fenômenos, mas, sim, com a compreensão/explicação da

dinâmica das relações sociais, as quais, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. De todo modo, os dados quantitativos não se opõem aos qualitativos; antes, eles se complementam, pois a realidade abrangida por ambos é dinâmica, excluindo qualquer dicotomia.

Na obra *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*, Minayo (2000) explicita sua opção pela dialética enquanto caminho metodológico de pesquisa e diz que, nessa abordagem, quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, sendo cada uma elemento da compreensão do todo. Citando Parga Nina, a autora lembra que a oposição quantidade x qualidade aprofunda um problema não totalmente resolvido nas ciências sociais de querer imitar os modelos matemáticos típicos das ciências físicas e naturais.

Num procedimento eminentemente quantitativo, uma vez definida a população da pesquisa, busca-se um critério de representatividade numérica que permita a generalização dos conceitos teóricos que se quer testar. No procedimento qualitativo, por outro lado, o cientista preocupa-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e a abrangência da compreensão; os dados qualitativos permitiriam trazer à tona o subjetivo e o objetivo, os atores sociais, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos.

Os pesquisadores que contestaram o quantitativismo sociológico não enfocaram especificamente suas técnicas, ou seja, eles continuavam valorizando as análises multivariadas, contextuais e de correlação, considerando-as poderosos e reconhecidos instrumentos de pesquisa, sobretudo em se tratando de dados aglomerados e indicadores sobre a coletividade. A crítica estava, realmente, no fato de se restringir a realidade social apenas ao que pudesse ser observado e quantificado (Minayo, 2000).

Marques (1997) alude a Florestan Fernandes, lembrando que, nas ciências humanas, que lidam com fenômenos cuja interpretação exata nem sempre depende da quantificação, tem sido adequado defender o ponto de vista de que ambas as modalidades de explicação – a quantitativa e a qualitativa – são necessárias e devem igualmente ser desenvolvidas dentro de seus limites. O autor

também cita Lüdke para destacar que o estudo quantitativo tem e sempre terá validade para o tratamento de certos tipos de problemas.

Pondera ainda o autor que, se, por um lado, a abordagem quantitativa é parcial e seus dados podem ser pobres de significação, por outro lado, os dados quantitativos podem fornecer informações importantes para a análise e a interpretação de uma certa realidade, pois permitem sugerir hipóteses qualitativas acerca de fatos quantitativamente indicados.

No tocante à avaliação educacional propriamente dita, Marques crê que as pesquisas quantitativas “colhem um instantâneo” da realidade, focam apenas o final da linha (os resultados); contudo, enquanto dados globais e numa perspectiva dialética, em que quantidade e qualidade se interpenetram, os resultados podem perfeitamente nos conduzir para o interior das escolas, no sentido de buscar novas possibilidades de interpretação e explicação para eles.

4.5 – Os dados e o procedimento analítico

Numa pesquisa de cunho qualitativo, os dados não falam por si, não são evidentes.⁶¹ Segundo Gomes (1994), a construção dos dados se faz a partir dos questionamentos que formulamos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Essa opinião é compartilhada por Lüdke e André (1986), que afirmam que os dados não se revelam diretamente aos olhos do pesquisador. Na verdade, é preciso selecionar os dados de uma pesquisa, sendo que os mais importantes são aqueles que melhor ajudam a compreender e interpretar o fenômeno estudado. Desse modo, os dados devem ser relevantes para responder as questões do pesquisador, e os métodos de codificação dependerão da natureza do problema levantado, do arcabouço teórico e de questões específicas da pesquisa.

A construção do dado faz com que a seleção já seja parte do procedimento analítico (Duarte, 1998). Todo dado e todo fato já são interpretações, maneiras de construirmos e selecionarmos a relevância da realidade (Minayo, 2000). Nesse

⁶¹ Demo (1995) diz que o dado não é evidente, mas *feito evidente* no quadro de referência em que é colhido e discutido. Ver também, a respeito, Alves (2000), Thiollent (1984), Orlandi (1996) e Corazza (1996).

sentido, e conforme já apontado, o que importa numa construção de *corpus* não é o seu tamanho: a representatividade, a pertinência e a qualidade da amostra têm mais a ver com a possibilidade que ela abre de abranger, se não a totalidade do problema investigado, ao menos várias de suas dimensões (Duarte, 1998 e Deslandes, 1994).

A respeito do procedimento metodológico, Luna (2000) considera-o um conjunto de passos que geram dados relevantes. O pesquisador recorta a realidade, selecionando as informações necessárias e significativas. Faz-se necessário explicitar os meios de transformação dessas informações em dados, e dessa operação vão depender as respostas possíveis às questões da pesquisa. Por isso, para Luna, a metodologia não se reduz a procedimentos técnicos de coleta de dados e informações.

Deslandes (1994) também é da mesma opinião; ela acha que, mais do que uma descrição formal de métodos e técnicas a serem utilizados, a metodologia indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador faz do quadro teórico.

Minayo (1994) propõe que, no tratamento dos dados, seja feita uma teorização, de modo a produzir confrontos e cotejos entre as abordagens teóricas anteriores ao estudo e o que ele aponta como contribuição.

Thiollent (1984) é outro autor que vê a metodologia como algo além de um certo número de regras operacionais: ela se constitui, de fato, como um amplo conjunto de conhecimentos, com base no qual o pesquisador norteia sua investigação. As escolhas metodológicas se efetuam em função dos objetos e dos objetivos das pesquisas, bem como das características da instituição pesquisada.

Coracini (1991) diz que a opção por um caminho metodológico nos estudos da linguagem vai depender das concepções de linguagem/discurso em jogo. Depois de apresentar nove concepções, a autora agrupa-as em dois grandes blocos, indicando o princípio metodológico que rege cada um:

a) de um lado, teríamos a concepção de linguagem que a toma como processo simbólico situado num contexto interativo e comunicacional; metodologicamente, os partidários dessa concepção iriam do texto em direção à situação de enunciação; o pesquisador preocupa-se com os enunciados enquanto

produtos e buscaria neles vestígios da situação extralingüística em que ocorrem; essa visão pressupõe uma separação entre o texto e seu contexto de produção;

b) de outro lado, teríamos a concepção de linguagem como discurso, efeito de sentidos entre locutores; o procedimento metodológico consistiria em partir das representações das condições de produção do discurso inseridas numa dada formação discursiva (que, por sua vez, insere-se numa formação ideológica), para compreender o texto e os procedimentos nele postos em prática; aqui, a preocupação maior é com o processo, na medida em que o analista busca explicar as condições que possibilitaram a emergência daquela (e não de outra) realização lingüística.

André (1983) põe-nos uma indagação: por que um certo método é considerado mais adequado que outro? A resposta, segundo ela, está na dependência das condições em que o estudo se desenvolve, do tipo de questão colocada e informação buscada, dos antecedentes do debate... etc.

Certeau (1999) aponta, como inconveniente do método científico tradicional, a abstração dos dados e documentos do seu contexto histórico. Embora esse recorte seja condição do sucesso do paradigma das ciências exatas e naturais, no caso dos estudos da linguagem, ele elimina as operações dos locutores, realizadas em circunstâncias sócio-históricas particulares; apagam-se, assim, as práticas lingüísticas cotidianas e o espaço em que ocorrem, para que as práticas científicas sejam exercidas em seu campo próprio, sem turbulências. Daí a proposta de Certeau (1995), juntamente com Luce Giard, de um entrecruzamento de discursos e métodos, no sentido de tornar possível captar cada momento histórico na multiplicidade de seus componentes e na contradição de seus conflitos.

Proposta semelhante é lançada por Santos (2001). Para ele, cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Então, só uma constelação de métodos permitiria “captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta”, e o contexto de crise e revolução científica seria favorável a essa pluralidade de métodos, a qual resultaria de uma transgressão metodológica.

Passemos agora a examinar a questão dos dados e do procedimento analítico no âmbito da análise do discurso (AD). Tradicionalmente, os estudos lingüísticos voltaram-se para a análise da língua enquanto sistema fechado, governado por regras e sistematicidades. Tal perspectiva, criada a partir do corte epistemológico de Saussure, fez da fala o lugar do acaso, da circunstância, da heterogeneidade e, portanto, algo fora do escopo da lingüística. A AD amplia a possibilidade de análise da linguagem, definindo como seu objeto o discurso, tomado como prática sócio-histórica, trabalho simbólico, parte da produção social mais geral (Maingueneau, 1996b, 1997; Orlandi, 1988). Assim, a AD procura descrever não o sistema abstrato da língua ou o seu produto, mas os processos de constituição do fenômeno lingüístico e dos sentidos aí engendrados. É uma forma de abordagem da linguagem que releva sua dimensão de acontecimento na estrutura (Pêcheux, 1997c).

Vale destacar, todavia, que, apesar de o discurso ser, de fato, o objeto da AD, o lingüístico intervém nele como pressuposto. Como bem lembra Orlandi (1998c), “os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentidos e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam.” (p. 17). Ainda em termos do objeto, temos que o interesse da AD se desloca da organização para a ordem da língua, uma vez que esta é tomada como sistema significante em sua relação com a história, considerada em sua materialidade simbólica (Orlandi, 1998c).

Tomado o discurso como palavra em movimento, a AD procura, para além das dicotomias da lingüística clássica, explicar o funcionamento dos discursos, tirando proveito de sua fluidez, da alteridade do sujeito, da opacidade do sentido. Não se trata, portanto, de buscar “o” sentido do texto, mas de explicar como os sentidos são produzidos na e pela materialidade da língua. Como sugere Rodríguez (1998), só é possível estabelecer uma perspectiva histórica da linguagem se considerarmos a determinação interpretativa (simbólica) do sentido.

Eis a razão pela qual Pêcheux, na *Análise Automática do Discurso*, propõe o deslocamento da noção de função para a de funcionamento: a tarefa da AD seria explicar como os sentidos são constituídos na instância de discurso, conhecer os mecanismos através dos quais se põe em jogo um determinado

processo de significação, enfim, compreender como um objeto simbólico produz sentido. Esses objetivos convergem para a inter-relação do lingüístico com o ideológico na constituição tanto dos sujeitos como dos sentidos. Isso, por sua vez, implica remeter o discurso às suas condições de produção, à memória que o determina, à formação discursiva que o torna possível (Foucault, 1998; Orlandi, 1999a). Essa remissão é que permite compreender o processo de produção dos sentidos. A dimensão ideológica daria conta, ainda, das formações imaginárias constitutivas dos sentidos e dos sujeitos (Pêcheux, 1997a; Orlandi, 1997).

Aceito o pressuposto de que a linguagem não é transparente, a análise deve dar conta não “do” sentido do texto, mas de como o texto produz sentidos, levando em consideração, ao mesmo tempo, o processo de constituição do sujeito e a materialidade do sentido (o “teatro da consciência” de Pêcheux).

É imperioso, para o analista de discurso, considerar os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que falam (Orlandi, 1999a). É assim que, na AD, se relacionam linguagem e exterioridade (esta não sendo apêndice do processo).

A AD produziu um deslocamento importante, se comparada com as teorias de caráter conteudista – em lugar da habitual pergunta “*O que este texto quer dizer?*”, ela pergunta “*Como este texto significa?*”. Para tanto, é necessário: a) remeter o texto ao discurso; b) explicitar a referência deste a uma formação discursiva; c) relacionar a formação discursiva com a formação ideológica de que deriva. Por isso, pode-se afirmar que a AD não visa ao texto em si como objeto final de sua descrição, mas como a unidade que lhe permite ter acesso ao discurso, ou seja, a atenção do analista deve se voltar para o modo como o discurso se textualiza e não para a superfície lingüística do texto. Sobre isso, afirma Orlandi (1999a):

... o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. (p. 69).

Em AD, tomam-se como dados as chamadas marcas do discurso, que, conforme Indursky (1990), instauram modalidades diversas de funcionamento discursivo e apontam para diferentes relações que o falante estabelece com a linguagem e com esse funcionamento.

Referindo-se às marcas, Orlandi (1994) afirma que elas não são auto-evidentes, não valem pelo seu aspecto empírico ou formal, ou seja, elas não dizem, em si mesmas, nada sobre as regularidades, as propriedades ou as características de um discurso. As marcas são pistas, e a relação entre elas e o que significam é indireta; por isso, a AD visa à compreensão de como as marcas acionam certos processos de significação.

Trata-se, na verdade, de um percurso analítico que vai da superfície lingüística (material bruto) para o objeto discursivo. Esse é justamente o trabalho de análise da materialidade lingüística: compreender como se diz, quem diz, em que circunstâncias, a partir de que lugar social... etc. (enquanto processo de enunciação em que o sujeito se marca no que diz), para, em seguida, compreender o modo como o discurso pesquisado se textualiza/funciona, observada a relação entre diferentes superfícies lingüísticas face ao mesmo processo discursivo (Orlandi, 1999a).

Em outro trabalho (1998a), a mesma autora sustenta que o material a ser investigado se organiza em função de alguns princípios teóricos, razão pela qual o *corpus* é instável e provisório, e sua exaustividade não deve ser considerada em relação ao material empírico propriamente dito, mas em relação aos objetivos e à temática da pesquisa (cf. também Maingueneau, 1997).

O foco do analista, em AD, não recai sobre os aspectos formais do texto, mas sobre a materialidade lingüístico-histórica do discurso. Cabe reconhecer, nessa materialidade, os indícios, vestígios ou pistas dos processos discursivos aí inscritos, buscando explicitar os mecanismos que remetem a língua à história para que a primeira signifique. Daí a relevância do conceito de recorte, já que não há discursos fechados em si mesmos, mas processos discursivos dos quais se pode recortar e analisar estados e modos de funcionamento (Orlandi, 1999a).

É necessário considerar o modo como as marcas se manifestam, relacioná-las com o conjunto de propriedades do discurso (Pêcheux, 1997c; Orlandi, 1998a). Se, por um lado, as marcas têm a ver com a organização do discurso, a propriedade, por outro lado, remete ao discurso em sua relação com a exterioridade, com a situação de produção, a qual envolve os aspectos institucionais, culturais, ideológicos... etc. da produção discursiva. A relação entre o discurso e esse “exterior” é também indireta e não-automática. Uma noção muito produtiva em AD, para dar conta das marcas e propriedades fora de uma abordagem formal, é a de forma material, que não é nem abstrata, nem empírica, e sim forma inscrita na história para produzir sentido.

4.6 – O paradigma indiciário

O paradigma indiciário pode ser considerado um tipo específico de pesquisa qualitativa. A seguir, ele será explicitado e serão mostradas as razões pelas quais ele foi adotado como metodologia de análise dos nossos dados.

Lüdke e André (1986), discutindo o estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa, dizem da importância de se atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para uma melhor compreensão do tema da pesquisa, ou seja, certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em elementos importantes na elucidação das questões levantadas no e pelo estudo em andamento.

Quando se trata de um estudo de caso, o pesquisador preocupa-se em compreender uma instância ou manifestação singular do fenômeno; nessa situação, o objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade, reconhecida como multidimensional e historicamente situada. Quanto ao fato de o estudo de caso ser ou não típico – empiricamente representativo de uma população determinada –, esta é uma questão inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco em si mesmo.

A singularidade e a eventual importância de certos dados também foram objeto de discussão de André (1983). É possível, conforme a autora, que alguns dados de pesquisa contenham aspectos, observações, comentários e características únicas, mas extremamente relevantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. É possível, ainda, encontrar nos dados mensagens não-intencionais, implícitas e contraditórias que, embora únicas, revelam dimensões importantes da situação. Diante dessas possibilidades, André põe em destaque a importância, ao lado do quadro teórico de referência, da subjetividade e da intuição do pesquisador.⁶²

O paradigma indiciário foi proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Ele partiu da idéia de que a história tradicional ocultou, deixou de lado ou simplesmente ignorou uma série de detalhes que, ainda que considerados casuais ou de pequena importância, eram relevantes para a explicação dos fatos históricos. Nesse sentido, Ginzburg tentou valorizar as idéias, crenças e percepções dos indivíduos ou de determinados grupos sociais frente aos acontecimentos históricos (Ginzburg, 1998).

No texto *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, da coletânea *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*, Ginzburg (1999) ressalta a pertinência de se trabalhar em história com um novo método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores. O historiador poderia, nessa perspectiva, operar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Essas pistas permitiriam até captar aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação.

Ginzburg informa que o paradigma indiciário despontou nas ciências humanas no século XIX, mas que suas raízes são mais antigas. O que caracteriza esse saber – já típico de algumas ciências como a medicina – é a possibilidade de o pesquisador, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente. Esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo,

⁶² Alves (2000) também lembra que, a despeito de cuidadosos arranjos para que nada de novo apareça, ocasionalmente nos deparamos com fatos inesperados que não podem ser analisados com as receitas teóricas já disponíveis para a comunidade científica.

em sinais quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos. No seu rastro, desenvolveram-se várias disciplinas apoiadas na decifração dos mais diversos tipos de signos. Subjacente a todas elas, está o princípio de que a realidade não é transparente.

Apesar do “vasto território” e do valor inegável do saber conjectural, o paradigma indiciário permaneceu desprestigiado diante dos modelos clássicos de conhecimento. Assim, várias disciplinas indiciárias ficaram fora dos critérios de cientificidade estabelecidos pelo paradigma galileano. Essas disciplinas são prioritariamente qualitativas e tomam por objeto casos, situações, documentos individuais e particulares e que, justamente por isso, conduzem a resultados dotados de um alto grau de casualidade.

Como isso era considerado um ponto frágil das disciplinas indiciárias, elas passaram a seguir a mesma tendência antiantropocêntrica e antiantropomórfica das ciências naturais (isso porque, dentro do paradigma galileano, quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, menor seria a possibilidade de elaboração de um conhecimento rigoroso). Como exemplo, Ginzburg cita a filologia e a crítica textual, que foram operando, progressivamente, uma drástica redução de certos elementos pertinentes ao objeto de estudo: o texto foi se desmaterializando, depurando-se de suas referências sensíveis como a oralidade, a gestualidade e o próprio caráter físico da escrita.

De modo oposto, o paradigma indiciário se apóia na idéia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais.

Tal princípio foi sendo adotado em vários campos do conhecimento, modelando significativamente as ciências humanas. Estas, no entanto, não se livraram do dilema entre um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes e um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância, até se concluir que o rigor científico do paradigma galileano era indesejável para as disciplinas que elegiam como seu objeto a experiência

cotidiana ou situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados eram de extrema importância para a pesquisa.

Assim, Ginzburg usa a expressão “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual não se trabalha com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com o faro, o golpe de vista, a intuição. No caso da história, esse paradigma funcionaria como uma “sonda” para “perscrutar” um conjunto de fatos inacessíveis aos instrumentos usuais do conhecimento histórico.

Pimentel (1998) utilizou o paradigma indiciário em uma investigação sobre a produção de textos na escola. A autora partiu da hipótese de que elementos constitutivos da experiência anterior dos alunos com a linguagem são reconstruídos nos textos que eles escrevem; procurou, então, verificar nesses textos indícios de leituras anteriores, realizadas dentro e fora da escola. Para tanto, valorizou detalhes, elementos aparentemente residuais que poderiam revelar aspectos importantes da trajetória dos alunos até chegar à versão final do texto, trajetória essa marcada pelas leituras que eles haviam feito. Nessa pesquisa, foi reconhecida a relevância de dados singulares, episódicos e residuais, pois, através deles, poder-se-ia chegar ao que não era aparente.

Um aspecto importante do paradigma indiciário que foi destacado por Pimentel é que o detalhe, o dado singular só ganham relevância a partir de teorias e catalogações anteriores. O indício, portanto, constitui-se como um dado à luz de hipóteses iniciais e o pesquisador se põe num movimento entre a hipótese e os dados, com vistas à construção de explicações para os fenômenos observados. Considerando, então, que o aluno deixa pistas na escrita, Pimentel procurou, a partir de sua hipótese, interpretar essas pistas, identificando nelas marcas da relação do sujeito com a linguagem em geral e com a leitura em particular.

Utilizando-se também do paradigma indiciário, Duarte (1998) fez um estudo sobre a produção textual de vestibulandos. No caso, tratava-se de candidatos que deveriam produzir uma redação a partir da leitura de pequenos trechos relativos ao assunto a ser desenvolvido, sendo que tais trechos expressavam diferentes pontos de vista sobre a questão. A hipótese de Duarte era a de que as redações

trariam marcas de intertextualidade reveladoras dos diferentes procedimentos de leitura empregados pelos vestibulandos.

Também aqui temos um trabalho em que o olhar do pesquisador voltou-se para o dado singular, para o detalhe eventualmente significativo, interpretado por meio de procedimento abduutivo de investigação: parte-se de uma base teórica em direção aos dados, os quais podem, por sua vez, levar a modificações na teoria e assim por diante. Duarte esclarece que a abdução decorre da observação atenta dos dados, o que deve ser seguido de uma seleção das melhores hipóteses dentre as várias que se tomam como possíveis explicações para o que foi observado. É possível também que a consideração dos próprios fatos sugira a hipótese explicativa, num trabalho de realização de novas checagens dos dados a cada hipótese levantada.⁶³ Nesse tipo de abordagem, o pesquisador não há de esperar a repetição de certas ocorrências, mas deve interpretá-las no que elas têm de relevante ou significativo para explicar aquilo que se quer compreender.

A investigação de Duarte deixa claro que o dado singular pode ser extremamente revelador de um objeto tão complexo como é a linguagem. Articulando o paradigma indiciário com uma concepção discursiva de linguagem, Duarte pôde encontrar explicações consistentes para os diferentes tipos de leitura realizados pelos vestibulandos, expressos em suas produções textuais.

A respeito da singularidade de certas ocorrências encontradas quando se investiga a relação sujeito-linguagem dentro da escola, diz Duarte:

Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência; é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, *estranho*. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dele. Para isso, é importante que a explicitação dos processos inerentes a esses fenômenos, ou seja, que a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista, cujo objetivo é justamente tentar desvendar aquilo que é surpreendente em um dado singular. (p. 62).

⁶³ Peirce, citado por Abaurre (1997), define a abdução como uma modalidade de inferência que consiste na busca de conclusões pela interpretação racional de sinais, índices ou signos.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson empreenderam uma pesquisa integrada com base no paradigma indiciário. Os primeiros resultados foram sendo publicados em anais de congressos e revistas científicas, até que apareceram compilados em *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto* (1997a). Nessa obra, podemos encontrar um rico detalhamento sobre o paradigma indiciário de pesquisa.

Inicialmente, as autoras esclarecem o que tomam por “dado singular”: trata-se daquele dado que, efetivamente, é revelador do que se busca conhecer. Além disso, elas discutem a validade da adoção do modelo indiciário para a análise de fatos concernentes à relação sujeito-linguagem, em comparação com o paradigma galileano, centrado na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos em situações experimentais, conforme já vimos.

Citando Quartarolla, as autoras põem em relevo o papel da intuição do pesquisador na observação e análise do dado singular, com vistas à formulação de hipóteses plausíveis para explicar aspectos da realidade não captáveis diretamente, mas recuperáveis exatamente através de sintomas e indícios.

A atenção das pesquisadoras recaiu sobre textos produzidos em diferentes níveis de escolarização. Em todas as situações pesquisadas, visava-se a esclarecer o processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem, especialmente no interior da escola. As autoras argumentam que, pelo fato de darem maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, os dados idiossincráticos e singulares podem contribuir para uma discussão mais profunda da natureza da relação sujeito-linguagem no âmbito da própria teoria da linguagem:

Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas, também,

no modo e na história da sua constituição e constante mutação. (p. 21).

Nos estudos específicos sobre a aquisição da escrita por crianças, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997b) assumem que os erros cometidos pelos aprendizes são, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aprendizagem da representação escrita da linguagem. Elas criticam as práticas e os estudos pedagógicos que ignoravam esse fato, referindo-se a um período de “surdas batalhas” entre, de um lado, professores que, muitas vezes sem sucesso, corrigiam esses erros, e, de outro lado, alunos que tentavam ver sentido em orientações didáticas em conflito com suas hipóteses. No que diz respeito especificamente aos erros, as autoras dizem ter procurado saber que fato singular, que aspecto de contexto, forma ou significação lingüística (ou possível combinação desses fatores) pode ter adquirido relevância para o sujeito, colocando-se como objeto de preocupação para ele na busca de soluções para seus problemas epistemológicos, ainda que essas soluções muitas vezes possam ser caracterizadas como episódicas e circunstanciais.

No trabalho *(Re)escrita e estilo*, pertencente à coletânea em discussão, Fiad (1997) diz que, dentro do paradigma indiciário, dados singulares e particulares que, em outra perspectiva teórica, seriam considerados marginais podem vir a tornar-se reveladores e significativos. Assim, o paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem; permite lidar com diferenças mais do que com semelhanças, com anormalidades mais do que com normalidades; por fim, permite ao analista ir em busca de explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes.

Em vista do exposto e tendo recortado como objeto particular de análise respostas de alunos a instrumentos de avaliação de redes de ensino (especialmente aquelas tomadas como desviantes ou inesperadas), podemos afirmar que o paradigma indiciário se faz adequado e profícuo na nossa pesquisa.

Como já havíamos mostrado, Ginzburg (1999) reivindica, para o paradigma indiciário, outros critérios de rigor e cientificidade, compatíveis com situações de

pesquisa em que a unicidade dos dados é decisiva. Pensamos que esse é o caso do nosso estudo, porque, além de cada ocorrência de linguagem ser única em si mesma, tal fato parece ter mais força ainda quando se trata da resposta divergente em relação às possibilidades previstas pelos elaboradores dos instrumentos de avaliação.

A crítica de Ginzburg à redução feita pela filologia e pela crítica literária nos textos analisados, desprovendo-os de aspectos sensíveis e materiais, aplica-se às situações em que os alunos deixaram marcas nas “bordas” do instrumento. Uma análise meramente quantitativa ou que se detivesse nas respostas propriamente ditas escamotearia essa escrita “excedente”, que, além de não esperada, não é autorizada. Em nossa análise, pretendemos incluir essas manifestações singulares, por acharmos que elas materializam algo das relações entre os alunos, a língua, a escola e o processo de avaliação.

Com base nas sugestões de Minayo (2000), Certeau (1999) e Cruz Neto (1994), perseguimos o propósito de integrar conhecimentos, ultrapassando as fronteiras entre campos científicos já constituídos, para tentar explicar aspectos diversificados da produção do discurso escolar, ou, pelo menos, reformular caminhos de pesquisa e indicar novos objetos de investigação para as ciências da linguagem. Sem avançar na direção dessa abertura epistemológica, não teríamos como dar conta das muitas “bricolagens” dos alunos, identificadas em nosso trabalho de coleta de dados e informações.

Em Abaurre e outros (1995), afirma-se que somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu hipóteses e resultados pode dispensar-se da pergunta: “O que nos ensinam os dados ou acontecimentos?”. Aos que dispensam a pergunta, resta buscar exemplos e amostras que corroborem definições e pontos de vista prévios. A outra possibilidade seria partir do microcosmo do texto ou da resposta encontrada para formular hipóteses mais amplas sobre o funcionamento da linguagem. Isso exige do pesquisador a escolha de técnicas de coleta compatíveis com o objeto investigado, na medida em que a visibilidade do processo de produção de texto resulta de uma construção analítica, não sendo, por isso, um dado já disponível no real.

Daí a relevância de se acionar mecanismos diversos de interpretação. É o que faremos aqui, articulando algumas teorias do discurso e da linguagem ao paradigma indiciário e seus procedimentos abduativos de pesquisa, por acreditarmos, juntamente com Abaurre (1997), que essas teorias e esses procedimentos são os mais adequados para tematizar a linguagem enquanto processo discursivo, bem como a questão de pesquisa que elegemos.

4.7 – Corpus da pesquisa

Na definição do *corpus*, levamos em conta alguns pressupostos acerca da pesquisa em educação sugeridos por Pérez Gómez (1998). Inicialmente, concordamos com o autor quanto ao fato de que o caráter subjetivo e complexo dos fenômenos educativos requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza. Com efeito, tais fenômenos têm um caráter inacabado e são marcados por sua dimensão criativa, autotransformadora e aberta à mudança. Daí que a natureza do problema a ser estudado é que deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e dos instrumentos metodológicos utilizados, e não o contrário.

Um outro aspecto importante é que, no âmbito da semiótica dos fatos educativos, a relação entre o significante observável e o significado latente é indeterminada e polissêmica. O objeto da investigação educacional é um complexo sistema simbólico, que se dá num espaço institucional determinado, de modo que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos são necessariamente afetados por essas redes moventes de significados. Nesse sentido, os procedimentos de pesquisa devem possibilitar a indagação da produção e troca de significados, a interpelação problematizadora dos dados (mais do que propriamente a sua divulgação).

Pérez Gómez denomina esse procedimento investigativo, em virtude de seu aspecto simbólico, de enfoque interpretativo. Nele, o pesquisador segue, como estratégia de trabalho, tanto a lógica indutiva quanto a dedutiva (e a ambas acrescentaríamos a abduativa), de modo que haja interconexões entre teorias,

hipóteses de trabalho, dados, enfoques e acontecimentos. O pesquisador não se limita, em princípio, a comprovar hipóteses, mas amplia seus objetivos de modo a apreciar os acontecimentos em sua complexidade constitutiva, indagando sobre eles com liberdade e flexibilidade, elaborando descrições e abstrações dos dados, estas sempre provisórias e tomadas como possibilidades de busca e trabalho.

O enfoque interpretativo caracteriza-se por ser progressivo: ao longo do processo de investigação, vão sendo produzidas sucessivas definições de análise e focalização dos dados, conforme se evidencia a sua relevância para o debate sobre o tema em questão.

Em tese, todos os resultados, previstos ou não, devem ser levados em conta como informações potencialmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade educacional. No caso da nossa pesquisa, ganharam relevo, especialmente, as respostas desviantes em relação ao que era esperado em termos da matriz de objetivos testados. Se a resposta adequada pouco nos intriga, exatamente por ser previsível e indicar sucesso na aprendizagem, a resposta inesperada, ao contrário, põe-nos a rever teorias, hipóteses, gabaritos, competências, enfim, o próprio processo de avaliação.

Expondo os traços do enfoque interpretativo, Pérez Gómez afirma sobre isso:

Os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário dessa estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos, recolhidos pelas mais diversas técnicas. Tais fatos emergentes são ocasiões 'de ouro' para compreender o funcionamento da realidade, já que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados. (p. 106).⁶⁴

⁶⁴ Marcuschi (2001) também aponta o valor do dado desviante, imprevisto, produzido na interação verbal, pois ele põe em xeque todo o resto. O autor acha que, do ponto de vista epistemológico, essa produtividade metodológica do dado irregular é um dos fatores que motivam a perspectiva interpretativa dominante nos estudos atuais sobre a interação verbal. Destacamos ainda, no mesmo artigo, a tese de que a constituição do *corpus* é uma questão complexa e, em primeira instância, teórica (pp. 31-33).

Dentro dessa perspectiva de trabalho, não privilegiamos um método específico de análise e discussão dos dados. Estes foram apreciados ora global, ora localizadamente; ora quantitativa, ora qualitativamente; ora com ênfase nos acertos, ora com ênfase nos erros, numa espécie de pluralismo metodológico e analítico que julgamos pertinente em função da natureza do nosso objeto de estudo – a produção discursiva em situação de avaliação escolar.

Quanto à constituição do *corpus* propriamente dito, foram investigados alguns resultados dos testes aplicados em 1997, no município de Recife, numa amostra representativa das seis regiões político-administrativas (RPA) em que é dividida a cidade. Procurou-se estabelecer uma certa diversidade considerando as variáveis turno, sexo e idade do aluno.⁶⁵

A opção por Recife se explica pelo fato de que as provas aí aplicadas permanecem arquivadas no NAPE-UFPE, ao contrário das dos outros municípios participantes do projeto. Posteriormente, espera-se que a análise feita para Recife possa valer para que outras equipes de pesquisa e ensino façam o mesmo nos seus municípios de origem.⁶⁶

A amostra estudada corresponde, como já se disse, a provas aplicadas na 5ª série do ensino fundamental, que foi escolhida pelos motivos que passamos a apresentar:

a) na 5ª série deve atuar um professor com, no mínimo, graduação em Letras (Licenciatura Plena), e essa formação, conforme já apontado, se constitui em objeto de nossa pesquisa;

⁶⁵ Ao lado da indicação de cada texto, mostramos sucessivamente essas variáveis, conforme a seguinte legenda:

M – manhã;

T – tarde;

N – noite;

Masc. – sexo masculino;

Fem. – sexo feminino.

Também comentaremos algo, quando for o caso, sobre o modo como o aluno preencheu a capa do caderno de teste. Achamos pertinente, ainda, advertir o leitor de que os textos foram transcritos exatamente como produzidos, incluídas aí marcas gráficas como paragrafação, sinais de pontuação etc.

⁶⁶ Compõem o arquivo do NAPE 10% dos testes. Os demais 90%, depois de corrigidos e tabulados, são devolvidos à Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife.

b) a 5ª série é representativa da integração curricular, devendo indicar que conhecimentos dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental o aluno já deva estar dominando;⁶⁷

c) a 5ª série, assim como a primeira, tem apresentado altos níveis de retenção em todo o país, sendo, portanto, decisiva em termos do fluxo escolar;

d) o instrumento aplicado na 5ª série é dos mais atuais entre os disponíveis no NAPE: foi aplicado no ano de 1997.⁶⁸

No intuito de testar um maior número de conteúdos e habilidades, foram elaborados e aplicados três cadernos de questões, com estrutura similar. Cada um contém um texto principal e mais um ou dois de caráter complementar. Esse texto complementar, em geral, trata da mesma temática do texto principal, diferindo quanto ao gênero ou ao enfoque dado ao assunto. Assim, podemos ter, no mesmo instrumento, um texto em prosa e um poema, ou um texto científico e uma história em quadrinhos. Cada caderno de teste tem 20 questões de respostas fechadas (do tipo múltipla-escolha, ou de completar lacunas) e 01 questão de resposta aberta, que é a de produção de texto.

Uma parte da equipe técnica do NAPE (nela incluídos professores de ensino fundamental e médio) elabora, para cada caderno, e a partir de um mesmo texto principal, 63 questões, que são pré-testadas. Após a aplicação do pré-teste, a equipe de elaboração se reúne com a equipe de crítica; nesse momento, as questões são analisadas quanto à relevância do conteúdo, habilidade ou competência exigidos, e recebem, depois disso, um tratamento estatístico em termos de poder de discriminação e grau de dificuldade. Após essa etapa, as 63 questões iniciais são eliminadas, mantidas ou reformuladas e, dentre elas, são escolhidas as 21 que comporão afinal o caderno de itens definitivo (vide anexos 2, 4 e 6), conforme uma matriz de objetivos definidos para a avaliação da série em

⁶⁷ Espera-se, assim, quebrar a barreira formal que se estabeleceu entre a 4ª e a 5ª séries, validando os resultados e as reflexões para o conjunto do ensino fundamental.

⁶⁸ Foram avaliadas, até aqui, a 4ª série (1994, 1995, 1996), a 8ª série (1995) e a 5ª série (1997). Em 1998, alguns municípios solicitaram, isoladamente, testes do banco de itens do NAPE e os aplicaram ora na 4ª, ora na 5ª série. O município de Recife não foi submetido à avaliação institucional nesse ano.

questão (vide anexo 1).⁶⁹ A questão de produção de texto é apresentada no final do teste e guarda alguma relação com a temática dos demais textos da prova.⁷⁰

No tratamento dos dados que compõem o nosso *corpus*, enfocamos:

- a trajetória cognitiva do aluno, buscando compreender seus desempenhos:

- no caso de acerto, as soluções encontradas para a questão e os conhecimentos lingüísticos revelados;
- no caso de erro, os indicadores de hipóteses e necessidades de aprendizagem;

- a trajetória discursiva do aluno, levando em conta, principalmente, a cena enunciativa e a sua constituição enquanto sujeito do discurso;

- as possibilidades de intervenção didática a partir das formulações dos alunos;

- a caracterização do ensino da língua portuguesa, de modo a subsidiar o processo de formação de professores, com destaque para o campo da avaliação.

Objetivando racionalizar a análise dos dados, bem como evitar duplicações, decidimos tratar cada caderno de testes de uma maneira. Assim, faremos, no caderno 1, uma análise qualitativa dos dados estatísticos, tentando identificar tendências, explicar desempenhos, comparar resultados, considerando o teste como um todo. No caderno 2, vamos analisar 30 amostras da produção textual (questão 21), tendo em vista o modo de constituição do sujeito do discurso. Por fim, com relação ao caderno 3, indicaremos, a partir da apreciação de alguns textos dos alunos, formas de atuação didática que contemplem os diversos níveis e planos de organização textual.

Foi esperando que o instrumento de avaliação aqui apreciado pudesse, de fato, funcionar como meio de interpretação do que se passa na sala de aula, fornecendo um panorama abrangente e fidedigno do ensino de português, e, ao mesmo tempo, esperando extrair dele também implicações para a didática da

⁶⁹ A matriz de objetivos resulta de uma intersecção dos currículos enviados pelos diversos municípios participantes do Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede.

⁷⁰ Para maiores detalhes sobre o teste e seu processo de elaboração, consultar Marcuschi (1999) e Marcuschi e Viana (1997).

linguagem, o currículo e a formação do professor de português que nos debruçamos sobre o nosso material de pesquisa.

5. LEITURAS DE RESPOSTAS: EM BUSCA DE CONTRAPALAVRAS

“A palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo. Por isso o justo emprego da linguagem é, para mim, aquele que permite o aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com discrição, atenção e cautela, respeitando o que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem o recurso das palavras.” (Italo Calvino)

5.1 – Uma leitura qualitativa de dados quantitativos

Antes de iniciarmos a análise do caderno 1, vamos fazer uma nova (e breve) discussão sobre pesquisa/avaliação qualitativa e quantitativa, uma vez que, conforme já dito, vamos privilegiar, neste caso, os dados quantitativos resultantes da aplicação do teste.

Marcuschi (2001) propõe abandonar a dicotomia quantidade x qualidade, em favor da noção de *continuum* interativo. O autor considera que a construção de categorias dicotômicas, típica da primeira metade do século XX, foi prejudicial às ciências que se voltavam para a análise de eventos e situações de natureza processual, como é o caso de certos ramos da lingüística. Esse fator, ao lado de outros, conduziu a uma guinada, no final do mesmo século, da quantidade para a qualidade, da forma para a função, da unidade analítica para o indivíduo, do experimento controlado para a observação de dados autênticos, da significação imanente para a contextualização.

Uma noção importante, segundo Marcuschi, é a de que os fatos da língua são uma construção social e não um dado objetivo, independente e extrínseco ao indivíduo. Isso mudaria radicalmente a perspectiva de trabalho com os *corpora* dentro dos estudos da linguagem.

Os dados, antes vistos como naturais e livres da subjetividade do analista, hoje são encarados como resultantes do ponto de vista e do interesse

investigativo, sem que isso seja prejudicial para a investigação. Marcuschi aposta na postura indagativa como fundadora do conhecimento e afirma que o que torna uma metodologia qualitativa ou quantitativa não é exatamente o método de trabalho seguido, e sim a natureza do resultado buscado. Quantidade e qualidade não se opõem, mas se complementam, a depender do que está em jogo na pesquisa. Assim, em certas condições de trabalho, como no caso da interação verbal, acaba sendo quase que inevitável a preferência pela metodologia qualitativa.

Outra questão levantada pelo autor é que não é importante a quantidade de dados coletados, dado que uma observação singular ou um dado privilegiado pode ser suficiente para produzir um grande número de observações teóricas produtivas sobre o fenômeno analisado.

Possíveis articulações entre os paradigmas quantitativo e qualitativo de pesquisa também foram apontadas por Santos Filho (2001): se, por um lado, os dados quantitativos permitem discriminações mais refinadas e sumários econômicos que facilitam a análise e diminuem a tendência à falibilidade, por outro lado, qualquer esquema conceitual, teoria ou hipótese pressupõe crenças qualitativas substantivas, que têm importante papel na fase de inferências ou conclusões científicas da pesquisa.

Para Sánchez Gamboa (2001 b e c), é preciso inserir a reflexão sobre os métodos e suas relações com as técnicas no contexto das epistemologias que os fundam. Só assim é possível elucidar a dimensão e o significado das opções técnicas, sejam elas quantitativas ou qualitativas. O autor afirma que a escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento dos dados está ligada a pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, de sujeito e de objeto, e às visões de mundo implícitas em todo processo cognitivo. Faz-se necessário, então, relativizar as técnicas quantitativas e qualitativas, de modo que possamos compreender sua dimensão no conjunto dos elementos da pesquisa e também revelar suas possibilidades e limitações.

O enfoque qualitativo se vale de instrumentos e técnicas que permitam a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas

manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação. Nesse caso, os dados quantitativos funcionariam como indicadores que precisam ser interpretados à luz de elementos qualitativos e intersubjetivos.

De todo modo, conforme Vianna (2000), em qualquer estudo qualitativo – seja ele etnográfico, naturalista, fenomenológico, hermenêutico ou holístico –, há lugar para a enumeração e o reconhecimento de diferenças de quantidade. De outra parte, quando se realiza um estudo estatístico, do tipo *survey*, são requeridas descrições e interpretações do fenômeno em estudo. Não se pode colocar a questão em termos de uma oposição estrita entre quantitativo e qualitativo: trata-se de um problema epistemológico. Daí Vianna ter citado Stake, que sugere o redimensionamento da pesquisa/avaliação no sentido de apresentar explicações e promover o conhecimento acerca dos fenômenos educativos.

Vianna explica o modo de operação da avaliação quantitativa e destaca a eliminação, nesse tipo de abordagem, do dado situacional, em benefício da busca de grandes relações explicativas, derivadas de dados quantitativos que possam levar à generalização a partir da análise de um grande número de casos. No entanto, não se pode deixar de considerar que uma situação particular pode ser mais importante do ponto de vista científico e educacional do que dados gerais que conduzam à construção de princípios e teorias. No caso, a abordagem qualitativa se interessa pela singularidade do caso ou pela variedade de percepções; isso não significa que não haja preocupação com a generalização, apenas essa não é uma questão central para o pesquisador. Para Vianna, ambos os tipos de pesquisa – quantitativa e qualitativa – se completam para a estruturação de novos conhecimentos, já que um mesmo fenômeno pode ser visto por intermédio de óticas diferentes.

Saul (2000) estabelece, a partir de outros estudos, algumas diferenças entre as práticas de avaliação quantitativa e qualitativa. Não retomaremos aqui todas elas, até porque muitas já foram indicadas neste trabalho, especialmente no capítulo sobre a metodologia de análise dos dados. Vamos salientar apenas que a base do crescimento e consolidação da avaliação qualitativa foi o reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento, largamente utilizados nas fases

iniciais dos processos avaliativos, não forneciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e os alunos aprendem.

No âmbito da discussão sobre as marcas da avaliação qualitativa, a autora remete-nos a Lawton, estudioso que defende a necessidade de a avaliação referir-se não somente ao grau em que o aluno aprende um conjunto de habilidades ou um tipo de conhecimento; segundo Lawton, a avaliação deve responder a questões de justificativa (Por que os alunos aprendem x?), bem como a questões que buscam detectar efeitos de aprendizagem não pretendidos (O que mais os alunos aprenderam? O que deixaram de aprender?).

Tais questões são particularmente importantes em nossa pesquisa, sobretudo porque focalizamos as respostas surpreendentes, as escritas excedentes, os intervalos e os deslizos de sentido, os quais não serão meramente cotejados com uma matriz fechada de objetivos de aprendizagem previamente definidos. Serão, sim, problematizados, interrogados, confrontados, na busca de explicações plausíveis para o funcionamento do discurso no interior da escola.

Seriam ainda marcas da avaliação qualitativa, para Saul:

a) a substituição, na análise de significados e processos, das generalizações estatísticas por interpretações do particular e, eventualmente, dos acontecimentos que não se repetem;

b) a necessidade de uma metodologia sensível às diferenças, aos imprevistos, à mudança, às manifestações observáveis e aos significados latentes;

c) a manutenção da crença no poder explicativo dos dados quantitativos, dos resultados e produtos da avaliação, os quais podem vir a ser preciosos e importantes, mesmo nas investigações que enfatizam a descrição e a interpretação, o singular e o contexto.

Feitas essas considerações, partamos para a análise de alguns dados quantitativos e estatísticos, abstraídos do caderno 1. Salientamos que, neste trabalho, faremos uma leitura qualitativa dos números, tomados aqui como indícios do processo ensino-aprendizagem, indicadores de tendências, fonte de indagações teóricas, pistas para a explicação e a interpretação dos muitos significados engendrados na prática educativa/avaliativa.

O caderno 1 trazia como texto principal a crônica *O cajueiro*, de Rubem Braga. O autor, já maduro, fala de um cajueiro que marcou sua infância e da tristeza que sentiu ao saber, através da carta de uma irmã, que ele havia tombado numa tarde de ventania. O teste tem, como já descrito, vinte questões de resposta fechada e uma de produção de texto. Para a resolução dos quesitos de número 16 a 20, os alunos deveriam tomar como base um texto complementar, intitulado *O meu pomar*, de autoria de Cecília Meireles, no qual a autora fala do seu desejo de ter um pomar, farto e sempre aberto para alimentar e abrigar quem quer que seja. A questão 21 tinha como enunciado: “Cecília Meireles queria ter um pomar. E você, com o que sonha? Escreva um texto sobre seu sonho, começando com: *Como eu seria feliz se...*” (ver, nos anexos 2 e 3, o teste completo e a chave de correção, respectivamente).

A análise do caderno 1 será feita da seguinte forma: apresentaremos, primeiramente, alguns resultados globais do teste; depois, virá o texto principal, em torno do qual foi elaborada a maior parte das questões; seguem as questões propriamente ditas, com indicação do objetivo, da resposta esperada e dos índices de acerto e erro; comentaremos os resultados de cada questão, eventualmente em comparação com os cadernos 2 e 3; pode acontecer de uma questão não ser comentada quando de sua apresentação, e sim ao lado de outras do mesmo instrumento.

5.1.1 – Dados gerais do caderno

O caderno 1 foi respondido por 976 alunos, distribuídos em 201 turmas. A média geral obtida foi de 2,68 (número a que se chegou, numa escala de zero a dez, somando-se todas as pontuações e dividindo-se pelo número de alunos), a menor dos três cadernos. Mostramos, abaixo, uma tabela contendo os índices de acerto, por questão (cf. também os anexos 9, 10 e 11).

PROJETO INTERMUNICIPAL DE AVALIAÇÃO DE REDE – NAPE – UFPE
 AVALIAÇÃO DA 5ª SÉRIE – LÍNGUA PORTUGUESA – 1997

ÍNDICE DE ACERTO POR QUESTÃO – CADERNO 1

QUESTÃO	% ACERTO – BRANCO			
	TOTAL	PARCIAL	NULO	BRANCO
01.	31.76	0	64.96	3.28
02.	11.37	0	86.78	1.84
03.	23.46	0	73.98	2.56
04.	20.18	0	78.59	1.23
05.	49.49	0	36.68	13.83
06.	26.54	0	66.80	6.66
07.	34.32	8.91	49.49	7.27
08.	13.32	0	64.86	21.82
09.	22.34	0	64.55	12.91
10.	12.50	0	71.31	16.19
11.	24.90	0	71.82	3.28
12.	13.52	0	83.71	2.77
13.	36.68	0	60.45	2.87
14.	28.69	0	68.24	3.07
15.	8.91	73.36	15.78	1.95
16.	32.99	0	62.70	4.30
17.	41.09	0	54.20	4.71
18.	22.23	0	73.67	4.10
19.	21.11	0	63.83	14.96
20.	6.15	0	68.65	25.20

Colocando esses índices de acerto em ordem decrescente, em relação com os objetivos, obtivemos o quadro a seguir:

**ÍNDICES DE ACERTO EM ORDEM DECRESCENTE
EM RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS
CADERNO 1**

ÍNDICE DE ACERTO (%)	NÚMERO DA QUESTÃO	OBJETIVO
49,49	05	Reconstruir informações do texto
41,09	17	Identificar a idéia central do texto
36,68	13	Identificar recursos coesivos
34,32	07	Caracterizar personagens
32,99	16	Interpretar frase ou expressão lingüística
31,76	01	Ordenar fatos/idéias do texto
28,69	14	Identificar recursos coesivos
26,54	06	Fazer inferência sobre o texto
24,9	11	Identificar contextualmente o sinônimo da palavra
23,46	03	Identificar contextualmente o sinônimo da palavra
22,34	09	Fazer inferência sobre o texto
22,23	18	Compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras
21,11	19	Estabelecer relação lógica e sintático-semântica
20,18	04	Interpretar comparações
13,52	12	Interpretar variação contextual de sentido
13,32	08	Reconstruir informações do texto
12,5	10	Interpretar texto não-verbal
11,37	02	Reconstruir informações do texto
8,91	15	Estabelecer relação de concordância nominal
6,15	20	Interpretar variação contextual de sentido

Nesse quadro, pode-se perceber que o maior índice de acerto foi de 49,49% (abaixo da metade, portanto), e o menor, de 6,15%. A distribuição dos índices é mais ou menos uniforme:

- a) dois deles se situam, na parte superior da tabela, entre 41 e 50% de acerto;
- b) quatro se situam entre 30 e 40% de acerto;
- c) oito se situam entre 20 e 30% de acerto (maior bloco da tabela);
- d) quatro se situam entre 11 e 20% de acerto;
- e) dois se situam, na parte inferior da tabela, entre 1 e 10% de acerto.

Essa distribuição pode ser melhor visualizada abaixo.

1. dois índices entre 41 e 50%	49,49%
	41,09%
2. quatro índices entre 30 e 40%	36,68%
	34,32%
	32,99%
	31,76%
3. oito índices entre 20 e 30%	28,69%
	26,54%
	24,9%
	23,46%
	22,34%
	22,23%
	21,11%
	20,18%
4. quatro índices entre 11 e 20%	13,52%
	13,32%
	12,5%
	11,37%
5. dois índices entre 1 e 10%	8,91%
	6,15%

Comparando-se os dados gerais relativos aos três diferentes cadernos utilizados na avaliação, encontra-se uma aparente uniformidade no número de alunos envolvidos, no número de turmas e até mesmo nas médias finais obtidas, a variação maior indo de 2,68 (caderno 1) para 3,78 (caderno 2):

CADERNO 1
número de alunos que responderam: 976
número de turmas avaliadas: 201
média obtida no caderno: 2,68
CADERNO 2
número de alunos que responderam: 923
número de turmas avaliadas: 198
média obtida no caderno: 3,78
CADERNO 3
número de alunos que responderam: 877
número de turmas avaliadas: 200
média obtida no caderno: 3,55
MÉDIA GERAL DA REDE (TRÊS CADERNOS): 3,34

No entanto, essa uniformidade numérica desaparece de imediato, quando se consideram mais de perto dados quantitativos, correlacionados aos objetivos de cada questão. Colocando lado a lado os objetivos dos três cadernos, em ordem decrescente, do mais atingido para o menos atingido, verificamos que não parece haver nenhuma coincidência ou semelhança entre as colunas:

**DISPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS EM ORDEM DECRESCENTE
(DO MAIS ATINGIDO PARA O MENOS ATINGIDO)
QUADRO COMPARATIVO DOS TRÊS CADERNOS**

CADERNO 1	CADERNO 2	CADERNO 3
Reconstruir informações do texto	Identificar recursos coesivos	Compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras
Identificar a idéia central do texto	Interpretar frase ou expressão lingüística	Interpretar frase ou expressão lingüística
Identificar recursos coesivos	Identificar contextualmente o sinônimo da palavra	Estabelecer relação intertextual
Caracterizar personagens	Recorrer a verbete de dicionário para resolver um problema específico de leitura	Interpretar diferentes recursos estilísticos
Interpretar frase ou expressão lingüística	Interpretar variação contextual de sentido	Interpretar texto não-verbal
Ordenar fatos/idéias do texto	Compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras	Caracterizar personagens
Identificar recursos coesivos	Identificar a idéia central do texto	Estabelecer relação de concordância verbal
Fazer inferência sobre o texto	Identificar recursos coesivos	Fazer inferência sobre o texto
Identificar contextualmente o sinônimo da palavra	Dividir o texto em partes	Interpretar frase ou expressão lingüística
Identificar contextualmente o sinônimo da palavra	Estabelecer relação lógica e sintático-semântica	Identificar a idéia central do texto
Fazer inferência sobre o texto	Reconstruir informações do texto	Identificar contextualmente o sinônimo da palavra
Compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras	Ordenar fatos/idéias do texto	Identificar a idéia central do texto
Estabelecer relação lógica e sintático-semântica	Fazer inferência sobre o texto	Identificar recursos coesivos
Interpretar comparações	Compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras	Caracterizar personagens
Interpretar variação contextual de sentido	Identificar diferentes tipos de frase	Ordenar fatos/idéias do texto
Reconstruir informações do texto	Estabelecer relação de concordância verbal	Recorrer a verbete de dicionário para resolver um problema específico de leitura
Interpretar texto não-verbal	Fazer inferência sobre o texto	Identificar diferentes tipos de frases
Reconstruir informações do texto	Identificar contextualmente o antônimo da palavra	Identificar recursos coesivos
Estabelecer relação de concordância nominal	Caracterizar personagens	Reconstruir informações do texto
Interpretar variação contextual de sentido	Estabelecer relação intertextual	Estabelecer relação de concordância nominal

Com exceção do objetivo “interpretar frase ou expressão lingüística”, que aparece em segundo lugar nos cadernos 2 e 3, e do objetivo “fazer inferência sobre o texto”, situado em oitavo lugar nos cadernos 1 e 3, nada mais parece sugerir que os desempenhos dos alunos tenham sido semelhantes. Isso nos conduz a pensar que não apenas cada resposta de cada aluno é uma manifestação singular, mas que cada um dos instrumentos de avaliação – mesmo elaborados a partir de uma matriz comum de objetivos – é também singular.

Ainda do ponto de vista dos objetivos avaliados, há diferenças nas posições ocupadas por um mesmo objetivo em cada um dos instrumentos, estabelecidas essas posições segundo o percentual de acertos. Por exemplo, o mesmo objetivo – “identificar recursos coesivos” – ocupa a primeira posição no caderno 2, a sétima posição no caderno 1 e a décima oitava posição no caderno 3.

A singularidade de cada instrumento, e, no interior dele, a correlação entre objetivo, formulação da pergunta e escopo da pergunta relativamente ao texto fazem variar os resultados numéricos e as posições ocupadas por um mesmo objetivo num mesmo instrumento. Notem-se, por exemplo, as posições ocupadas pelo objetivo “reconstruir informações do texto” no caderno 1: primeira e décima sexta posição; o objetivo “identificar recursos coesivos”, no caderno 2, aparece na primeira e na oitava posição. Podemos concluir daí que reconstruir informações do texto ou identificar recursos coesivos, do ponto de vista discursivo, é diferente em diferentes discursos e em diferentes momentos de um mesmo discurso, como apontaremos na análise específica de cada questão.

Tendo presente essa singularidade discursiva de cada pergunta e de cada escopo textual objetivado pela pergunta, já podemos inferir uma primeira lição: para que a avaliação tenha sentido para o processo de ensino, cabe ao professor multiplicar as situações de avaliação e repetir a testagem de um determinado objetivo através de vários instrumentos e formulações, buscando interpretar os resultados pelo entendimento das operações discursivas efetuadas pelos alunos no enfrentamento das questões que lhes são postas.

Consideremos os dados relativos às vinte questões do instrumento de avaliação presentemente analisado (caderno 1, excetuada a questão 21, de

produção de texto), cotejando as perguntas, os dados numéricos e alguns de seus sentidos, entre outros possíveis.⁷¹

5.1.2 – Texto principal

Leia com atenção o texto abaixo:

O cajueiro

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulos de sanhaços. (...)

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em fins de setembro. Estava carregado de flores.

Rubem Braga

Coisas simples do cotidiano. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985.

⁷¹ Como apontado no capítulo anterior, conceber os dados como indícios significa correr os riscos próprios do que Ginzburg chamou de “faro”, “golpe de vista”, “intuição”. Nesse sentido, importam muito mais os significados construídos com base nos indícios manuseados do que esgotar todos os sentidos possíveis de cada dado, de resto um empreendimento impossível, somente vislumbrado como apanágio científico numa posição epistemológica que toma conhecimento e realidade como sinônimos. No paradigma indiciário, os “dados” são construídos como indícios de um significado construído e resultante da análise.

5.1.3 – Análise das questões

Questões 1, 2, 3 e 4

Nas questões 1 até 4, marque com um X a resposta certa.

Questão 1

1) Em qual das alternativas abaixo os fatos estão na mesma ordem em que aparecem no texto?

- a. () minhas recordações do cajueiro, outras velhas lembranças, a morte do cajueiro
- b. () outras velhas lembranças, minhas recordações do cajueiro, a morte do cajueiro;
- c. () outras velhas lembranças, a morte do cajueiro, minhas recordações do cajueiro;
- d. () a morte do cajueiro, outras velhas lembranças, minhas recordações do cajueiro.

- Objetivo da questão: ordenar fatos/ídéias do texto
- Resposta esperada: letra a
- Índices:
 - ✓ acerto total: 31,76%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 64,96%
 - ✓ em branco: 3,28%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no caderno 2: 25,46% (questão 2)
 - ✓ no caderno 3: 15,51% (questão 1)

Na questão 1, os alunos obtiveram o maior índice de acerto dos três cadernos: 31,76%, em comparação com os cadernos 2 (25,46%) e 3 (15,51%). É interessante destacar que, em princípio, a questão do caderno 1 parecia mais difícil, pois envolvia, além da ordenação de fatos, a interpretação de paráfrases do texto e a discriminação de três fatos num mesmo item. Nos cadernos 2 e 3, a tarefa era mais simples: o aluno deveria numerar os fatos apresentados, na mesma ordem em que eles apareciam no texto, sendo que, nas duas situações, o primeiro fato já aparecia numerado, supostamente para facilitar o seu trabalho. Outro aspecto interessante é a diferença de percentuais entre as questões dos cadernos 2 e 3, quando elas apresentavam estrutura bastante similar. Isso permite ir confirmando a hipótese de que os instrumentos de avaliação, mesmo

controlados e elaborados para medir os mesmos objetivos, são singulares, como é singular a reação de cada aluno frente a eles.

Certamente, as diferentes reações têm a ver com os modos de significar dos recursos expressivos postos a funcionar nas questões e com sua relação de ordem na seqüência textual e na seqüência da própria questão. Enquanto essa primeira questão do caderno 1 resume os fatos através de nominalizações, aparecendo as mesmas expressões em cada uma das opções de resposta, nos outros dois cadernos os fatos são resumidos através de enunciados (com significados próprios e independentes um do outro, mas todos referindo ao texto sob leitura), cabendo enumerar e não simplesmente optar por uma das seqüências. Além disso, a ordem dos fatos está expressa no primeiro parágrafo do texto, ao passo que a numeração exigida nos outros cadernos depende de uma (re)leitura de todo o texto.

Há mais a notar, comparando os diferentes escores obtidos, aqui manuseados como indícios: o texto a que remete o comando inicia-se com uma recordação do cajueiro (“O cajueiro já devia ser velho quando nasci.”). Na pergunta, a única opção que se inicia com essa recordação do cajueiro é aquela esperada como resposta. Mesmo que o aluno tivesse dúvidas quanto à ordem dos demais fatos, essa coincidência entre o texto a ser interpretado e o texto da pergunta levaria à resposta esperada, com base numa relação biunívoca entre uma e outra expressão do mesmo fato, não sendo necessário operar com os outros dois fatos focalizados na questão. Essa possibilidade está ausente nos outros cadernos, permitindo construir a hipótese de que escores de acerto dependem da forma de elaboração da questão, talvez até mais do que da competência de leitura e capacidade de ordenar e reordenar seqüências.

Questão 2

- 2) Qual das alternativas abaixo melhor exprime o sentimento do autor?
- a. () o autor estava triste porque seu cajueiro menor havia morrido há muito tempo;
 - b. () o autor preferia, dentre as árvores citadas, o cajueiro maior;
 - c. () o autor não estava triste com a queda do cajueiro, apenas relatou o fato;
 - d. () o autor ficou indiferente diante da morte do cajueiro maior.
- Objetivo da questão: reconstruir informações do texto
 - Resposta esperada: letra b
 - Índices:
 - ✓ acerto total: 11,37%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 86,78%
 - ✓ em branco: 1,84%
 - Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 49,49% (questão 5) e 13,32% (questão 8)
 - ✓ no caderno 2: 28,17% (questão 6)
 - ✓ no caderno 3: 4,68% (questão 19)

Na questão 2, deparamo-nos com resultados numéricos bastante divergentes. O índice de acerto foi de 11,37%, similar ao da questão 8 do mesmo caderno (13,32%). No entanto, o objetivo – reconstruir informações do texto – era o mesmo da questão com maior índice de toda a prova: 49,49% (questão 5). Os índices de respostas em branco, que, em princípio, indicam que os alunos não sabem a resposta nem se arriscam a formulá-la, são também muito diferentes: 1,84% para a questão 2; 13,83% para a questão 5; e 21,82% para a questão 8. Talvez isso se explique porque, na questão 2, bastava que o aluno marcasse um X na resposta correta, o que os faz se arriscarem mais, ao passo que, nas questões 5 e 8, ele deveria retirar uma frase do texto, ação mais trabalhosa, que exigiria uma releitura da narrativa.

À facilidade de arriscar uma resposta, assinalando uma das opções, contrapõem-se, nesta questão, duas dificuldades:

a) as expressões utilizadas para referir o sentimento do autor não aparecem explicitamente no texto lido (*triste, preferir, indiferente*);

b) a opção (a), que afirma o sentimento de tristeza, dá como causa desse sentimento a morte do cajueiro menor, quando este apenas foi lembrado em

função da tristeza causada pela morte do cajueiro maior; é de se reconhecer, entretanto, que a tristeza do autor está implicada em todo o texto.

No caderno 2, o índice de acerto obtido foi de 28,17%, relativamente alto se levarmos em conta o conjunto dos resultados e a complexidade da questão, a qual exigia do aluno a identificação dos diferentes planos temporais da narrativa. Já no caderno 3, o índice se apresenta muito baixo (4,68%) e atribuímos esse desempenho ao vocabulário empregado na elaboração da questão, que trazia itens lexicais como *gênero*, *espécie*, *característica*, *aspecto* e *hábito*. Nossa hipótese pode ser confirmada pelo alto índice de quesitos em branco (20,98%), o que indica que os alunos, possivelmente, não se atreveram a elaborar nenhuma resposta frente ao provável baixo nível de compreensão do enunciado.

Questão 3

3) Compare:

FRASE 1

“Agora, vem uma carta dizendo que ele caiu.”

FRASE 2

“Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito mais tempo.”

Observe as palavras sublinhadas. De acordo com o texto podemos considerar que:

- a. () elas representam acontecimentos diferentes para a mesma árvore;
- b. () o cajueiro maior e o cajueiro menor tiveram destinos diferentes;
- c. () elas representam o mesmo destino final para os dois cajueiros;
- d. () os dois cajueiros tiveram o mesmo tempo de vida.

- Objetivo da questão: identificar contextualmente o sinônimo da palavra
- Resposta esperada: letra c
- Índices:
 - ✓ acerto total: 23,46%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 73,98%
 - ✓ em branco: 2,56%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 24,9% (questão 11)
 - ✓ no caderno 2: 51,03% (questão 9)
 - ✓ no caderno 3: 24,16% (questão 15)

Os resultados da questão 3 são bastante uniformes: os alunos atingiram um índice de acerto de 23,46%, ao lado do índice de 24,9% na questão 11 do mesmo caderno, e de 24,16% no caderno 3.

O que chamou nossa atenção foi o índice de acerto do caderno 2 (51,03%), o dobro dos demais, quando essa era uma questão de formato mais complexo e menos familiar para o aluno, o qual deveria marcar com um X a frase semanticamente equivalente à apresentada anteriormente. Esse fato nos faz pensar que, embora a sinonímia seja trabalhada com frequência na escola, na forma de listas e de exercícios de substituição, do ponto de vista do uso, é mais natural pensarmos no e operarmos com o sentido global dos enunciados e proposições.

Na questão 9 do caderno 2, as sinonímias lexicais focalizadas eram os pares *cautela/cuidado* e *perfumada/cheirosa*:

9) Leia:

“Com muita cautela, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão perfumada.”

A frase acima equivale a:

- a. () Com rapidez, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão saborosa.
- b. () Com paciência, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão desagradável.
- c. () Com medo, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão cheia de flores.
- d. () Com cuidado, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão cheirosa.

Além da interpretação do enunciado global, a formulação da questão abria em princípio para apenas duas opções possíveis (c e d), já que *cautela*, contextualmente, poderia ser substituída por *medo*, mas essa opção seria barrada porque *perfumada* não é substituível por *cheia de flores*.

Se considerarmos as observações feitas relativamente à primeira questão do caderno 1 e os índices de acerto nesta questão do caderno 2, teríamos que traçar a hipótese de que a compreensão de paráfrases que contrapõem os pares matriz/paráfrase é mais acessível do que a compreensão de uma paráfrase que

remeta a duas matrizes. Essa hipótese faz retornar os indícios anteriores e segue confirmando que os alunos, como resultado da prática escolar, têm mais facilidade de responder quando relações biunívocas estão em pauta, em comparação com relações semânticas mais complexas.

Questão 4

4) Quando o cajueiro caiu, a irmã do autor se lembrou de seus pais e irmãos. O que houve de comum entre a queda do cajueiro e essas pessoas?

- a. () essas pessoas gostavam muito do cajueiro;
- b. () o cajueiro protegia essas pessoas;
- c. () o cajueiro e essas pessoas cresceram juntos;
- d. () tanto o cajueiro como essas pessoas morreram.

- Objetivo da questão: interpretar comparações

- Resposta esperada: letra d

- Índices:

- ✓ acerto total: 20,18%
- ✓ acerto parcial: 0
- ✓ nulo: 78,59%
- ✓ em branco: 1,23%

O índice de acerto na questão 4 foi de 20,18% e pode ser considerado mediano, ao contrário da taxa de erro, que foi das mais elevadas (78,59%). Em princípio, nada tornaria essa questão particularmente mais difícil. O que parece ter sido determinante do desempenho foi que o enunciado dizia: “Quando o cajueiro caiu, a irmã do autor se lembrou de seus pais e irmãos. O que houve de comum entre a queda do cajueiro e essas pessoas?”, e os alunos podem ter tido dificuldade de entender *comum* como *semelhante*. Outra possibilidade é que as alternativas *a*, *b* e *c* não eram de todo incorretas, mas deviam ser eliminadas por não compararem a *queda* do cajueiro e as pessoas, mas por relacionarem, de modo mais geral, as pessoas e o cajueiro.

Questão 5

5) O cajueiro foi plantado antes de o autor ter nascido. Que frase do texto confirma isso?

- Objetivo da questão: reconstruir informações do texto
- Resposta esperada: O cajueiro já devia ser velho quando nasci.
- Índices:
 - ✓ acerto total: 49,49%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 36,68%
 - ✓ em branco: 13,83%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 13,32% (questão 8) e 11,37% (questão 2)
 - ✓ no caderno 2: 28,17% (questão 6)
 - ✓ no caderno 3: 4,68% (questão 19)

Essa questão e a de número 8, à frente, já foram comentadas e analisadas quando da discussão da questão 2. Transcrevemo-las todas, no entanto, para manter a seqüência do instrumento de avaliação que estamos analisando.

Questão 6

6) Apenas uma das árvores às quais o autor se referiu ainda permanecia viva. Escreva na linha abaixo o nome dela.

- Objetivo da questão: fazer inferência sobre o texto
- Resposta esperada: pé de fruta-pão
- Índices:
 - ✓ acerto total: 26,54%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 66,8%
 - ✓ em branco: 6,66%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 22,34% (questão 9)
 - ✓ no caderno 2: 24,27% (questão 16) e 9,53% (questão 4)
 - ✓ no caderno 3: 33,98% (questão 7)

Na questão 6, foi atingido um índice de acerto total de 26,54%, similar ao das questões 9 do mesmo caderno (22,34%) e 16 do caderno 2 (24,27%). No caderno 3, em se tratando do mesmo objetivo (fazer inferência sobre o texto), o índice foi um pouco mais elevado (33,98%), mas achamos que isso se deve à facilidade da questão; os alunos deveriam indicar o sentido das palavras *cama* e *mesa* na frase: “Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa...”. O intrigante, nesse caso, é o baixo índice de acerto na questão 4 do caderno 2: 9,53%, quando se tratava de uma questão considerada fácil e semelhante, tanto na forma como no conteúdo, à questão 9 do caderno 1. Comparemos as duas.

Questão 9 do caderno 1

9) Retire do texto e reescreva, no espaço abaixo, a frase que indica em que estação do ano o cajueiro morreu.

- Objetivo da questão: fazer inferência sobre o texto
- Resposta esperada: Foi agora, em fins de setembro. / Estava carregado de flores.
- Índices:
 - ✓ acerto total: 22,34%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 64,55%
 - ✓ em branco: 12,91%

Questão 4 do caderno 2

4) Leia :

Foi no verão.

Retire do texto outra frase que comprova que a travessura de Clarissa aconteceu no verão.

- Objetivo da questão: Fazer inferência sobre o texto
- Resposta esperada: Fazia um solão terrível, amarelo e quente.
- Índices:
 - ✓ acerto total: 9,53%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 73,78%
 - ✓ em branco: 16,47%

Essa disparidade nos índices – são quatro questões e apenas um dos escores é surpreendente – parece indicar que em linguagem não se pode esperar resultados estabilizados. A fluidez do simbólico e as reações singulares e idiossincráticas diante de perguntas, em contextos nos quais os sujeitos sabem que estão sendo “esquadrinhados”, devem estar sempre presentes quando se estudam resultados de avaliações: qualquer dado estatístico pode ser contradito por outro dado, porque objetivos ou intenções comuns na formulação das perguntas não apagam as diferenças materiais dos textos, mesmo quando há remessas necessárias às mesmas materialidades discursivas, como é o caso dos dois textos que estão sob leitura nos cadernos 1 e 2.

Questão 7

7) “Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa.”

Retire da frase acima as duas características do cajueiro.

_____ e _____

- Objetivo da questão: caracterizar personagens
- Resposta esperada: belo e imenso
- Índices:
 - ✓ acerto total: 34,32%
 - ✓ acerto parcial: 8,91%
 - ✓ nulo: 49,49%
 - ✓ em branco: 7,27%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no caderno 2: 5,53% (questão 3)
 - ✓ no caderno 3: 42,19% (questão 5) e 16,65% (questão 20)

Novamente, os resultados são bem diferentes uns dos outros.

1. Na questão 7 do caderno 1, o aluno deveria caracterizar o cajueiro, conforme o texto, como *belo* e *imenso* (acerto de 34,32%); o percentual aqui pode ser atribuído à familiaridade do aluno com o formato do quesito (retirar termos do texto ou da frase) e com o conteúdo (*adjetivo*, em geral tratado nas primeiras séries do ensino fundamental como aquela palavra que serve para dar qualidade ou característica ao nome).

2. Na questão 5 do caderno 3, o aluno deveria relacionar, por meio de numeração de colunas, os personagens e suas falas:

5) **Identifique** os personagens do texto pela sua fala, escrevendo:

- (1) para a **formiga**
(2) para a **cigarra**

- a. () “– Venho em busca de agasalho.”
b. () “– Que quer ?”
c. () “– E o que fez durante o bom tempo que não construiu sua casa?”
d. () “– Eu cantava, bem sabe ...”

Essa atividade parece ter sido fácil para os alunos, pois o percentual de acerto foi de 42,19%; observe-se que se tratava de um formato de questão familiar (numerar coluna) e de um conteúdo também familiar (narrativa e discurso direto).

3. Na questão 20 do caderno 3, era preciso indicar, com base no texto e utilizando uma tabela, a característica física e a função das formigas rainha e macho:

20) Leia as frases:

“A rainha é a maior da colônia e somente dedica-se a pôr ovos.”

“... os machos, que sempre possuem asas. Sua única missão é a de fecundar as futuras rainhas.”

Cada frase acima tem uma característica e uma função para os tipos que aparecem no texto. Identifique as palavras que estão relacionadas às características e às funções. Copie-as no quadro abaixo:

FORMIGA	CARACTERÍSTICAS	FUNÇÕES
Rainha		
Macho		

Nesta questão, o índice de acerto foi de 16,65%, menor que o de quesitos em branco (24,97%), acerto parcial (27,25%) e resposta errada (31,13%), levando-nos a crer que os alunos consideraram a questão difícil ou complexa. De fato, o texto apresentado era informativo/científico, com um vocabulário menos conhecido. Além disso, o enunciado do quesito estava impreciso e exigia o conhecimento do significado dos termos *característica* e *função*.

4. O quesito 3 do caderno 2 vem transcrito abaixo:

3) **Identifique os personagens** do texto que correspondem às seguintes indicações:

- (1) A mãe de Clarissa: _____
- (2) A figura feminina vista da janela: _____
- (3) As figuras masculinas vistas da janela:
 - a. _____
 - b. _____

Para a resolução desse quesito, os alunos deveriam tomar como base as seguintes passagens do texto principal:

Clarissa abre um livro para ler. Mas o silêncio é tão grande que, inquieta, ela torna a pôr o volume na prateleira, ergue-se e vai até a janela, para ver um pouco de vida. Na frente da farmácia está um homem metido num grosso sobretudo cor de chumbo. Um cachorro magro atravessa a rua. A mulher do coletor aparece à janela. Um rapaz de pés descalços entra na Panificadora (...)

De repente pensou numa travessura. Mamãe guardava no sótão as suas latas de doce, os seus bolinhos e os seus pães que deviam durar toda a semana. Era proibido entrar lá. Quem entrava, dos pequenos, corria o risco de levar palmadas no lugar de costume (...)

Comeu muito. Desceu cheia de medo. No outro dia D. Clemência descobriu a violação, e Clarissa levou meia dúzia de palmadas.

A taxa de acerto nesse quesito foi de apenas 5,53%. Como explicar, então, esse baixo desempenho? Nossa hipótese é que os alunos tiveram uma certa dificuldade de identificar/caracterizar os personagens do texto, primeiramente porque, de acordo com a elaboração da questão, eles seriam quatro, agrupados em categorias; isso fez com que os estudantes tivessem que manipular um grande número de informações pontuais, distribuídas na própria formulação da pergunta. Em segundo lugar, e sobretudo, porque, excetuando-se a mãe da personagem

principal (D. Clemência), que tem um papel importante na narrativa, os outros eram personagens insignificantes, actantes secundários, gente que passava na rua e que não participa diretamente da trama (*um homem de sobretudo, um rapaz de pés descalços e a mulher do coletor*); uma possível prova disso é o alto índice de acerto parcial (45,18%), devido ao fato de muitos alunos terem apenas citado, e com razão, a personagem D. Clemência (observe-se, inclusive, que os outros três personagens não têm nome). Vale salientar, ainda, que alguns alunos chegaram, quando da elaboração da resposta, a citar o cachorro que atravessava a rua, fazendo-o às vezes fora das pautas oferecidas no teste.

Questão 8

8) Leia:

“...o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família.”

Agora, retire do texto outra frase que reforça a idéia de que o cajueiro parecia realmente se preocupar com a família do autor.

- Objetivo da questão: reconstruir informações do texto
- Resposta esperada: e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa
- Índices:
 - ✓ acerto total: 13,32%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 64,86%
 - ✓ em branco: 21,82%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 11,37% (questão 2) e 49,49% (questão 5)
 - ✓ no caderno 2: 28,17% (questão 6)
 - ✓ no caderno 3: 4,68% (questão 19)

O desequilíbrio entre os índices apontados acima foi comentado quando da análise da questão 2. Apenas é necessário chamar a atenção para o fato de que a resposta esperada para o quesito 8 aparecia no texto na forma de discurso relatado, ao meio de uma seqüência de informações sobre o que disse a irmã mais nova do autor em sua carta. Para localizar e retirar textualmente essa outra

frase, o aluno deveria ou reler quase todo o texto, ou já estar dominando os tópicos de cada parágrafo para encontrar a frase desejada. As respostas nulas e em branco mostram que os alunos desistiram da procura, o que implica também que não tinham o domínio de toda a seqüência textual, a despeito de seu manuseio constante para responder às perguntas anteriores.

Questão 9

9) Retire do texto e reescreva, no espaço abaixo, a frase que indica em que estação do ano o cajueiro morreu.

- Objetivo da questão: fazer inferência sobre o texto
- Resposta esperada: Foi agora, em fins de setembro. / Estava carregado de flores.
- Índices:
 - ✓ acerto total: 22,34%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 64,55%
 - ✓ em branco: 12,91%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 26,54% (questão 6)
 - ✓ no caderno 2: 24,27% (questão 16) e 9,53% (questão 4)
 - ✓ no caderno 3: 33,98% (questão 7)

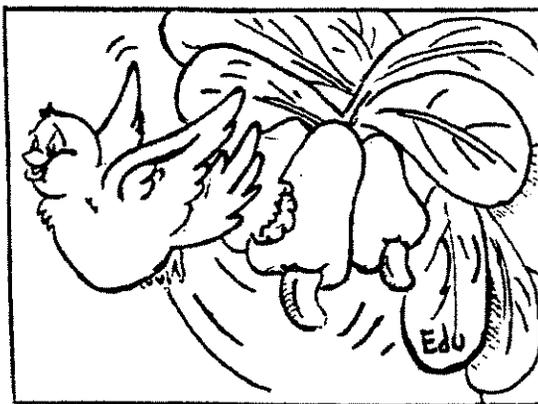
Esta questão foi comentada e analisada em conjunto com a questão 6.

Questão 10

10) Releia a frase:

“No último verão ainda o vi; estava carregado de frutos amarelos, trêmulos de sanhaços.”

Agora, observe atentamente o desenho abaixo e responda:



Qual o significado da palavra sanhaços na frase acima?

Resposta: _____

- Objetivo da questão: interpretar texto não-verbal
- Resposta esperada: pássaro/passarinho
- Índices:
 - ✓ acerto total: 12,5%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 71,31%
 - ✓ em branco: 16.19%

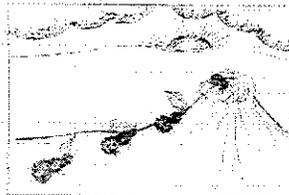
Em tese, neste caso, os índices de acerto deveriam ser altos e similares, dado que o desenho facilitaria a resolução dos dois quesitos apresentados. No entanto, os resultados mais uma vez surpreenderam.

No caderno 1, o aluno deveria correlacionar um texto verbal com uma ilustração, de modo a inferir o significado de uma palavra com base nessa ilustração (ou seja, a partir da figura, identificar *sanhaço* como um passarinho). O percentual de acerto de apenas 12,5% contrariou nossas expectativas: imaginávamos que muitas das crianças conhecessem a palavra *sanhaço*, seja

porque convivem com vários tipos de pássaros na periferia da cidade, seja porque pássaro/passarinho é um assunto de interesse da maioria delas, em função da faixa etária dominante na 5ª série. Seria razoável, então, atribuímos o índice obtido aqui ao fato de que as ilustrações dos livros didáticos são, geralmente, reproduções fiéis e simplificadas do texto verbal que as acompanha e os exercícios de interpretação quase nunca exigem o entendimento das suas implicações semânticas.

Na comparação com a questão 12 do caderno 3, vemos que o índice de acerto foi quatro vezes superior (50,06%). No caso, os estudantes deviam marcar com um X, dentre quatro, a frase que correspondesse ao desenho colocado abaixo do comando do quesito:

12) Qual das frases abaixo indica o que está representado no desenho?



- a. () A jovem cigarra tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro;
- b. () Os animais passavam os dias cochilando nas tocas;
- c. () As formigas passavam o dia na eterna faina de abastecer as tulhas.
- d. () Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Nessa situação, é bem provável que a fábula da cigarra e da formiga fosse bem conhecida pelos alunos (tanto em termos do gênero textual quanto em termos do conteúdo) e que tal fato tenha facilitado a leitura do desenho (que aqui representa de maneira mais direta o conteúdo do texto verbal).

Aquilo que imaginávamos como tarefas semelhantes e fáceis para o aluno corresponde, na verdade, a quesitos bem distintos: diferem seus modos de perguntar, seus objetivos, formatos e graus de dificuldade. No primeiro, pedia-se que o aluno estabelecesse, por raciocínio inferencial, uma relação de referência entre um termo e uma imagem do seu referente; no segundo, seria preciso

identificar a passagem – transcrita literalmente – de um texto verbal que melhor correspondesse ao desenho apresentado. O desequilíbrio verificado entre os percentuais exigiu uma leitura acurada dos “rastros” das leituras dos alunos, de forma a reconhecer diferenças onde acreditávamos haver similitudes.

Questões 11, 12, 13 e 14

Nas questões 11 até 14, marque com um X a resposta certa.

Questão 11

11) Releia a seguinte frase do texto:

“Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto.”

Nesse contexto, a palavra cica significa:

a. () forma arredondada;
b. () gosto travoso;
c. () cor amarela;
d. () aparência rugosa.

- Objetivo da questão: identificar contextualmente o sinônimo da palavra
- Resposta esperada: letra b
- Índices:
 - ✓ acerto total: 24,9%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 71,82%
 - ✓ em branco: 3,28%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 23,46% (questão 3)
 - ✓ no caderno 2: 51,03% (questão 9)
 - ✓ no caderno 3: 24,16% (questão 15)

A análise desta questão foi feita em conjunto com a de número 3.

Questão 12

12) Das palavras abaixo qual a única que, no texto, é diferente de vegetal?

- a. () espadas-de-são-jorge;
- b. () beijos;
- c. () tala;
- d. () saboneteira;
- e. () caramanchão.

- Objetivo da questão: interpretar variação contextual de sentido
- Resposta esperada: letra e
- Índices:
 - ✓ acerto total: 13,52%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 83,71%
 - ✓ em branco: 2,77%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 6,15% (questão 20)
 - ✓ no caderno 2: 42,25% (questão 12)

O índice de acerto da questão 12 pode ser considerado baixo (13,52%) e talvez deva ser atribuído à possibilidade de que as palavras oferecidas tenham representado dificuldade para os alunos, ou por serem efetivamente desconhecidas como nomes de plantas, ou pelo fato de que a sinonímia, como já indicado, é trabalhada fora de contexto, apenas com a exploração da relação um para um entre palavras semanticamente equivalentes. Consideremos, também, que a pergunta 12 não remete a uma sinonímia simples entre itens lexicais, mas a uma relação de hiponímia.⁷² Houve ainda um complicador na questão: o aluno teria que marcar o que *não era* vegetal, quando, usualmente, precisa marcar a resposta esperada pela sua positividade (o que *é* ou que *está* correto).

De outra parte, o quesito 20 do mesmo caderno apresentou um índice de acerto ainda mais baixo: 6,15% (o menor percentual de todo o teste):

20) Observe o sentido da palavra pé na frase: "Eu me lembro dos pés de pinha."

Agora, retire do texto uma frase em que a palavra pé aparece com outro sentido.

⁷² Em tempo: em princípio, todo caramanchão tem uma cobertura vegetal.

Um fato que ajuda a esclarecer o ocorrido aqui é que se trata de uma catacrese (metáfora cristalizada); assim, a expressão *pé de pinha* funciona, na realidade, como uma só palavra e essa característica foi desconsiderada na medida em que a pergunta focalizava apenas o componente *pé*, em contraste com *pé* (= parte do corpo). Mais: o aluno teria que reler o texto e não optar entre respostas já dadas. O enunciado da questão (que manda retirar uma palavra do texto) deve ter conduzido a uma leitura palavra por palavra – ao contrário do que se faz usualmente: quando lemos, consideramos significados globais do texto dentro de um contexto de sentido amplo. Desse modo, pode ter acontecido de o aluno ter lido e entendido todo o texto, mas não ter se apercebido do vocábulo *pé* isoladamente. Verificamos, também, que ocorreu nesta questão o maior índice de respostas em branco (25,2%), sugerindo que os alunos não tiveram tanta disposição de voltar ao texto, ainda mais que se tratava da última questão do teste, quando eles já deviam estar física e mentalmente cansados.

Os resultados das questões 12 e 20 do caderno 1 levariam a crer que os alunos apresentaram baixo desempenho no conteúdo sinonímia/variação contextual de sentido. Entretanto, resultado muito diverso aparece na resposta à questão 12 do caderno 2, que pedia que o aluno relacionasse duas colunas, indicando os diferentes sentidos do verbo *levar* em diferentes frases:

12) **Relacione as colunas**, de acordo com os sentidos que o verbo **LEVAR** apresenta em cada frase:

- | | | | |
|-------|----------|-----|--|
| (1) | carregar | () | O motorista <u>levou</u> o ônibus até a garagem. |
| (2) | tomar | () | Dona Clemência <u>levou</u> a chave para a sala. |
| (3) | demorar | () | Clarissa <u>levou</u> um sustinho. |
| (4) | dirigir | () | O cachorro <u>levou</u> dez minutos para atravessar a rua. |
| (5) | apanhar | | |

Os percentuais aqui chegaram a 42,25% (acerto total) e 41,06% (acerto parcial), que, somados, correspondem a 83,31%. Esses índices parecem confirmar nossa hipótese de que o sentido das palavras é melhor percebido em frases e proposições completas ou em enunciados que oferecem contexto

imediatamente de compreensão. É possível, também, que esse resultado se deva ao grau de familiaridade dos alunos com a palavra testada.

Ademais, há de se ter em mente o fato de que a formulação da pergunta tem, certamente, um efeito sobre o desempenho: relacionar e numerar colunas é um típico exercício escolar, comumente presente nos livros didáticos, isto é, a prática escolar vai determinando que o aluno construa, conforme o assunto, uma certa expectativa em torno do tipo de exercício a ser resolvido. Um outro aspecto é que, nas aulas de português, não se costuma explorar a significação enquanto um fenômeno mais amplo, mas apenas as relações biunívocas entre as palavras, desprezando-se, por exemplo, a hiponímia (caso da questão 12 do caderno 1) e os aspectos figurativos, como a catacrese (caso da questão 20 do caderno 1). Assim, o teste aqui discutido, complexificando o tratamento da sinonímia, mostra-nos que os alunos acertam mais os exercícios que repetem o que a escola ensina, na forma como ela ensina (relacionar colunas ou simplesmente fornecer o sinônimo de uma dada palavra fora de contexto).

Questão 13

13) Releia o seguinte trecho:

“O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância.”

O pronome sublinhado substitui a palavra:

- a. () velho;
- b. () cajueiro;
- c. () menino;
- d. () autor.

- Objetivo da questão: identificar recursos coesivos

- Resposta esperada: letra b

- Índices:

- ✓ acerto total: 36,68%

- ✓ acerto parcial: 0

- ✓ nulo: 60,45%

- ✓ em branco: 2,87%

- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:

- ✓ no mesmo caderno: 28,69% (questão 14)

- ✓ no caderno 2: 70,1% (questão 10) e 32,94% (questão 7)

- ✓ no caderno 3: 20,3% (questão 13) e 5,25% (questão 6)

Para o objetivo “identificar recursos coesivos”, foram elaboradas questões de formatos diferentes, assim como são diferentes os resultados obtidos. Vejamos. Nesta questão 13 do caderno 1, deveria ser feita uma relação entre *e/e* e *cajueiro* e o índice de acerto chegou a 36,68%. No mesmo caderno, na questão 14, o aluno deveria identificar o referente do pronome *tudo* e o índice de acerto obtido foi de 28,69%. Essa diferença para menos pode ser atribuída ao caráter mais vago, amplo e plural do indefinido *tudo*, em comparação com o pronome pessoal *e/e*, no singular e situado próximo de seu referente no texto. Em termos do formato da questão, é preciso reconhecer que os vegetais enumerados, que haviam sido substituídos anaforicamente por *tudo*, não aparecem no comando, obrigando o aluno a retornar ao texto e aumentando, dessa forma, o grau de dificuldade da tarefa.

No caderno 2, medindo o mesmo objetivo, figuravam duas questões. Numa delas (nº 10), foi atingido o maior índice de acerto do instrumento (70,1%):

10) Leia:

“Mamãe guardava no sótão as suas latas de doce, os seus bolinhos e os seus pães que deviam durar toda a semana. Era proibido entrar lá”.

A palavra destacada está substituindo:

- a. () no quarto;
- b. () no sótão;
- c. () na cozinha;
- d. () no casarão.

A resposta a essa questão foi facilitada porque, antes do *lá*, os substantivos citados eram obviamente descartáveis como possíveis referentes (*latas de doce, bolinhos, pães, semana...* etc.). Outro detalhe: entre as opções oferecidas, o único item lexical que aparece no enunciado é a resposta esperada.

Ainda no caderno 2, a questão 7 solicitava do aluno que identificasse a palavra *volume* como recurso coesivo que retomava a palavra *livro*:

7) Observe o seguinte trecho:

“Clarissa abre um livro para ler. Mas o silêncio é tão grande que, inquieta, ela torna a pôr o volume na prateleira, ergue-se e vai até a janela, para ver um pouco de vida.”

No trecho acima, a palavra sublinhada está substituindo:

- a. () livro;
- b. () vida;
- c. () silêncio;
- d. () janela.

O índice de acerto aqui caiu para menos de metade do anterior (32,94%) e o índice de erro é o dobro do de acerto (64,9%). Talvez esses números sejam imputáveis ao desconhecimento do item lexical *volume* por parte dos alunos. Seja como for, importa, no caso, o seguinte: a sinonímia *livro/volume* somente é verdadeira dentro de um contexto e tende a ocorrer na escrita e não na fala (trata-se de exemplo típico de coesão lexical).

No caderno 3, foram obtidos dois índices díspares. Os alunos atingiram um percentual de acerto de 20,3%, na questão de número 13, que solicitava que eles estabelecessem a relação dos pronomes *você* e *nós* com os termos *cigarra* e *formigas*, respectivamente. Nesse caso, havia um elemento dificultador, que era a flexão de número dos possíveis referentes e, mesmo assim, 1/5 dos alunos percebeu essa sutileza. Já na questão 6, o índice é um dos mais baixos da prova (5,25%) e pode ser atribuído à própria formulação do quesito, no qual era preciso identificar, ao longo de todo o texto, os termos *pobre cigarra*, *gentil cantora*, *triste mendiga* e *alegre cantora* como co-referentes entre si e, simultaneamente, co-referentes a *cigarra*.⁷³

⁷³ A co-referência é sempre contextual. A pergunta trazia as expressões fora de contexto, causando, por isso, maior dificuldade para o aluno.

Questão 14

14) No segundo parágrafo, o autor diz:

“Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo toda a família.”

A palavra tudo refere-se:

- a. ao cajueiro menor que morrera há algum tempo;
- b. às antigas recordações da infância do autor;
- c. às outras árvores e flores que existiam na antiga casa de sua infância;
- d. às pessoas que moravam na casa.

- Objetivo da questão: identificar recursos coesivos
- Resposta esperada: letra c
- Índices:
 - ✓ acerto total: 28,69%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 68,24%
 - ✓ em branco: 3,07%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 36,68% (questão 13)
 - ✓ no caderno 2: 70,1% (questão 10) e 32,94% (questão 7)
 - ✓ no caderno 3: 20,3% (questão 13) e 5,25% (questão 6)

A questão 14 foi analisada ao lado da de número 13, acima.

Questão 15

15) NUMERE a segunda coluna de acordo com a primeira, observando o sentido das palavras e a concordância do adjetivo com o substantivo.

- | | |
|------------------|---|
| (1) A carta | () florido caiu ao chão! |
| (2) O cajueiro | () escreve que passou o dia abatida. |
| (3) Minha irmã | () foi remetida para mim com a triste notícia. |
| | () foi triste e assustadora. |

- Objetivo da questão: estabelecer relação de concordância nominal
- Resposta esperada: 2 – 3 – 1 – 1
- Índices:
 - ✓ acerto total: 8,91%
 - ✓ acerto parcial: 73,36%
 - ✓ nulo: 15,78%
 - ✓ em branco: 1,95%
- Para o mesmo objetivo, índice de acerto no caderno 3: 4,22% (questão 17)

A taxa de acerto na questão 15 foi baixa (8,91%), a segunda menor de todo o teste. Vários fatores podem explicar esse desempenho, entre eles: a) a concordância (nominal e verbal) não é um conteúdo sistemática e intensamente trabalhado ao nível da 5ª série; b) no caso, além das flexões de gênero e número, o aluno deveria estar atento ao sentido global das frases, a serem montadas de acordo com o texto lido; c) a própria formulação da questão é mais complexa, pois se solicitava do aluno que estabelecesse relações entre colunas, as quais não estavam dispostas numa relação um para um; d) o estudo da concordância nominal se faz em geral através de outros tipos de exercícios (passar frases ou palavras para o feminino/masculino ou para o plural/singular).

O percentual de acerto do quesito sobre concordância nominal caiu para a metade no caderno 3 (4,22%). E aqui temos um fenômeno bastante curioso: o enunciado do quesito 17 pedia que o estudante reescrevesse a frase apresentada, substituindo a palavra sublinhada pela que estava entre parênteses, fazendo as modificações necessárias. A frase era a seguinte:

“ – Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama...” (pedintes)

O que nos pareceu interessante foi a forma como os alunos responderam a essa questão. Em vez de substituir *mendiga* por *pedintes*, aplicando o plural em *as*, *tristes* e *sujas*, como era esperado, os alunos, guiados pelo sentido do texto gerador da prova, escreveram *pedinte*, no singular, no lugar de *mendiga*, considerando que fosse essa a modificação a ser feita, conforme ordenava o enunciado. A mendiga em questão era a cigarra que, no inverno, fora pedir abrigo e comida na porta de um formigueiro. Na compreensão dos alunos, provavelmente não faria sentido a troca de *mendiga*, no singular, por *pedintes*, no plural, já que a cigarra da fábula lida era uma só. Acrescente-se a tudo isso mais um aspecto: o plural a ser aplicado no objeto direto da frase só faria sentido se também incidisse sobre o verbo *querer*. O enunciado completo e adequado, uma vez que a formiga tivesse examinado as supostas pedintes de alto a baixo, deveria ser o seguinte: –

Que querem? – perguntou, examinando as tristes pedintes sujas de lama... Indício dessa nossa hipótese é o alto índice de erro (68,87%), obtido na medida em que não foram consideradas as respostas nas quais não aparecesse a substituição e a flexão pedidas (acerto parcial = 0).⁷⁴

O fenômeno aqui descrito é emblemático do funcionamento do processo discursivo em geral e na escola, em particular. Os sujeitos propõem e constroem sentidos, trabalhando com e sobre a linguagem. Conforme Duarte (1998), cada aluno é um sujeito de linguagem e se constitui em um contexto social, sob a influência de certas condições de produção.

Na situação sob exame, as respostas são pistas sobre a forma como os alunos se relacionam com a língua no interior da escola: como, usualmente, precisam se remeter ao texto para responder a questões de compreensão/ interpretação, eles também resgataram o sentido do texto ao responder à questão 17 do caderno 3, associando *mendiga*, *pedinte* e *cigarra*; não lhes pareceu natural a frase “– *Que quer? – perguntou, examinando as tristes pedintes sujas de lama...*”, uma vez que a *mendiga/pedinte* era, na verdade, a *cigarra*, referida, ao longo de todo o texto de Lobato, sempre no singular. O mesmo não acontece com o item *formiga*, que ora aparece no plural, numa referência aos membros do formigueiro, ora aparece no singular, quando remete à formiga individualizada que recebe a cigarra na porta do formigueiro. Além do mais, o plural do sintagma nominal sem o correspondente no sintagma verbal violaria a relação gramatical e semântica esperada pelo falante (o aluno, no caso). Temos aqui as “práticas de significação”, as “operações produtoras” a que alude Certeau (1995).

Questões 16, 17 e 18

Nas questões 16 até 18, marque com um X a resposta certa.

Leia com atenção o texto abaixo:

⁷⁴ Aqui houve claramente uma falha de elaboração do teste, que induziu a erro. Os conteúdos concordância nominal e concordância verbal deveriam ter sido tratados conjuntamente na questão.

O meu pomar

Se eu tivesse um pomar, um pequeno pomar que fosse, não lhe poria grades à roda, como outros proprietários. Não poria, a guardá-lo, um desses cães enormes, rancorosos, que andam sempre rondando os pomares...

O meu pomar seria assim: todo aberto, para todos. E, quando o outono chegasse e as árvores ficassem cheias de frutos amarelos e vermelhos, nenhum pobrezinho teria fome, nenhuma criança choraria de sede, passando pelo meu pomar...

E, no inverno, ainda haveria lá onde alguém se abrigasse, quando chovesse muito ou fizesse muito frio...

Se eu tivesse um pomar, ele estaria sempre em festa, cheio de borboletas e de pássaros...

Como eu seria feliz, se tivesse um pomar!

Cecília Meireles. *Criança meu amor*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1964.

Questão 16

16) "Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa." Rubem Braga.

"Meu pomar seria assim: todo aberto, para todos." Cecília Meireles.

As expressões sublinhadas acima significam a maneira como:

- a. () Rubem Braga se recordava do cajueiro, e Cecília Meireles imaginava o pomar;
- b. () Rubem Braga e Cecília Meireles olhavam o cajueiro e o pomar;
- c. () ele recordava o cajueiro, e ela recordava o pomar;
- d. () o autor e a autora gostariam de que fossem o cajueiro e o pomar.

- Objetivo da questão: interpretar frase ou expressão lingüística
- Resposta esperada: letra a
- Índices:
 - ✓ acerto total: 32,99%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 62,7%
 - ✓ em branco: 4,3%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no caderno 2: 61,11% (questão 8)
 - ✓ no caderno 3: 59,41% (questão 4) e 31,13% (questão 8)

Os índices de acerto das questões 16 do caderno 1 e 8 do caderno 3 ficaram próximos, e dentro da média (32,99% e 31,13%, respectivamente). É importante notar que a questão 16 do caderno 1 demandava algo além da simples interpretação de dois enunciados retirados do texto. No comando do quesito, são

recuperados os nomes dos autores dos dois enunciados; logo após vêm esses enunciados aspeados. Perceber esses discursos como relatados, manusear os nomes dos autores (parte do que se tem chamado periferia textual), interpretar cada um dos enunciados e articulá-los a um terceiro enunciado que os parafraseia, tudo isso configura uma tarefa bem mais complexa do que outras perguntas formuladas com o mesmo objetivo.

Veja-se, agora, a questão 8 do caderno 3, para a qual também foram dadas respostas relativas às condições físicas e materiais da cigarra (tais como: “que ela estava donte com uma tosse”, “signifava que vai passa fome” ou “fraqueza e pobreza”):

8) “O mau tempo não cessa...”

O que significa, no texto, a expressão mau tempo?

No caso da questão 4 do caderno 3, o índice chegou a 59,41%; já na questão 8 do caderno 2, o acerto foi de 61,11% (novamente, valores aproximados). Nessas duas últimas situações, o percentual corresponde ao segundo quesito mais acertado do teste. Esses escores parecem indicar que os alunos não têm grandes dificuldades na interpretação global de frases e expressões, extraídas de um texto para serem interpretadas num teste de avaliação.

Questão 17

17) O objetivo da autora do texto “O meu pomar” é:

- a. () descrever um pomar com cães, pássaros e grades à roda;
- b. () lembrar um pomar que não existe mais agora;
- c. () falar de um pomar onde as pessoas se sentiriam protegidas e abrigadas;
- d. () recordar sua infância vivida no pomar.

- Objetivo da questão: identificar a idéia central do texto
- Resposta esperada: letra c
- Índices:
 - ✓ acerto total: 41,09%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 54,20%
 - ✓ em branco: 4,71%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no caderno 2: 36,62% (questão 18)
 - ✓ no caderno 3: 29,53% (questão 18) e 23,95% (questão 2)

As diferenças de formulação entre as questões que tratavam da idéia central do texto não parecem ter representado uma dificuldade adicional para os alunos, embora eles tenham acertado mais as perguntas que solicitavam a identificação do objetivo do autor e do tema do texto. O que nos faz pensar assim é a semelhança entre os índices do caderno 3 (29,53% e 23,95%), em contraposição aos índices maiores dos cadernos 2 (36,62%) e 1 (41,09%). Atribuímos esses resultados ao fato de que, no caderno 3, era exigido dos alunos um conhecimento adicional sobre tipologia/gênero textual (texto científico e fábula, respectivamente).

Questão 18

18) Qual a frase que completa adequadamente o período abaixo?

Eu serei feliz quando...

- a. () ... eu tivesse um pomar.
- b. () ... eu tive um pomar.
- c. () ... eu tinha um pomar.
- d. () ... eu tiver um pomar.

- Objetivo da questão: compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras
- Resposta esperada: letra d

- Índices:
 - ✓ acerto total: 22,23%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 73,67%
 - ✓ em branco: 4,1%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no caderno 2: 38,46% (questão 14) e 22,43% (questão 11)
 - ✓ no caderno 3: 68,99% (questão 11)

Nos três cadernos, o objetivo “compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras” foi avaliado em quatro questões. No caderno 1, em que o aluno deveria completar uma frase relacionando adequadamente tempos verbais (futuro do presente e futuro do subjuntivo), o acerto foi de 22,23%.

No caderno 2, as questões solicitavam o conhecimento do valor semântico da preposição *de* (questão 11; acerto de 22,43%) e os diferentes valores semânticos do sufixo *inho* (questão 14; acerto de 38,46%):

11) Leia :

“Quem entrava, dos pequenos, corria o risco de levar palmadas no lugar de costume.”

A expressão dos pequenos pode ser substituída por:

- a. () dentre as crianças;
- b. () além das crianças;
- c. () com as crianças;
- d. () sem as crianças.

14) Há, no texto, quatro palavras com o sufixo “inho(s)”: **bolinhos, quartinho, devagarinho, sustinho.**

Escolha dentre elas:

- a. Uma palavra que sugere tamanho pequeno: _____
- b. A palavra que sugere intensidade de movimento: _____

Finalmente, no caderno 3, a questão levava o aluno a entender que o diminutivo *amiguinha* expressava carinho da formiga para com a cigarra (questão 11; acerto de 68,99%, o maior da prova):

11) Leia a frase:

“ – Pois entre, amiguinha!”

Ao chamar a cigarra de amiguinha, a formiga:

- a. () expressa carinho pela cigarra;
- b. () expressa desprezo pela cigarra;
- c. () destaca o tamanho da cigarra;
- d. () destaca a importância da cigarra.

Os índices mais baixos relativos a esse objetivo (22,23% no caderno 1 e 22,43% no caderno 2) podem ser atribuídos, respectivamente: a) à forma como é explorado o conteúdo *verbo* na escola, via paradigmas de conjugação, como já dissemos em capítulo anterior, sem o estabelecimento de relações de concordância entre os tempos e b) à pouca familiaridade dos alunos com o termo *dentre*, que devia ser identificado como equivalente a *de* (dos pequenos \equiv dentre as crianças).

Questão 19

19) Leia o segundo parágrafo do texto “O meu pomar” e complete a frase abaixo.

As árvores ficariam cheias de frutos amarelos e vermelhos, quando_____

- Objetivo da questão: estabelecer relação lógica e sintático-semântica
- Resposta esperada: o outono chegasse
- Índices:
 - ✓ acerto total: 21,11%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 63,83%
 - ✓ em branco: 14,96%
- Para o mesmo objetivo, índice de acerto no caderno 2: 29,04%

A questão 19, assim como a 20 do caderno 2, tinha como objetivo “estabelecer relação lógica e sintático-semântica”. Os percentuais de acerto ficaram próximos e dentro da média (21,11% e 29,04%, respectivamente). Mais uma vez, no caso sob análise, surpreendentemente, o índice foi menor na questão que supúnhamos mais fácil. O aluno deveria completar o período, de acordo com o texto lido, escrevendo uma oração temporal iniciada pelo conector *quando*. O período seria, na verdade, uma paráfrase de um trecho do segundo texto constante da prova:

“E, quando o outono chegasse e as árvores ficassem cheias de frutos amarelos e vermelhos, nenhum pobrezinho teria fome...”

Observe-se que a paráfrase esperada nessa questão seria construída com apenas uma parte de um enunciado mais amplo: na formulação do quesito, deixou-se de lado precisamente o trecho que continha a oração principal. Por outro lado, a necessidade de reler todo o parágrafo para completar a frase também pode ter funcionado como um complicador adicional, na medida em que aquilo que se esperava como resposta era apenas uma parte do parágrafo.

Já no caderno 2, era preciso completar dois períodos com o conector adequado, a ser escolhido entre quatro oferecidos num quadro; assim, o aluno transcreveria um dos conectores abaixo

quando - enquanto - e - pois

nos dois períodos apresentados, atentando para a relação de sentido entre as orações:

- a. Eu não derreto na chuva _____ não sou feito de açúcar.
(EXPLICAÇÃO)
- b. Gosto de chuva com vento _____ gosto de vento com chuva.
(ADIÇÃO)

A elaboração desses períodos dependia menos do texto dado e mais da compreensão do aluno. Vejam-se as passagens do texto gerador que deveriam ser retomadas para a resolução do quesito:

“– Eu não sou feito de açúcar para derreter na chuva.”

“– Gosto de chuva com vento, gosto de vento com chuva!”

No entanto, como se disse, o índice de acerto foi maior no caderno 2, na comparação com o caderno 1. Consideremos que, no caso do caderno 2, os conectivos apareciam na questão conforme a classificação tradicional. Como se sabe, as conjunções são ensinadas através de listas a serem memorizadas, para depois serem feitos exercícios de reconhecimento e/ou classificação, isso somado ao fato de que a questão exigia apenas o preenchimento de lacunas, com termos já dados num quadro.

Questão 20

20) Observe o sentido da palavra pé na frase: “Eu me lembro dos pés de pinha.”

Agora, retire do texto uma frase em que a palavra pé aparece com outro sentido.

-
- Objetivo da questão: interpretar variação contextual de sentido
 - Resposta esperada: “...o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima...”
 - Índices:
 - ✓ acerto total: 6,15%
 - ✓ acerto parcial: 0
 - ✓ nulo: 68,65%
 - ✓ em branco: 25,2%
 - Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
 - ✓ no mesmo caderno: 13,52% (questão 12)
 - ✓ no caderno 2: 42,25% (questão 12)

Esta questão e seus índices já foram abordados na discussão e análise da questão 12 do caderno 1.



As diferentes possibilidades de leitura dos números aqui apresentados têm relação com aquilo que disse Certeau (1999) acerca dos consumidores, suas astúcias e táticas:

... produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores (...) traçam 'trajetórias indeterminadas', aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. (p. 97).

Certeau acha que essas trilhas, embora tenham como material os vocabulários de cada língua recebida (por exemplo, o da TV ou do supermercado, ou da estrutura urbanística), continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam astúcias de interesses e desejos diferentes: "elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida." (p. 97).

No capítulo "Indeterminadas", Certeau sustenta que a simbolização é indissociável do fracasso. A falha da razão seria, para ele, o "ponto cego que a faz ter acesso a uma *outra* dimensão, a de um *pensamento*, que se articula com o diferente como sua inapreensível necessidade" (p. 311). Assim, se as práticas cotidianas são dispersas, fundadas na sua relação com o ocasional, eliminar o imprevisto como acidente ilegítimo e perturbador da racionalidade é "interdizer a possibilidade de uma prática viva e mítica". Atribuir meramente os rótulos de certo e errado àquilo que os alunos escrevem, quantificar suas respostas pelo cotejo com uma chave de correção pré-definida significa realizar uma avaliação incompatível com a concepção de língua enquanto discurso, negar a indeterminação e a falibilidade do simbólico, substituir as "incongruências do outro" pela "transparente organicidade de uma inteligibilidade científica". O que aqui tentamos mostrar é que mesmo os dados estatísticos/percentuais dessa inteligibilidade podem indiciar significados insuspeitos quando o número é lido em

sua frieza, sem qualquer pergunta a ele endereçada. Interrogados, os dados se tornam indícios de outros sentidos.

5. 2 – Subjetividades em exposição

Neste item, verificaremos as respostas da questão 21 do caderno 2, que foi respondido por 923 alunos de 198 turmas diferentes. A questão 21 foi privilegiada nesta parte da análise precisamente por ser a de produção de texto (aberta). Vamos analisar trinta redações, selecionadas conforme o critério da variação de idade, sexo, turno e RPA (região político-administrativa a que pertence a escola). Outro critério utilizado na escolha dos textos foi o grau de atendimento da tarefa proposta pelo aluno. Nosso objetivo é encontrar, especialmente nas respostas inesperadas, elementos que indiciam os processos discursivos presentes nas avaliações, os quais, por sua vez, permitem inferir processos de ensino encaminhados nas escolas de que provêm esses sujeitos.

O referido caderno trazia, como texto principal, um trecho do romance *Música ao longe*, de Érico Veríssimo, intitulado *Travessura de Clarissa* (ver os anexos 4, com o teste completo, e 5, com a chave de correção correspondente). Nesse trecho, Clarissa, já crescida, numa tarde de tédio, buscando o que fazer, recorda-se do dia em que fez uma travessura – violando regras da casa, entrou no sótão e comeu dos doces e pães que deveriam dar para uma semana e que era proibido pegar sem autorização; descoberta no dia seguinte pela mãe, Dona Clemência, Clarissa levou meia dúzia de palmadas.

Funcionam como textos complementares ao de Érico Veríssimo:

a) uma história em quadrinhos do personagem Francisquinho, de Walt Disney, que também pega umas bolachas escondido da mãe, supondo estar fazendo uma transgressão, ao que a mãe reage de modo amigável;

b) o poema *Tempestade*, de Henriqueta Lisboa, que tem como tema o prazer de uma criança ao tomar um banho de chuva, a despeito das advertências sobre os perigos da tempestade e do vento.

Ambos os textos complementares deveriam funcionar como contraponto ao texto principal, tanto no aspecto formal (gêneros diferentes), como no aspecto ideológico (desejava-se questionar a idéia de que toda travessura é necessariamente uma atitude maldosa e que deve ser punida).

Na discussão da matriz de objetivos do teste, concluiu-se que a questão da produção de texto deveria priorizar, numa perspectiva pragmática e morfossintático-semântica, as realizações “da coesão e da coerência, na medida em que esses fenômenos atuam enquanto organizadores dos sentidos do texto” (Marcuschi, 1999: 178). Nesse contexto, adquire relevância também o “planejamento textual do aluno, quando são focalizados o início, o desenvolvimento de idéias/fatos e o final da produção” (id., ibid.). Assim é que, na matriz de objetivos de língua portuguesa, pode-se ler, sobre a habilidade de produção de texto (Marcuschi, 1999: 177):

HABILIDADE	OBJETIVO
Produção de texto	Elaborar texto, observando a coesão e a coerência textuais e os aspectos formais da língua.

Isso posto, a questão de produção de texto (nº 21) do caderno de teste nº 2 era a seguinte: “Você já deve ter feito muitas travessuras. **Conte uma de suas travessuras.**”. A essa questão, seguiam-se onze linhas reservadas à escrita do aluno.

Na análise dos dados, vamos partir de algumas concepções gerais sobre o funcionamento do discurso, tomado aqui como um processo sócio-histórico, que guarda as marcas das instituições em que é produzido. Isso significa que as condições de produção do discurso são essenciais para a compreensão do seu sentido, especialmente se considerarmos o papel da escola no conjunto das constrações impostas ao dizer. Ao nosso ver, portanto, a cena enunciativa em que os textos em análise foram produzidos pareceu determinante na construção de imagens e lugares a partir dos quais os alunos escreveram seus textos.

Interessa-nos menos a organização do texto e mais o que ele organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas. Por isso, a análise

de um discurso não precisa ser feita a partir de um texto inteiro; é suficiente trabalhar com recortes discursivos, que podem conter processos significativos importantes no que diz respeito ao tema da pesquisa em curso (Orlandi, 1999a).

Diante dos recortes textuais, que materializam a ordem do discurso, o analista procura ver neles a sua discursividade, de modo a atingir a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos no material simbólico em questão. Conforme proposto por Orlandi (1999a), cabe-nos observar e descrever os modos de construção/circulação e os diferentes gestos de interpretação que constituem os sentidos dos textos submetidos à análise.

Faz-se necessário também, neste item, discutir algo sobre o sujeito do discurso, uma vez que esse tema constitui nosso eixo de análise. A subjetividade tem sido objeto de muitas teorias e controvérsias no campo do discurso. Não achamos útil retomar o assunto em sua amplitude. Interessa-nos mais fazer uma síntese de certas posições que informaram uma certa concepção de sujeito que, por sua vez, orientou nossa leitura dos dados.

Possenti (1994) mostra que o sujeito do discurso foi visto de maneiras diferentes por três grandes conjuntos de teorias: o estruturalismo, a teoria da enunciação e as teorias da heterogeneidade/polifonia. No bloco estruturalista, o sujeito é tomado como assujeitado e porta-voz do já-dito; ele não fala, é falado, e o discurso, correlatamente, seria um agrupamento de enunciados fechados, cujas condições de produção são definidas pelas formações discursivas. Na teoria da enunciação, o sujeito é sujeito na medida em que coloca a língua em funcionamento por um ato individual de utilização. No que concerne ao terceiro grupo, o sujeito seria disperso, não-unitário; tem-se aqui o fenômeno da heterogeneidade, que se dá seja pelo discurso do outro colocado em cena pelo sujeito, seja pelo discurso do sujeito se colocando como um outro.

Brandão (1994) nos apresenta um histórico breve, porém bastante ilustrativo, das diferentes concepções de sujeito, desde a filosofia clássica, que concebia o sujeito como princípio da existência e da inteligibilidade do real, passando pelas noções de consciência e identidade, pelo princípio do contraditório de Hegel e pela teoria foucaultiana segundo a qual a subjetividade, própria do

homem, pode ser estudada através das práticas discursivas. A autora ainda se refere a Benveniste, Pêcheux, Bakhtin e Authier-Revuz, como estudiosos que propuseram importantes teorias do sujeito e da subjetividade, e trata também dos impactos das diferentes concepções de sujeito para a teoria da linguagem e suas funções. O percurso da autora mostra como, no tocante ao sujeito do discurso, caminhou-se da transparência para a opacidade, do singular para o complexo, da unidade para a fragmentação e do homogêneo para o heterogêneo.⁷⁵

Em sintonia com esse movimento, alguns estudiosos (Possenti, 1993 e 1995; Geraldi, 1996 e 1997a) defendem que o sujeito do discurso nem é assujeitado nem identificado com o *cogito*. Essa idéia, parece-nos, está contida na própria noção de heterogeneidade: os limites das formações discursivas são cambiantes e não nítidos; os processos de identificação não são fechados, o que permite falar em “brechas” na estrutura. Possenti diz que não se trata de apagar o ego, mas de admitir que ele não tem controle sobre o que diz, estando na dependência de diferentes instâncias produtoras de discurso. O mesmo autor se refere a um sujeito que, nem assujeitado nem livre, seria ativo – sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo.

Geraldi (1997a) afirma que, nos anos 60 do século XX, duas concepções de sujeito se confrontaram. De um lado, propugnava-se o sujeito como fonte do seu dizer, como aquele que enuncia o que diz e tem consciência do que diz; é um sujeito pronto, que, apropriando-se da língua, atualiza-a no seu dizer, organizando seus pensamentos e mensagens e transmitindo-os a outros sujeitos. De outro lado, falava-se de um sujeito assujeitado às condições históricas, produto do meio e das ideologias que fazem do indivíduo mero preenchimento de um lugar reservado pela estrutura ideológica, que determina o dizível.

Foram alguns postulados bakhtinianos, segundo Geraldi, que acrescentaram elementos novos a esse debate, despolarizando-o. Primeiro, o

⁷⁵ Veja-se também, da mesma autora, o estudo “Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo” (2001), em que ela aponta dois deslocamentos fundamentais nos estudos recentes sobre a linguagem. O primeiro foi a mudança de uma concepção de língua enquanto representação da realidade para a de língua enquanto atividade, trabalho de um sujeito falante; o segundo concerne à ruptura entre uma concepção humanista-cartesiana de língua e sujeito enquanto espaço de homogeneidades e de sentido enquanto transparência para uma concepção vazada pela noção de heterogeneidade e opacidade.

processo de constituição da consciência, que é sónica e ideológica, produto de interações verbais concretas; através dessas interações, o indivíduo internaliza o que lhe é externo. Segundo, a natureza da interação verbal, na qual diferentes pontos de vista se confrontam, se formam e se conformam; a cada palavra correspondem contrapalavras com as quais são construídas as compreensões. Em função disso, o sujeito repete atos e gestos, mas, ao mesmo tempo, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico em que repetição e criação andam juntas. Por conseguinte, para Geraldi, é preciso entender a repetição e a criação como ocorrências possíveis num mesmo espaço de produção: é próprio da estrutura lingüística que se repete a sua disponibilidade para a mudança. O sujeito está sempre se constituindo no acontecimento do discurso (historicidade) e a noção de acontecimento pode ser tomada como fonte produtora da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo.

A heterogeneidade do sujeito se deve ao fato, entre outros, de que ele assume diferentes posições no discurso, lugares simbólicos onde possa (se) significar.⁷⁶ Mas, como salienta Orlandi (1999a), não se trata de lugares empíricos nem de sujeitos físicos, mas de imagens que resultam de projeções, sendo esse espaço de representações sociais constitutivo da significação.

Lê-se em Possenti (1993) que o discurso resulta da colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua, com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta, entre um locutor e um alocutário. Depreende-se disso que a produção do discurso é uma atividade exercida pelo sujeito. Possenti julga que essa atividade é de natureza constitutiva e não apropriadora, isto é, o sujeito não se apropria da língua enquanto algo dado, através do aparelho de enunciação (isso equivaleria a entender a língua como instrumento), mas constitui enunciados, sentidos e a si próprio nessa atividade. O locutor age também sobre a língua e é isso que a torna instável e indeterminada; ela resulta do trabalho dos falantes. Por outro lado, o sujeito também se submete a um conjunto de regras discursivas, uma vez que nem tudo na língua é

⁷⁶ Possenti (1998) usa o termo "sujeito nômade" para se referir a esse fenômeno.

indeterminação. Assim, para Possenti (1995, 1998), o sujeito age num espaço de atividade e escolha, no quadro das estruturas nas quais ele se constitui.

O autor, baseado na afirmação de Michel de Certeau de que o ato de fala é, ao mesmo tempo, uso da linguagem e operação sobre ela, considera que o sujeito não é apenas o ocupante eventual de um lugar de discurso, mas aquele que faz manobras (regradas) com e sobre a língua. Visão semelhante é a de Marques e outros (1998): em sua atividade discursiva, o sujeito opera como um estrategista, realiza “fabricações” com os produtos oferecidos ou impostos, trabalha, deixando nos textos marcas dessa sua atividade.

A tese do sujeito agente também pode ser encontrada em Geraldi (1996). Para o autor, o sujeito, ao produzir discursos, agencia recursos expressivos (que o mobilizam e que ele mobiliza). Nesse processo, há ações que se realizam com a linguagem, ações que se realizam sobre a linguagem e ações da linguagem que constroem e delimitam sistemas antropoculturais de referência, os quais correspondem a visões sociais de mundo.

No domínio da memória (social e do sujeito), ressoam e retornam, sem dúvida, vozes anônimas e discursos já ditos. Mas, o já-dito que perpassa os dizeres de hoje não é mais o mesmo: no presente do discurso, entrecruzam-se o passado – trazido pela linguagem, memória, ideologia – e o futuro – também memória, só que de um mundo possível construído através da linguagem, utopia. É o que afirma Geraldi (1996), inspirado em Bakhtin, para quem o enunciado não é somente reflexo ou expressão de algo já dado e concluído; o enunciado cria a cada vez algo novo e irrepetível (o criado se cria do dado).

O sentido do discurso, esclarece Possenti (1993), é seu efeito de sentido, ou seja, o que se produz, na ordem da significação, pelo fato de ter acontecido um determinado enunciado em determinadas condições de enunciação. Quando o autor se refere à significação do discurso, toma-a em sentido amplo, de ação significativa dos sujeitos do discurso, incluídas aí as atribuições de sentido do interlocutor. O sentido não resulta exclusivamente do conteúdo proposicional do enunciado, ou das inferências semânticas ou pragmáticas nele baseadas. A questão, portanto, não é de “cálculo” e sim de “interpretação”.

A visão de sujeito que configuramos como referencial de leitura/análise de nossos dados releva sua heterogeneidade. É um sujeito múltiplo, descentrado, atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, afetado pela língua e pela história. Ele enuncia a partir de posições historicamente dadas, no interior de um aparelho discursivo institucionalizado e prévio. Mas aí se subjetiva de maneiras diferentes, produzindo discursos vários; inscreve-se no já-dito, mas aí ressignifica (Orlandi, 1998a). Esse sujeito é também (e não apenas) lugar, posição, efeito. Estabilizado pelas interpelações ideológicas do passado, está sempre a construir horizontes de futuros possíveis (Geraldi, 1996). Constitui-se nas interações com os outros, internaliza signos sociais, donde resultam sua consciência e seu conhecimento de mundo.

É na dialogia que a experiência discursiva se forma e se desenvolve – o sujeito, interagindo socialmente, dialogando com as palavras alheias (e não da língua), vai assimilando-as de modo mais ou menos criativo. Os enunciados de cada sujeito são plenos de enunciados do outro, que comparecem avaliados, elaborados, recriados, reacentuados (Geraldi, 1996; Bakhtin, 1997).

Admitir a heterogeneidade, de acordo com Coracini (1997), seria bastante produtivo, no âmbito do ensino, pois permitiria explicar certos fenômenos discursivos que, em princípio, seriam considerados erros, desvios, falhas ou contradições; o heterogêneo ainda nos possibilitaria entender certas diferenças nos processos de aprendizagem e construir procedimentos avaliativos mais adequados; em último lugar, a aceitação do princípio da heterogeneidade apoiaria o questionamento de noções unívocas de sujeito, cultura, leitura e produção de texto. O desafio posto aos educadores é exatamente o de entender o heterogêneo não como problema a ser resolvido, mas como elemento constitutivo, definidor dos sujeitos e da linguagem.⁷⁷

Disso tudo se pode extrair um princípio de análise dos dados, que vale também como um princípio pedagógico: se a escola tem sido um lugar de repetição do autorizado e do previsto, e de escamoteação do diferente e do

⁷⁷ Levantar a bandeira da heterogeneidade é, na opinião de Rajagopalan (1997), abraçar a causa do excluído.

inesperado, algumas descobertas das teorias do discurso, especialmente a tese do sujeito descentrado, podem embasar, para além da mera rotulação e classificação de respostas, outras leituras daquilo que produzem os alunos em seus singulares processos de dizer. Eis nosso intuito nesta parte da análise: tentar interpretar diferentes modos de subjetivação pelo discurso, verificar processos de aprendizagem implicados nas singularidades, restaurando possíveis sentidos e entrevendo modos de intervenção didática em dizeres que, numa outra perspectiva, iriam, com a etiqueta de “errados”, para o monturo da escola.

Como explicitado na descrição do instrumento de avaliação em análise, os escritos aqui estudados surgiram, de um lado, a partir do texto de Érico Veríssimo e, de outro, do enunciado da tarefa proposta no teste. Isso já configura um contínuo de produção discursiva, um cenário polifônico, fato a ser levado em conta na proposta de uma leitura mais abrangente dos resultados obtidos. O texto de Veríssimo figura como um modelo de narrativa ficcional, uma sugestão de trama ou enredo; já a pergunta equivaleria a uma “intimação” ao dizer. Na confluência dessas vozes, desenham-se as vozes dos alunos.

Uma primeira abordagem dos textos já nos indica dois pólos distintos e opostos em que os sujeitos se colocaram para responder a essa “intimação” – um pólo marcado pela recusa em dizer, de que é exemplo o texto:

RPA 4 – Texto 2 (M – T – N – Masc. – 15 anos – Obs.: O aluno marcou X nas quadrículas dos três turnos.)

não mim lebro de nem uma travessura

e outro marcado pela concordância em dizer, de que é exemplo o texto:

RPA 1 – Texto 4 (T – Masc. – 15 anos)

quando eu era pequina eu ficava perto do fogo, aii minha mãe, disse fica a i finha periquanto.

eu vou aqui a minha irma, fei o fogo, e sai e se esqueceu de apaga e eu fui lá e fiquei brincado e me terminei me queimando e porisso eu tenho essa queimadura ma minha bariga.

Detenhamo-nos um pouco no primeiro dos pólos. Uma categoria analítica que pode explicar essa “recusa a dizer” é a do silêncio, tal como proposta por Orlandi. Do ponto de vista conceitual, a autora (1997) afirma que há sentido no silêncio. Este, ao invés de carregar um sentido passivo ou negativo, constitui, na relação com o dizer, um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso levar em conta a historicidade do texto para se compreender o silêncio (que não é o nada, o vazio, a ausência de palavras); explicitar o modo como ele faz sentido, as significações que põe em jogo. Pensado nos limites da dialogia, o silêncio implica uma relação contraditória com o outro. Do ponto de vista da análise, Orlandi (1999a) sugere colocar o dito em relação com o não-dito, observar o que não está sendo ou não pode ser dito. Mas ela chama atenção para o fato de que não é tudo que não foi dito que interessa, mas o não-dito relevante para uma certa situação de discurso.

Já Maingueneau (1996b) comenta que a atividade discursiva é governada por princípios pretensamente conhecidos por interlocutores, que os reivindicam para agir um sobre o outro; é por essa razão que se pode falar, com relação à produção do discurso, que ela é regida por regras, à maneira de um jogo. Maingueneau destaca, entretanto, que essas leis não são comparáveis às que regem a gramaticalidade das frases; trata-se de “uma espécie de código de bom comportamento dos interlocutores, de normas que se supõe sejam respeitadas quando se joga o jogo do intercâmbio verbal” (p. 115).

No texto sob análise, é possível que o sujeito do discurso tenha configurado uma posição de resistência, como forma de não se submeter inteiramente à tarefa proposta; houve um deslocamento para um outro lugar em que ele construiu um outro dizer, aceitável nos limites da instituição escolar.

Assim sendo, a recusa ao jogo de sentidos, apontada acima, pode ser entendida:

a) como recusa de uma confissão (afinal de contas, contar uma travessura seria confessar um ato reprovável), gesto de reconhecimento de um tema-tabu;

b) como ruptura das leis de funcionamento da linguagem enquanto instituição jurídica que impõe ao interlocutor a obrigação de responder a uma pergunta (e, desse modo, o aluno se desobriga de fazer a redação).⁷⁸

Lembrando que a enunciação deixa vestígios no enunciado (Maingueneau, 1996a), e tomando o instrumento de avaliação na sua totalidade como parte das condições de produção do discurso, buscamos, neste caso, ver outras formas de escrita do aluno e constatamos que, na capa da prova, ele havia marcado um X nas quadrículas ao lado de cada turno (quando, em princípio, devia indicar apenas o turno em que estudava). É possível, então, que o aluno tenha querido mesmo se dispensar de escrever, uma vez que deixou no teste outras marcas de sua recusa ao diálogo.

Avizinha-se desse caso um outro. Frente à tarefa de produção, o aluno produziu o texto:

RPA 2 – Texto 2 (N – Fem. – 20 anos)

Foi numa rua com muito movimento de muistos carros mas não fui permitido a travessura.
Edinaldo Lopes

Inicialmente, pensamos que se tratava de um caso de interdição do discurso, como se o aluno, por achar uma travessura algo tão censurável, dissesse que não foi permitido fazê-la para não ter que contá-la. Um olhar mais atento, todavia, recomendado por Geraldí (1995), nos fez perguntar: que variáveis sociais, culturais e lingüísticas haviam sido agenciadas para o aluno produzir o que produziu? E o campo semântico do próprio texto nos indicou que ele, a partir de seu universo vocabular, tomou *travessura* por *travessia* e produziu seu texto, o qual, considerados os elementos discursivos e as categorias de compreensão da

⁷⁸ Seja como for, uma coisa é certa: o texto atesta como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito (se) significa (na) sua posição; como, a partir de suas condições – circunstâncias discursivas e memória –, pratica a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos (Orlandi, 1999c).

realidade mobilizados, ganha um sentido novo, uma coerência própria (muitos carros, de fato, dificultam ou mesmo impedem a travessia de uma rua).⁷⁹

Vejamos agora outros recortes, que se aproximam dos anteriores. Trata-se de duas alunas que não produziram, conforme esperado, relatos de travessuras em primeira pessoa. Parece ter havido uma quebra do princípio pragmático da pertinência argumentativa, dificultando o cálculo dos sentidos dos enunciados (Maingueneau, 1996b).

De todo modo, Pêcheux (1997c:49) já apontara a necessidade de trabalhar sobre as “materialidades discursivas implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido.”. Para o autor, essa tarefa impõe algumas exigências, entre as quais a abordagem do que ele chama “o próprio da língua” através do papel do equívoco, da elipse, da falta etc. Caberia à ciência lingüística, então,

construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. Isto é, a necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos ‘mundos normais’. (p. 51).

Tendo em vista, pois, que o equívoco, a falha, o erro são da ordem do simbólico, passamos a nos interrogar sobre suas ocorrências, procurando compreender por que eles aparecem nos textos analisados, contrariando diretrizes sugeridas pelo próprio enunciado da questão proposta. Colocamo-nos, então, a possibilidade de que essas emergências tenham-se constituído a partir do lugar (posição imaginária) em que as alunas se colocaram para elaborar seus discursos:

⁷⁹ Um texto que, ao nosso ver, poderia ser comparado com este é o seguinte (RPA 1 – Noite – Fem. – 15 anos): “eu não embro travesura por que desde pequena que sou crente Deus tiama”. No caso, a aluna mobilizou aqui categorias de compreensão da realidade relativas a valores morais/religiosos.

falaram a partir da posição-aluno, dentro da escola, para alguém que vai avaliá-los.⁸⁰

As alunas, aqui, fortemente afetadas pelas coerções exercidas sobre a produção discursiva, repetem as “coisas já ditas que se conservam”, assegurando a fixidez do discurso (Foucault, 1998). Assim, sob o efeito do pré-construído, trazem à superfície de seus textos imagens fixas de escola (daí termos destacado, no início deste item, o peso da cena enunciativa), de bons meninos e meninas, de bom comportamento:

RPA 6 – Texto 1 (T – Fem. – 13 anos)

Menino bonito

Era uma ves um menino muito bonito mais o pai dela não gostava dela quando ele começava a ase com outro menino mais o pái dela depois deixo ele sai pra todo que [ilegível].

Ele entrodo um menina muito boa ai ele caso com ela teve muit filha e foro feliz para sepre ficaro muito bém o um filho.

O texto chama atenção, além da estereotipia (menino bonito – pai severo – namoro proibido – compreensão do pai – encontro feliz com uma boa menina – casamento – muitos filhos – felicidade eterna), pela confusão na retomada dos referentes, sugerindo uma projeção, ainda que não estável, da autora no personagem, como se o próprio namoro estivesse sendo camuflado. Nesse caso, ao que parece, a travessura (namorar sem a permissão do pai) foi narrada (era imperioso narrar) sob o temor de que a instituição-escola desmascarasse a autora. Daí a normalização da situação pela mudança de atitude do pai e pelo desfecho perfeito da trama. Um caso típico de (auto)controle da dispersão do discurso.⁸¹

⁸⁰ Orlandi (1999a: 40) chama atenção para o caráter não-empírico das formações imaginárias: “...não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.”

⁸¹ Sobre o controle do discurso, ver Foucault (1998), que diz: “... em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (pp. 8-9).

No próximo exemplo, a aluna deixa de fazer uma narrativa para comentar (na verdade, elogiar) o texto gerador, destacando as “coisas bonitas” ditas por Clarissa (?) e enfatizando que as suas travessuras na hora do teste (?) levaram-na à recuperação:

RPA 6 – Texto 2 (T – 15 anos – Obs.: A aluna escreveu F na quadrícula reservada para o sexo masculino e marcou um X na quadrícula reservada para o sexo feminino.)

Eu achei muito boa a história de clarissa porque ela falava muita coisa bonita e fazia muita travessuras com sua mãe e sua mãe não gostou de nada que essa menina fez quando não falava nada em estudar ela só sabia em fazer travessuras na hora do teste por isso ela ficou em recuperação.

Aqui, as formações imaginárias trazem ao discurso o fantasma da punição (no caso, dos alunos que “não querem saber de estudar”). A autora parece tentar assegurar que “aprendeu” mais essa lição, ou seja, habituada ao discurso moralista segundo o qual a cada travessura deve corresponder uma punição, transfere essa regra à personagem Clarissa, aplicando-lhe uma punição tipicamente escolar (lembramos que, na narrativa de Veríssimo, Clarissa pegou um livro – objeto de estudo – e, em lugar de estudar, foi fazer travessura).

Ducrot (1977) distingue implícito do enunciado e implícito fundado na enunciação. No segundo, o locutor faz intervir, ao lado do conteúdo do enunciado, o próprio fato da enunciação (é o chamado subentendido do discurso). Isso ocorre quando o locutor utiliza o quadro deontológico e psicológico imposto ao ato de fala para introduzir no discurso uma forma particular de implícito. Diz o autor:

Certos atos de fala (...) podem ser interpretados como tentativas de fazer admitir sua própria possibilidade. Desse modo, eles são vistos como dando a entender ao destinatário que as condições são satisfeitas e que tais condições tornam eles próprios legítimos ou explicáveis. Aqui, o implícito não deve ser procurado no nível do enunciado, como um prolongamento do nível explícito, mas num nível mais profundo, como uma condição de existência do ato de enunciação. (p. 17).

Assim, quando se elogia ou critica alguém para um outro alguém, quer-se fornecer ao alocutário um padrão de comportamento. É através desse tipo de implícito que a aluna tira uma lição ou dá uma lição imaginária ao seu leitor (escola-avaliador-professor), mostrando que aprendeu o discurso moralista de que é depositária/ouvinte. Temos, então, memória do já-dito, interdiscurso.⁸²

Ainda na produção em análise, é de se notar que essa aluna (e estamos presumindo que se trata de uma garota) preencheu as quadrículas da seguinte forma:

SEXO: F Masculino X Feminino

Para a análise dessa forma de preenchimento da capa do caderno de teste, tomamos por base a sugestão de Orlandi (1999a) de teorizar a interpretação, isto é, buscamos compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos para os sujeitos, analisando os “gestos de interpretação” considerados como “atos no domínio simbólico”. A análise do discurso, diz a autora, trabalha os limites e os mecanismos da interpretação como parte dos processos de significação.

Ao contrário de uma aparente confusão, as respostas dadas indiciam os gestos de interpretação da aluna; tudo indica que ela se obrigou a preencher todas as quadrículas (uma vez que impera a regra de que não se deve deixar nada em branco numa prova), interpretando e produzindo sentidos para os comandos da seguinte forma:

- pergunta: sexo?
- resposta, dentro da primeira quadrícula disponível, supostamente reservada para quem fosse do sexo masculino marcar um X: F (ou seja, “não sou *M* de *masculino* e sim *F* de *feminino*”; ou ainda, F de *falso*, significando “é falso que sou masculino”);
- pergunta: feminino?

⁸² Na realidade, como lembra Orlandi (1998a), o sujeito, para fazer sentido, entra em um certo discurso ou discursos que constituem os processos discursivos: sua inserção na memória discursiva se dá por filiação e não por aprendizagem.

- resposta, dentro da quadrícula que havia sobrado, a ser assinalada por quem fosse do sexo feminino: X (ou seja, “sim, sou do sexo feminino”).⁸³

Em outro exemplo, a julgar pelo elemento topicalizado, o aluno parece ter produzido uma narrativa em terceira pessoa, “transferindo” para um cachorro a autoria da travessura:

RPA 3 – Texto 3 (T – Masc. – 12 anos)

O cachorro deu uma carreira atrás de mim e u caí i eu cai

Talvez ele tenha se eximido de contar uma travessura ou de cumprir a tarefa, a exemplo do autor do texto 2 da RPA 4 (primeiro caso discutido aqui). Outra possibilidade – certamente mais plausível – é que tenha sido ele mesmo o autor da travessura (isso teria levado o cachorro a correr atrás dele e derrubá-lo); a travessura seria, então, o próprio ato de cair, com suas conseqüências (sujar a roupa, machucar-se... etc.). Como, em geral, as mães proíbem as crianças de ir ao chão ou brincar no chão, essa queda involuntária do aluno teria que ser explicada para justificar os possíveis sinais de que a criança andou “aprontando” (roupa suja, esfolão no joelho), daí a topicalização de *cachorro*.

No entanto, na superfície textual, não há elementos suficientes que possam confirmar essa interpretação, o que sugere que o aluno precisa ampliar seu domínio dos mecanismos formais da escrita. Orlandi (1988) alude a essa questão quando diz ter a escola a responsabilidade de propiciar a passagem enunciadador → autor, “de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve.” (p. 80). Esses mecanismos seriam de duas ordens: aqueles relativos ao processo discursivo, no qual ele se *constitui* como autor e aqueles relativos aos processos textuais, nos quais ele *marca* sua prática de autor (idem, ibidem). Na

⁸³ Outros “gestos de interpretação” do mesmo tipo foram encontrados no *corpus*: uma aluna informou a idade escrevendo 16 numa quadrícula e 81 em outra (indicou, certamente, idade e data de nascimento, já que quem nasceu em 1981 tinha 16 anos em 1997); outro aluno escreveu duas vezes a mesma idade, uma em cada quadrícula. Nessas situações, confirmamos que a linguagem não funciona de modo objetivo e transparente.

verdade, trata-se de um trabalho de inscrição na ordem da língua, um trabalho de textualização do discurso.

No *corpus*, há três redações cuja principal característica é a retomada da temática do texto gerador. No caso, os alunos elaboraram narrativas parafrásticas em primeira pessoa, apresentando elementos e seqüência de fatos similares àqueles encontrados no trecho de Veríssimo: 1. desobediência a ordens expressas anteriormente → 2. realização da ação sem conhecimento dos adultos → 3. atribuição de autoridade/poder de punição à mãe/ao adulto → 4. desagrado da mãe/do adulto ao descobrir a travessura → 5. punição da criança que fez a travessura. Em todos os exemplos, temos o ato de comer algo proibido como a matriz da travessura:

RPA 1 – Texto 1 (T – Fem. – 12 anos)

Uma de minhas travessuras foi, quando a minha mãe colocou um prato com bastante carne e disse a minhas irmãs e eu que não era para comer, que era para o jantar. Então logo quando ela saiu eu comi a carne e eu não falei perto dela para que, ela não sentisse o cheiro de carne.
esta foi uma das minhas travessuras.

RPA 1 – Texto 2 (N – Masc. – 15 anos)

teve um dia que minha tia veis o almoço e deixou a carne e eu comi

RPA 5 – Texto 1 (T – Fem. – 12 anos)

A minha mãe quardou um copo de vidro cheio de doce eu fui la pra comer o doce derepente copo escoregou da minha mão e quebrou minha mãe pergutou quem foi eu desse que foi minha irmao depoies ela dicubriu quem foi e eu levei uma pisa.

Orlandi (1999a) apresenta uma explicação para esse mecanismo da repetição, quando afirma:

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significativo. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés

de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. (p. 54).

Apoiada nesse postulado, a autora propõe, em seguida, a distinção entre três formas de repetição:

a) a repetição empírica (mnemônica), em que o sujeito apenas repete o já-dito de forma mecânica;

b) a repetição formal (técnica), que consiste em um outro modo de dizer o mesmo;

c) a repetição histórica, aquela que desloca e permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito (“fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido”).

Pode-se ver, nesses três casos de textos parafrásticos, o mecanismo da repetição formal, através do qual os alunos, numa certa medida, “recontaram” o texto de Veríssimo, dizendo o mesmo de um outro modo; mexendo na rede de filiação dos sentidos, mudando personagens, mas falando, contudo, com palavras já ditas e dizendo o já-dito.

Na corrente ininterrupta de enunciados, contar uma história (no teste, fazer ler uma história) e depois exigir que se conte uma outra é quase obrigar a encontrar na memória uma seqüência que aproxime o conteúdo do lido com o conteúdo do contado. Nesse mecanismo, o que se destaca não é a duplicação de conteúdos do texto gerador, mas o fato de os alunos já terem imprimido em sua memória discursiva um modo de repetição que presumem ser válido no interior da escola: recontar o que foi lido, além de ser uma tarefa rotineira, é garantia de que eles correm poucos riscos na situação de avaliação.

A maior parte das redações se subdividem em três subgrupos. O elemento comum é que todos os alunos, em diferentes graus, elaboraram uma narrativa em 1ª pessoa que tematiza uma travessura. A diferença que permite configurar os três subgrupos é que, no primeiro deles, temos uma enumeração de ações, às vezes formando pequenas narrativas, se bem que não pormenorizadas; em seguida, vem o grupo de alunos que elaboraram uma narrativa completa (com emprego de, pelo menos, indicadores temporais marcando uma seqüência de eventos ou de conectores lógicos); finalmente, vem o grupo que se caracteriza pelo fato de os

alunos terem feito uma narrativa seguida de comentário – uma espécie de metadiscurso explícito, contendo avaliação final das atitudes e/ou inclusão do interlocutor no texto.

Vejamos, abaixo, os textos considerados enumerações de ações ou pequenas narrativas não-pormenorizadas:

RPA 3 – Texto 5 (N – Masc. – 16 anos)

Ter jogado bola quando mia mãe não permitia tomar banho na rua escodido de mia mae

RPA 4 – Texto 1 (T – Fem. – 11 anos)

mor dir a orelha do gato quebra os pratos de casa

RPA 5 – Texto 4 (N – Masc. – 18 anos)

gostava de tirar mangas verde da casa de pessoas que eu não conhecia
pegar dinheiro na venda do meu pai e dizer que quem pegou foi a minha irmã
adoro mexer na cozinha sem ordens de meus pais

RPA 2 – Texto 1 (N – Fem. – 28 anos)

quando eu era pequena a minha travessura era sai escondida para Brincar.

RPA 2 – Texto 5 (N – Masc. – 26 anos)

muitas vezes eu deixavam de ir para o colegio para jogar futebol e minha mãe não gostava.

RPA 3 – Texto 4 (T – Fem. – 12 anos)

dei no menino e ele disse a sua mãe e ela reclamou com migo.

RPA 4 – Texto 4 (T – Masc. – 12 anos)

Eu peguei o badoque e atirei pedras no telhado e levei bronca da minha mãe.

RPA 5 – Texto 2 (T – Masc. – 14 anos)

Eu já botei uma bonba rojão detro de um ômbos jeio de possoaas e eu já botei uma rã detro da bousa da minha professora e cola de sapateiro na cadeira dela.
Eu já botei uma dúzia de formiga de rosa no calção do menino que ficou todo mordido.

Observe-se que, nesse último conjunto de textos, há exemplos em que os alunos não contam uma travessura de que lembram, apenas enumeram possíveis travessuras (com o que dão conta da tarefa proposta no teste), mantendo um estilo típico de manuais didáticos, especialmente cartilhas. Há outros exemplos em que eles se fixam numa ocorrência, mas não apresentam detalhes que permitam particularizá-la; o que contam não chega a compor uma narrativa com os elementos que lhe são próprios. Em todas elas, no entanto, os sujeitos não se recusam a dizer de si próprios alguma coisa, a explicitar uma ação considerada, no discurso moralista, como inadequada.

Eis, agora, as narrativas mais complexas, marcadas pelo emprego de conectores lógicos e temporais:

RPA 1 – Texto 4 (T – Masc. – 15 anos)

quando eu era pequina eu ficava perto do fogo, aii minha mãe, disse fica a i finha periquanto.
eu vou aqui a minha irma, fei o fogo, e sai e se esqueceu de apaga e eu fui lá e fiquei brincado e me terminei me queimando e porisso eu tenho essa queimadura ma minha bariga.

RPA 1 – Texto 5 (T – Fem. – 19 anos)

Eu fizs uma pior eu bricando de boneca milha mãe de em mim por? que eu sujeie o, terreno, ai eu butei pimenta detro do bujão, e niguêmb descubriu que foi eu.

RPA 2 – Texto 4 (T – Fem. – 12 anos)

um dia quando eu fui para a cidade eu fiquei no atacado presemte ai eu tava lá em cima ai eu fiquei com meu primo chogamdo das bolinha maneira na cabeça da pessoas e meu primo também.

RPA 3 – Texto 1 (T – Fem. – 12 anos)

uma vez eu estava brincando eu fui na geladeira e peguei um ovo quebrei o ovo na cabeça dele ele ficou chorando e eu correndo minha mãe reclamou.

RPA 3 – Texto 2 (T – Masc. – 15 anos)

eu só ficava jogando bola não parava em casa chegava um casa com a roupa suja mas minha mãe lavar eu ficava muito triste quando quando chegava minha roupa que estava tão limpa

RPA 4 – Texto 5 (N – Masc. – 17 anos)

eu fui a praia chegando lá eu tere a roupa e fui da um mergulho la eu vii uma amiga minha, e pensei vou pegar ela por debaixo da água mergulhei outra vez e peguei a perna de. ela teve um susto e não gostou do que eu fiz.

RPA 5 – Texto 5 (N – Fem. – 13 anos)

minha travessura foi → roubar manga verde na casa de um vizinho quando ele me viu me deu um carão e contou para minha mãe e eu fique dois dias de castigo

RPA 6 – Texto 3 (N – Fem. – 17 anos)

Eu gostava de brincar com 1 gatos, mais também de malvadar com os bixinhos uma vez peguei o gato botei dentro de uma sacola, o gato ficou apavorado e inquieto querendo sair enquanto isso eu me divertia. mas meu pai chegou bem na hora e mim bateu. nunca mas fiz isso.

RPA 6 – Texto 4 (N – Fem.– 19 anos)

a minha travessura foi namora um rapaz que e namorado de minha melho amiga quando ela soube não acreditou e vei mim pergunta e eu responder, a outra foi fazer minha mãe chora falei com minha avó mas meu tio tinha morrido no acidente de carro quando viajavam mais depois ela soube da verdade.

RPA 6 – Texto 5 (T – Masc. – 12 anos)

um dia eu estava bolindo na radiola e depois derrubei ela e minha mãe ficou muito brava, então eu corri de minha mãe e mi escondi de baixo de minha cama e minha mãe ficava mim procurando, dentro de alguns minutos ela terminou mim achando e viu a caixa de som derrubada e mindeu uma surra.

Seja na forma de uma simples enumeração, seja na forma de uma narrativa curta ou mais detalhada, temos sempre nos textos a presença de componentes típicos de supostas travessuras de criança, entre eles:

- a) a evocação de temas-tabu e/ou a ligação da travessura ao campo do prazer (comer, namorar);
- b) a oposição entre a escola (representada como a ordem estabelecida) e o jogo ou lazer (representados como ruptura da ordem estabelecida);
- c) a desorganização do lar, teoricamente um espaço sempre organizado sob a supervisão da mãe;
- d) a agressão a pessoas e animais;
- e) a invenção de uma mentira;
- f) a punição física (levar uma pisa) ou moral (levar uma bronca, ficar de castigo) da criança;
- g) arrependimento como modelo de comportamento final.

No trabalho *Introdução à análise do discurso*, Brandão (1998) refere-se ao domínio de memória do discurso, tal como postulado por J. J. Courtine. Afirma a autora que toda produção discursiva, efetuada dentro de determinadas condições conjunturais, faz circular formulações anteriores. Essas formulações pertencentes a seqüências discursivas anteriores constituem, junto com as formulações de referência (seqüências discursivas tomadas como critério de organização do *corpus*), redes de formulações que permitem verificar os efeitos de memória que a enunciação de uma seqüência discursiva de referência determinada produz em um processo discursivo.

Por sua vez, esses efeitos de memória tanto podem ser de lembrança, aliança, redefinição, como de antagonismo, ruptura, denegação – é a “pluralidade contraditória” das seqüências discursivas, já que estas se ligam a diferentes formações discursivas por diferentes tipos de relações (Orlandi, 1988).

Desse modo, poderíamos dizer que as narrativas em apreciação, tanto as mais complexas, quanto as paratáticas provocaram maiores desestabilizações na rede de formulações do que aquelas que se situaram mais próximas do texto gerador. São retomadas de um já-dito, mas, ao mesmo tempo, introduzem novos

elementos narrativos – sobretudo em termos da trama –, culminando com a travessura arquetípica, que traz “a pior bomba” (a de rojão), a “pior atitude para com a professora” (a repugnante rã e a cola narcótica de sapateiro), a “pior formiga” (a de roça). Nesses, como noutros exemplos já comentados, os relatos dos alunos já se configuram como gênero narrativo (e não apenas como lembrança), em oposição à formulação dos outros alunos que, impondo-se uma certa censura, negaram-se a circular por certas regiões de sentido evocadas pela palavra *travessura*.

Com relação aos textos que trazem comentários, é possível que aí tenham sido acionados quatro diferentes mecanismos discursivos.

1º caso

RPA 1 – Texto 3 (N – Fem. – 16 anos)

uma travessura foi namora escondido da minha mãe. e só eu não sou tó impusiva não.

O comentário, aqui, representa uma conformação da aluna ao modelo de conduta pregado e esperado pelo adulto. Algo como se ela dissesse: “travessura eu já fiz, mas não passou disso”. Enquanto operação metadiscursiva, podemos entender que esse comentário final indica um “ponto sensível” no modo como a formação discursiva define a identidade da aluna em relação ao interdiscurso (Maingueneau, 1997). Isso porque,

através de seu poder metadiscursivo, o sujeito denega o lugar que lhe destina a formação discursiva em que se constitui: em lugar de receber sua identidade deste discurso, ele parece construí-la, ao tomar distância, instaurando ele mesmo as fronteiras pertinentes. (idem, ibidem, p. 95).

2º caso

RPA 2 – Texto 3 (T – Masc. – 12 anos)

minha travessura foi quando eu conoque um chichete no cabelo da professora e minha outra foi quando eu conoquei um ovo na cadeira da professora

Você não pode a credida mais foi verdade.

Este aluno, depois de narrar suas travessuras, faz uma alusão explícita ao interlocutor, de um lado calculando a possibilidade de este não acreditar em seu relato, e, de outro lado, assegurando a veracidade do narrado. Do ponto de vista das leis do discurso, o locutor sabe que só deve afirmar o que considera verdadeiro, aderindo às suas próprias palavras (Foucault, 1998), mas, como bem lembra Maingueneau (1996b), isso não passa das condições de funcionamento do jogo discursivo, não sendo uma “tese sobre a sinceridade ‘efetiva’ dos sujeitos” (p. 121).

O comentário sobre as próprias travessuras mostra a avaliação que delas o sujeito faz: para ele, são ações tão fortes, que o leitor pode nem acreditar. Ao contrário do texto anterior, em que aluna busca “recuperar” sua imagem que poderia sair “arranhada” pelo namoro proibido, nesse segundo caso é a força da proibição das ações que leva ao comentário. Esses dois exemplos representam bem o funcionamento dos mecanismos de controle dos discursos – especificamente a interdição – apontados por Foucault (1998). Narrando o que não se deve fazer, e, por isso mesmo, dizendo um discurso proibido, o sujeito tenta resgatar sua imagem (primeiro caso) ou faz o comentário incidir sobre o tabu do objeto – as ações confessadas –, que, de tão fortes, poderiam levar o leitor a não acreditar que o sujeito agiu da forma como agiu (segundo caso).

3º caso

RPA 4 – Texto 3 (T – Fem. – 14 anos)

Eu peguei a roupa do meu pai nova e rasguei e comi o bolo da minha mãe e eu apanhei muito nunca mais eu faço isso

(gostaram eu também gostei)

Esta redação traz um jogo argumentativo de antecipação bastante curioso: a aluna pergunta se os leitores gostaram de seu escrito; em seguida, ela mesma responde afirmativamente à pergunta, comprometendo os interlocutores com a mesma resposta pelo uso de *também*. Ou seja, ela não dá chance aos interlocutores de não gostar de suas traquinagens. Opera aqui o deslocamento do sujeito para o lugar em que o interlocutor ouve suas palavras, antecipando-se em termos do sentido que seu discurso produz. Para Orlandi (1999a), esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito diz de um modo ou de outro, em função do efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Outra explicação plausível seria a ocorrência de uma dissimetria entre posto (apresentado como aquilo a que se refere a enunciação) e pressuposto (que lembra de maneira lateral elementos cuja existência é dada como óbvia). Para Maingueneau (1996b), essa dissimetria é capital, pois permite “focalizar a atenção sobre o posto e fazer passar discretamente o pressuposto” (p. 95).

A respeito desse movimento do enunciador em função do co-enunciador, diz Maingueneau (1996b):

Insiste-se muito (...) na idéia de que o enunciador constrói seu enunciado em função do que o co-enunciador já disse, mas também em função de hipóteses que ele estrutura sobre as capacidades interpretativas desse último. O trabalho de *antecipação*, o recurso a estratégias sutis destinadas a *controlar*, a condicionar o processo interpretativo não são uma dimensão acessória, mas *constitutiva* do discurso. (p. 19, grifos nossos).

4º caso

RPA 5 – Texto 3 (N – Fem. – 17 anos)

Bom começou quando eu e outras crianças, fomos inventar de andar, de ônibus, porque eu na época tinha 11 anos, e fui com outras crianças de 8, 9, 10, pra cidade; só que nós estudava de manha, e minha mãe e da turminha sempre ia buscar nós no colegio e cade nós, a gente já tinha largado e fomos na cidade chegamos de duas da tarde nós levamos uma pisa, pra completar tinha perdido um dos garoto sorte que ela já tinha chegado mais apanhou, bom daí em diante só vivo fazendo travessura, só que diferente, mais não apanho mais, já fiz minha mãe fica preocupada quando criança, mais isso é de criança saudável.

Segundo Orlandi (1998b), o sujeito é estruturalmente dividido desde a sua constituição; as diferentes posições que ele assume são função da relação da língua com as formações sociais em seus mecanismos de produção imaginários. Em outro estudo, referindo-se às formações discursivas, Orlandi (1997) diz que as diferentes formulações dos enunciados se reúnem em pontos do dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e sentido (sítios de significância). O comentário final deste texto (“... *isso é de criança saudável.*”) equivale, dentro do jogo de imagens que preside o discurso, à assunção, pelo sujeito, do lugar do adulto, resultando daí que a aluna esboça uma defesa do próprio território e, ao mesmo tempo, valoriza a própria imagem.

Pragmaticamente, podemos também considerar que o comentário final do texto encaixa-se no procedimento de preservação da face, estratégia de defesa do próprio território (face negativa) e, ao mesmo tempo, de valorização da própria imagem (face positiva): a despeito de ter feito travessuras e de ter preocupado a mãe, a aluna tece discursivamente uma espécie de perdão, de neutralização de um possível julgamento ou censura do interlocutor, lançando mão do argumento “travessura é coisa de criança” e, mais ainda, “de criança saudável” (Maingueneau, 1996b).

Vejamos, no quadro a seguir, a disposição dos textos num contínuo, cujos extremos são a recusa do dizer e o relato completo com comentário:

QUESTÃO NÃO ATENDIDA PLENAMENTE – TEXTOS SÃO DE TIPO NÃO-NARRATIVO OU EM TERCEIRA PESSOA, OU NÃO TEMATIZAM UMA TRAVESSURA			PARÁFRASES DO TEXTO GERADOR	QUESTÃO ATENDIDA – TEXTOS SÃO NARRATIVAS SOBRE TRAVESSURA EM PRIMEIRA PESSOA		
RECUSA AO RELATO	TEXTO INESPERADO	TEXTOS NÃO-NARRATIVOS OU QUE NÃO FALAM DE TRAVESSURA		ENUMERAÇÕES DE AÇÕES OU NARRATIVAS SIMPLES	NARRATIVAS COMPLEXAS	NARRATIVAS COMPLETAS COM COMENTÁRIO
4.2	2.2	6.1 6.2 3.3	1.1 1.2 5.1	3.5 4.1 5.4 2.1 2.5 3.4 4.4 5.2	1.4 1.5 2.4 3.1 3.2 4.5 5.5 6.3 6.4 6.5	1.3 2.3 4.3 5.3
01 texto	01 texto	03 textos	03 textos	08 textos	10 textos	04 textos
---	--	-	- +	+	++	+++

Total: 30 textos

Legenda:

1. Os números das redações correspondem, respectivamente, à RPA e ao texto (exemplo: redação 1.1 = RPA 1 – texto 1).
2. Os sinais + e - indicam maior ou menor grau de atendimento da tarefa solicitada.

5.3 – A mediação pedagógica

A análise do caderno 3 consistirá numa indicação de sugestões de intervenção didática a partir de alguns dos textos examinados. Obviamente, em se tratando de um teste de avaliação de rede escolar, as sugestões aqui apresentadas servirão apenas como exemplos de possíveis alternativas metodológicas. Não teremos como operacionalizar as seqüências didáticas apontadas, muito menos como apreciar seus resultados. Nossa intenção é tão-somente mostrar possibilidades de trabalho com a linguagem na sala de aula, tentando comprovar a validade dos princípios teóricos acerca da avaliação que foram expostos ao longo desta tese, especialmente no capítulo 3. Um segundo objetivo da análise do caderno 3 assim concebida seria tentar fazer uma síntese de três dos eixos temáticos apontados no primeiro capítulo: currículo, didática e formação de professores.

Dois estudos recentes tratam das formas de intervenção do professor e da correção do texto do aluno: Garcez (1998) e Ruiz (2001). Ambas as autoras mostram a importância da forma dialógica de mediação pedagógica e o papel do par mais desenvolvido nos processos interativos.

Garcez registrou e analisou situações de discussão e reconstrução de textos em classes de 3º ano do ensino médio, apoiada em três grandes eixos teóricos. O primeiro é a concepção da linguagem como produto sócio-histórico, forma de interação social realizada por meio de enunciações. O segundo é um conjunto de formulações de Vygotsky – a linguagem é construída num processo contínuo de internalização de práticas discursivas, pela mediação do signo e do outro, num trajeto que se orienta do social para o individual. O terceiro é a perspectiva sócio-histórica de Bakhtin, que compreende os conceitos de dialogia, polifonia, compreensão e responsividade, monologização da consciência, acabamento e gêneros do discurso.

O trabalho de Garcez mostrou a influência dos modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva escrita e formal. A autora concluiu ser

fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto.

Entre as várias explicações para o sucesso das formas dialógicas de intervenção didática está o fato de que o intuito discursivo (o querer dizer) do locutor determina todo o enunciado, sua amplitude e suas fronteiras. Quando lemos/ouvimos, percebemos o que o locutor quer dizer e é no cotejo com esse intuito discursivo que medimos o acabamento do enunciado. A responsividade do outro é constitutiva da enunciação, e a necessidade de lidar com essa possibilidade constante de compreensão e resposta interfere na elaboração do texto.

Garcez considera que, para ser bem-sucedido, o enunciador deve apropriar-se das várias habilidades de estruturação do discurso, entre as quais está a capacidade de distanciamento do próprio texto, para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto a um leitor virtual (deslocamento do papel de enunciador para o papel de leitor). E foi justamente isso o que a autora investigou e descreveu – situações didáticas de discussão coletiva e reconstrução de textos, em que os alunos agiam sobre o próprio comportamento mental e verbal, avaliando e reescrevendo, enfim, refletindo durante a ação interativa, base da formação de uma atitude autônoma na produção da escrita.

Cumprido destacar, em todo esse processo, o papel do professor, o qual, mais do que um identificador de problemas textuais, diz Garcez, é um propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída.

Por sua vez, Ruiz também construiu sua base teórica nos conceitos bakhtinianos de outro, dialogismo e acabamento, contidos, respectivamente, nos seguintes postulados:

1. todo discurso é elaborado em função do outro; o outro condiciona o discurso do eu;
2. o dialogismo é condição da constituição do sujeito e do sentido do texto;

3. o que confere um sentido totalizante ao texto é a virtualidade, o acabamento que lhe é atribuído pelo outro; o acabamento de um discurso é dado pela mudança de locutor, pela atitude responsiva de outro já nele presente.

A esses conceitos Ruiz somou outros oriundos da lingüística textual – tais como coesão, coerência, padrões e critérios de textualidade – e debruçou-se sobre diferentes formas de correção/avaliação de redações, na tentativa de tornar evidente alguma relação entre o procedimento do professor e a qualificação da escrita do aluno. A autora encontrou quatro tipos de correção: a indicativa (quando o professor apenas aponta os problemas do texto); a resolutive (quando o professor, além de apontar, resolve ou soluciona os problemas do texto); a classificatória (quando o professor constrói um código de classificação dos diferentes tipos de problemas encontrados); e, finalmente, a textual-interativa (quando o professor aponta problemas, mas, em lugar de resolvê-los ou classificá-los, sugere, através de “recados”, uma reflexão sobre os modos de dizer e pede que o aluno apresente alternativas de solução).

O *corpus* da pesquisa de Ruiz era constituído de redações que traziam as marcas da leitura do professor, bem como das novas versões reescritas pelos alunos. A autora investigou o que acontecia nas refacções dos textos quando a intervenção do professor era de um ou outro tipo, e concluiu que a abordagem textual-interativa, embora ainda apresente dificuldades para o professor em termos de uma codificação dos problemas encontrados, é a mais adequada e a que produz melhores resultados de aprendizagem. Isso porque é um modo de intervenção altamente polifônico, que se constitui num autêntico diálogo entre sujeitos que tomam como objeto de discurso não apenas o texto produzido, mas também o trabalho com o texto, o que permite uma análise mais apropriada dos processos através dos quais o aluno se apropria dos recursos expressivos da língua.

Nessa perspectiva, a correção de textos escolares não seria uma mera aferição do domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos, uma prática efetiva de leitura, com todas as suas implicações. Se escrever exige ter em mente as condições em que o texto será lido para deixar no papel marcas formais

que permitam ao leitor ter acesso ao conteúdo, ler, por sua vez, requer considerar as condições em que o texto foi escrito, trabalhando num processo de cooperação com o autor (Evangelista e outros, 1998). Em decorrência dessa concepção, a postura prescritivista deve dar lugar a uma atitude de mediação, buscando-se analisar as falhas e as virtudes, as idéias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leitura.

Evangelista e outros lembram, no entanto, que essa “atitude relativizadora” não significa ser complacente diante do texto e sim considerar, em sentido amplo, o trabalho textual e discursivo empreendido pelo aluno, levando em conta que o ato de avaliar faz parte do processo mesmo de interação simbólica e possibilita, concretamente, o desenvolvimento de habilidades lingüísticas importantes:

A avaliação de um texto escrito pode e deve ter como objetivo sinalizar, para o aluno, as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões da sua adequação ou inadequação. Assim, poderá tornar-se um recurso valioso que, a médio e longo prazo, contribui para que os alunos tenham domínio da língua escrita, nas suas diversas formas e funções. (pp. 19-20).

Uma avaliação criteriosa e honesta confere ao aluno a oportunidade de saber que existem parâmetros que balizam a produção do discurso em geral. Por meio dela, vão sendo explicitadas as regras de utilização da língua escrita, que os autores citados distinguem como sendo funcionais (relativas às possibilidades e aos limites dados pela situação de discurso, pelo tipo de leitor ou de tema etc.) e formais (relativas às condições de emprego do código escrito, com suas convenções e normatizações). Avaliar, portanto, pode auxiliar o aluno a perceber e dominar os diferentes processos de interligação entre forma e conteúdo que são específicos da escrita, levando-se sempre em conta a dimensão interativa do texto.⁸⁴

⁸⁴ Cf. Suassuna (1997 e 1998). No primeiro trabalho, discorremos sobre a importância de se avaliar o texto do aluno numa perspectiva ampla, ultrapassando a fronteira do lingüístico e incorporando à prática pedagógica os componentes ético, cultural e afetivo. No segundo, defendemos a necessidade de professor e aluno conhecerem os mecanismos estruturantes do texto enquanto unidade interativa, de modo a tornar a avaliação mais funcional e produtiva.

Torna-se indiscutível, assim, o papel do professor como mediador da aprendizagem. Para Ruiz (2001), que estudou diferentes formas de correção de redações, a mediação do professor é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. As leituras que tomam os textos dos alunos como unidades de sentido se revelaram mais produtivas do que aquelas que apenas focalizaram partes do texto ou seus aspectos gramaticais.

Garcez (1998) invoca alguns estudiosos da escola de Genebra para argumentar que a aprendizagem é facilitada quando há um envolvimento profundo entre quem ensina e quem aprende, orientado por informações oportunas e relevantes. Além do mais, os procedimentos que os sujeitos aplicam à linguagem dependem do tipo de interação social em que estão envolvidos e da significação atribuída à tarefa proposta. A mediação do outro e com o outro parece, portanto, fundamental na apropriação de práticas discursivas cada vez mais complexas.

É sabido que, para redatores maduros em geral, a opinião do outro e a reconstrução do texto são etapas inerentes ao trabalho de escrita. Diz Garcez que o segundo olhar pode ser de grande valor na transição entre o que o redator pretendia produzir, o que pensa ter produzido, o que produziu realmente e o que deveria ter sido produzido para o bem-sucedido funcionamento do texto junto ao leitor. Se assim é, a transformação do ensino e de seus resultados passa pela redefinição das formas de ação e participação na sala de aula, por relações verdadeiramente dialógicas, pela construção de “redes potenciais de interesse solidário”.

As situações didáticas de discussão e reelaboração coletiva de textos se constituem numa alternativa à prática tradicional de ensino de conteúdos gramaticais. O professor, interlocutor efetivo dos alunos, fará perguntas a esses textos, motivadas, sobretudo, pelos problemas neles encontrados. É no esforço de responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias lingüísticas e discursivas as mais diversas. Na opinião de Geraldini (1991), se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser

mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância (Garcez, 1998; Silva e outros, 2000).

Lendo, escrevendo, relendo e reescrevendo, ele procura cumprir o propósito primeiro de sua escrita, que é a interação/intercompreensão. Segundo Ruiz (2001), trata-se de, quando necessário, alterar as formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz. Convém ainda destacar que essa análise do dizer e das formas de dizer teria efeitos positivos também na capacidade de leitura do aluno, já que ele, alternando os papéis de escritor e leitor, estaria compreendendo melhor os mecanismos de construção do sentido.

A condução do trabalho de avaliação/reescrita de textos estaria pautada num projeto didático específico para a disciplina *língua portuguesa*, conforme a uma concepção de linguagem, e se articularia com um projeto político-pedagógico mais amplo (da escola e/ou da rede de ensino), sustentado em teorias sociopolíticas e de ensino-aprendizagem. O planejamento do trabalho do professor possibilita fazer a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino em sala de aula. Nele, estariam explicitados os padrões (conteúdos, habilidades, competências...) com os quais seriam cotejados os desempenhos e níveis de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a avaliação se apresenta como possibilidade de refletir sobre o processo de ensino, como elemento de uma dinâmica de: a) produção e interpretação de informações; b) concepção de intervenções didáticas adequadas à natureza e à solução das dificuldades e problemas encontrados e c) condução das intervenções propriamente ditas. Os textos produzidos e discutidos em sala de aula ou a partir dela trazem elementos que poderão compor o conjunto de conteúdos a serem trabalhados ou revisados (Luckesi, 2000; Sousa, 1998; Hoffmann, 1995).

Antes de passarmos à apreciação dos dados do caderno 3, vamos discutir algumas idéias acerca da validade de se estabelecer planos ou níveis de análise textual. Marinho (1997) registra que a unidade textual se constrói através da coerência, da coesão e dos fatores pragmáticos de textualidade; na avaliação de textos há que se definir critérios que levem em consideração a análise desses componentes simultaneamente.

Para Galdi (1991), o professor teria duas possibilidades de análise de textos; numa primeira, mais estritamente lingüística, ele olharia para o produto verbal e sua seqüenciação, analisando-o na perspectiva da textualidade; em outro procedimento, mais discursivo, procuraria centrar suas observações na relação entre o lingüístico e suas condições de emergência. Noutra obra do mesmo autor (1995: 193-4), encontramos uma sugestão de se trabalhar com os níveis estrutural, sintático, morfológico e fonológico do texto. As atividades didáticas seriam encaminhadas levando-se em conta uma certa categorização de problemas presentes nos textos dos alunos, que poderiam ser estudados em sala de aula no confronto com os recursos expressivos mais próprios da chamada língua culta. A categorização pode ser assim detalhada:

a) problemas de ordem estrutural (diriam respeito a questões de configuração do texto como um todo, suas seqüências, objetivos etc.);

b) problemas de ordem sintática (focalizariam questões relativas às diferentes formas de estruturação dos enunciados e às correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado);

c) problemas de ordem morfológica (centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais e nos processos de flexão e construção de itens lexicais);

d) problemas de ordem fonológica (englobariam desde as formas de inscrição, na escrita, das entoações da oralidade, até as convenções ortográficas).

Guimarães (1998) alude à função pragmática do texto, isto é, às finalidades a que se destina, ao fato de que ele existe sempre numa situação comunicativa. E o texto cumprirá melhor sua função quanto mais atingir um nível de significação adequado em relação a esse contexto comunicativo. Apesar disso, as

considerações de ordem pragmática não podem colocar em segundo plano o processo de construção lingüística do texto, interesse primeiro, afirma a autora, de uma aula de língua portuguesa. É o caso, então, de estabelecer uma conjugação entre a competência discursiva e a lingüística.

Evangelista e outros (1998) julgam que a avaliação de textos deve levar em conta a articulação entre os seus aspectos formais, semânticos e discursivos. Conforme os autores, o processo de produção textual integra três atividades diferentes, mas complementares e inter-relacionadas:

1. a atividade relativa à situação, que consiste em considerar e interpretar os elementos que compõem o contexto comunicativo (quem fala ou escreve, para quê, para quem, por meio de que suporte, onde e quando) e se posicionar diante deles;

2. a atividade cognitiva, que consiste em pensar sobre o tema do texto, ativando conhecimentos armazenados na memória, relacionando-os com aqueles advindos de novas situações interlocutivas, articulando-os de forma a produzir novas idéias e novas maneiras de compreender a questão tratada e organizando-os num texto que pareça lógico, coerente e interessante para seus potenciais leitores;

3. a atividade de verbalização, que consiste em traduzir em palavras e frases as próprias intenções comunicativas, compondo um texto coeso, elaborado numa variedade adequada à situação.

No estudo em discussão, foram consideradas, então, três dimensões para a montagem de uma matriz de avaliação: a pragmática ou comunicativa (o texto convenceu?), a semântica (o texto foi compreendido?) e a gramatical (o texto apresenta uma “gramática” adequada?).

Ao redigir um texto, é necessário, ainda, que o aluno tenha em mente as estruturas típicas de cada gênero, resultantes da ação lingüística coletiva sedimentada ao longo do tempo e que, de acordo com os autores, contém orientações para organizar de determinada forma determinados conteúdos em determinadas situações sociais.

Pécora (1983) propôs uma tipologia de problemas e dificuldades mais recorrentes nas redações que analisou (produzidas por vestibulandos e alunos de primeiro ano de curso universitário), segundo o tipo de operação lingüística implicada na escrita. O autor classificou os problemas em quatro categorias: a) os relativos à constituição da oração, entendida como processo mínimo de predicação; b) os de coesão textual; c) os que representavam violação das normas da escrita fixadas pelo padrão culto e formal; d) os problemas de argumentação.

O autor salientou que essa tipologia tem um valor analítico e metodológico (uma vez que não há limites rígidos entre os diferentes problemas), e chegou à conclusão de que, no quadro de uma teoria de linguagem como modo de interação entre seus protagonistas, as redações analisadas não se instituíam como espaço de intersubjetividade ou experiência de significação, em virtude, entre outros fatores, da concepção de linguagem e das práticas de escrita vigentes na própria escola.

Outro aspecto interessante da investigação é a tese de que a capacidade de significar por escrito exige o domínio das normas específicas – estabelecidas historicamente – que organizam o emprego da língua escrita. Como não existe em uso uma escrita organizada em torno de outras normas que não aquelas do padrão culto e formal, é justamente esse padrão – e não outro – que se institui e constitui como referência de uso e estratégia de reconhecimento das unidades de significação que podem ocorrer na modalidade escrita da língua. Nesse sentido, um problema de manipulação da norma culta pode comprometer a leitura/interpretação de um texto e, assim, Pécora considerou como problemáticas certas ocorrências não pela transgressão pura e simples das normas, mas pelas eventuais conseqüências dessa transgressão para a instituição do sentido.

Observa ainda o autor que ser alfabetizado, dominar as normas específicas da escrita,

se é uma condição absolutamente necessária para que o aluno possa se propor à tarefa de escrever, está longe de ser suficiente para que ele realmente desenvolva uma redação, forme um texto, instaure um discurso escrito. Para

tanto, é preciso que o virtual produtor domine todos aqueles elementos que, no interior de uma redação, permitem que ela seja reconhecida como uma *totalidade semântica* e não só como um conjunto aleatório de fragmentos isolados. É preciso ainda que essa unidade semântica configure um *discurso*, isto é, uma manifestação verbal capaz de se recobrir de um valor intersubjetivo e pragmático: capaz de representar uma ação entre interlocutores, no interior de uma situação particular de produção. (p. 48).

Vários planos de constituição/análise de texto também foram identificados por Val (1991), que analisou redações de candidatos do exame vestibular da UFMG, conforme alguns critérios de textualidade, tais como coesão, coerência, argumentatividade, informatividade, situacionalidade e outros. A autora julga que um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos:

1. o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
2. o semântico-conceitual, de que depende a sua coerência;
3. o formal, que diz respeito à sua coesão.

Para Val, um julgamento que pretenda respeitar a natureza do objeto avaliado (no caso, os textos dos candidatos) e percebê-los na sua totalidade deve levantar alguns questionamentos, cujas respostas não são redutíveis a valores quantitativos, mas estão mais diretamente relacionados com a competência textual:

- dada a situação comunicativa, as características e as disposições dos interlocutores, e o tipo textual efetivo, essa produção lingüística se mostra aceitável?
 - tem continuidade?
 - apresenta progressão?
 - mostra-se não-contraditória e bem-articulada?
 - faz uso adequado dos recursos coesivos que servem à expressão dessas qualidades?
 - é suficientemente clara e explícita na apresentação das informações?
 - comporta um mínimo de novidade que possibilite reconhecê-la como manifestação personalizada e capaz de atrair a atenção de um receptor médio?

Os resultados da pesquisa de Val indicaram que o grande problema da maioria das redações analisadas não se localizava na superfície textual, nem mesmo nos aspectos lógico-semânticos da estrutura subjacente, mas sim nos aspectos cognitivos que integram a macroestrutura e pesam na eficiência pragmática do discurso, mais diretamente relacionados com o conhecimento de mundo. Os textos não resultavam de uma verdadeira intenção comunicativa; se corrigidos ou passados a limpo sem erros gramaticais, avalia Val, não se tornariam melhores, mais convincentes ou interessantes.

Esse dado aponta para duas questões interligadas. O desempenho dos vestibulandos mostrou um razoável sucesso na aprendizagem dos aspectos envolvidos na produção escrita que dependem de instrução e treinamento, mas que, sem dúvida, não são suficientes para garantir a textualidade e a qualidade de um texto. De outra parte, os resultados sugerem uma mudança de rota, no sentido de ampliar as aprendizagens necessárias ao trabalho de escrita; para tanto, deve-se criar oportunidades significativas de produção de textos, que permitam uma progressiva familiaridade com os mecanismos da escrita, a descoberta de regras e métodos diversificados de criação e expressão, o desenvolvimento da competência textual intuitiva e a ampliação dos referenciais culturais, para dar conta da globalidade da interação comunicativa e das várias dimensões do texto – a formal, a conceitual e a pragmática.

Em face de tudo isso, além de uma leitura global, que permite um primeiro acesso ao conteúdo do texto, faz-se necessária uma leitura pormenorizada, que privilegie os elementos textuais, bem como os recursos lingüísticos e gramaticais postos em funcionamento pelo autor.⁸⁵

Feito esse levantamento de autores que apresentaram sugestões de avaliação da produção escrita escolar, apontando diferentes critérios e níveis de

⁸⁵ Alguns autores dentre os que estudamos propuseram grades de correção/avaliação de textos escolares. Sugerimos ao leitor que consulte o anexo 8, do qual constam, na seqüência: 1) planilha utilizada no sistema de avaliação de rede escolar do Estado de Minas Gerais – ciclo básico de alfabetização (Simões e outros, 1996a); 2) planilha utilizada no sistema de avaliação de rede escolar do Estado de Minas Gerais – 5^a série (Simões e outros, 1996b); 3) planilha utilizada no sistema de avaliação de rede escolar do Estado de Minas Gerais (Evangelista e outros, 1998); 4) planilha utilizada pelo NAPE-UFPE para a computação dos dados do Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede.

análise textual, avancemos na direção dos dados do caderno 3, cujo texto principal era a fábula “A formiga boa”, de Monteiro Lobato. Um detalhe importante sobre essa fábula é que, nela, o autor desmonta, de certa forma, a versão mais conhecida da história. Ao final da narrativa, quando a cigarra procura a formiga atrás de comida e abrigo, em vez de ouvir um sermão em defesa do trabalho e contra a preguiça, ela é recebida com carinho no formigueiro: as formigas estavam agradecidas por terem passado o verão trabalhando ao som de uma agradável voz. No desfecho da trama, a cigarra sara da tosse que a acometera e volta a ser uma alegre cantora de dias ensolarados (ver o instrumento completo e a chave de correção nos anexos 6 e 7).

Para a resolução das questões 18, 19, 20 e 21 do teste, os alunos deveriam tomar como base um texto complementar, retirado de um livro, e cujo título era “O fascinante mundo das formigas”. Tratava-se de um texto informativo/científico, com dados diversos sobre as formigas, como seus hábitos, características físicas, *modus vivendi*, espécies, funções dentro do formigueiro e outros. O comando da questão 21 (produção de texto) era o seguinte:

21) No texto **O fascinante mundo das formigas**, você leu algumas informações interessantes sobre esses insetos. Agora, **escolha um animal** que você conhece e **escreva o que você sabe sobre ele**. Lembre-se de completar adequadamente o título sugerido.

O fascinante mundo _____

As seqüências didáticas e sugestões metodológicas que apresentamos abaixo emergiram das respostas a essa última questão. Estabelecemos, a partir dos estudos citados, alguns critérios e níveis de análise das produções textuais, os quais podem ser agrupados em dois grandes planos eventualmente imbricados: o da adequação formal (que compreende coesão seqüencial; emprego de operadores lógicos e argumentativos; estruturação de períodos; concordância nominal, verbal e temporal; paragrafação; pontuação; ortografia etc.) e o da adequação conceitual (que compreende unidade temática; tipos e gêneros

textuais; continuidade, progressão e não-contradição; pertinência e relevância dos argumentos; adequação vocabular e estilística etc.).

Por razões didáticas e operacionais, apresentaremos as sugestões de atividades de modo pontual, mas isso não significa que haja uma ordem de importância dos fenômenos apreciados ou que cada um deles deva ser tratado de modo isolado. A abordagem de uma questão específica de um texto não o esgota, devendo as situações aqui examinadas ser entendidas como possibilidades de trabalho, entre outras tantas. A pontuação, a ortografia, o gênero textual ou qualquer outro aspecto do texto funcionarão, na verdade, como “lugares” de orientação da mediação pedagógica e não como conteúdos delimitados e independentes entre si. A seleção dos elementos lingüísticos e discursivos a serem tratados pelo professor dependerá das necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, tendo-se sempre em conta que é preciso tomar o texto como unidade de sentido, resultado de um projeto de dizer de um locutor situado historicamente.

Exemplo 1 – Atribuição de título ao texto

Selecionamos, da amostra analisada, os seguintes modos de atribuição de título ao texto:

a) o aluno elabora um título adequado, usando um substantivo genérico, no plural, mas redige um texto sobre um animal particularizado, na forma de narrativa:

Texto 21 – RPA 6 – Tarde – Fem. – 13 anos

O fascinante mundo das abelhas

a abelha era uma jovem muito alegre e tinha muitas amigas mais um dia chegou outras amigas e elas deixaram ela de lado. Mas um dia elas reconheceram e ficaram juntas de novo.

b) o aluno elabora um título que, apesar de estar no singular, é genérico demais para a tarefa que havia sido solicitada; além disso, redige um texto particularizado, sobre um animal específico:

Texto 85 – Noite – Masc. – 17 anos

O fascinante mundo do animal

Um animal que eu conheço
e um mico um mico quer
dizer um macaco
ele como na magueira da minha
casa

c) o aluno deixa a lacuna do título em branco:

Texto 54 – RPA 2 – Tarde – Masc. – 12 anos

O fascinante mundo _____

Em um formigueiro
vivem Treis Tipos diferentes
de formiga uma varia
rainha

d) o aluno, seja qual for o animal que tenha escolhido para descrever, copia o título do texto gerador:

Texto 73 – RPA 6 – Noite – Masc. – 17 anos

O fascinante mundo da Formiga

abelhas vivem em colônias
Formadas por milhares de me-
mbros que trabalham em equi-
Pe para garantir a sobrevivên-
cia da comunidade

Texto 76 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Manhã – Fem. – 13 anos⁸⁶

O fascinante mundo das formigas

foca e um nome de um
calhorinha o dono do
calhorra ele deixa ela muito
presa quando elo sou to
a cachorra ela fico latindo
que claro que todos calhorra
lati mais a cachorinho fica
estanhando ela já min
mordeu.

Texto 56 – RPA 2 – Tarde – Fem. – 14 anos

O fascinante mundo das formigas

o cachorro Que vive de carne
e oso e comidas mesmo
e tenhe Que Toma vacina porque
se morde alguêm não transmite
doenças fim

Texto 52 – RPA 2 – Noite – Fem. – 20 anos

O fascinante mundo das formigas

O Animal que conhece e que sei
sobre ele é o meu cachorro. ele e simplismente
ótimo. Quando eu conhece ele ele estava
na rua sem dono todos que passavam por
ele cada vez que olhava para o cachorro
eles chutava uns tinha pena mas ninguem
levava para casa. eu teve pena dele
e levei até Hoje estou com ele por isso
nunca o despreso. por que ele e carinhoso comigo
como eu sou com ele essa é a História
de um simples animal que eu adoro.

⁸⁶ Como já foi explicado, a grande maioria dos textos analisados foi produzida no município de Recife. Por razões de ordem operacional, alguns exemplares dos testes de outros municípios ficam arquivados no NAPE-UFPE. Como estamos trabalhando com dados singulares, numa pesquisa em que a região geográfica não se configura como variável significativa, lançamos mão, eventualmente, de amostras produzidas fora de Recife. Assim, o leitor encontrará, nesta parte da análise, textos do Cabo de Santo Agostinho, município industrial situado na zona metropolitana sul de Recife.

Texto 32 – RPA 5 – Tarde – Masc. – 13 anos

O fascinante mundo das formigas

Eu tenho um cachorro que ele se cama Raufe
ele é um cachorro muito tani

O que significam ou indiciam essas formas de intitular o texto? Essa nos parece uma pergunta importante porque pode nos levar a supor que tipo de ensino subjaz às produções dos alunos. E interrogar o ensino havido (e/ou não-havido) ajudaria a descobrir novas formas de intervenção didática, novos modos de operar com a linguagem em sala de aula que ampliem os saberes dos alunos.

Neste caso, especificamente, os desempenhos podem ser entendidos como decorrência de algumas práticas escolares de linguagem. Muitas vezes, são dados a ler – sobretudo em cartilhas – textos artificiais, sem título, meras seqüências de frases soltas e desprovidas de sentido. Outra prática comum na escola é a cópia, seja para tirar do quadro os apontamentos e tarefas passados pelo professor, seja para (supostamente) levar o aluno a aprender a escrever corretamente, ou mesmo para ocupar o tempo de atividade. É comum também se pedir ao aluno que, após a leitura, responda à clássica pergunta: “Qual o título do texto?”, sem que sejam feitos questionamentos mais interessantes no âmbito das predições, inferências e efeitos de sentido do título. Assim, não é de estranhar que as redações dos alunos apareçam sem título, ou com títulos inadequados, ou, ainda, com títulos simplesmente copiados do texto que lhes serviu de modelo.

Qualquer que seja a situação, caberia ao professor retomar os textos em sala de aula e promover uma discussão coletiva com vistas à identificação e solução dos diferentes tipos de problemas encontrados. Durante o debate, poder-se-ia mostrar que, em algumas situações, o título ficou inadequado porque o tipo de texto também era inadequado (por exemplo, quando foi produzida uma narrativa em vez de uma dissertação). Outro aspecto a ser debatido é a diferença entre informações gerais e particulares, em sua relação com as flexões de singular e plural (por exemplo, o título “O fascinante mundo das formigas” seria mais apropriado para falar das formigas em geral, enquanto espécies animais, do que

“O fascinante mundo da formiga”). Toda essa discussão poderia ser feita também por meio de comparações entre os diferentes títulos atribuídos pelos demais alunos aos seus textos, e também através da análise de livros científicos e enciclopédias, nos quais figuram textos com função referencial ou informativa predominante. Somando conhecimentos, usos e recursos de linguagem, o professor pode, ainda, experimentar atribuir títulos menos diretos e mais metafóricos a textos informativos ou científicos, tendo sempre em vista os resultados das escolhas para o processo de interação verbal.⁸⁷

Acreditamos que o deslocamento operado na relação com a linguagem, por meio desses tipos de atividades, constitui-se em procedimento mais produtivo do que apenas a identificação dos problemas e dos conhecimentos necessários à correção do texto. Aliás, é a própria mudança no processo de produção da linguagem, é a interrogação mesma do dizer, problematizando os seus efeitos de sentido, que vai gerar novas aprendizagens.

Exemplo 2 – Tipos e gêneros textuais

Marcuschi (2002) afirma que, tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. O trabalho com os gêneros – muitos deles produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, inclusive os que aparecem nas diversas mídias – constituiria uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia.⁸⁸

O autor adverte, no entanto, que não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário; também não é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais. Caberia à escola e aos agentes do ensino fazer deles objetos de ensino.

⁸⁷ Para uma abordagem discursiva do título, em sua relação com os gêneros textuais e o ensino, ver Costa (2001).

⁸⁸ Duas coletâneas recentes tratam da relação entre os diversos gêneros textuais e o ensino: cf., na bibliografia, Chiappini (2000), e Dionísio, Machado e Bezerra (2002). Nesse último livro, figura o texto de Marcuschi discutido aqui.

Nesse aspecto, é o caso de indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua, e tudo indica que a resposta seja *não*. Mas, diz Marcuschi, é provável que, no plano didático, se possa identificar gêneros com dificuldades progressivas (do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante).

Sugere ainda o autor que, no ensino de uma maneira geral e em sala de aula de modo particular, pode-se levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. A caracterização e a adequação tipológica seriam guiadas não pela perspectiva da “etiqueta social”, mas pela relação que deveria haver, na produção de cada gênero textual, entre os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
- tipo de situação em que o gênero se enquadra (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

A partir da amostra estudada, poderíamos definir conteúdos relativos à tipologia textual para trabalhar em sala de aula com alunos de 5ª série.

1. Vários alunos construíram narrativas em vez de dissertações; nesse caso, seria conveniente elaborar uma seqüência didática em que, observando exemplos, os alunos pudessem caracterizar um e outro tipo de texto, estabelecendo as principais diferenças entre eles (tais como os tempos verbais que predominam em cada um, o estilo mais ou menos impessoal, a presença ou ausência de personagens... etc.). Comparem-se, por exemplo, as produções 29 e 80 e observe-se que figuram como adequadas para o cotejo proposto:

Texto 29 – RPA 5 – Tarde – Fem. – 13 anos

O fascinante mundo do gato

a muitos anos havia
uma casa abandonada
cheia de gatos. é uma
jovem menina estava
passando pela essa
casa.

ela era tão curiosa que
até escutou uma minhada
de um gato que ela
entrou na casa e levou
os gatos para um zoo

Texto 80 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Tarde – Masc. – 15 anos

O fascinante mundo dos gatos

Os gatos tem as suas característica e a sua
função como a formiga. A gata quando
ela esta bochuda ela caça os enseto animais
e outros bichos que á. O macho é diferente
tem outra característica que não é ingual
a fêmia. Quando a fêmia da gria ela já
fas outra função caça o bichos e trás
para os seus filho guando já estão
gande aprendi a fazer o que aprederam
com os maior.

2. Num outro momento, o professor proporia aos alunos extraírem de narrativas particularizadas as características e os dados gerais de alguns animais, para em seguida, com base nessas informações, elaborarem um texto dissertativo em comparação com o narrativo produzido originalmente; um material propício para isso é o texto 61, do qual poderiam ser extraídas e retrabalhadas as informações que apresentamos em negrito:

Texto 61 – RPA 1 – Noite – Fem. – 18 anos

O fascinante mundo de Paola

Paola era uma **cachorra** muito linda
até que um dia Ela **comessou a visar**
e então Ela **da cruzou** com um cachorro
e **teve sete filhotes** enquanto ela estava
gravida ela dormia dentro de casa
mais quando ela **deu cria** pasou
a dormir no quintal chuvia vazia
sou e ela continuava no quinta
então seus sete cahorinho morreram
e ela tornou a dormir no quinta
agora sem teuto sem filhotes e sem
ana;

Um abraço – OB – g
Ass: A – L – N

3. Uma terceira alternativa de trabalho sobre tipos textuais seria a caracterização e diferenciação da dissertação e da fábula, para o que se poderia aproveitar o próprio texto gerador do teste.

4. Também seria possível introduzir o conteúdo poesia x prosa, ou texto literário x não-literário, comparando-se a produção da uma aluna com o poema “As borboletas”, de Vinícius de Moraes (anexo 12).

Texto 22 – RPA 6 – Tarde – Fem. – 11 anos

O fascinante mundo das Borboletas

as borboletas são milhares
de especie, elas podem ser
grandes e pequenas. Elas pode
m bate suas asas em poucos
minutos milhares de vezes.

5. Vários textos da amostra podem ser classificados como dissertativos, mas (compreensivelmente, até, em se tratando de uma 5ª série) trazem marcas de primeira pessoa; uma atividade interessante de busca de um estilo mais impessoal seria propor aos alunos o “apagamento” dessas marcas e a reconstrução do texto

numa linguagem mais típica do gênero dissertação, o que pode ser feito, por exemplo, com o texto 12:

Texto 12 – RPA 6 – Noite – Fem. – 31 anos

O fascinante mundo dos gatos

O gato é um animal muito
meigo existem gato de varias
especie o siames o vira lata o
angorá e varios outro que
eu não sei a raça, mas ache
todos lindo, eles são domestico
Podemos cuidar deles com
muito carinho, eu gosto de
gato.

Exemplo 3 – Aspectos da coerência

Em termos de coerência, a amostra contém ocorrências que dariam margem para tratarmos vários tipos de questões, como as que passamos a apontar.

1. Não-contradição: no texto de número 55, o aluno revelou uma certa capacidade de lidar com informações díspares de modo a produzir um texto coerente e não-contraditório.

Texto 55 – RPA 2 – Tarde – Masc. – 15 anos

O fascinante mundo dos cachorro

Os cachorros sempre gostam de viverem
muito sutos, e eles tambem gostam muitos
de carinhos. outros já são mais brabos e nem
querem saber de carinhos. tem uns cahorros
que são mansos já tem uns que são mais
brabos que mordem as pessoas.

os cachorros gostam sempre de comidas leves como
Raçoes uns adoram já outros não.
os cachorros são realmente uns Animais
domesticos mais gostam mais de sisentir A
vontade e muito souto porque faz o que querem

Examinemos mais detidamente o primeiro parágrafo, quando ele estabeleceu um contraste entre os cachorros que gostam de viver soltos e receber carinhos, e aqueles que, ao contrário, são bravos e não querem saber de carinhos. O contraste, no caso, foi marcado pelo emprego de *outros já*. O aluno mostra conhecer claramente o valor semântico do operador *já*, que, em seu texto, equivale a *por outro lado* ou *em contrapartida*. Tomando esse conhecimento como base, o professor então convocaria os alunos a buscar outras formas de expressão que pudessem substituir o *já*, que ocorreu outras duas vezes no mesmo texto.

Contudo, esse mesmo aluno, no segundo parágrafo, não foi tão preciso ao afirmar simultaneamente que:

- (1) os cachorros são realmente animais domésticos;
- (2) os cachorros gostam de se sentir à vontade;
- (3) os cachorros gostam de se sentir soltos;
- (4) os cachorros fazem o que querem.

Sugerimos aqui que o professor encaminhe um trabalho de reconstrução coletiva do texto, levando os alunos a agrupar as informações contraditórias em blocos (períodos ou parágrafos) distintos e explicitar melhor as razões dessas diferenças entre os cachorros (que podem ser decorrentes da raça, do modo como são criados... etc.).

2. Continuidade e progressão: alguns textos parecem repetitivos, circulares, sem progressão (vejam-se os exemplos 49 e 23, abaixo):

Texto 49 – RPA 2 – Noite – Fem. – 17 anos

O fascinante mundo das formigas

E interessante o jeito de que ela
carrega a comida eu acho a
formiga muito interessante

Texto 23 – RPA 5 – Tarde – Fem. – 11 anos

O fascinante mundo dos cachorros

Os cachorros são amigos
dos homem, eles tomam
conta da casa enquanto
a gente sai ou dorme.
Por isso ele é o melhor
amigo do homem

Quando abordou o problema da falta de progressão em textos de vestibulandos, Val (1991) observou que, além de se repetir internamente, as poucas idéias de um texto assim caracterizado acabam por se constituir em repetidos e desgastados lugares-comuns (no caso, um exemplo de clichê seria a frase “O cachorro é o melhor amigo do homem.”). Aparece aí também, como correlata do clichê, a ausência de reflexão sobre o problema discutido, que é citado sem explicações ou esclarecimentos mais ricos sobre as afirmações feitas. Nesse tipo de situação, a redação fere as condições de suficiência de dados e de imprevisibilidade. No plano formal, as frases são curtas, em ordem direta, ou independentes ou coordenadas entre si, sem que haja um trabalho de arranjo das informações segundo sua novidade ou relevância. Na opinião de Val, a fragilidade coesiva do texto assim construído espelha falhas na coerência e na informatividade.⁸⁹

A circularidade das produções dos alunos também pode ser resultado, a nosso ver, da convivência com os textos artificiais das cartilhas e livros didáticos (meros emparelhamentos de frases desconexas), através dos quais os alunos são introduzidos ao mundo da escrita. Outro fato comum é a apresentação de excertos de crônicas, romances, matérias de jornal etc., que sofrem cortes para “caberm” no livro ou se adequarem aos seus propósitos didáticos. Além do mais, os alunos

⁸⁹ Marcuschi (2000), também tomando como dados os textos do caderno 3, fez um estudo específico sobre como os alunos de 5ª série lidam com a progressão textual. Sugerimos a consulta ao artigo.

escrevem sem terem tido oportunidade de refletir sobre o tema, para interlocutores desconhecidos e hierarquicamente superiores a eles.⁹⁰

Frente ao problema específico da circularidade, seria produtivo fazer dois tipos de atividades em sala de aula. Primeiramente, o professor traria diferentes exemplos de textos dissertativos/informativos, para identificar, com os alunos, seus esquemas de desenvolvimento. Depois, os textos considerados circulares seriam retomados e, por meio de perguntas e questionamentos, o professor promoveria a sua expansão, com o objetivo de ampliar sua carga informativa e seu grau de novidade. No caso do exemplo 49, perguntar-se-ia à autora:

- Que tipos de animais são as formigas?
- Como e onde as formigas vivem?
- Como se reproduzem?
- Como elas se alimentam?
- Quais são os seus alimentos preferidos?
- O que faz as formigas serem animais interessantes, além do jeito de carregar a comida?

Em seguida, à medida que o texto fosse expandido, seria definido um tipo de informação ou comentário que parecesse apropriado para a finalização/conclusão.

3. Em termos dos argumentos, atentamos para os aspectos suficiência e ordenação. Um caso bem típico de ordenação é o texto de número 80; observe-se como o aluno embaralhou os argumentos ao falar da fêmea (gata), do macho e novamente da fêmea, além de ter repetido uma informação já dada (a gata caça bichos para os seus filhotes):

⁹⁰ Britto (1997) também apontou alguns problemas de escrita de alunos, tais como o rebuscamento e as marcas da oralidade na escrita, como decorrência das condições artificiais de produção de texto na escola.

Texto 80 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Tarde – Masc. – 15 anos

O fascinante mundo dos gatos

Os gatos tem as suas característica e a sua função como a formiga. A gata quando ela esta bochuda ela caça os enseto animais e outros bichos que á. O macho é diferente tem outra característica que não é ingual a fêmia. Quando a fêmia da gria ela já fas outra função caça o bichos e trás para os seus filho guando já estão gande aprendi a fazer o que aprederam com os maior.

Já o texto 87 é um exemplo de insuficiência de argumentos; também aqui seria adequado interrogar o texto para tentar expandi-lo, tornando-o mais interessante e convincente.

Texto 87 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Manhã – Masc. – 13 anos

O fascinante mundo cachorro

o cachorro é o melhor amigo do Homen é ele é muito feros muito bravo nen todo são acim somente augus outros são viralata muito tipos e Etc.

Exemplo 4 – Adequação vocabular e estilística

Com relação à adequação vocabular e estilística, temos três casos a discutir. Observemos, no primeiro texto (nº 79), o emprego das palavras destacadas:

Texto 79 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Tarde – Fem. – 15 anos

O fascinante mundo da girafa

facilmente a girafa e a mais
escolhida do zoológico porque
ela tem uma **especie** que
os outros animais não tem
o lindo pescoço e uma pele muito
macia.

Temos aqui um problema de ordem morfológica, conforme a categorização de Geraldí (1995). Levando em conta que se trata de um texto informativo/científico – em que os vocábulos devem ser empregados com mais precisão do que em outros tipos de texto –, podemos considerar que as construções acima constituem exemplos de inadequação vocabular. Um trabalho de releitura serviria para a avaliação dos efeitos dessas palavras e para a busca de termos mais precisos.

Nessa perspectiva, o professor poderia promover uma consulta ao dicionário, procurando, com os alunos, empregar palavras no lugar de *escolhida* e *espécie*, levando em consideração, entre outros aspectos, a possibilidade (ou não) de mudar a voz verbal ou mesmo a regência dos termos testados. No *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, temos alguns significados para termos próximos, que os alunos poderiam manipular em exercícios de substituição e posterior avaliação da adequação da palavra e de seus efeitos semânticos. Vejamos.

1. Escolhido: que se escolheu; selecionado; seletivo; preferido; dileto; predileto; apurado; namorado ou noivo; eleito.

2. Preferido: a que se dá preferência; escolhido; eleito; predileto.

3. Escolher: dar preferência a; eleger; preferir; fazer seleção de; joeirar; optar (entre duas ou mais coisas).

4. Preferir: dar a primazia a, determinar-se por; escolher; querer antes; achar melhor; antepor; prepor; ter predileção por; gostar mais de; dar primazia ou prioridade; ser preferido, ter preferência.

5. Visitar: ir ver (alguém) em casa ou em outro lugar onde esteja, por cortesia, dever, afeição etc.; ir ver (regiões, monumentos etc.) por interesse ou curiosidade; inspecionar, vistoriar; revelar (Deus) a sua cólera ou a sua graça; surgir, mostrar-se, aparecer em; fazer visitas mutuamente.

6. Ver: conhecer ou perceber pela visão, olhar para, contemplar; alcançar com a vista, enxergar, divisar, distinguir, avistar; ser espectador ou testemunha de; assistir a, presenciar; percorrer, viajar, visitar; encontrar-se, avistar-se com; reconhecer, compreender; prestar serviços médicos a, examinar; observar, notar; atentar em, observar; deduzir, concluir; imaginar, fantasiar; tomar cuidado em, atentar em, reparar em; examinar, investigar; calcular, prever, antever; estudar, ler; ponderar, considerar; projetar, planejar, idear; conhecer, saber; visitar; ter elementos para perceber ou chegar à conclusão de (algo); fazer experiência ou tentativa no sentido de obter (certo resultado); calcular, avaliar; reputar, considerar, julgar; contemplar-se, mirar-se, rever-se; reconhecer-se; achar-se (em algum estado, condição, situação); encontrar-se, achar-se (em algum lugar); enxergar, divisar, avistar; notar, perceber, sentir; concluir, deduzir; perceber as coisas pela visão, pelo sentido da vista, enxergar.

Para se ter uma idéia das muitas possibilidades de expressão, com suas diferentes implicações semânticas, experimentemos fazer algumas substituições na frase [*A girafa é a mais escolhida do zoológico.*], utilizando os sinais (+) e (-) conforme a construção pareça mais ou menos aceitável e precisa dentro do contexto em que foi proposta:

1. A girafa é a mais selecionada do zoológico. (-)
2. A girafa é a mais seleta do zoológico. (-)
3. A girafa é a mais preferida do zoológico. (-)
4. A girafa é a preferida do zoológico. (+)
5. A girafa é a mais dileta do zoológico. (-)
6. A girafa é a dileta do zoológico. (+)
7. A girafa é a mais predileta do zoológico. (-)
8. A girafa é a predileta do zoológico. (+)
9. A girafa é a mais apurada do zoológico. (-)

10. A girafa é a mais namorada do zoológico. (-)
11. A girafa é a mais eleita do zoológico. (-)
12. A girafa é a mais querida do zoológico. (+)
13. A girafa é a mais visitada do zoológico. (+)
14. A girafa é a mais inspecionada do zoológico. (-)
15. A girafa é a mais vistoriada do zoológico. (-)
16. A girafa é a mais vista do zoológico. (+)
17. A girafa é a mais enxergada do zoológico. (-)
18. A girafa é a mais avistada do zoológico. (-)
19. A girafa é a mais examinada do zoológico. (+)
20. A girafa é a mais observada do zoológico. (+)
21. A girafa é a mais notada do zoológico. (+)
22. A girafa é a mais imaginada do zoológico. (-)

O mesmo procedimento pode ser adotado na avaliação do termo *espécie* e seus sinônimos, também com ajuda do *Novo dicionário da língua portuguesa*:

1. *Espécie*: gênero, natureza, qualidade, sorte; condição, caráter, casta; aparência, simulacro; aquilo que, não podendo definir precisamente, comparamos com outras coisas, por aproximação; Biol.: conjunto de indivíduos muito semelhantes entre si e aos ancestrais, e que se entrecruzam. A espécie é a unidade biológica fundamental. Várias espécies constituem um gênero.

2. *Característica*: caráter; sinal ou figura empregada na escrita; elementos individualizadores e identificadores de uma pessoa ou coisa.

3. *Característico*: que caracteriza ou distingue; distintivo, peculiaridade.

4. *Caracterizado*: assinalado, marcado; qualificado, distinto.

5. *Detalhe*: particularidade; minúcia; pormenor; minudência.

6. *Aspecto*: aparência ou exterior de alguém; semblante, fisionomia; a parte externa das coisas; cada um dos lados por que uma coisa se apresenta aos nossos olhos ou à nossa observação; lado, face, ângulo; fase.

7. *Qualidade*: propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza; disposição moral ou intelectual das pessoas; dote, dom, virtude; condição, posição, função;

espécie, casta, laia (deprec.); numa escala de valores, qualidade que permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa.

Na frase em questão – [A girafa tem uma espécie que os outros animais não têm: o lindo pescoço e uma pele muito macia.] –, poderíamos operar as substituições seguintes:

1. A girafa tem uma natureza (-)
 - qualidade (+)
 - sorte (-)
 - condição (-)
 - casta (-)
 - aparência (+)
 - peculiaridade (+)
 - característica (+)
 - marca (+)
 - distinção (-)
 - particularidade (+)

2. A girafa tem um gênero (-)
 - caráter (-)
 - sinal (+)
 - elemento individualizador (+)
 - distintivo (+)
 - detalhe (+)
 - pormenor (+)
 - atributo (+)
 - lado (-)
 - ângulo (-)

Eis, portanto, boas oportunidades para se trabalhar com o dicionário, procurando captar matizes de sentido e experimentando fazer substituições, comparando construções e estilos, pensando em diferentes possibilidades de montagem de expressões referenciais e de emprego de itens lexicais.

O segundo texto (nº 43) é um caso bem comum de repetição desnecessária de um mesmo item lexical, problema que, na situação aqui comentada, poderia ser solucionado através de uma elipse:

Texto 43 – RPA 3 – Noite – Masc. – 18 anos

O fascinante mundo da beija flor

O beija flor como todo mundo
sabe o beija flor tira o meu
e guarda no seu bico e da
para seus filhotinhos por riso
que e o passaro maravilhoso.

O professor pode, partindo de ocorrências semelhantes, estudar com os alunos, através de uma pesquisa de campo, dois aspectos da repetição: o estilístico (quando se emprega esse recurso intencionalmente para se obter determinados efeitos de sentido) e o textual (seriam procurados textos em que figurassem as várias estratégias coesivas que podem ser utilizadas em lugar da repetição, tais como sinonímia, hiponímia e hiperonímia, emprego de pronomes ou expressões perifrásticas). Seria também pertinente tratar da presença ou ausência de repetições em função do tipo de texto (literário x não-literário) ou da modalidade da língua (oral x escrita).

O terceiro texto (nº 31) também é um exemplo de repetição de um mesmo item lexical, e se constitui numa espécie de transcrição de uma narrativa oral (observe-se a reiteração do conector temporal *depois*):

Texto 31 – RPA 5 – Tarde – Masc. – 12 anos

O fascinante mundo galinha

A galinha naise nu ovo depoude
uma semana vira pintiho depois
vi uma galinha depois vira uma
galo, depois vae para a granja da
granja vai para a Bariga

Evangelista e outros (1998) entendem que é natural que a escrita do aluno sofra forte influência da oralidade. Isso ocorre porque todo falante aprende sua língua na convivência social, e a escrita, sobretudo em situações formais, não é usual na prática lingüística cotidiana de nossos alunos. Resulta daí que eles, não dispondo de outros referenciais, tomam sua própria fala como modelo do que será escrito. É por essa razão, certamente, que Pécora (1983) defende a idéia de que o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis lingüística e não como mera assimilação de técnicas e padrões. Para a modificação do “tom oralizado” do texto 31, cabem as mesmas estratégias de ensino sugeridas para o texto 43.

Exemplo 5 – Emprego de operadores lógicos e argumentativos

Quanto ao emprego de operadores, encontramos, na amostra, casos de ruptura do sentido esperado, ou de estabelecimento de sentido inadequado para a relação sintático-semântica em jogo. Trata-se dos textos 17, 82, 81, 64 e 44 (atentar para os conectores em destaque):

Texto 17 – RPA 6 – Tarde – Fem. – 12 anos

O fascinante mundo das cobras

as cobras elas são muito
feia **mas** as cobras venenosa
são aquela que tem dentes
grandes **porque** as cobras que
tem dentis pequeno não
tem venemo

Texto 82 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Manhã – Fem. – 13 anos

O fascinante mundo das Emas

As emas **portanto** elas poem grande quantidade de ovos e as emas macho tem a função de chocar, ficar virando e proteger os ovos. De cada 30 ovos só 7 saem as emas filhotes.

Fim

Ass: Michele

Texto 81 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Tarde – Masc. – 16 anos

O fascinante mundo dos cavalos

Os cavalos são muitos inteligente **por** trabalhar e ajudar o dono

Os cavalos só comen capim e bebem água.

Texto 64 – RPA 1 – Tarde – Fem. – 13 anos

O fascinante mundo dos Cachorros

Existem vários tipos de cachorros como, Pastor Alemão, Vira lata etc. **Entretantos**, o cachorro encontra-se em todas Regiões do mundo.

Texto 44 – RPA 3 – Noite – Masc. – 14 anos

O fascinante mundo da formiga

A formiga e um animal muito pequeno mas. que também sabe si de fender com suas prezas **mais tambem** e muito o fencivo **por que** não tem tamaho **mais** a formiga e um a nimal muito trabalhador **por** ser muito pequeno. **pois** e elas mesmo que fais suas proprias casas e tambem, caminhos e etc **mais** eu não sei si ela e filiz

Analisando o fenômeno da coesão em seu *corpus*, Pécora (1983) constatou que os problemas nesse campo não advêm apenas da ausência de relação de sentido entre as orações, mas também ocorrem quando o sentido explicitado pelo termo de ligação não coincide com o sentido possível de ser estabelecido entre elas. Uma possível explicação para o emprego de conectores mais típicos da escrita (como *portanto* e *entretanto*), ainda que estes produzam um sentido inadequado para o período, é o fato de que os alunos, para tentar realizar a tarefa de produção de um texto informativo, mobilizam artifícios formais, determinados pela imagem de escrita escolar e do que venha a ser uma construção adequada e aceitável nessa circunstância.

Os textos acima transcritos poderiam, depois de discutidos em aula, gerar atividades de pesquisa em gramáticas e dicionários sobre os sentidos que operadores, conjunções e locuções conjuntivas podem expressar. A partir daí, seriam encaminhadas atividades de adequação dos textos estudados e de busca de outros exemplos para a exploração de novas relações de sentido.

Exemplo 6 – Tempos verbais

No texto de nº 70, a aluna produziu uma narrativa, misturando os tempos presente e pretérito:

Texto 70 – RPA 1 – Tarde – Fem. – 14 anos

O fascinante mundo gato

Havia uma triste gatinha que quer ter um amiginho mas nunca tinha que Ela espantava todos e tudo que via na sua propriedade.

Um dia encontrou uma colega que gosta muito dela brincam cantam ect.

Elas tinha todo aver entre amigas não arengão só vivi na paz e amo no coração.

A reconstrução desse texto poderia ser orientada para a uniformização temporal, acompanhada da devida discussão sobre os valores semânticos dos tempos verbais e suas regras de emprego. Bastos e Mattos (1992) propõem uma série de exercícios e atividades que enfocam aspectos problemáticos quanto ao emprego da língua escrita por alunos ao fazerem seus textos escolares. Com relação aos tempos verbais, as autoras destacam suas condições de uso conforme a natureza dos advérbios indicativos de andamento narrativo mais lento ou mais rápido (que vão exigir, respectivamente, tempos verbais que expressam ações que ocorrem durante um certo período – como o pretérito imperfeito – ou que expressam ações de ocorrência pontual – como o pretérito perfeito). Há ainda variações temporais que dependem de uma atitude narrativa de prospecção ou de retrospecção, o que vai depender do eixo temporal em que se coloca o narrador para ordenar cronologicamente os acontecimentos. Segundo as autoras, o mais importante no estudo do uso dos tempos verbais é que os alunos percebam que a escolha de um tempo depende muito de sua relação com o todo coerente formado pelo texto.⁹¹

Exemplo 7 – Pontuação

Junkes (2002), baseada nas teorias do discurso, fez um estudo do funcionamento dos sinais de pontuação, entendidos como marcas extra-alfabéticas da produção textual. A autora, citando N. Catach, diz que os sinais de pontuação “penetram” o alfabético, são elementos correntes na cadeia gráfica e formam sentido, juntamente com as letras. A pontuação deve ser, assim, associada às condições de produção e funcionamento do texto. Trata-se, na realidade, de um sistema integrado (na medida em que a sinalização gráfica é

⁹¹ Postulando um ensino de gramática articulado com o da escrita, Fonseca (1994) diz: “Consciente de que as marcas formais do escrito constituem em grande parte uma maior necessidade de observância e explicitação das regras gramaticais, o professor poderá promover uma articulação fecunda entre o ensino da gramática e a prática da escrita (...) Articular de forma mais explícita e intencional o ‘ensino da gramática’ com a pedagogia da escrita obriga a alargar a reflexão gramatical à explicitação das *funções textuais* das categorias gramaticais. Uma explicitação que é, em muitos casos, indispensável à caracterização das categorias gramaticais e à compreensão do seu funcionamento.” (p. 169).

feita de letras e de pontuação), que compõe o conjunto de estratégias de expressão à disposição do redator. É relevante considerar que, juntamente com os sinais de pontuação, outros elementos gráficos também têm função importante na construção do sentido: espaçamento, caracteres, disposição do texto no papel... etc.

A pontuação está estreitamente relacionada com o processo de elaboração da textualidade e seu emprego exige ter em conta os diferentes níveis de linguagem e as finalidades de cada discurso. Ela constitui-se num modo de atribuir sentido ao texto e de imprimir-lhe legibilidade. De acordo com Junkes, são objetivos da pontuação: a) proceder à devida segmentação do texto; b) estabelecer a hierarquização dos constituintes expressos, definindo uma maior ou menor aproximação ou distanciamento entre seus elementos; c) conduzir a uma maior ordenação e clareza, orientando o leitor/interlocutor para produzir determinados sentidos.

Em termos didáticos, Junkes acredita que as crianças aprendem a pontuar progressivamente, a partir de leituras bem-conduzidas. Daí a relevância da mediação do professor, a quem cabe conscientizar o aluno sobre o funcionamento da escrita, orientando-o na percepção dos sinais gráficos e de seu sentido. São recomendáveis, para isso, atividades de construção e reconstrução de diferentes tipos de textos, nas quais o aluno seria levado a pontuar, avaliar suas estratégias, descobrir possibilidades e restrições do sistema de escrita, fazer escolhas, refazer trechos... etc. O professor atua aí como um parceiro que acompanha e avalia as estratégias de escrita e reescrita do aluno, tentando compreender suas dificuldades e propondo formas de superá-las.

Tais procedimentos são mais interessantes e produtivos do que ensinar os sinais de pontuação em frases isoladas e fragmentos textuais artificiais. Permitem também realizar experimentações que vão além da norma gramatical (estabelecida, em geral, com base nos cânones literários); assim, os alunos avaliariam os diferentes efeitos de sentido resultantes dos diferentes modos de

pontuar o texto, relativizando regras gramaticais e percebendo que, às vezes, elas são violadas e, mesmo assim, o texto parece plausível.⁹²

Mayrink-Sabinson (1993) entende que a aquisição da escrita é um processo de construção de conhecimento e é nessa condição que deve ser avaliada pelo professor. Assim, há que se comparar os diferentes momentos de produção de uma mesma criança e entender seus erros como indícios de hipóteses que ela formulou sobre o sistema de escrita (cf. capítulo 3). A autora relata, em seu estudo, o caso de um garoto de 11 anos – Michael –, que, inicialmente, escrevia sem empregar nenhum sinal de pontuação. Submetido a sessões periódicas de leitura, escrita e reescrita de textos, Michael passa a usar variados sinais em seus textos, e seu progresso transparece, igualmente, em outros aspectos, tais como extensão, estruturação, variedade de temas tratados, ortografia etc.

Mesmo no primeiro texto, a autora já vislumbrara algum conhecimento de Michael sobre a escrita: embora não empregasse sinais de pontuação, ele usou corretamente algumas letras maiúsculas. A pista estava na própria estrutura do texto, ou seja, a pesquisadora percebeu que Michael as empregava para introduzir cada parte nova de seu texto (algo que os redatores maduros marcariam, simultaneamente, com as maiúsculas, os sinais de pontuação e a abertura de parágrafos).

Progressivamente, Michael vai apresentando o ponto e a vírgula em seus textos, mostrando que busca um sentido para esses sinais. Uma das hipóteses que ele desenvolveu foi a de que deveria empregar o ponto cada vez que mudasse de assunto, embora nem sempre soubesse começar um novo período ou oração com letra maiúscula, conhecimento já revelado desde a sua primeira produção. É como se ele tivesse entrado num conflito e achasse redundante usar duas marcas – ponto e maiúscula – para uma só e mesma situação. Assim ele

⁹² Ver, no apêndice da obra de Junkes, o conjunto de sugestões metodológicas que a autora apresenta para se trabalhar a pontuação numa perspectiva discursiva e textual. Ver, ainda, Silva e Brandão (1999), que defendem a necessidade de criar situações didáticas em que as marcas da pontuação sejam transformadas em algo “observável” pelas crianças, de modo que elas explorem e descubram progressivamente as suas funções, e passem a utilizá-las em suas produções escritas. Nessa segunda obra, também há sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

oscilava: ora usava a maiúscula ora o ponto para encerrar um tema e entrar noutro.

Ao mesmo tempo em que diversifica os sinais de pontuação, passando a empregar aspas, dois-pontos e travessão, Michael ainda revela dificuldade quando se trata do ponto, certamente porque a regra de emprego (final de oração/pensamento) não lhe parece tão clara quanto, por exemplo, a da mudança de turno num diálogo.

Outras hipóteses vão surgindo depois – ele acredita que é preciso usar o ponto para marcar a mudança de tempo ou fase da narrativa, bem como para estabelecer o fim da fala do personagem e o reinício da fala do narrador, nos casos de narrativa com discurso direto. Numa outra produção, Michael faz uso de dois-pontos em lugar de um ponto de interrogação. Mayrink-Sabinson explica esse fenômeno como sendo resultado do entendimento de que, depois de uma pergunta, viria uma resposta e, assim, Michael utiliza seu conhecimento anterior de que, antes de uma fala, devem vir dois-pontos. Novamente, parece haver aqui, da parte de Michael, a sensação de uma duplicidade de sinais, não havendo por que empregar um ponto de interrogação, já que os dois-pontos marcariam o final do período, conforme se pode ver abaixo:

O jornalista perguntou

- Porque voce é felis:
- porque como pão com mel sedo

O desempenho de Michael confirma a tese de que a aprendizagem não é um processo linear e cumulativo, mas se dá por saltos, idas e vindas, reelaborações e reestruturações, avanços e recuos. A autora também aponta em seu estudo a necessidade de expor o aluno a textos diversificados (tanto seus como de outros autores), mostrando onde, como e por que pontuar ou não. Foi isso que levou Michael, em textos produzidos mais à frente, a usar a vírgula para separar adjuntos adverbiais deslocados ou sentenças e conectores de períodos mais extensos, quando ele antes só a empregava nas enumerações.

Em nossa amostra, os problemas de pontuação são freqüentes, tendo aparecido em quase todos os exemplos analisados. Em geral, devido ao tipo de texto solicitado (informativo/dissertativo), as falhas mais freqüentes estão relacionadas com a vírgula e o ponto, um fenômeno mais ou menos esperado para a série em questão (vejam-se os exemplos 78 e 67):

Texto 78 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Fem. – 13 anos – Turno: a aluna marcou M (manhã) e T (tarde)

O fascinante mundo do gato

O gato, é um animal limpo e muito, inteligente.

Eu gosto muito do gato ele não mautrata, nimgem por isso, não devemos mautratar o gatos e outros animais.

Ass. Edilene

Texto 67 – RPA 1 – Tarde – Masc. – 15 anos

O fascinante mundo dos cães

O cachoro quando acostuma-
do com uma pessoua eles
ficam bem docis, mas
se uma pessoua mautra-
tar o ção. ele guarda muito
rancor. e ele fica bravo
e começa atacar quem
chega perto dele.

Com relação ao texto 78, a autora, à semelhança do garoto Michael, parece ter desenvolvido uma hipótese acerca da pontuação: verifique-se que ela montou o seu texto construindo três grandes períodos/proposições, usando, no interior deles, algumas vírgulas. Isso está bem aparente no primeiro período (*O gato, é um animal limpo e muito, inteligente.*). Quando elaborou o segundo período (*Eu gosto muito do gato ele não mautrata, nimgem*), a aluna deve ter hesitado um pouco na aplicação dessa regra, pois não usou o ponto depois de *nimgem*, mas, ao mesmo tempo, ela muda de linha para introduzir o que seria o terceiro período,

iniciado pela locução *por isso*. Seja como for, o ponto está empregado corretamente nas duas situações em que aparece. Seria interessante, no caso, discutir com o grupo-classe, a partir da leitura em voz alta, outras possibilidades de pontuação de todo o texto, tais como:

O fascinante mundo do gato

O gato é um animal limpo e muito inteligente.

Eu gosto muito do gato, ele não maltrata ninguém. Por isso, não devemos maltratar nem os gatos nem outros animais.

O fascinante mundo do gato

O gato é um animal limpo e muito inteligente.

Eu gosto muito do gato; ele não maltrata ninguém. Por isso, não devemos maltratar nem os gatos nem outros animais.

O fascinante mundo do gato

O gato é um animal limpo e muito inteligente.

Eu gosto muito do gato. Ele não maltrata ninguém.

Por isso, não devemos maltratar nem os gatos nem outros animais.

Outro aspecto a se destacar no texto 78 é o emprego da vírgula separando termos sintaticamente relacionados, que, em princípio, constituiriam um mesmo sintagma (*muito, inteligente e maltrata, ninguém*). Podemos supor que, pronunciando essas frases em voz alta, a aluna não faria as pausas sugeridas pelas vírgulas na escrita. É provável, então, que ela tenha tido a intenção de registrar uma certa ênfase no adjetivo *inteligente* e no pronome *ninguém*. Confirmada essa hipótese através de um retorno ao texto e à autora, o professor levantaria, juntamente com os alunos, as possibilidades de marcação das ênfases

na escrita: no caso do adjetivo, teríamos construções do tipo *muíííssimo inteligente, inteligentíííssimo, inteligente demais, superinteligente, MUITO inteligente, por demais inteligente...* etc.; no caso do pronome, uma vez que não dispomos do recurso do superlativo, poderiam ser agenciados outros recursos, como, por exemplo:

(1) inclusão de modalizador do tipo advérbio: *Eu gosto muito do gato, ele não maltrata absolutamente ninguém.*

(2) inclusão de modalizador do tipo expressão adverbial: *Eu gosto muito do gato, ele não maltrata ninguém em nenhuma situação.*

(3) emprego de repetição: *Eu gosto muito do gato, ele não maltrata ninguém, ninguém.*

(4) emprego de maiúsculas: *Eu gosto muito do gato, ele não maltrata NINGUÉM.*

(5) emprego de outros sinais de pontuação que denotem ênfase: *Eu gosto muito do gato, ele não maltrata ninguém, mas ninguém mesmo!...*

Muito importante nesse tipo de atividade é a discussão coletiva dos efeitos de sentido resultantes de cada forma de pontuar e marcar os parágrafos do texto, como também a oportunidade de, pela reflexão sobre as diferentes possibilidades e recursos da língua escrita, inferir regras de uso que possam ser agenciadas em novas situações de interação a distância.

Por outro lado, chamou-nos a atenção o percentual de textos sem nenhum (ou com apenas um) sinal de pontuação (exemplos 77e 58):

Texto 77 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Tarde – Masc. – 14 anos

O fascinante mundo das ABeilha

as aBeilhas são insetos que para sobre
viver pressiza de sua casa como todas
ois Animais elas fazem sua casa
em folhas de Avores elas quando
fazem sua casa elas vai produzindo
seu mel aus pocos para sobreviver
nem tanto elas não querem
que alguém derube a sua casa
para tirar o somel mais aspeessoas
vestem uma ropa e com seque pegar
seu mel as abeilhas recomessa aproduzi seu
mel novamente.

Texto 58 – RPA 2 – Tarde – Fem. – 11 anos

O fascinante mundo das abelhas

as abelhas são muito Perigosas elas
Picam as pessoãs e denxam um calonbo
as abelhas são bonitas mais
Tanbem muito feroz são mais
ainda quando ponham seus ovos
Para defender suas crias ela si
torna uma verdadeira feira as
abelhas e uma coiza muito
interessante di si Estudar e
lindo de se ver uma familia
de abelha costruida

Desempenhos desse tipo denotam, talvez, pouca familiaridade dos alunos com escritas autênticas e diversificadas, problema a que já fizemos referência ao tratar do título e da circularidade dos argumentos. Um outro fator que pode estar relacionado com isso é que a pontuação, usualmente, é ensinada na escola por meio de regras e exemplos artificiais, limitados a frases e períodos. No momento dos exercícios (que não são, efetivamente, práticas de linguagem), os alunos devem simplesmente colocar sinais de pontuação em enunciados soltos e descontextualizados.

É importante, de um lado, tratar da pontuação no movimento mesmo da leitura e da produção de textos, pensando, juntamente com os alunos, em

alternativas de construção e seus efeitos de sentido; por outro lado, faz-se necessário considerar os processos de aprendizagem e a natureza das marcas de pontuação enquanto um objeto específico de conhecimento. Ferreiro (1996), em suas primeiras investigações sobre a pontuação de textos por crianças, verificou que, seqüencialmente:

(1) a pontuação avança aos poucos dos limites extremos do texto para o seu interior (daí textos sem nenhum sinal de pontuação ou com apenas ponto final ser um achado comum nas escritas infantis);

(2) quando a pontuação ocorre no interior do texto, concentra-se em torno de fragmentos de discurso direto;

(3) outros microespaços aparecem como zonas de concentração da pontuação (tais como enumerações e separação de termos de mesma função);

(4) fronteiras entre episódios de uma narrativa também são propensos a receber marcação gráfica de pontuação.

A autora indica alguns aspectos a que se deve prestar atenção na avaliação da pontuação de um texto, entre eles: a pertinência e a variedade dos sinais utilizados; a coordenação entre os sinais de pontuação, a distribuição dos espaços e o uso de maiúsculas ou outros recursos gráficos e de paginação; a consistência da pontuação empregada ao longo do texto. De maneira geral, Ferreiro acha que pontuar um texto é uma tarefa difícil para as crianças. Elas permanecem por longos períodos sem pontuar internamente seus textos e, quando o fazem, os sinais utilizados são escassos e desviantes da norma escrita. Assim, seria sempre indicado levar os alunos a “perceber” essas diferentes marcas da escrita, pesquisando os sinais de pontuação em diferentes fontes e gêneros textuais, com o objetivo de fazê-los inferir suas situações de uso e regras gerais.⁹³

⁹³ Consultar, a respeito, Silva e Brandão (op. cit.), que sugerem várias atividades propícias para isso.

Exemplo 8 – Paragrafação

A paragrafação poderia ser bem explorada a partir dos textos 71, 80, 58 e 33, que são bem ricos em informações, mas estas se encontram dispostas em blocos densos (especialmente nos dois últimos textos):

Texto 71 – RPA 1 – Tarde – Fem. – 11 anos

O fascinante mundo Leão

Os Leões são muitos selvagens, eles também são carnívoros e comem qualquer coisa. esses leões tem uma vida fascinante eles são muito bravos e vivem na selva junto de outros animais selvagens. como os tigres os búfalos e etc.

O mundo dos leões e dos animais tem animais que comem uns aos outros como os leões. isso é a minha história sobre o fascinante mundo dos leões

Texto 80 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Tarde – Masc. – 15 anos

O fascinante mundo dos gatos

Os gatos tem as suas características e a sua função como a formiga. A gata quando ela está bochuda ela caça os insetos animais e outros bichos que há. O macho é diferente tem outra característica que não é igual a fêmea. Quando a fêmea dá cria ela já faz outra função caça os bichos e trás para os seus filhos quando já estão grande aprendi a fazer o que aprenderam com os maiores.

Texto 58 – RPA 2 – Tarde – Fem. – 11 anos

O fascinante mundo das abelhas

as abelhas são muito Perigosas elas
Picam as pessoas e denxam um calonbo
as abelhas são bonitas mais
Tanbem muito feroz são mais
ainda quando ponham seus ovos
Para defender suas crias ela si
torna uma verdadeira feira as
abelhas e uma coiza muito
interessante di si Estudar e
lindo de se ver uma familia
de abelha costruida

Texto 33 – RPA 5 – Tarde – Fem. – 13 anos

O fascinante mundo dos usos

Os usos vivem em locais muitos
frios como no sul do continente, on-
de criam seus filhotes que vivem
na antlardia, e que comem pei-
xes e outros animais, não é todo
urso que vivem em locais com
a temperaltura abaixo de 0° G,
é lá que vão turistas para
ver a criação dos ursos, é
onde vivem os pinguís.

Poder-se-ia propor aos alunos que, reunidos em equipes, procedessem a uma divisão dos textos em parágrafos, conforme seus possíveis subtemas e depois seria feita uma sessão plenária para o confronto das soluções encontradas. No caso do texto 71, é interessante notar que a aluna, a despeito de ter cometido alguns erros no emprego de maiúsculas e sinais de pontuação, já dispõe os períodos (ou blocos de informações) na margem esquerda do papel, faltando apenas, praticamente, a marcação gráfica convencional do parágrafo.⁹⁴

⁹⁴ Esse desempenho corresponde tipicamente ao que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal.

Exemplo 9 – Ortografia

Em matéria de ortografia, Morais (1997) fala da importância de ajudar o aprendiz a solucionar dúvidas; propor-lhe que tente imaginar e justificar qual a forma correta de escrever as palavras; confrontar sua escrita com a norma; orientar a sua consulta ao dicionário e às diversas fontes de escrita ortográfica... Por isso, são muito fecundas as práticas de revisão e reescrita do texto, que funcionam, para o aluno, como oportunidades de consolidação de uma atitude rigorosa e atenta para com a norma ortográfica socialmente exigida.

Quanto à definição das prioridades a serem trabalhadas, é útil seguir um princípio derivado da própria natureza do sistema ortográfico: o de que as regularidades (bastante mais comuns) devem ser explicitadas antes e mais insistentemente do que as irregularidades (bastante mais raras). Nesse sentido, acreditamos que a aprendizagem de regras e grafias freqüentes favorece a conquista da escrita ortográfica, inclusive porque permite fazer generalizações. Ao mesmo tempo, nada impede que exceções ou escritas totalmente arbitrárias (que não têm uma regra específica que as justifique) sejam também discutidas em aula ou se tornem objeto de uma reflexão mais apurada pelos alunos. O princípio da prevalência da regularidade não é uma “camisa-de-força”, apenas pode balizar decisões sobre como selecionar, organizar e ensinar os conteúdos curriculares, respeitando-se as conexões já assinaladas anteriormente entre projeto sociopolítico, projeto pedagógico da escola e projeto da disciplina.

O estudo de Morais traz algumas indicações bastante úteis sobre como trabalhar didaticamente a ortografia e, por isso, merece ser lido no seu todo.⁹⁵ O que destacamos é que o autor insiste na idéia de que a revisão e a correção dos textos dos alunos só têm sentido se inseridas numa perspectiva comunicativa, ou seja, devemos rever o que escrevemos para interagirmos melhor com nossos leitores. Isso tem a ver com o desenvolvimento de uma atitude – a de querer

⁹⁵ Outros trabalhos de grande utilidade para o tratamento didático da ortografia são os de Lemle (1987), Faraco (1992) e Morais e outros (1999).

escrever melhor, aperfeiçoar o modo como apresentamos nossos escritos àqueles que os lerão.

As ocorrências de ortografia de nossa amostra são quase sempre pontuais e estão relacionadas com as mais diversas regras e situações. Identificamos alguns problemas que podem ser tratados didaticamente conforme a frequência com que ocorrem, o grau de maturidade cognitiva dos alunos, o tipo de conhecimento lingüístico demandado, a disponibilidade ou não de uma regra de emprego da letra/grupo de letras etc. São eles:

- a) emprego de L e U finais (*mel* x *meu*); nessa situação, o professor pode orientar os alunos a decidir por L em lugar de U em função de certos aspectos morfológicos (p. ex.: *animal* → plural *animais* x *degrau* → plural *degraus*; ou *animal* → *animalesco*; ou *mil* → *milésimo*, *milhão*);
- b) emprego de R e RR (como em *cachorro*, *agarrar*, *serra*);
- c) distinção entre E (conjunção) e É (forma verbal);
- d) emprego de E/I e O/U em final de palavra (*conhece* x *conheci*; *vive* x *vivi*);
- e) oposição entre *por que* e *porque*;
- f) oposição entre *mais* e *mas*;
- g) emprego de G e GU (a partir da escrita de *amiginho*);
- h) emprego de Ç, com destaque para a restrição em começo de palavras (ção em lugar de cão);
- i) palavras parônimas (*casar*, *caçar*, *cassar*);
- j) emprego de letras maiúsculas e minúsculas (*Serra Talhada* e não *serra talhada*; *hoje* e não *Hoje*);
- k) emprego de hífen em palavras compostas (*vira-lata*);
- l) oposição entre ditongos e hiatos finais (*várias* x *varias*);
- m) pesquisa em dicionário para a correção de palavras como *comeia* (em lugar de *colméia*), *veses* (em lugar de *vezes*), *espese* (em lugar de *espécie*), *reprodus* (em lugar de *reproduz*), *alcanse* (em lugar de *alcance*), *lichos* (em lugar de *lixo*);
- n) emprego de M antes de P e B (*emcontrou*);

o) grafia de R nas formas de infinitivo (*sentir x senti*).

Seja qual for a dificuldade ortográfica em jogo, é importante, como alerta Moraes (1998), que o professor tenha em mente que os erros têm causas distintas; assim sendo, o tratamento de problemas diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem também diferentes. Para avançar na compreensão desse tipo de fenômeno, o aluno precisa ser orientado a usar modos diversificados de raciocinar sobre as palavras, valendo sempre os princípios de que o sistema ortográfico deve ser tomado como um objeto de conhecimento e de que o erro deve ser tornado visível para ele.

Exemplo 10 – Adequação pragmática

No plano pragmático, alguns textos trazem informações que, tal como postas, causariam problemas na sua aceitabilidade. Para Val (1991), a não-contradição externa de um texto, bem como a articulação que exhibe entre fatos e conceitos denotados dependem de o estoque de conhecimentos apresentados ser compatível com aquilo que o leitor reconhece como verdadeiro e pertinente no mundo real. A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual e envolve não só os aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre interlocutores. O texto, portanto, não significa exclusivamente por si mesmo; seu sentido é construído pelo produtor e pelo leitor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. O produtor do discurso não deve ignorar essa participação do interlocutor e deve, até mesmo, contar com ela.

Tendo em mente esse aspecto da coerência textual, e lembrando que os alunos submetidos ao teste deveriam produzir um texto dissertativo/informativo/científico, seria conveniente propor a reelaboração de determinadas redações, questionando algumas informações nelas presentes, tais como:

- a) os cachorros se alimentam de formigas (texto 72);
- b) de cada 30 ovos de emas, só nascem 7 filhotes (texto 82);

- c) um pinto vira galinha e depois vira galo (texto 31);
- d) os morcegos eram ratos que se transformaram (texto 37);
- e) cobras que têm dentes pequenos não são venenosas (texto 17);
- f) o percevejo é um inseto que pode matar uma pessoa (texto 20).

Exemplo 11 – Confronto de textos e linguagens

Alguns textos do *corpus* se prestam a atividades pedagógicas de ordem mais geral, que poderiam ser desenvolvidas em conexão com outros campos do conhecimento e outras habilidades e competências menos estritamente lingüísticas.

Nesse aspecto, estamos de acordo com Citelli (1997), que coordenou uma pesquisa sobre a presença e o uso dos textos não-escolares (televisão, cinema, rádio, teatro, gibi, publicidade e outros) no interior da escola. Os dados do estudo indicaram que raramente, nas aulas e atividades observadas, pôde ser verificado algum tipo de articulação entre os tópicos das matérias desenvolvidas e as sugestões derivadas das linguagens institucionalmente não-escolares. Nos diários de campo resultantes da investigação, foram anotadas poucas propostas que visavam a aproveitar ou ampliar alguma atividade com base na convivência dos alunos com a música, o filme, a novela etc. Na avaliação de Citelli, a escola parece respeitar apenas o seu próprio ritual; a aula corre soberana, a despeito de o mundo das crianças estar cada vez mais marcado pelos meios de massa e suas múltiplas variações.

Numa outra obra, Citelli (2001) afirma:

A escola, enquanto instituição privilegiada no contexto da formação da sociabilidade, deve otimizar o seu papel, *ampliando o conceito de leitura e de aprendizagem*, equipando-se para entender melhor os significados e os mecanismos de ação das novas linguagens, interferindo para tratar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa à luz do conceito de produção de sentidos, algo que se elabora por uma série de mediações e segundo lugares específicos de constituição, que incluem

interesses de grupos, valores de classes, simulacros, máscaras etc. (p. 35).⁹⁶

Sugerimos, então, a partir dos textos de nº 10 e 60 – em que se discute a validade ou não de utilização dos animais pelo homem –, a promoção de um debate que poderia ser alimentado pela leitura da crônica “Da utilidade dos animais”, de Carlos Drummond de Andrade (vide anexo 13), que funcionaria como uma palavra outra (um contratexto) na ampliação dos referenciais de mundo dos alunos.

Texto 10 – RPA 6 – Tarde – Masc. – 14 anos

O fascinante mundo dos bicho

mostra que e certo matar
para se alimentar.

Texto 60 – RPA 1 – Noite – Fem. – 17 anos

O fascinante mundo das galinha

O mundo da galinha e toã engrasando
porque elas só fazes comer milho e colocar
ovos. mais tenho gente que queria tirar
a vida das bixinhas isso e um megocio
errando so deus deu a vida só ele pode
tirar

Na mesma linha de trabalho, um outro texto pertinente seria “Passaredo”, de Chico Buarque de Holanda (anexo 14), através do qual poderiam ser vivenciadas situações de análise de texto poético e musical, em comparação com a produção de nº 74. O texto sugerido oferece, ainda, a possibilidade de se discutir o tráfico de animais silvestres e se é correto criar pássaros em cativeiro.

⁹⁶ Cf. as coletâneas organizadas e prefaciadas pelo autor: Citelli, A. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 1997 (vol. 3 da coleção *Aprender e ensinar com textos*, sob a coordenação geral de Lígia Chiappini) e Citelli, A. (coord.). *Outras linguagens na escola – publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2001 (vol. 6 da coleção *Aprender e ensinar com textos*, sob a coordenação geral de Lígia Chiappini).

Texto 74 – CABO DE SANTO AGOSTINHO – Noite – Fem. – 14 anos

O fascinante mundo dos passaros

Os passaros não vivem em tribus, mais
vivem juntos, Os passaros para ter filhotes
ele tem que produzir ninhos e por ovos
Eles mesmos constroem seus ninhos
suas moradias para sobreviver, casam
seus alimentos, para se alimentar e
para alimentar seus filhotes eles se
alimentam de frutas vegetais etc.
mais para acabar com isso os maldosos
homens os destroem, destroem sua
própria natureza

Dentro da idéia de explorar outras linguagens, o professor pode projetar para os alunos um documentário sobre os ursos polares já exibido pelo canal de TV a cabo “Discovery Channel”. Depois disso, poderia ser encaminhada a reconstrução do texto 33, aperfeiçoando e tornando mais precisas as informações nele contidas.

Texto 33 – RPA 5 – Tarde – Fem. – 13 anos

O fascinante mundo dos usos

Os usos vivem em locais muitos
frios como no sul do continente, on-
de criam seus filhotes que vivem
na antlardia, e que comem pei-
xes e outros animais, não é todo
urso que vivem em locais com
a temperatura abaixo de 0° G,
é lá que vão turistas para
ver a criação dos ursos, é
onde vivem os pinguís.

Exemplo 12 – Atividades interdisciplinares

No campo da disciplina *ciências*, os textos 71, 66, 24, 12, 9 e 63 podem ser reconstruídos e ajustados após a coleta de informações sobre gênero e espécie, machos e fêmeas, ciclos reprodutivos, cadeia alimentar e predadores. As fontes

para o desenvolvimento desse tipo de atividade são as mais diversas: enciclopédias, revistas científicas (do tipo “Superinteressante” ou “Ciência hoje das crianças”, editadas, respectivamente, pela editora Abril Cultural e pela SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), *internet*, livros de ciências utilizados na própria escola... etc.

Texto 71 – RPA 1 – Tarde – Fem. – 11anos

O fascinante mundo Leão

Os Leões são muitos selvagens, eles também são carnívoros e comem qualquer coisa.

esses leões tem uma vida fascinante eles são muito bravos e vivem na selva junto de outros animais selvagens. como os tigres os búfalos e etc.

O mundo dos leões e dos animais tem animais que comem uns aos outros como os leões. isso é a minha história sobre o fascinante mundo dos leões

Texto 66 – RPA 1 – Masc. – 13 anos – Turno: M, I e T

O fascinante mundo do tigre

o fascinante mundo do tigre
Eu sei que para o tigre pode sobreviver tem muito que casa os Animais mais fracos que é Para ele sobreviver

Texto 24 – RPA 5 – Tarde – Fem. – 14 anos

O fascinante mundo dos bichos

existe uma grande variedade de bichos no mundo cada uma espécie são diferentes entre si encontram-se em quase toda região do mundo.

Texto 12 – RPA 6 – Noite – Fem. – 31 anos

O fascinante mundo dos gatos

O gato é um animal muito
meigo existem gato de varias
especie o siames o vira lata o
angorá e varios outro que
eu não sei a raça, mas ache
todos lindo, eles são domestico
Podemos cuidar deles com
muito carinho, eu gosto de
gato.

Texto 9 – RPA 3 – Tarde – Fem. – 12 anos

O cachorro é um animal dócil e carinhoso
há muitas raças de cachorro entre elas dista-
cam-se “o vira lata” é assim como e conhecido
no brasil, o vira lata na maioria das vezes
é o segurança da casa. A Policia utiliza
cães farejadores para capturar criminosos.
existe cachorro que substituem pessoas como
vigilantes de: lojas supermercado
condôminios e residencia

Texto 63 – RPA 1 – Tarde – Fem. – 16 anos

O fascinante mundo cachorros

os cachorros existe. milhares no
mundo tem dois tipos desse ani-
mal o macho e a fêmea, os
machos fecunda a fêmea e ela fica
prenha depois de 9 meses nasce
o cachorrinhos que si alimentam
do leite da cachorra

Uma ampla matriz teórica, além de sugestões de atividades interdisciplinares, pode ser encontrada em Kleiman e Moraes (1999). A proposta das autoras é contribuir com algumas reflexões sobre um conjunto de problemas típicos do currículo da escola fundamental – a fragmentação, a linearidade, a alienação do conhecimento e o individualismo – e propor práticas alternativas baseadas na premissa de que

a função primordial da escola não é a de informar o aluno, mas a de lhe fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão das informações tão complexas do mundo atual, para ele assumir aos poucos o controle de sua aquisição de saber e de sua formação. (p 15).

Para além dos limites dos conteúdos estanques das disciplinas tradicionais, a prática interdisciplinar se vale de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conhecimento e organiza-se em torno de perguntas, temas, problemas ou projetos. Nesse sentido, a leitura é vista como a atividade que, por sua natureza integradora de saberes e constitutiva de novos saberes, pode vir a exercer esse papel na escola. Entre as várias sugestões de projetos pedagógicos interdisciplinares que têm a leitura como eixo, as autoras apontam a exploração dos textos jornalísticos (notícias e reportagens) de revistas informativas semanais. O princípio que justifica as atividades sugeridas pelas autoras vale para a reconstrução textual que estamos propondo neste final de capítulo: na escola, deve-se diversificar as práticas de leitura e interpretação, propiciando a criação de oportunidades para o aluno entrar em contato com as mais variadas formas de apresentação da informação e os diversos modos de abordar os textos segundo os objetivos das disciplinas curriculares.

CONCLUSÕES

“... a obra verdadeira consiste não em sua forma definitiva, mas na série de aproximações para atingi-la.”
(Italo Calvino)

Nos tempos atuais, a educação tem sido vista como um processo discursivo complexo, que não pode ser reduzido a seu aspecto técnico. Hoje, não há como negar a diversidade de conhecimentos e saberes, bem como de seus modos de construção e circulação. Isso nos obriga a pensar a ação educativa à luz de novos paradigmas que levem em conta os múltiplos fluxos discursivos. A escola, com seu consagrado livro didático, não é o único espaço social onde germinam e circulam as informações, os significados e as narrativas. O professor não é mais aquele que transmite ao aluno um único discurso considerado legítimo, correto e oficial. Avaliar não se reduz apenas a cobrar de volta esse mesmo discurso.

É preciso abandonar as seguranças do mundo administrado, recolocar perguntas, reencontrar dúvidas, mobilizar inquietudes. É preciso tornar o mundo “legível”, isto é, romper com os sistemas e práticas de educação que nos dão o mundo já interpretado, já configurado de uma certa maneira, já lido. É preciso reinventar os mecanismos de interpretação do mundo, criar novos modos de ver e ouvir o aluno, pois, se a educação é um processo em que se realiza o projeto que o educador tem do educando, é também o lugar em que o educando resiste a esse projeto e afirma sua alteridade. É preciso, ainda, inverter a direção do nosso olhar de professor, considerando que também o aluno nos olha e nos interpela. A possibilidade de depararmos com o novo está diretamente relacionada a esse olhar redirecionado, que leva em conta a pluralidade de idéias, respostas, formulações e conhecimentos produzidos nos processos de ensino (Larrosa, 2000).

No que se refere especificamente à avaliação, as teorias contemporâneas sugerem a criação de uma nova cultura avaliativa que ultrapasse o âmbito técnico e incorpore a dimensão ética implicada no ato de avaliar. A avaliação – parte fundamental do processo ensino-aprendizagem – deve ser pensada no contexto

de uma pedagogia democrática e pluralista. Ao invés de servir à exclusão social, pelos seus mecanismos típicos de classificação, a avaliação precisa ser reconfigurada como uma prática de efetiva reflexão, de modo a incluir as vozes dissonantes, historicamente silenciadas na escola.

Esteban (2000) propõe que o professor, no processo de avaliação, garanta a expressão, o reconhecimento e o fortalecimento dessas vozes dissonantes. Isso seria conseguido a partir da pergunta “Por que não?”, que se pode fazer diante das respostas inesperadas de nossos alunos. Se a avaliação for, realmente, um trabalho de questionamento e investigação, conseguir-se-á negar a absolutização e a hegemonia de certos conhecimentos sobre outros, de certos discursos sobre outros.

O professor seria um tipo de narrador: para muito além de cobrar a devolução de uma informação congelada, acabada, tem a tarefa de incorporar a experiência (sua e alheia) à experiência dos alunos, tornando o saber significativo para eles. Pode-se dizer que o professor não faz meros relatos, não transmite as informações como coisas em si, mas, tal qual o cronista, insere os alunos no “fluxo insondável das coisas”, assegurando-lhes a aprendizagem (Benjamin, 1995).

Nesse aspecto, Esteban se aproxima de Larrosa (2000): o olhar atento, a escuta refinada seriam constitutivos de um esforço de entender a lógica do outro. O erro não significa, necessariamente, ausência de conhecimentos; ele é indício do processo de construção cognitiva; traduz os trajetos dos alunos, que, muitas vezes, são diferentes daqueles esperados pelo professor; o erro oferece informações sobre o que se sabe e o que ainda não se sabe; permite formular novas perguntas. Aplica-se, neste caso, entre professor e aluno, a metáfora benjaminiana da relação interessada entre narrador e ouvinte: se há entre estes um interesse em conservar o que foi narrado, há entre aqueles um esforço de mútua compreensão em benefício da aprendizagem e do sucesso escolar.

O professor atuaria, nesses termos, como o cientista contemporâneo – recolhendo dados, atentando para indícios, interpretando sentidos. Cumpre-lhe estabelecer conexões entre as hipóteses dos alunos e as bases científicas do

conhecimento historicamente constituído e acumulado, sempre no sentido de favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem. A formação para que o professor trave com os textos dos aprendizes um novo tipo de diálogo deve abranger os campos da didática (processos de ensino), da aprendizagem (processos cognitivos) e da área específica de conhecimento (o discurso, no caso).⁹⁷ O saber do professor há de servir menos à transmissão e cobrança de conteúdos curriculares e mais a um processo de discussão, questionamento, formulação de hipóteses e sistematizações pedagógicas.

Na escola, esse movimento dialógico, gerido pelo professor, é contínuo. Frente a cada formulação do aluno, ele pode iniciar novas indagações, num processo permanente de construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento. No dizer de Bakhtin,

... não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (1997: 413-414).

Num trabalho sobre princípios e procedimentos da AD, Orlandi (1999a) afirma que a análise de um material de pesquisa deve levar não apenas à compreensão do processo discursivo em si mesmo, mas à disponibilização dos resultados para que o analista possa interpretá-los no quadro do campo disciplinar a que pertence. Neste estudo, tendo em vista as questões iniciais que havíamos posto, tudo leva a que as conclusões girem em torno de dois eixos: a constituição do sujeito e o processo mesmo de avaliação escolar.

⁹⁷ Ver Perrenoud, 1999; Hadji, 2001; Hoffmann, 1995; Esteban, 2000.

Com relação ao sujeito da educação, a revisão paradigmática proposta implica a aceitação do postulado da heterogeneidade, que parece ter sido confirmado através da análise dos nossos dados. Assim, temos sujeitos em permanente deslocamento, tecendo, com palavras suas e outras, o seu discurso.⁹⁸ Os alunos, a partir de falas geradoras presentes na cadeia de comunicação verbal – os textos de leitura e as perguntas dos testes –, fizeram o movimento de, no hoje (hoje que supõe estar na escola respondendo a uma avaliação), olhar para o ontem e concretizar seus projetos de dizer; a partir de diferentes focos discursivos, selecionaram do passado algo a ser dito no presente e lido no futuro. Operações dessa natureza, de ativação e recorte da memória, implicam, evidentemente, algumas exclusões, o que é mais um dado a confirmar a heterogeneidade a que já nos referimos.

Essa intersecção de vozes significa que o lugar de onde o sujeito fala é também constituído de forma heterogênea: os alunos não escolhem de modo livre o que dizer dentro da escola; antes, suas posições são desenhadas por outras falas, que são parte de sua memória.⁹⁹ Por isso se pode afirmar que qualquer discurso resulta de um trabalho sobre outros discursos, que a palavra do enunciador é habitada por outras (Maingueneau, 1997). Além do mais, as posições não são definidas estática e definitivamente, uma para cada sujeito. Na verdade, trata-se de lugares e posições instáveis, por entre os quais o mesmo sujeito se move.

O sujeito do discurso é ainda atravessado por identidades imaginárias e pela ideologia. No entanto, não achamos que imagens e ideologias assujeitem totalmente o sujeito. Estamos aqui, nesse aspecto, em conformidade com a idéia de Geraldí (1995), segundo a qual o sujeito nem é fonte absoluta do sentido, nem, por outro lado, porta-voz da hegemonia discursiva de seu tempo. O mesmo autor, em outro trabalho, refletindo sobre a condição de agente do sujeito do discurso, indaga:

⁹⁸ Essa seria, para Larrosa (2000), a forma de escapar à captura social da subjetividade, que nos obriga a ler-nos e escrever-nos de uma maneira fixa, dentro de um padrão estável.

⁹⁹ Brandão (1998) destaca que esse conceito não tem a ver com a memória psicológica e sim com o enunciado inscrito na história.

Como defender a existência de agentes, reconhecendo-se as restrições próprias dos processos, relações e instrumentos de produção disponíveis e sem os quais não há diferença possível? (1996, p. 18).

E, adiante, formula uma resposta:

Para um projeto que queira ao mesmo tempo conhecer a repetição e a criação num mesmo espaço de produção, é crucial definir, e se impossível, desenhar ou no mínimo dar-se uma teoria do sujeito. Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto sempre inacabado' deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social (...). Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (idem, *ibidem*, pp. 18-19).

Temos, portanto, um sujeito disperso, que assume uma pluralidade de formas, posições e funções; que, pela inscrição na história, desloca sentidos, significa diferentemente a cada vez (Rodríguez, 1998); enfim, um sujeito que, articulando discursos e visões de mundo, trabalha sobre e com a linguagem para constituir o seu próprio discurso.

A singularidade e a heterogeneidade do sujeito podem conferir outro estatuto à avaliação institucional e de sistemas escolares. Se os resultados globais permitem fazer diagnósticos mais abrangentes e indicar tendências, os dados singulares, traduzindo a emergência de sujeitos de discursos e processos peculiares de interlocução, podem ser muito valiosos no diálogo com a escola e o professor, com desdobramentos para o ensino, o currículo e a formação docente. Quiçá tenhamos aqui uma autêntica dialogia, em que os sistemas também têm a aprender – em vez do mercado como interlocutor, em vez de uma classificação estática e definitiva das escolas, que não garante por si mesma a transformação da realidade encontrada, um dinâmico processo de interpretação de pistas, levantamento de questões, busca de explicações e soluções; em vez da sentença, a transformação.

Façamos mais algumas reflexões sobre as implicações da heterogeneidade do sujeito do discurso para a avaliação. Para tanto, vamos retomar aqui, de forma bastante resumida, alguns princípios da AD, explícita ou implicitamente expostos ao longo deste estudo:

1. a ordem da língua e a ordem da história, em sua articulação e funcionamento, constituem a ordem do discurso; há diferentes ordens de discurso e, por extensão, diferentes modos de interpretação;

2. os objetos simbólicos, postos em circulação, produzem sentido indefinidamente; todo discurso nasce em outro(s) e aponta para outro(s);

3. os gestos de interpretação – atos no nível simbólico – acontecem porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio; os gestos de interpretação, ainda, são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante;

4. a fala é, ao mesmo tempo, inscrição no interdiscurso, filiação a uma memória, e espaço de trabalho do sujeito e da história na relação com os sentidos; a interpretação não é única, mas também não pode ser qualquer uma;

5. o texto é lugar do jogo de sentidos, trabalho de linguagem, funcionamento da discursividade; ele tem relação com outros textos, suas condições de produção (sujeito e situação) e exterioridade constitutiva (interdiscurso, memória);

6. compreender é:

- problematizar as maneiras de ler; deslocar as maneiras de produzir sentido;
- relacionar-se com os processos de significação que acontecem no texto; considerar a sua materialidade discursiva para ver como os sentidos e os sujeitos nele se constituem (e a seus interlocutores), como efeitos de sentidos filiados a redes de significação;
- considerar os não-ditos que também significam;
- perceber como um texto funciona (ou seja, como os sentidos estão nele e também como ele pode ser lido);

- ler os gestos de interpretação desencadeados nos sujeitos sob análise, em relação com os sentidos.

Vejamos agora, com base nesses princípios, em que medida as teorias do discurso contribuiriam para a re-significação da prática pedagógica da avaliação. Primeiramente, no âmbito do ensino de português, adotar a concepção de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica do funcionamento da língua no seio da sociedade e na mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos sócio-históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas (e quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso, mais conhecimentos lingüísticos eles constroem).

Em segundo lugar, a AD permitiria pôr em questão a forma de atuação universalizante da escola (aluno ideal, conteúdo fetichizado, avaliação padronizante), em franca contradição com o primado da heterogeneidade do discurso, da língua, dos sentidos e do próprio sujeito.¹⁰⁰

A visão da avaliação como discurso também é importante por permitir lidar com o processo de produção de sentidos, e não apenas com o seu produto; por extensão, permite ao professor fazer avaliações mais descritivas e qualitativas das formulações dos alunos, pela inauguração de novas práticas de leitura, de novos mecanismos de escuta que levem em conta a relação entre 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; mecanismos que permitam também perceber o não-dito naquilo que é dito. O professor seria, pois, o “mestre”, o “sábio”; aquele que, articulando conhecimentos, experiências, visões de mundo, recorrendo ao acervo da vida, “dá conselhos”. Conselhos como os entendeu Benjamin (1995: 200) – tecidos na substância viva da experiência, consistem não tanto em responder a uma pergunta, mas em “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. E

¹⁰⁰ Ver em Orlandi (1998a) e Indursky (1998) comentários sobre a interdição à interpretação no interior da escola e a possibilidade de ruptura dessa prática via AD.

toda essa articulação é tanto mais bem-sucedida quanto mais se dê numa perspectiva coletiva, em oposição ao “leitor segregado do romance”.

Em quarto lugar, em termos metodológicos, a concepção discursiva de avaliação contempla os gestos de interpretação postos no processo de ensino, que tanto podem ser do aluno (em seu trabalho contínuo de interpretação e reinterpretação do conhecimento), quanto do professor (em seu trabalho de compreensão da relação aluno-conhecimento). Assim como o professor, o aluno é, ele também, um produtor de discursos, um articulador de visões de mundo.

Outro fator positivo é que a AD dá conta dos muitos modos de interpretar, permitindo entender a falha, o equívoco, o erro, o inesperado, o silêncio (que tanto nos ocuparam nesta investigação). O conceito de discurso contribuiu para abordagens mais amplas, não-redutoras, daquilo que sempre foi rechaçado como erro na escola, e que sempre desqualificou e reprovou o aluno (Pfeiffer, 1995). Por outro lado, podemos encontrar também aí algumas saídas para o dilema representado pela histórica oposição certo x errado; não é por ser tomada discursivamente que qualquer produção de qualquer aluno pode ser considerada válida, legítima, correta. A singularidade do sujeito anda de par com sua constituição no interior das formações discursivas; portanto, não nos enganemos: a inscrição da língua e do sujeito na história implica também restrições simbólicas às quais os alunos estão sujeitos, e isso faz parte da produção/circulação do conhecimento (Orlandi, 1998a, 1998b).

Nesse aspecto, a relação narrativa x memória, tal como pensada por Benjamin (1995), pode nos ajudar a ver o valor e a importância do conhecimento historicamente acumulado – aí incluídas a língua padrão e a metalinguagem gramatical – na ampliação da vivência discursiva do aluno. Essa herança cultural deve ser encarada não como mera informação repassada pelo professor e reproduzida pelo aluno, mas como saber que vem de longe e com o qual se constitui e se pensa o saber de hoje.

Assumimos também como válido nesta investigação o pressuposto da pluralidade do signo, pressuposto, aliás, que é correlato da heterogeneidade do sujeito (Bakhtin, 1986). Desse modo, os signos mobilizados pelo aluno são

indicadores de seu nível de consciência e conhecimento, que resulta do ininterrupto processo de interação no qual ele internaliza a linguagem e se constitui como ser social (Geraldi, 1996).

Finalmente, a contribuição da AD para a avaliação está em que ela pôde mostrar a escola como espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito, lugar fundamental para a elaboração da experiência da autoria (passagem da função de sujeito enunciador para a de sujeito autor) na relação com a linguagem (Orlandi, 1988, 1998a). Quando fala em autoria, Orlandi comenta que ela supõe um lugar de interpretação que configura a posição do sujeito.

A escola, sugere ainda a autora, é lugar de se experimentar sentidos, de se expor os sujeitos às situações do dizer, com seus muitos efeitos. Para a autora, inclusive, residiria aí a diferença entre criatividade e produtividade. No primeiro caso, teríamos, de fato, ruptura no processo dominante de produção de sentidos, deslocamento do sujeito para outras posições, ao passo que, no segundo caso, o sujeito permanece no mesmo espaço significativo, a despeito da variedade de sua produção.

Lembramos aqui, a propósito, a tese bakhtiniana de que o dialogismo, a relação com o outro constitui o fundamento de toda discursividade (Bakhtin, 1986). Avaliar, portanto, seria, antes de mais nada, dialogar com o texto do aluno.¹⁰¹ Não apenas buscando os conteúdos (ou os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro constituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas (Maingueneau, 1997); em suma, refletindo sobre o que o aluno diz.

Algo semelhante é colocado por Batista (1997). O autor comenta que, no modelo de escola e de ensino vigente hoje, a dispersão e a heterogeneidade do discurso tendem a ser reduzidas e homogeneizadas. Ele também destaca a natureza corretiva do ensino e sua influência nos resultados, uma vez que essa supervalorização do certo conforma a relação do aluno com a língua, levando-o a

¹⁰¹ O termo *dialogar*, aqui, tal como sugerido pelo próprio Bakhtin, deve ser entendido em sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face.

internalizar o “olhar corretivo do professor”. Diante disso, o autor destaca a importância de se tentar compreender o conhecimento que os alunos constroem na sua relação com a linguagem e com a atividade discursiva em sala de aula.

A aula de português há que ser entendida como lugar de produção/circulação de sentidos. Caberia ao professor, então:

- a) assumir-se como interlocutor dos alunos;
- b) encarar a fala dos alunos como resultante de visões de mundo e saberes prévios;
- c) aceitar a provisoriedade e o ineditismo do discurso; introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos;
- d) desestabilizar automatismos já estabelecidos em seus processos de leitura.

Essas atitudes avaliativas não devem ser entendidas nem como receita, nem como objetificação do professor: mais que isso, elas informam, ao nosso ver, um posicionamento coerente com a concepção de linguagem enquanto discurso (e não código). O espaço da sala de aula destina-se mais ao confronto e à reelaboração dos discursos aí produzidos e postos em circulação do que a um mero trabalho que permita apenas a sua emergência. Por isso se pode afirmar que o professor é um “costurador” de experiências, e seu trabalho, o de um artífice.¹⁰²

Os textos dos alunos, ao invés de corrigidos, “higienizados” (Jesus, 1995), não de ser expandidos, juntamente com seu conhecimento em geral, e sobre a língua, particularmente.¹⁰³ Com relação a esse último aspecto, diz Geraldi (1995):

... a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (p. 217).

¹⁰² Cf. Benjamin (1995).

¹⁰³ Maingueneau (1997) lembra a dualidade radical da linguagem, a um só tempo integralmente formal e integralmente atravessada por embates subjetivos e sociais.

Tal procedimento exige que nós, professores, favoreçamos o acesso aos (e a produção dos) mais diferentes discursos, fazendo deles leituras ampliadas, redirecionando-os em função de nossas referências, entre elas as profissionais, as quais implicam, obrigatoriamente, recortes e intervenções de natureza didática.¹⁰⁴ As formulações “erradas” e “destoantes” dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor.

Evocando Pêcheux (1997b), para quem o trabalho sobre a plurivocidade do sentido é condição do desenvolvimento interpretativo do pensamento, poderíamos dizer, em suma, que a aula de português é um momento de produção/constituição de discursos e sujeitos, heterogêneos por definição. E, se a escola (e, dentro dela, a avaliação) não é suficiente para isso, é, no entanto, radicalmente necessária.

¹⁰⁴ Essa idéia de uma leitura ampliada também está em Maingueneau (1997): “... o texto não é um estoque inerte que basta segmentar para dele extrair uma interpretação, mas inscreve-se em uma cena enunciativa cujos lugares de produção e de interpretação estão atravessados por antecipações, reconstruções de suas respectivas imagens, imagens estas impostas pelos limites da formação discursiva.” (p. 91).

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M. Uma história individual. Em: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997, pp. 79-115.
- _____.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997a.
- _____.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em busca de pistas. Em: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997b, pp. 13-36.
- _____. e outros. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, nº 25, jan.-jun., 1995, pp. 05-23.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. Escola pública, comunidade e avaliação. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000b, pp. 83-99.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES, R. *Filosofia da ciência – introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. Em: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 9-23.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. Em: *Tecnologia educacional*, nº 24, set.-out., 1978, pp. 09-12.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. Em: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 35-45.
- _____. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. Em: *Tecnologia educacional*, nº 46, mai.-jun., 1982, pp. 40-45.
- _____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Em: *Cadernos de pesquisa*, nº 45, mai., 1983, pp. 66-71.
- ANTUNES, I. C. Interação verbal e ensino de língua: para que se efetive a construção do sentido. Em: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: UFPE, Editora Universitária, 1999, pp. 211-222.
- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. Em: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, pp. 91-109.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- BALL, S. Mercados educacionais, escolha e classe social – o mercado como uma estratégia de classe. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 196-227.
- BALZAN, N. C. e DIAS SOBRINHO, J. Apresentação. Em: BALZAN, N. C. e DIAS SOBRINHO, J. (orgs.). *Avaliação institucional – teoria e experiências*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 7-13.

- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 51-82.
- BASTOS, L. K. e MATTOS M. A. *A produção escrita e a gramática*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. Em: *Avaliação*, vol. 3, nº 4, dez., 1998, pp. 37-50.
- _____. e outros. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- BONNIOL, J. J. E VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. Em: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 63-118.
- BRAGA, D. B. Leitura crítica: o lugar do ensino de língua. Em: *Leitura – teoria e prática*, ano 17, nº 31, jun., 1998, pp. 50-55.
- BRANDÃO, H. N. A subjetividade no discurso. Em: NASCIMENTO, E. M. F. S. e GREGOLIN, M. R. V. (orgs.). *Problemas atuais da análise do discurso*, ano VIII, nº 1, Araraquara, UNESP, 1994, pp. 15-26.
- _____. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. Em: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil – história e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2001, pp. 59-69.
- _____. *Introdução à análise do discurso*. 7.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- _____. e MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. Em: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, vol. 2 (Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos), pp. 17-30.
- BRITTO, L. P. L. A redação: essa cadela. Em: *Leitura – teoria e prática*, ano 9, nº 15, jun., 1990, pp. 17-21.
- _____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 117-126.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. Em: BURKE, P. (org.). *A escrita da história – novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, pp. 7-37.
- CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. Em: *Leitura – teoria e prática*, ano 19, nº 15, dez., 2000, pp. 53-57.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARCANHOLO, M. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. Em: MALAGUTI, M.; CARCANHOLO, R. e CARCANHOLO, M. (orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 15-35.

- CARCANHOLO, R. A globalização, o neoliberalismo e a síndrome da imunidade auto-atribuída. Em: MALAGUTI, M.; CARCANHOLO, R. e CARCANHOLO, M. (orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 77-97.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. Em: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, pp. 11-24.
- CASTANHO, S. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. Em: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação – história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001, pp. 13-37.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, nº 17, jan.-jun., 1991, pp. 133-144.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *A invenção do cotidiano*. 4.ed., Petrópolis: Vozes, 1999, vol. 1 – Artes de fazer.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2000, vol. 5 (Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica – coord.: Helena Nagamine Brandão).
- CITELLI, A. O. Escola e meios de massa. Em: CITELLI, A. O. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 1997 (vol. 3 da coleção *Aprender e ensinar com textos*, coordenação geral de Lígia Chiappini).
- _____. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. Em: CITELLI, A. O. (coord.). *Outras linguagens na escola – publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2001 (vol. 6 da coleção *Aprender e ensinar com textos*, coordenação geral de Lígia Chiappini).
- COLL, C. e MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. Em: COLL e outros (orgs.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997, pp. 197-221.
- CONNELL, R. W. Pobreza e educação. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 11-42.
- CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. Em: *Letras*, nº 14, jan.-jun., 1997, pp. 39-63.
- _____. Análise de discurso: em busca de uma metodologia. Em: *D.E.L.T.A.* (Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada), vol. 7, nº 1, 1991, pp. 333-355.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. Em: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, pp. 105-131.
- CORRÊA, V. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 43-76.
- COSTA, M. E. A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: a utilização de provas objetivas. Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, nº 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 39-88.
- COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. Em: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, pp. 9-17.

- COSTA, S. R. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. Em: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. 2.ed., São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 67-90.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. Em: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 51-66.
- DALAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. Em: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação – história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001, pp. 197-217.
- DALE, R. O *marketing* do mercado educacional e a polarização da educação. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 137-168.
- DAVIS, C. e ESPOSITO, Y. Papel e função do erro na avaliação escolar. Em: *Cadernos de pesquisa*, nº 74, ago., 1990, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 71-75.
- DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 97-110.
- DE LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. Em: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, pp. 25-44.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3.ed., São Paulo: Atlas, 1995.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. Em: SOUSA, C. P. (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 8.ed., Campinas: Papyrus, 2000, pp. 51-76.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. Em: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 31-50.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. Em: BALZAN, N. C. e DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional – teoria e experiências*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000a, pp. 53-86.
- _____. Avaliação institucional: integração e ação integradora. Em: *Avaliação*, ano 2, nº 2, jun., 1997, pp. 19-29.
- _____. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. Em: *Avaliação*, ano 1, nº 1, jul., 1996, pp. 15-24.
- _____. Campo e caminhos da avaliação. Em: FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, pp. 13-62.
- _____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. Em: BALZAN, N. C. e DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional – teoria e experiências*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000b, pp. 15-36.
- DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. Em: PAIVA, M. G. G. e BRUGALLI, M. (orgs.). *Avaliação – novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, pp. 11-44.
- DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística – dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Em: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 95-110.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 7-28.
- _____. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. Em: GARCIA, R. L. (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares – ainda um desafio*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1993, pp. 42-54.
- _____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTRELA, A. e NÓVOA, A. Apresentação. Em: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999, pp. 7-13.
- EVANGELISTA, A. A. M. e outros. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Cadernos CEALE (Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita), vol. 3, ano 2, Belo Horizonte: UFMG-FAE; Formato, out./1998.
- FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização – características do sistema gráfico português*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FEIJÓO, J. C. V. O estado neoliberal e o caso mexicano. Em: LAURELL, A. C. (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1997, pp. 11-52.
- FERNANDES, L. Comentário ao texto de Göran Therborn. Em: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 54-61.
- FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. Em: FERREIRO, E. e outros. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever – estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996, pp. 123-156.
- FIAD, R. S. (Re)escrita e estilo. Em: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997, pp. 155-173.
- FIORIN, J. L. Notas para uma didática do português. Em: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, pp. 123-134.
- FONSECA, F. I. *Gramática e pragmática – estudos de lingüística geral e de lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 4.ed., São Paulo: Loyola, 1998.
- FRANCO, M. L. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Em: *Cadernos de pesquisa*, nº 74, ago., 1990, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 63-67.
- FRIGOTTO, G. Apresentação. Em: BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2001a, pp. 9-15.
- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. Em: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2001b, pp. 33-92.
- _____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 77-108.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro – os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

- GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 29-49.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 228-252.
- _____. *A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. Em: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular – teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 128-137.
- _____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Em: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 113-177.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. Em: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997a, vol. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos), pp. 17-24.
- _____. Educação e linguagem. Em: *Leitura – teoria e prática*, ano 8, nº 14, dez., 1989, pp. 37-39.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b, pp. 127-131.
- _____. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. J. W. O professor como leitor do texto do aluno. Em: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 47-53.
- _____. *Portos de passagem*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997c, pp. 59-79.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. *C. O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 10.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GOLDSTEIN, H. Modelos da realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. Em: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 85-99.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. Em: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 67-80.
- GOÑI, J. O. Rumo a uma avaliação inclusiva. Em: *Pátio*, ano 4, nº 12, fev., 2000, pp. 17-21.
- GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. Em: GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001, 61-73.
- GUIMARÃES, E. Dimensões do texto. Em: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, pp. 153-158.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. 4.ed., Porto: Porto Editora, 1994.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 6.ed., Porto Alegre: Educação e realidade, 1995a.
- _____. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 18.ed., Porto Alegre: Mediação, 1995b.

- _____. *Avaliação na pré-escola – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 10.ed., Porto Alegre: Mediação, 2001a.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001b.
- _____. *Pontos e contrapontos – do pensar ao agir em avaliação*. 5.ed., Porto Alegre: Mediação, 2000.
- INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. Em: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998, pp. 189-200.
- _____. A quantificação na análise do discurso: quantidade equivale a qualidade? Em: *D.E.L.T.A. (Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada)*, vol. 6, nº 1, 1990, pp. 19-40.
- JESUS, C. A. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 1995.
- JUNKES, T. K. *Pontuação: uma abordagem para a prática*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade – tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. Em: LAURELL, A. C. (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1997, pp. 151-178.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber – manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. Em: BURKE, P. (org.). *A escrita da história – novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, pp. 133-161.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições*. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. Em: *Tecnologia educacional*, ano 7, nº 24, set.-out., 1978, pp. 5-8.
- _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Em: *Pátio*, ano 4, nº 12, fev., 2000b, pp. 6-11.
- LÜDKE, M. Evoluções em avaliação. Em: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 29-33.
- _____. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. Em: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 21-33.
- MAINGUENEAU, D. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- _____. *Gênese do discurso*. Tradução do original *Genèses du discours*, feita pelo Prof. Dr. Sírio Possenti, Campinas, UNICAMP, mimeo, s. d. (Ed. original francesa: 1984).
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3.ed., Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1997.
- _____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- MALAGUTI, M. Smith e Hayek, irmanados na defesa das regras do jogo. Em: MALAGUTI, M.; CARCANHOLO, R. e CARCANHOLO, M. (orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 59-76.

- MARCUSCHI, E. Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos. Em: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999, pp. 163-183.
- _____. Progressão temática em textos expositivos de alunos de 5ª série. Em: *Anais da XVII Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste)*, v. II. Fortaleza, 2000, pp. 55-59.
- _____. e SOARES, E. A. L. (orgs.). *Avaliação educacional e currículo – inclusão e pluralidade*. Recife: UFPE, Editora Universitária, 1997.
- _____. e VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede. Em: MARCUSCHI, E. e SOARES, E. (orgs.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora da UFPE, 1997, pp. 25-68.
- MARCUSCHI, L. A. Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo. Em: *Revista latino-americana de estudos do discurso*, vol. 1, nº 1, ago., 2001, pp. 23-42.
- _____. Gêneros textuais – definição e funcionalidade. Em: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.
- MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. Em: DELL'ISOLA, R. L. e MENDES, E. A. (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, pp. 87-95.
- MARQUES, M. C.; BRUNELLI, A. F. e POSSENTI, S. Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha. Em: *Alfa*, nº 42, 1998, pp. 113-131.
- MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. Em: *Avaliação*, ano 2, vol. 2, nº 3(5), set., 1997, pp. 19-32.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 21-34.
- MASON, J. Introduction: asking difficult questions about qualitative research. Em: *Qualitative researching*, London: Sage Publications, 1997, pp. 1-7.
- MATALLO JR., H. A explicação científica. Em: CARVALHO, M. C. M. (org.) *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 2.ed., Campinas: Papyrus, 1989a, pp. 39-62.
- _____. Mito, metafísica, ciência e verdade. Em: CARVALHO, M. C. M. (org.) *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 2.ed., Campinas: Papyrus, 1989b, pp. 29-38.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. A produção escrita da criança e sua avaliação. Em: *Leitura – teoria e prática*, ano 12, nº 22, dez., 1993, pp. 26-40.
- _____. O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Ensina-se, mesmo, a ler e escrever? Em: *Leitura – teoria e prática*, ano 20, nº 38, mar., 2002, pp. 52-60.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Em: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 9-29.
- _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7.ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. Em: *Pro-posições*, nº 5, ago., 1991, pp. 27-34.
- MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. Em: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (orgs.). *Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 3.ed., São Paulo: Ática, 1997, pp. 61-83.
- _____. *Ortografia – ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. Em: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular – teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 94-107.
- MORIN, E. A noção de sujeito. Em: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996a, pp. 45-55.
- _____. Complexidade e liberdade. Em: BESNIER, J. M. e outros. *A sociedade em busca de valores – para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996b, pp. 239-257.
- _____. Epistemologia da complexidade. Em: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996c, pp. 274-289.
- NETTO, J. P. Comentário ao texto de Perry Anderson. Em: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 29-34.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999a.
- _____. A leitura proposta e os leitores possíveis. Em: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998a, pp. 7-24.
- _____. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. 4.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. Do sujeito na história e no simbólico. Em: *Escritos*, nº 4, Campinas: UNICAMP, Laboratório de Estudos Urbanos, 1999b, pp. 17-27.
- _____. Identidade lingüística escolar. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo, FAPESP, 1998b, pp. 203-212.
- _____. *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise do discurso. Em: *D.E.L.T.A. (Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada)*, vol. 10, nº 2, 1994, pp. 295-307.
- _____. O próprio da análise do discurso. Em: *Escritos*, nº 3, Campinas: UNICAMP, Laboratório de Estudos Urbanos, 1998c, pp. 17-22.
- _____. Os efeitos de leitura na relação discurso/texto. Em: VALENTE, A. C. (org.). *Aulas de português – perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999c, pp. 151-158.
- PAIVA, M. G. G. e BRUGALLI, M. Prefácio. Em: PAIVA, M. G. G. e BRUGALLI, M. (orgs.). *Avaliação – novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, pp. 3-6.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. Em: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a, pp. 61-161.
- _____. Ler o arquivo hoje. Em: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura – da história no discurso*. 2.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b, pp. 55-66.
- _____. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. 2.ed., Campinas: Pontes, 1997c.
- _____. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. 3.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997d.
- PÉCORA, A. A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. Em: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 99-117.

- PERRENOUD, P. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, nº 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 193-204.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 211-224.
- PFEIFFER, C. *Que autor é este?* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 1995.
- PIMENTEL, E. *Sujeitos leitores, sujeitos autores – indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Discurso, sujeito e o trabalho de escrita. Em: NASCIMENTO, E. M. F. S. e GREGOLIN, M. R. V. (orgs.). *Problemas atuais da análise do discurso*, ano VIII, nº 1, Araraquara, UNESP, 1994, pp. 27-41.
- _____. Notas sobre condições de possibilidade da subjetividade, especialmente na linguagem. Em: *Cadernos de estudos lingüísticos*, nº 35, jul.-dez., 1998, pp. 95-107.
- _____. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. Em: *Alfa*, nº 39, 1995, pp. 13-21.
- RAJAGOPALAN, K. A ideologia de homogeneização: reflexões concenentes à questão da heterogeneidade na lingüística. Em: *Letras*, nº 14, jan.-jun., 1997, pp. 21-37.
- RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. Em: BALZAN, N. C. e DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional – teoria e experiências*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 37-51.
- RODRÍGUEZ, C. Sentido, interpretação e história. Em: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998, pp. 47-58.
- ROSAR, M. F. F. Articulações entre a globalização e a descentralização. Em: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação – história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001, pp. 61-75.
- RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SADER, E. Apresentação. Em: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a (orelha).
- _____. Comentário ao texto de Perry Anderson. Em: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, pp. 35-37.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. Em: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2000, pp. 91-115.
- _____. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século – um olhar desde a América Latina. Em: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação – história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001a, pp. 79-106.
- _____. Quantidade – qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. Em: SÁNCHEZ GAMBOA, S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2001b, pp. 84-111.

- _____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. Em: SÁNCHEZ GAMBOA, S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2001c, pp. 60-83.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3.ed., Rio de Janeiro: Graal, 2000a.
- _____. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. 7.ed., São Paulo: Cortez, 2000b.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 12.ed., Porto: Afrontamento, 2001.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. Em: SÁNCHEZ GAMBOA, S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2001, pp. 13-59.
- SARMENTO, D. C. (coord.). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Em: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, v. 1 (Conferências e mesas-redondas), pp. 101-110.
- SHARPE, J. A história vista de baixo. Em: BURKE, P. (org.). *A escrita da história – novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, pp. 39-62.
- SILVA, C. S. e BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. Em: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 121-139.
- SILVA, E. M.; SUASSUNA, L.; FIGUEIREDO, M. E. M.; e BORBA, V. R. Leitura, produção de texto e análise lingüística – articular para melhor avaliar. Em: CARVALHO, M. H. C. (org.). *Avaliar com os pés no chão da escola – reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000, pp. 75-117.
- SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. Em: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 11-29.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 247-258.
- SIMÕES, A. M. e outros. Avaliação dos textos de alunos do ciclo básico de alfabetização de escolas públicas do estado de Minas Gerais: um exercício de análise. Em: *Estudos em avaliação educacional*, nº 14, jul.-dez./1996a, pp. 141-197.
- _____. Manual de orientação para análise e avaliação dos textos dos alunos – programa de avaliação da escola primária de Minas Gerais – 3º ciclo. Em: *Estudos em avaliação educacional*, nº 14, jul.-dez./1996b, pp. 133-139.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. Em: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, pp. 47-53.
- SOUSA, C. P. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. Em: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, v. 4 (Avaliação institucional, ensino e aprendizagem), pp. 141-154.
- _____. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, nº 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 161-174.

- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização – o direito de errar. Em: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, pp. 125-137.
- SUÁREZ, D. O princípio educativo da Nova Direita – neoliberalismo, ética e escola pública. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 253-270.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Para além do lingüístico – a produção escrita na escola. Em: *Presença Pedagógica*, v. 3, nº 14, mar.-abr., 1997, pp. 44-53.
- _____. Produção de textos escritos - tendências e desafios do ensino. Em: *Presença Pedagógica*, v. 4, nº 24, nov.-dez., 1998, pp. 30-37.
- _____. e ROMERO, G. B. Avaliação de rede e prática de ensino de português: a representação do vocabulário em propostas curriculares. Em: *Anais do XII COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, 1999, versão em CD-ROM.
- THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. Em: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 39-50.
- THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Em: *Cadernos de pesquisa*, nº 49, mai., 1984, pp. 45-50.
- THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, nº 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 175-192.
- TOLEDO, E. G. Neoliberalismo e Estado. Em: LAURELL, A. C. (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1997, pp. 71-89.
- TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo. Em: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 109-136.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Cadernos de educação municipal. Educação básica, avaliação de redes e democratização com qualidade*, nº 2, Recife, 1996.
- VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VEIGA-NETO, A. J. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 225-246.
- _____. A. Olhares... Em: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, pp. 19-35.
- VIANNA, H. M. *Avaliação educacional – teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

ANEXOS – SUMÁRIO

ANEXO 1 – TESTE DE PORTUGUÊS – MATRIZ DE OBJETIVOS.....	336
ANEXO 2 – TESTE DE PORTUGUÊS – CADERNO 1.....	337
ANEXO 3 – CHAVE DE CORREÇÃO – CADERNO 1.....	345
ANEXO 4 – TESTE DE PORTUGUÊS – CADERNO 2.....	346
ANEXO 5 – CHAVE DE CORREÇÃO – CADERNO 2.....	355
ANEXO 6 – TESTE DE PORTUGUÊS – CADERNO 3.....	356
ANEXO 7 – CHAVE DE CORREÇÃO – CADERNO 3.....	364
ANEXO 8 – GRADES DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	365
ANEXO 9 – ÍNDICE DE ACERTO POR QUESTÃO – CADERNO 1.....	370
ANEXO 10 – ÍNDICE DE ACERTO POR QUESTÃO – CADERNO 2.....	371
ANEXO 11 – ÍNDICE DE ACERTO POR QUESTÃO – CADERNO 3.....	372
ANEXO 12 – TEXTO “AS BORBOLETAS” (Vinícius de Moraes).....	373
ANEXO 13 – TEXTO “DA UTILIDADE DOS ANIMAIS” (C. Drummond de Andrade)....	374
ANEXO 14 – TEXTO “PASSAREDO” (Chico Buarque de Holanda).....	375

ANEXO 1

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – NAPE – UFPE

Matriz de objetivos – Teste de português – 5ª série – 1997

H	C 1 Q	C 2 Q	C 3 Q	OBJETIVO
C O M P R E E N S A O D E L E I T U R A	Cajueiro	Clarissa	Fábula	
				1. Interpretar contextualizadores do texto
	16	8	4/8	2. Interpretar frase ou expressão lingüística
	19	20		3. Estabelecer relação lógica e sintático-semântica
	2/5/8	6	19	4. Reconstruir informações do texto
	13/14	7/10	6/13	5. Identificar recursos coesivos
	7	3	5/20	6. Caracterizar personagens
		1		7. Dividir o texto em partes
	6/9	4/16	7	8. Fazer inferência sobre o texto
				9. Identificar o ponto de vista discursivo
	10		12	10. Interpretar texto não-verbal
	1	2	1	11. Ordenar fatos/idéias do texto
	4			12. Interpretar comparações
	17	18	2/18	13. Identificar a idéia central do texto
				14. Identificar diferentes tipos de textos e seus portadores
		17	3	15. Estabelecer relação intertextual
				16. Interpretar variedade lingüística
				17. Identificar campo semântico
	12/20	12		18. Interpretar variação contextual de sentido
		13		19. Identificar contextualmente o antônimo da palavra
	3/11	9	15	20. Identificar contextualmente o sinônimo da palavra
		5	9	21. Recorrer a verbete de dicionário para resolver um problema específico de leitura
				22. Compreender matizes de significado
		19	14	23. Identificar diferentes tipos de frase
		15	16	24. Estabelecer relação de concordância verbal
	15		17	25. Estabelecer relação de concordância nominal
			10	26. Interpretar diferentes recursos estilísticos
18	11/14	11	27. Compreender aspectos morfossintático-semânticos das classes de palavras	
P T	1. Elaborar texto coerente, observando: a tipologia e a temática solicitadas; a coesão; os sinais básicos de pontuação; a segmentação em parágrafos.			
	Cad. 1: Tipologia: narrativa – Gênero: diário			
	Cad. 2: Tipologia: narrativa – Gênero: narrativa			
	Cad. 3: Tipologia: texto expositivo – Gênero: informativo			

Legenda: PT = produção de texto; C = caderno; Q = questão; H = habilidade

ANEXO 2

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO – NAPE – UFPE

TESTE DE PORTUGUÊS

5ª SÉRIE - CADERNO 01

CÓDIGO DO ALUNO:
Município Escola Série Turma Aluno

TURNO: Manhã Intermediário Tarde Noite

SEXO: Masculino Feminino

IDADE: anos

Leia com atenção o texto abaixo:

O cajueiro

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulos de sanhaços. (...)

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em fins de setembro. Estava carregado de flores.

Rubem Braga
Coisas simples do cotidiano.
São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1985.

Nas questões 1 até 4, marque com um **X** a resposta certa.

1) Em qual das alternativas abaixo os fatos estão **na mesma ordem** em que aparecem no texto?

- a. () minhas recordações do cajueiro, outras velhas lembranças, a morte do cajueiro;
- b. () outras velhas lembranças, minhas recordações do cajueiro, a morte do cajueiro;
- c. () outras velhas lembranças, a morte do cajueiro, minhas recordações do cajueiro;
- d. () a morte do cajueiro, outras velhas lembranças, minhas recordações do cajueiro.

2) Qual das alternativas abaixo melhor exprime **o sentimento** do autor?

- a. () o autor estava triste porque seu cajueiro menor havia morrido há muito tempo;
- b. () o autor preferia, dentre as árvores citadas, o cajueiro maior;
- c. () o autor não estava triste com a queda do cajueiro, apenas relatou o fato;
- d. () o autor ficou indiferente diante da morte do cajueiro maior.

3) Compare:

FRASE 1

"Agora, vem uma carta dizendo que ele **caiu**."

FRASE 2

"Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e **morreu** há muito mais tempo."

Observe as **palavras sublinhadas**. De acordo com o texto podemos considerar que:

- a. () elas representam acontecimentos diferentes para a mesma árvore;
- b. () o cajueiro maior e o cajueiro menor tiveram destinos diferentes;
- c. () elas representam o mesmo destino final para os dois cajueiros;
- d. () os dois cajueiros tiveram o mesmo tempo de vida.

4) Quando o cajueiro caiu, a irmã do autor se lembrou de seus pais e irmãos. O que houve de **comum** entre a queda do cajueiro e essas pessoas?

- a. () essas pessoas gostavam muito do cajueiro;
- b. () o cajueiro protegia essas pessoas;
- c. () o cajueiro e essas pessoas cresceram juntos;
- d. () tanto o cajueiro como essas pessoas morreram.

5) O cajueiro foi plantado **antes** de o autor ter nascido. Que frase do texto confirma isso?

6) Apenas **uma** das árvores às quais o autor se referiu ainda permanecia viva. Escreva na linha abaixo o nome dela.

7) "Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa."

Retire da frase acima as **duas características** do cajueiro.

_____ e _____ .

8) Leia:

"... o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família."

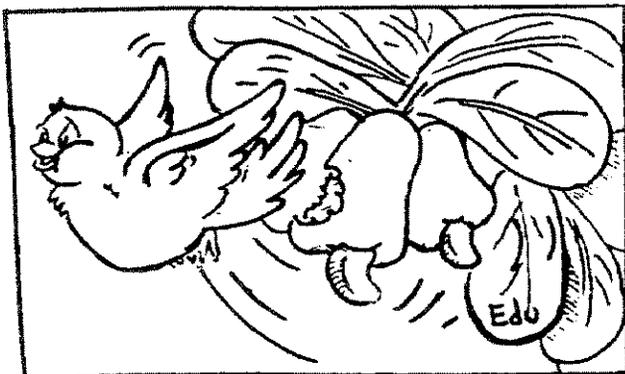
Agora, **retire do texto outra frase** que reforça a idéia de que o cajueiro parecia realmente se preocupar com a família do autor.

9) Retire do texto e reescreva, no espaço abaixo, a frase que indica em que **estação do ano** o cajueiro morreu.

10) Releia a frase:

“No último verão ainda o vi; estava carregado de frutos amarelos, trêmulos de sanhaços.”

Agora, observe atentamente o desenho abaixo e responda:



Qual o significado da palavra sanhaços na frase acima?

_____.

Nas questões 11 até 14, marque com um X a resposta certa.

11) Releia a seguinte frase do texto:

“Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto.”

Neste contexto, a palavra cica significa:

- a. () forma arredondada;
- b. () gosto travoso;
- c. () cor amarela;
- d. () aparência rugosa.

12) Das palavras abaixo qual a única que, no texto, é diferente de vegetal?

- a. () espadas-de-são-jorge;
- b. () beijjos;
- c. () tala;
- d. () saboneteira;
- e. () caramanchão.

13) Releia o seguinte trecho:

“O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância.”

O pronome sublinhado substitui a palavra:

- a. () velho;
- b. () cajueiro;
- c. () menino;
- d. () autor.

14) No segundo parágrafo, o autor diz:

“Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo toda a família.”

A palavra tudo refere-se:

- a. () ao cajueiro menor que morrera há algum tempo;
- b. () às antigas recordações da infância do autor;
- c. () às outras árvores e flores que existiam na antiga casa de sua infância;
- d. () às pessoas que moravam na casa.

15) **NUMERE** a segunda coluna de acordo com a primeira, observando o sentido das palavras e a concordância do adjetivo com o substantivo.

- | | |
|----------------|---|
| (1) A carta | () florido caiu ao chão! |
| (2) O cajueiro | () escreve que passou o dia abatida. |
| (3) Minha irmã | () foi remetida para mim com a triste notícia. |
| | () foi triste e assustadora. |

Leia com atenção o texto abaixo:

O meu pomar

Se eu tivesse um pomar, um pequeno pomar que fosse, não lhe poria grades à roda, como outros proprietários. Não poria, a guardá-lo, um desses cães enormes, rancorosos, que andam sempre rondando os pomares...

O meu pomar seria assim: todo aberto, para todos. E, quando o outono chegasse e as árvores ficassem cheias de frutos amarelos e vermelhos, nenhum pobrezinho teria fome, nenhuma criança choraria de sede, passando pelo meu pomar...

E, no inverno, ainda haveria lá onde alguém se abrigasse, quando chovesse muito ou fizesse muito frio...

Se eu tivesse um pomar, ele estaria sempre em festa, cheio de borboletas e de pássaros...

Como eu seria feliz, se tivesse um pomar!

Cecília Meireles

Criança meu amor. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1964.

Nas questões 16 até 18, marque com um X a resposta certa.

16) “Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: **belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa.**” Rubem Braga.

“Meu pomar seria assim: **todo aberto, para todos.**” Cecília Meireles.

As **expressões sublinhadas** acima significam a maneira como:

- a. () Rubem Braga se recordava do cajueiro, e Cecília Meireles imaginava o pomar;
- b. () Rubem Braga e Cecília Meireles olhavam o cajueiro e o pomar;
- c. () ele recordava o cajueiro, e ela recordava o pomar;
- d. () o autor e a autora gostariam de que fossem o cajueiro e o pomar.

17) O objetivo da autora do texto **O meu pomar** é:

- a. () descrever um pomar com cães, pássaros e grades à roda;
- b. () lembrar um pomar que não existe mais agora;
- c. () falar de um pomar onde as pessoas se sentiriam protegidas e abrigadas;
- d. () recordar sua infância vivida no pomar.

18) Qual a frase que completa adequadamente o período abaixo?

Eu serei feliz quando ...

- a. () ... eu tivesse um pomar.
- b. () ... eu tive um pomar.
- c. () ... eu tinha um pomar.
- d. () ... eu tiver um pomar.

ANEXO 3

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO – NAPE – UFPE
TESTE DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1997 – 5ª SÉRIE

CHAVE DE CORREÇÃO – CADERNO 01

Q.	RESPOSTA ESPERADA*	PONT.
01	A	1,0
02	B	1,0
03	C	1,0
04	D	1,0
05	O cajueiro já devia ser velho quando nasci.	1,0
06	Pé de fruta-pão.	1,0
07	Belo e imenso.	1,0 (0,5 cada)
08	e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa.	1,0
09	Foi agora, em fins de setembro. / Estava carregado de flores.	1,0
10	pássaro / passarinho	1,0
11	B	1,0
12	E	1,0
13	B	1,0
14	C	1,0
15	2 - 3 - 1 - 1	1,0 (0,25 cada)
16	A	1,0
17	C	1,0
18	D	1,0
19	o outono chegasse.	1,0
20	“... o lugar melhor para apoiar o <u>pé</u> e subir pelo cajueiro acima...”	1,0

* NÃO CONSIDERAR OS ERROS ORTOGRÁFICOS

Leia com atenção o texto abaixo:

Travessura de Clarissa

Hora da sesta. Um grande silêncio no casarão.

Faz sol, depois de uma semana de dias sombrios e úmidos.

Clarissa abre um livro para ler. Mas o silêncio é tão grande que, inquieta, ela torna a pôr o volume na prateleira, ergue-se e vai até a janela, para ver um pouco de vida.

Na frente da farmácia está um homem metido num grosso sobretudo cor de chumbo. Um cachorro magro atravessa a rua. A mulher do coletor aparece à janela. Um rapaz de pés descalços entra na Panificadora.

Clarissa olha para o céu, que é dum azul tímido e desbotado, olha para as sombras fracas sobre a rua e depois se volta para dentro do quarto.

Aqui faz frio. Lá no fundo do espelho está uma Clarissa indecisa, parada, braços caídos, esperando. Mas esperando o quê?

Clarissa recorda. Foi no verão. Todos no casarão dormiam. As moscas dançavam no ar, zumbindo. Fazia um solão terrível, amarelo e quente. No seu quarto, Clarissa não sabia que fazer. De repente pensou numa travessura. Mamãe guardava no sótão as suas latas de doce, os seus bolinhos e os seus pães que deviam durar toda a semana. Era proibido entrar lá. Quem entrava, dos pequenos, corria o risco de levar palmadas no lugar de costume.

Mas o silêncio da sesta estava cheio de convites traiçoeiros. Clarissa ficou pensando. Lembrou-se de que a chave da porta da cozinha servia no quartinho do sótão.

Foi buscá-la na ponta dos pés. Encontrou-a no lugar. Subiu as escadas devagarinho. Os degraus rangiam e a cada rangido ela levava um sustinho que a fazia estremecer.

Clarissa subia, com a grande chave na mão. Ninguém... Silêncio...

Diante da porta do sótão, parou, com o coração aos pulos.

Experimentou a chave. A princípio não entrava bem na fechadura. Depois entrou. Com muita cautela, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão perfumada, duma escuridão fresca que cheirava a doces, bolinhos e pão.

Comeu muito. Desceu cheia de medo. No outro dia D. Clemência descobriu a violação, e Clarissa levou meia dúzia de palmadas.

Érico Veríssimo

Música ao longe. 8ª edição. Porto Alegre, Editora Globo, 1947.

1) Este texto pode ser dividido em três partes:

Parte 1: A impaciência de Clarissa.

Parte 2: Clarissa observa o mundo lá fora e ao seu redor.

Parte 3: Clarissa recorda uma travessura.

Marque com um **X** a alternativa que corresponde ao resumo da **segunda parte**.

- a. () Clarissa se lembra de uma travessura que fez no último verão.
- b. () É hora de descanso e o calor e silêncio da casa deixam Clarissa inquieta.
- c. () Clarissa abre a janela, olha a rua. Depois, olha tudo em torno de si.
- d. () Clarissa comeu os doces, pães e bolinhos que deviam durar uma semana.

2) **NUMERE** os fatos abaixo de 1 a 5, **na ordem** em que Clarissa se recordou de sua travessura. Observe que o primeiro fato já está numerado.

- () Clarissa se lembrou de que a mãe guardava, no sótão, os bolinhos, doces e pães que deviam durar uma semana.
- (**1**) A menina pensou numa travessura.
- () Clarissa entrou no sótão e comeu muitos doces, pães e bolinhos.
- () A mãe de Clarissa descobriu a travessura e a criança foi castigada.
- () Ela pegou, na cozinha, a chave que abria, também, a porta do sótão.

3) **Identifique os personagens** do texto que correspondem às seguintes indicações:

- a. A mãe de Clarissa: _____
- b. A figura feminina vista da janela: _____
- c. As figuras masculinas vistas da janela:
1 _____
2 _____

4) Leia :

Foi no verão.

Retire do texto outra frase que comprova que a travessura de Clarissa aconteceu no verão.

Nas questões 5 até 11, marque com um X a resposta certa.

5) Observe o título do texto: “**Travessura de Clarissa**”. Veja como a palavra “**travessura**” aparece em um dicionário:

Travessura (s.f.) Ação ou ato praticados geralmente por criança irrequieta que pode ter conseqüências desagradáveis.

De acordo com a explicação do dicionário, o título está de acordo com a história porque:

- a. () Clarissa era inquieta e foi recompensada.
- b. () Clarissa foi castigada e ficou calada.
- c. () Clarissa era inquieta e foi castigada.
- d. () Clarissa foi castigada e reclamou.

6) Clarissa vive duas situações que acontecem em tempos diferentes. Qual das frases abaixo indica o momento exato em que, no texto, Clarissa começa a pensar no passado?

- a. () Clarissa abre um livro para ler.
- b. () Clarissa recorda.
- c. () Clarissa olha para o céu.
- d. () No seu quarto, Clarissa não sabia o que fazer.

7) Observe o seguinte trecho:

“Clarissa abre um livro para ler. Mas o silêncio é tão grande que, inquieta, ela torna a pôr o volume na prateleira, ergue-se e vai até a janela, para ver um pouco de vida.”

No trecho acima, a palavra sublinhada está substituindo:

- a. () livro;
- b. () vida;
- c. () silêncio;
- d. () janela.

8) Leia:

“Diante da porta do sótão, parou, com o coração aos pulos.”

Com a expressão coração aos pulos o autor quis dizer que Clarissa estava:

- a. () alegre;
- b. () amedrontada;
- c. () cansada;
- d. () zangada.

9) Leia:

“Com muita cautela, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão perfumada.”

A frase acima equivale a:

- a. () Com rapidez, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão saborosa.
- b. () Com paciência, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão desagradável.
- c. () Com medo, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão cheia de flores.
- d. () Com cuidado, abriu a porta e se viu no meio duma escuridão cheirosa.

10) Leia:

“Mamãe guardava no sótão as suas latas de doce, os seus bolinhos e os seus pães que deviam durar toda a semana. Era proibido entrar lá”.

A palavra destacada está substituindo:

- a. () no quarto;
- b. () no sótão;
- c. () na cozinha;
- d. () no casarão.

11) Leia :

“Quem entrava, dos pequenos, corria o risco de levar palmadas no lugar de costume.”

A expressão dos pequenos pode ser substituída por:

- a. () dentre as crianças;
- b. () além das crianças;
- c. () com as crianças;
- d. () sem as crianças.

12) **Relacione as colunas**, de acordo com os sentidos que o verbo **LEVAR** apresenta em cada frase:

- | | |
|----------------|--|
| (1) carregar | () O motorista levou o ônibus até a garagem. |
| (2) tomar | () Dona Clemência levou a chave para a sala. |
| (3) demorar | () Clarissa levou um sustinho. |
| (4) dirigir | () O cachorro levou dez minutos para atravessar a rua. |
| (5) apanhar | |

13) Reescreva a oração, substituindo a palavra sublinhada **por um antônimo retirado do texto**.

O dia amanheceu claro.

14) Há, no texto, quatro palavras com sufixo “**inho(s)**”: **bolinhos, quartinho, devagarinho, sustinho**.

Escolha dentre elas:

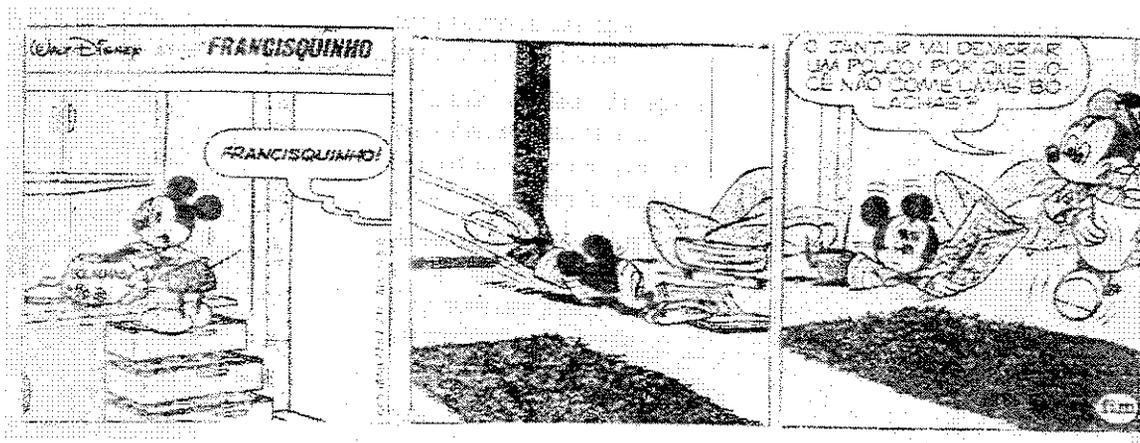
- a. Uma palavra que sugere **tamanho pequeno**: _____
- b. A palavra que sugere **intensidade de movimento**: _____

15) **Complete as orações** abaixo, retirando da lista a forma verbal que estabelece a concordância com o sujeito.

estava - estavam - deixava - deixavam

O solão terrível, amarelo e quente _____ todos impacientes.
Aqueles bolinhos _____ deliciosos.

Observe a tirinha:



Marque com um **X** a resposta certa:

16) Pela reação de Francisquinho no segundo quadrinho, podemos concluir que:

- a. ele quis esconder o jornal debaixo da poltrona;
- b. ele não estava fazendo nenhuma travessura;
- c. ele achava que a sua travessura teria uma conseqüência desagradável;
- d. ler jornal é melhor que comer bolachas escondido.

17) **Compare** o texto dos quadrinhos com o texto "Travessura de Clarissa". Agora, retire do quadro as palavras adequadas para completar o trecho abaixo.

compreensivo – compreensiva – semelhante –
diferente – severo – severa – trelosas –
obedientes

Os dois textos referem-se ao mesmo assunto: crianças _____ . No entanto, a atitude dos adultos foi bem _____ . O adulto do segundo texto foi muito _____ . Já a mãe da menina do primeiro texto teve uma atitude bastante _____ .

Leia com atenção o texto abaixo:

Tempestade

- Menino, vem para dentro,
olha a chuva lá na serra,
olha como vem o vento!

- Ah! Como a chuva é bonita
e como o vento é valente!

- Não sejas doido, menino,
esse vento te carrega,
essa chuva te derrete!

- Eu não sou feito de açúcar
para derreter na chuva.
Eu tenho força nas pernas
para lutar contra o vento!

E enquanto o vento soprava
e enquanto a chuva caía,
que nem um pinto molhado,
teimoso como ele só:

- Gosto de chuva com vento,
gosto de vento com chuva!

Henriqueta Lisboa
Tempestade. In: **Poesia Brasileira para a Infância**.
3ª ed. São Paulo, Saraiva, 1968.

Marque com um **X** a resposta certa:

18) A **idéia principal** do texto é:

- a. () o prazer de um menino em ficar sob a chuva;
- b. () a descrição de uma tempestade;
- c. () a diferença entre dia com chuva e dia com vento;
- d. () a força do vento e da chuva numa tempestade.

19) Retire uma frase do texto:

- a. que expresse **o prazer do menino** em ficar sob a chuva;

-
- b. que expresse **uma ordem dada** ao menino.
-

20) Complete as orações abaixo, escrevendo a palavra da lista **que estabelece a relação de sentido** indicada entre parênteses.

quando	-	enquanto	-	e	-	pois
--------	---	----------	---	---	---	------

ANEXO 5

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO – NAPE – UFPE
TESTE DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5ª SÉRIE – 1997

CHAVE DE CORREÇÃO – CADERNO 2

Q.	RESPOSTA ESPERADA*	PONT.
01	c	1,0
02	2 - 4 - 5 - 3	1,0 (0,25 cada)
03	a) D. Clemência b) a mulher do coletor c) (1) um homem de sobretudo (2) um rapaz de pés descalços	1,0 (0,25 cada)
04	Fazia um solão terrível, amarelo e quente.	1,0
05	c	1,0
06	b	1,0
07	a	1,0
08	b	1,0
09	d	1,0
10	b	1,0
11	a	1,0
12	4 - 1 - 2 - 3	1,0 (0,25 cada)
13	O dia amanheceu <u>sombrio</u> .	1,0 (0,5 se o antônimo não for do texto)
14	a) bolinhos/quartinho/sustinho b) devagarinho	1,0 (0,5 cada)
15	a) deixava b) estavam	1,0 (0,5 cada)
16	c	1,0
17	trelosas / diferente / compreensivo / severa	1,0 (0,25 cada)
18	a	1,0
19	a) “ – Ah! como a chuva é bonita e como o vento é valente!” ou “Gosto de chuva com vento, gosto de vento com chuva!” b) “ – Menino, vem para dentro...”	1,0 (0,5 cada)
20	a) pois b) e	1,0 (0,5 cada)

* NÃO CONSIDERAR OS ERROS ORTOGRÁFICOS

ANEXO 6

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO – NAPE – UFPE

TESTE DE PORTUGUÊS

5ª SÉRIE - CADERNO 03

CÓDIGO DO ALUNO: [5]
Município Escola Série Turma Aluno

TURNO: Manhã Intermediário Tarde Noite

SEXO: Masculino Feminino

IDADE: anos

1997

Leia com atenção o texto abaixo:

A formiga boa

Havia uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos arrepiados passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando*, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter uma vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

* *manquitolando, mancando*

1) **NUMERE** os fatos abaixo de 1 a 5 de acordo com a seqüência em que foram apresentados no texto. Observe que o primeiro fato já está indicado.

- a. () A cigarra ficou curada e tornou a espalhar sua alegria entre todos novamente.
- b. () Com a chegada do inverno, os animais tiveram que se recolher às suas tocas. Doente e sem abrigo, a cigarra foi pedir ajuda à formiga.
- c. () A formiga ficou feliz em conhecer aquela que, com seu canto, aliviava o trabalho de todas. Deu abrigo e comida à cigarra.
- d. () A formiga perguntou à cigarra o que ela fazia enquanto todos se preparavam para o inverno. Ela lhe respondeu que cantava.
- e. (1) Durante o tempo bom, uma cigarra cantava perto de um formigueiro enquanto as formigas trabalhavam.

Nas questões 2 até 4, marque com um X a resposta certa.

2) O texto “A formiga boa”

- a. () conta uma história triste, tendo a formiga como personagem;
- b. () narra uma história engraçada sobre as formigas;
- c. () mostra uma forma de comportamento, utilizando a formiga como personagem;
- d. () ensina, de forma científica, como vivem as formigas.

3) Qual das frases abaixo poderia ser a **moral da história**?

- a. () Formiga quando quer se perder cria asas.
- b. () Mais vale um pássaro na mão que dois voando.
- c. () Quem encontra um amigo descobre um tesouro.
- d. () Quem semeia ventos colhe tempestade.

4) Observe: “Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?”

No texto, a frase acima expressa a:

- a. () satisfação da formiga ao conhecer a alegre cantora;
- b. () decepção da formiga ao conhecer a alegre cantora;
- c. () raiva da formiga ao conhecer a alegre cantora;
- d. () preocupação da formiga ao conhecer a alegre cantora.

5) **Identifique** os personagens do texto pela sua fala, escrevendo:

(1) para a **formiga**

(2) para a **cigarra**

- a. () “– Venho em busca de agasalho.”
- b. () “– Que quer ?”
- c. () “– E o que fez durante o bom tempo que não construiu sua casa ?”
- d. () “– Eu cantava, bem sabe ...”

6) No texto, Monteiro Lobato usou várias expressões para caracterizar a cigarra. **Complete** a relação abaixo, **escrevendo duas** dessas expressões.

a) **jovem cigarra:**

b) _____ ;

c) _____ .

7) “Entre, amiga, que aqui terá **cama** e **mesa**...”

O que a formiga queria dizer, ao falar de **cama** e **mesa**?

8) “O **mau tempo** não cessa...”

O que significa, **no texto**, a expressão **mau tempo**?

9) O dicionário traz as seguintes informações sobre a palavra *faina*:

Faina. S. f. 1. Mar. Atividade ou trabalho a que concorre ponderável parcela da tripulação de um navio... 2. P. ext. Qualquer trabalho aturado; lida.
--

Agora, **retire do verbete** uma palavra que seja sinônimo de **faina** na frase abaixo.

“...seu divertimento então era observar as formigas na eterna **faina** de abastecer as tulhas.”

Nas questões 10 até 13, marque com um X a resposta certa.

10) A expressão “ – tique, tique, tique ...”, usada no quarto parágrafo, representa o ruído **que a cigarra fez ao:**

- a. () caminhar para o formigueiro;
- b. () bater à porta da formiga;
- c. () chiar perto do formigueiro;
- d. () tossir na frente da formiga.

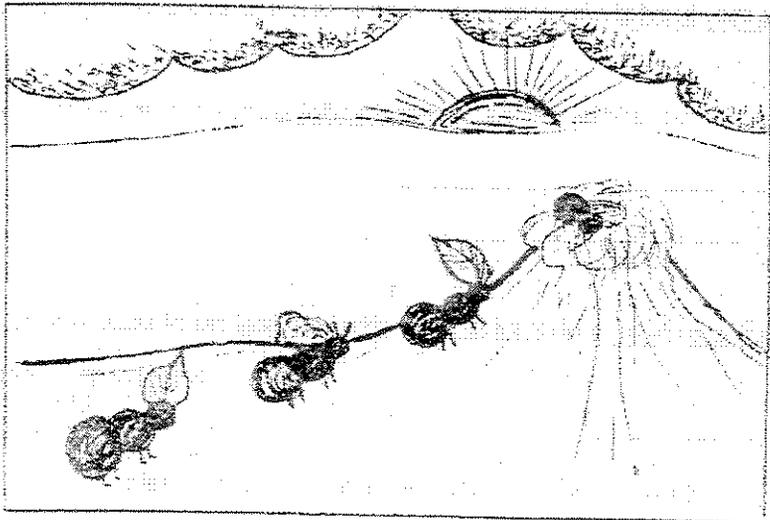
11) Leia a frase:

“ – Pois entre, amiguinha!”

Ao chamar a cigarra de amiguinha, a formiga:

- a. () expressa carinho pela cigarra;
- b. () expressa desprezo pela cigarra;
- c. () destaca o tamanho da cigarra;
- d. () destaca a importância da cigarra.

12) Qual das frases abaixo indica o que está representado no desenho?



- a. () A jovem cigarra tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro;
- b. () Os animais passavam os dias cochilando nas tocas;
- c. () As formigas passavam o dia na eterna faina de abastecer as tulhas.
- d. () Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

13) Observe:

“Era **você** então que cantava nessa árvore enquanto **nós** labutávamos para encher as tulhas?”

As palavras destacadas referem-se, na mesma ordem:

- a. () à formiga / à cigarra;
- b. () à cigarra / à formiga;
- c. () às formigas / à cigarra;
- d. () à cigarra / às formigas.

14) Leia as frases e **relacione-as à segunda coluna**.

- | | |
|---|--|
| (1) A formiga pediu uma informação. | () “... que felicidade ter uma vizinha tão gentil cantora!” |
| (2) Exclamou a formiga, muito satisfeita. | () “E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?” |
| (3) A cigarra, envergonhada, quis dar uma informação. | () “... Exclamou a formiga recordando-se.” |
| (4) Comentou o narrador. | () “O mau tempo não passa e eu ...” |
| (5) A cigarra perguntou. | |

15) “Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós **labutávamos** para encher as tulhas?”

Reescreva a frase, substituindo **labutávamos** por um sinônimo:

16) De acordo com o sentido do texto, **retire do retângulo o sujeito adequado** para cada frase e escreva-o no espaço.

eles - nós - eu - ela - ele - você

- a. _____ nunca poderemos esquecer as boas horas.
- b. _____ venho em busca de agasalho.
- c. E que fez _____ durante o bom tempo?
- d. _____ só parava quando cansadinha.

17) Reescreva a frase abaixo, **substituindo a palavra sublinhada** pela que está entre parênteses. Faça as modificações necessárias.

“- Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama...”
(pedintes)

Leia com atenção o texto abaixo:

O fascinante mundo das formigas

Existe uma grande variedade de formigas, mais de 12.000 espécies, muito diferentes entre si, tanto por seu aspecto como por seus hábitos. Esses pequenos insetos, que podem medir desde poucos milímetros até vários centímetros, encontram-se em quase todas as regiões do mundo, desde a mais alta montanha até o deserto.

São insetos sociais como as abelhas. Vivem em colônias formadas por milhares de membros que trabalham em equipe para garantir a sobrevivência da comunidade. É imprescindível, portanto, que possam comunicar-se entre si: através de substâncias químicas transmitem mensagens, e os sinais tácteis e olfativos também têm um papel muito importante.

Em um formigueiro vivem três tipos diferentes de formigas: uma ou várias **rainhas**, os **machos** e um grande número de **operárias**. A rainha é a maior da colônia e somente dedica-se a pôr ovos. Nasce com quatro asas, mas as perde após o vôo nupcial. Sua vida é bastante longa, pois pode viver dez, quinze ou, de acordo com a espécie, até mais de vinte anos. As operárias, muito numerosas, nunca têm asas. Encarregam-se de todas as tarefas do formigueiro. Em determinadas épocas do ano, aparecem no ninho os machos, que sempre possuem asas. Sua única missão é a de fecundar as futuras rainhas; depois morrem.

Em algumas espécies, a rainha, os machos e as operárias se parecem bastante, mas na maioria das vezes seu aspecto é muito diferente.

Maria Àngels Julivert. Tradução: Mariza P. C. Lukács.
O fascinante mundo das formigas. São Paulo, Maltese-norma, 1991.

Marque com um **X** a resposta certa.

18) O texto “O fascinante mundo das formigas”:

- a. () conta uma história fascinante, utilizando a formiga como personagem;
- b. () conta uma história engraçada, utilizando a formiga como personagem;
- c. () ensina, de forma científica, como vivem todos os insetos;
- d. () ensina, de forma científica, como vivem as formigas.

ANEXO 7

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO – NAPE – UFPE
TESTE DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5ª SÉRIE – 1997

CHAVE DE CORREÇÃO – CADERNO 3

Q.	RESPOSTA ESPERADA*	PONT.
01	5 - 2 - 4 - 3	1,0 (0,25 cada)
02	c	1,0
03	c	1,0
04	a	1,0
05	2 - 1 - 1 - 2	1,0 (0,25 cada)
06	pobre cigarra / gentil cantora / triste mendiga / alegre cantora	1,0 (0,5 cada)
07	ter onde morar / viver / dormir e onde comer etc.	1,0
08	invernos / dias de chuva / quando começou a chover	1,0
09	lida	1,0
10	b	1,0
11	a	1,0
12	c	1,0
13	d	1,0
14	2 - 1 - 4 - 3	1,0 (0,25 cada)
15	Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós trabalhávamos (dávamos duro, etc.) para encher as tulhas?	1,0
16	nós - eu - você - ela	1,0 (0,25 cada)
17	“- Que quer? – perguntou, examinando as tristes pedintes sujas de lama...”	1,0
18	d	1,0
19	aspecto - hábitos	1,0
20	a) maior / pôr ovos b) possuem asas / fecundar as rainhas	1,0 (0,25 cada)

* NÃO CONSIDERAR OS ERROS ORTOGRÁFICOS

ANEXO 8

PLANILHA UTILIZADA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE REDE ESCOLAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS – CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (Simões e outros, 1996a)

GRADE DE CORREÇÃO

I – ADEQUAÇÃO CONCEITUAL

- (a) Adequação ao tema proposto; compatibilidade com o estímulo visual apresentado
- (b) Adequação do título ao texto
- (c) Continuidade
- (d) Não-contradição
- (e) Progressão
- (f) Adequação vocabular

II – ADEQUAÇÃO FORMAL

- (a) Morfossintaxe
 - Concordância nominal e verbal
 - Regência nominal e verbal
 - Colocação de termos na oração
 - Emprego das formas reta e oblíqua de pronomes pessoais
 - Emprego de tem/têm; vem/vêm (e derivados); mal/mau
- (b) Estruturação de períodos
 - Períodos compostos sintaticamente bem estruturados
 - Correlação de tempos/modos verbais
 - Presença de termos essenciais
 - Paralelismo
 - Emprego adequado de
 - a) Anáforas
 - b) Articuladores
- (c) Ortografia
- (d) Pontuação
 - Emprego adequado de
 - Vírgulas
 - Ponto final
 - Dois pontos, travessão ou aspas, indicadores do discurso direto
 - Ponto de interrogação
 - Ponto de exclamação
- (e) Paragrafação

ANEXO 8 – Cont.

PLANILHA UTILIZADA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE REDE ESCOLAR DO
ESTADO DE MINAS GERAIS – 5ª SÉRIE (Simões e outros, 1996b)

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS
1. Adequação ao tema
2. Presença dos elementos da narrativa: enredo, personagens, circunstâncias <ul style="list-style-type: none"> 2.1 – Cronologia adequada dos fatos 2.2 – Estabelecimento do foco narrativo (1ª/3ª pessoas) 2.3 – Caracterização coerente das personagens 2.4 – Definição das diversas circunstâncias em que se desenrola o texto: lugar, tempo, modo etc.
3. Apresentação lógica dos argumentos <ul style="list-style-type: none"> 3.1 – Continuidade <ul style="list-style-type: none"> 3.1.1 – Distribuição e ordenação adequadas das idéias 3.1.2 – Encadeamento adequado das idéias: partes interligadas, sem rupturas ou sem inserção de etapas desnecessárias 3.2 – Progressão: presença de um fio condutor da narrativa, que se apresenta em princípio, meio e fim, sem redundâncias, sem repetição desnecessária de idéias 3.3 – Não-contradição
4. Adequação vocabular <ul style="list-style-type: none"> 4.1 – Propriedade e variedade do vocabulário 4.2 – Adequação ao registro lingüístico escolhido (língua escrita x língua oral etc.)
5. Paragrafação – delimitação adequada de parágrafos
6. Morfossintaxe <ul style="list-style-type: none"> • Concordância nominal e verbal • Regência nominal e verbal (inclusive emprego adequado do pronome relativo) • Colocação adequada de palavras e/ou expressões na frase
7. Estruturação de períodos <ul style="list-style-type: none"> • Presença de temas essenciais • Presença de períodos sintaticamente bem estruturados: nos períodos compostos, uso apropriado dos processos de coordenação e subordinação; emprego adequado de articuladores • Presença adequada de anáforas – elementos que servem para referir-se “a um termo já constante do contexto” • Coerência na correlação de tempos/modos verbais
8. Ortografia
9. Pontuação <ul style="list-style-type: none"> • Emprego adequado de <ul style="list-style-type: none"> (a) vírgulas (b) dois pontos (c) travessão ou aspas, indicadores de discurso direto (d) pontuação em final de período

ANEXO 8 – Cont.

PLANILHA UTILIZADA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE REDE ESCOLAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS (Evangelista e outros, 1998)

FATORES A SEREM CONSIDERADOS
1. Adequação conceitual
1.1 – Adequação ao tema proposto
1.2 – Coerência (unidade temática) 1.2.1 – Relação título-texto 1.2.2 – Continuidade 1.2.3 – Progressão (não-circularidade) 1.2.4 – Articulação
1.3 – Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância dos argumentos)
2. Adequação formal
2.1 – Coesão (recursos anafóricos, articuladores, operadores argumentativos, modalizadores, correlação de tempos e modos verbais, processos de coesão lexical – sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica)
2.2 – Morfossintaxe (estruturação de períodos – presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes; concordância; regência; emprego de crase; colocação)
2.3 – Paragrafação e pontuação
2.4 – Ortografia e acentuação

ANEXO 8 – Cont.

PLANILHA UTILIZADA PELO NAPE-UFPE PARA A COMPUTAÇÃO DOS DADOS DO PROJETO INTERMUNICIPAL DE AVALIAÇÃO DE REDE

QUESTÃO 21 – PRODUÇÃO DE TEXTO
PARÂMETROS PARA A CORREÇÃO – QUINTA SÉRIE – 1997

CRITÉRIOS		PONTUAÇÃO		
		T	P	A / I
	01. tipologia / ponto de vista discursivo	1,0	0,5	0,0
	02. unidade / pertinência temática	1,0	0,5	0,0
I. Coerência	03. ordenação de fatos e/ou idéias	1,0	0,5	0,0
	04. caracterização adequada de personagens, objetos, fatos	1,0	0,5	0,0
	05. aspectos estilístico-pragmáticos	1,0	0,5	0,0
	06. conectores / estruturação do período	1,0	0,5	0,0
II. Coesão	07. dêiticos / co-referentes	1,0	0,5	0,0
	08. aspectos morfosintático-semânticos das classes de palavras	1,0	0,5	0,0
III. Aspectos formais	09. pontuação	1,0	0,5	0,0
	10. ortografia / acentuação / divisão silábica	1,0	0,5	0,0

Legenda:

T = total

P = parcial

A / I = ausente / inadequado

ANEXO 8 (Cont.) – QUESTÃO 21 – PRODUÇÃO DE TEXTO – EXPLICITAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO – NAPE/UFPE – QUINTA SÉRIE – 1997

Em relação aos critérios para a correção da produção de texto, considerar:

CRITÉRIO	COMENTÁRIO
01. tipologia / ponto de vista discursivo	O texto é desenvolvido de acordo com a tipologia proposta e o ponto de vista discursivo adequado, ou seja: cad. 01 – texto narrativo (gênero: diário) – primeira pessoa; cad. 02 – texto narrativo (gênero: narrativa) – primeira pessoa; cad. 03 – texto expositivo (gênero: informativo) – terceira pessoa.
02. unidade / pertinência temática	O texto é desenvolvido de acordo com o tema solicitado: cad. 01 – reflexões sobre um sonho, desejo, aspiração, etc.; cad. 02 – narrativa de uma travessura; cad. 03 – exposição a respeito das características, peculiaridades, hábitos, etc. de um animal.
03. ordenação de fatos e / ou idéias	O aluno revela ter um 'planejamento textual', ou seja, sua produção indica um início, revela um desenvolvimento de idéias e apresenta um final.
04. caracterização adequada de personagens, objetos, fatos	Há uma qualificação pertinente do(s) fato(s), objeto(s), personagem(ns), animal(is) abordado(s).
05. aspectos estilístico-pragmáticos	O texto apresenta uma adequação ao registro, ou seja, estruturas próprias da escrita (ou da fala, no caso de ser reportado um discurso direto).
06. conectores / estruturação do período	O texto apresenta conectores pertinentes, em períodos adequadamente estruturados.
07. dêiticos / co-referentes	O estudante emprega dêiticos, bem como co-referentes pronominais e lexicais, possibilitando que o texto se organize num todo significativo.
08. aspectos morfo-sintático-semânticos das classes de palavras	O aluno observa a concordância (verbal e nominal) e a regência (verbal e nominal). Revela precisão no uso do vocabulário.
09. pontuação	O aluno usa adequadamente a pontuação.
10. ortografia / acentuação divisão silábica	Há um emprego correto das regras ortográficas, de acentuação e de divisão silábica. Observação: Se o aluno, nesse critério, apresentar: até 02 TIPOS de erro, obterá pontuação integral; de 03 a 05 TIPOS de erro, terá pontuação parcial; de 06 a mais TIPOS de erro, receberá zero no item. Considere-se o trecho a seguir, elaborado por um dos alunos que responderam ao pré-teste: <i>quando eu tinha um ano fui comprar o armario com a minha Mãe e meu pai eu entrei no armario todos me Procuraram . e quando a moça viu eu estava dentro do armario</i> A produção desse aluno, se observada a partir do critério 10, apresenta quatro tipos de erro: - omissão da vírgula; - omissão do ponto final; - omissão do acento em palavra paroxítona terminada em ditongo crescente; - uso inadequado de maiúsculas e minúsculas. Portanto, nesse item, o aluno deveria receber pontuação parcial (0,5).

ANEXO 9

UFPE – NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL PROJETO INTERMUNICIPAL DE AVALIAÇÃO DE REDE AVALIAÇÃO DA 5ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA / 1997

ÍNDICE DE ACERTO, POR QUESTÃO CADERNO 1

Questão	% ACERTO / BRANCO			
	TOTAL	PARCIAL	NULO	BRANCO
01.	31.76	0	64.96	3.28
02.	11.37	0	86.78	1.84
03.	23.46	0	73.98	2.56
04.	20.18	0	78.59	1.23
05.	49.49	0	36.68	13.83
06.	26.54	0	66.80	6.66
07.	34.32	8.91	49.49	7.27
08.	13.32	0	64.86	21.82
09.	22.34	0	64.55	12.91
10.	12.50	0	71.31	16.19
11.	24.90	0	71.82	3.28
12.	13.52	0	83.71	2.77
13.	36.68	0	60.45	2.87
14.	28.69	0	68.24	3.07
15.	8.91	73.36	15.78	1.95
16.	32.99	0	62.70	4.30
17.	41.09	0	54.20	4.71
18.	22.23	0	73.67	4.10
19.	21.11	0	63.83	14.96
20.	6.15	0	68.65	25.20

- NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM O CADERNO 1: 976
- NÚMERO DE TURMAS AVALIADAS: 201
- MÉDIA OBTIDA NO CADERNO 1: 2,68
- MÉDIA GERAL DA REDE (TRÊS CADERNOS): 3,34

ANEXO 10

UFPE – NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL PROJETO INTERMUNICIPAL DE AVALIAÇÃO DE REDE AVALIAÇÃO DA 5ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA / 1997

ÍNDICE DE ACERTO, POR QUESTÃO CADERNO 2

Questão	% ACERTO / BRANCO			
	TOTAL	PARCIAL	NULO	BRANCO
01.	31.64	0	66.74	1.63
02.	25.46	34.89	34.89	4.77
03.	5.53	45.18	35.43	13.87
04.	9.53	0	73.78	16.47
05.	49.51	0	48.43	2.06
06.	28.17	0	70.31	1.52
07.	32.94	0	64.90	2.17
08.	61.11	0	36.94	1.95
09.	51.03	0	46.70	2.28
10.	70.10	0	28.60	1.30
11.	22.43	0	74.97	2.38
12.	42.25	41.06	13.87	2.82
13.	5.63	17.77	50.16	26.44
14.	38.46	19.28	27.95	14.30
15.	15.06	51.03	27.84	6.07
16.	24.27	0	72.81	2.82
17.	2.93	63.49	24.81	8.78
18.	36.62	0	58.61	4.77
19.	17.44	26.54	36.29	19.72
20.	29.04	25.89	31.74	13.33

- NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM O CADERNO 2: 923
- NÚMERO DE TURMAS AVALIADAS: 198
- MÉDIA OBTIDA NO CADERNO 2: 3,78
- MÉDIA GERAL DA REDE (TRÊS CADERNOS): 3,34

ANEXO 11

UFPE – NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL PROJETO INTERMUNICIPAL DE AVALIAÇÃO DE REDE AVALIAÇÃO DA 5ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA / 1997

ÍNDICE DE ACERTO, POR QUESTÃO CADERNO 3

Questão	% ACERTO / BRANCO			
	TOTAL	PARCIAL	NULO	BRANCO
01.	15.51	41.51	36.15	6.84
02.	23.95	0	74.91	1.03
03.	54.16	0	45.15	0.57
04.	59.41	0	39.22	1.37
05.	42.19	32.50	23.03	2.28
06.	5.25	20.75	56.67	17.33
07.	33.98	0	53.25	12.77
08.	31.13	0	56.10	12.66
09.	15.39	0	61.35	23.03
10.	52.11	0	46.41	1.48
11.	68.99	0	29.19	1.82
12.	50.06	0	48.46	1.48
13.	20.30	0	74.80	4.68
14.	9.24	57.92	29.53	3.31
15.	24.16	0	45.61	30.22
16.	34.55	54.85	7.18	3.42
17.	4.22	0	68.87	26.80
18.	29.53	0	65.56	4.90
19.	4.68	0	74.34	20.98
20.	16.65	27.25	31.13	24.97

- NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM O CADERNO 3: 877
- NÚMERO DE TURMAS AVALIADAS: 200
- MÉDIA OBTIDA NO CADERNO 3: 3,55
- MÉDIA GERAL DA REDE (TRÊS CADERNOS): 3,34

ANEXO 12

As borboletas (Vinícius de Moraes)

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

ANEXO 13

Da utilidade dos animais (Carlos Drummond de Andrade)

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

- Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?
- Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pêlo se fazem perucas bacaninhas. E a carne, dizem que é gostosa.

- Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?
- Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

- Ele faz pincel, professora?
- Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

- Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando na carne. Canguru é utilíssimo.

- Vivo, fessora?

- A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores, etc.

- Depois a gente come a vicunha, né fessora?

- Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

- E a gente torna a cortar? Ela não tem sossego, tadinha.

- Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

- A carne também é listrada? - pergunta que desencadeia riso geral.

- Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disto. Ah, o pingüim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento - não sabem o que é? O cocô do pingüim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito com a gordura do pingüim...

- A senhora disse que a gente deve respeitar.

- Claro. Mas o óleo é bom.

- Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.

- Pois lucra. O pêlo dá escovas de ótima qualidade.

- E o castor?

- Pois quando voltar a moda do chapéu para homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar um bom exemplo.

- Eu, hem?

- Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o *living* de sua casa. Do couro da girafa, Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Teresa fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa... O biguá é engraçado.

- Engraçado, como?

- Apanha peixe pra gente.

- Apanha e entrega, professora?

- Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.

- Bobo que ele é.

- Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?

- Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.

ANEXO 14

Passaredo (Chico Buarque de Holanda)

Ei, pintassilgo
Oi, pintassilgo

Ei, pintassilgo
Oi, pintarroxo
Melro, uirapuru
Ai, chega-e-vira
Engole-vento
Saíra, inhambu
Foge, asa-branca
Vai, patativa
Tordo, tuju, tuim
Xô, tiê-sangue
Xô, tiê-fogo
Xô, rouxinol, sem-fim
Some, coleiro
Anda, trigueiro
Anda, trigueiro
Te esconde, colibri
Voa, macuco
Voa, viúva
Utiariti

Bico calado, toma cuidado
Que o homem vem aí
O homem vem aí
O homem vem aí
Ei, quero-quero
Oi, tico-tico
Anum, pardal, chapim
Xô, cotovia
Xô, ave-maria
Xô, pescador-martim
Some, rolinha
Anda, andorinha
Te esconde, bem-te-vi
Voa, bicudo
Voa, sanhaço
Vai, juriti

Bico calado, muito cuidado
Que o homem vem aí
O homem vem aí
O homem vem aí