

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/961>

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2017 by Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

NOÇÕES DE TEXTO E LINGUAGEM EM PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO MÉDIO

TEXT AND LANGUAGE NOTIONS IN HIGH SCHOOL ASSESSMENT PRACTICES

Juliana Santana Cavallari¹
Wagner Ernesto Jonas Franco²

Resumo: *O trabalho com o texto costuma estar associado, quase que exclusivamente, à disciplina de Língua Portuguesa. Pensando nas diversas práticas sociais e/ou pedagógicas que solicitam a leitura e a produção de textos, tais como as práticas avaliativas, argumentamos que o texto não é objeto de ensino apenas da LP, mas também de todas as outras disciplinas escolares, pois o processo de ensino-aprendizagem só se torna possível via língua(gem) que está em funcionamento nos diversos materiais trabalhados em sala de aula. Com base no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, este estudo se propõe a analisar e compreender qual(is) noções de língua(gem) e texto subjaz(em) às práticas avaliativas de professores do Ensino Médio de uma Escola Estadual em Pouso Alegre – MG. Tomamos como material de pesquisa algumas questões que compõem as avaliações elaboradas pelos professores das disciplinas de Biologia, Artes e História, bem como uma questão do ENEM de 2016. A análise empreendida sugere que um trabalho mais consistente com o texto e com a linguagem que o constitui se mostra necessário em todas as disciplinas. Profissionais que colocam a língua(gem) como central em suas práticas podem deixar de enxergá-la como um instrumento neutro utilizado para transmissão de informação, para compreendê-la como espaço simbólico, em que contradições e equívocos são, inevitavelmente, constitutivos dos sentidos.*

Palavras-chave: *Práticas avaliativas; Linguagem; Ensino de texto.*

Abstract: *The work with written texts is commonly associated, almost exclusively, with the teaching of Portuguese Language. Thinking about the various social practices which require reading and writing practices, such as the assessment practices, we argue that the text is not only the teaching object of Portuguese, but also of all the other school subjects, considering that the teaching and learning process is only possible through language that functions within materials addressed in the classroom. Based on the theoretical and methodological device of Discourse Analysis, this study aims to analyze and understand which notions of language and text underlie some of the assessment practices of high school teachers who teach in a State School in Pouso Alegre - MG. We take as research material some questions that compose the written assessments elaborated by the Biology, Arts and History teachers, as well as a question of the National High School Examination, applied in 2016. The analysis undertaken suggests that a more consistent work with the text and its language is necessary in all school subjects. Professionals who place language as central in their practices may fail to see it as a neutral instrument for transmitting information, in order to understand it as a symbolic space, in which contradictions and equivocation are inevitably constitutive of the meaning.*

Keywords: *Assessment practices; Language; Text teaching.*

¹ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pouso Alegre, MG, Brasil, e-mail: judu77@hotmail.com

² Professor na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pouso Alegre, MG, Brasil, e-mail: dominiumwagner@yahoo.com.br

1 Introdução

Diversos autores (BRANDÃO, 2000; GERALDI, 1984) são unânimes em afirmar que as aulas de Língua Portuguesa devem ter como foco principal o texto como objeto de ensino. Essa proposta também é enfatizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³ (BRASIL, 1998, p. 23): “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. Observa-se, inclusive nos documentos oficiais, que o trabalho com o texto está associado, quase que exclusivamente, à disciplina de Língua Portuguesa (LP). Pensando nas diversas práticas sociais extraescolares que convocam ou solicitam a leitura e a produção de textos, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), argumentamos que o texto não é objeto de ensino apenas da LP, mas também de todas as outras disciplinas escolares, pois o processo de ensino-aprendizagem só se torna possível via língua(gem)⁴ em funcionamento nos diversos materiais trabalhados em sala de aula.

Em outras palavras, a compreensão de qualquer texto e de suas condições de produção, independentemente da disciplina ministrada ou cursada, passa, necessariamente, pelo trabalho com a língua(gem). Moita Lopes (1995, p. 355) postula que “a centralidade da linguagem no processo educacional é tal que a compreensão da sua natureza é essencial na formação de qualquer professor”. A afirmação anterior nos permite salientar que o trabalho mais crítico e consequente com a linguagem se mostra necessário em todas as disciplinas, pois nenhuma delas pode prescindir da linguagem nas práticas escolares.

De fato, muitos dos problemas observados no contexto escolar atual exigem um olhar mais atento ao trabalho com a língua(gem). Professores de diversas disciplinas se queixam do modo deficitário com que os alunos leem, interpretam e produzem textos, o que tem apontado, sobretudo na Educação Básica, tal como pontua o documento de área de Letras e Linguística do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2016, p. 7), para a necessidade de uma formação linguística e literária que atenda aos primeiros conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, a serem trabalhados desde as séries iniciais da escolarização. Sobre a importância do trabalho com a linguagem no processo de ensino-aprendizagem, a Linguística Aplicada tem muito a dizer. O

³ O fato de os PCN de 1998 se voltarem para o ensino fundamental não deixa de ter aqui relevância, pois pensamos na educação básica de forma geral. A noção de gênero e texto também está presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006.

⁴ Utilizamos o termo *língua(gem)* para enfatizar as diversas materialidades significantes (tanto verbais como não verbais) que se constituem na relação da língua como forma material e da linguagem posta em funcionamento em um dado momento sócio-histórico.

estudo da língua(gem) em funcionamento em práticas e espaços discursivos específicos tem sido foco de muitos estudos desenvolvidos na área, como nos trabalhos de Coracini (2000, 2003, 2007, 2010), Payer (2006, 2012), Payer e Celada (2016), Celada (2015), Cavallari (2005, 2010, 2011, 2013), Cavallari e Santos (2015), Cavallari e Salles (2016), dentre outros.

Postas essas palavras iniciais, este artigo objetiva, com base no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, compreender qual(is) noções de língua(gem) e texto subjaz(em) a algumas práticas avaliativas de professores de diferentes disciplinas do ensino médio de uma escola pública estadual em Pouso Alegre – MG. Especificamente, tomamos como material de pesquisa avaliações escritas internas (aquelas elaboradas pelo próprio professor da disciplina) que foram aplicadas ao final do primeiro bimestre letivo de 2016, para fins de obtenção da média bimestral. Uma questão do Enem de 2016 também faz parte do material de análise, por ser significativa para contemplar o objetivo a que nos propomos neste estudo.

Escolhemos as práticas avaliativas como objeto de reflexão e análise, porque elas são uma realidade nas escolas, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, independentemente da disciplina. Em uma prática avaliativa, espera-se do aluno que ele demonstre o conhecimento construído e adquirido durante as aulas das quais participou. A avaliação é importante para a escola porque é por meio dela que o aluno é classificado, aprovado ou reprovado. Acredita-se, portanto, que na avaliação o aluno se empenha mais para demonstrar seus conhecimentos. Para Cavallari (2005), a avaliação funciona como prova da capacidade ou incapacidade do aluno, ou seja, legitima sua promoção ou retenção em determinado nível.

No entanto, não pensamos nas práticas avaliativas como instrumentos neutros de verificação da aprendizagem, tendo em vista que a avaliação formal ou prova é idealizada por profissionais que se valem da língua(gem) para elaborá-la. Segundo a perspectiva discursiva, a língua(gem) não é transparente, pois possibilita diferentes interpretações e posicionamentos enunciativo-discursivos. Podemos pensar na avaliação como um texto que produz um efeito de “unidade de sentido” (ORLANDI, 2010). Sendo assim, através de uma análise cuidadosa dos textos e materialidades que compõem as avaliações, pode-se entrever quais discursos circulam na escola atualmente e quais suas implicações para o ensino.

Apresentamos, a seguir, algumas noções norteadoras deste estudo e que fundamentam a análise dos registros discursivos.

2 A leitura e a produção social do sentido

Moita Lopes (1995)⁵ aponta semelhanças nos espaços de trabalho dos professores das várias matérias do currículo escolar. Essas semelhanças se devem ao fato de haver uma relação discursiva entre professor e aluno, em sala de aula, que acontece por meio da linguagem. O referido autor destaca o papel crucial da linguagem na educação e critica programas de formação de professores que não levam esse aspecto em consideração. Esses programas, diz o autor, focam em conteúdo e metodologia e esquecem que o discurso e a interação perpassam a metodologia de ensino de qualquer disciplina.

Partindo da Análise de Discurso e de sua articulação específica com os Estudos da Linguagem, Payer e Celada (2016, p. 18) propõem “pensar o universo de práticas em torno da questão do ensino, para além da ideia de que elas seriam fruto da mera aplicação de um arcabouço de técnicas elaboradas à luz da didática”. Em consonância com as referidas autoras (2016, p. 22), consideramos produtivo observar que “pelo trabalho com o sentido e com o significante, é possível atingir ou afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos”. As práticas em torno das questões do ensino, como sugerem as autoras, vão muito além do foco na didática, pois se constituem na relação entre sujeito – linguagem – sentidos. Daí a importância de se propor um trabalho voltado para questões da linguagem.

Em qualquer processo educacional, ressalta ainda Moita Lopes (1995), o trabalho com a linguagem se traduz através da centralidade na leitura. Ou seja, na escola, o acesso à língua escrita, por meio da leitura de textos específicos de cada disciplina, parece ter ganhado importância maior do que, por exemplo, a aquisição de formas gramaticais e do modo como o texto é construído e isso aparece nos documentos oficiais que fornecem as diretrizes para a educação básica. Segundo o autor, o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina envolve a tríade professor, aluno e texto escrito. Um desafio em relação à língua(gem) escrita é a inserção dos alunos no complexo trabalho simbólico que a forma padrão da língua requer, distanciando-os da modalidade oral que lhes é mais familiar. Para Payer e Celada (2016), a materialidade da língua participa do processo de ensino-aprendizagem em termos de poder constituir e (re)significar sujeitos pela relação ao simbólico – algo que, dito desse modo, deixa de se dizer na ordem do didático quando se trabalha no plano do ensino.

⁵ Embora este autor não adote o mesmo referencial teórico-metodológico que fundamenta este estudo, suas colocações sobre o ensino e o papel da linguagem se mostram relevantes para nossa discussão e para temática aqui endereçada.

Outro aspecto central, referente à leitura, diz respeito ao modo de se trabalhá-la na escola. Para Moita Lopes (1995), a escola privilegia a leitura enquanto um resgate de sentidos do texto, uma leitura já pronta, em que os sentidos já estão dados. Geralmente, são esses sentidos já cristalizados sócio historicamente que são disseminados e ratificados pelo professor e pelo material de apoio utilizado. Moita Lopes (1995, p. 358) propõe um processo de leitura que seja “construção social, localizada política, histórica e culturalmente”. Com base em uma perspectiva discursiva, entendemos a leitura não como decodificação ou resgate dos sentidos postos e autorizados pelo texto e/ou pelo autor, mas sim como um acontecimento discursivo que produz efeitos de sentido a cada gesto de interpretação do sujeito-leitor; gesto este atrelado aos aspectos sócio-histórico-ideológicos que permeiam as materialidades postas (CAVALLARI, 2013). Pêcheux (1997 [1975]) propõe que o sentido não está colado à palavra e, portanto, não existe em si mesmo, pois é sempre produzido em relação a algo, como ao momento sócio histórico de enunciação e à formação discursiva com a qual o sujeito de linguagem se identifica para que suas palavras produzam determinados sentidos e não outros. Nesse prisma, Fedatto (2016, p. 93) salienta que “o sentido é algo próprio do simbólico, isto é, da linguagem como um todo, como prática histórico-social de construção de vínculos, analogias, homologias, diferenças”. A leitura, segundo a referida autora, é uma das formas do simbólico sobre a qual, em termos político-ideológicos, recai a responsabilidade por produzir sentidos mais valorizados do que os que advêm de outras práticas discursivas.

Para refletirmos sobre as práticas de ensino que englobam a leitura e a avaliação, distanciamo-nos de uma concepção de língua(gem) vista como um sistema que se encerra em si mesmo ou como uma estrutura abstrata, cujos sentidos são imutáveis, a-históricos e transcendentais. Não podemos perder de vista que as relações de poder convocam e produzem um saber que se dão na e pela língua(gem). Quem ‘toma’ a palavra o faz de um lugar social específico que remete a um imaginário social mais amplo que, por sua vez, incide na produção dos sentidos e no efeito de evidência discursiva. Observa-se, pois, que a língua(gem) não é neutra, pois não ocorre em um vácuo social a-histórico. Além disso, não há uma relação biunívoca entre significante e significado que não seja afetada pela exterioridade (condições de produção, imaginário social) para que venha a produzir sentidos.

Além da noção de leitura tomada pelo viés discursivo, outra noção que se mostra relevante para desenvolvermos a temática aqui abordada é a noção de texto, entendido não como fonte das informações e conhecimentos a serem resgatados e interiorizados pelo aluno,

mas como um efeito de unidade que busca administrar ou silenciar as dispersões e contradições que lhe são próprias. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 97):

O texto atesta o modo pelo qual, pela sua função de autor, o sujeito administra a dispersão e a pressão da multiplicidade das possíveis formulações (outras) no mesmo sítio de significação. Jogo intrincado de diferentes formações discursivas, a Unidade resulta de uma construção imaginária que rege a incompletude e a dispersão real dos sujeitos e dos sentidos arregimentada pela força organizadora da ideologia, no funcionamento discursivo das relações de poder que se simbolizam.

Partindo da citação acima, podemos afirmar que não há texto sem sujeito, nem sem equívoco ou sem dispersão e isso se dá na/pela linguagem posta em funcionamento. Explorar o modo como o efeito de unidade é construído em textos elaborados para fornecer subsídios para diferentes disciplinas nos parece algo relevante e produtivo a ser abordado por professores e alunos, em sala de aula.

3 A constituição do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa compõe-se de avaliações escritas de dez disciplinas das turmas dos três anos do ensino médio matutino de uma escola pública estadual em Pouso Alegre, MG. Ressaltamos que não foram analisadas as avaliações das disciplinas de línguas (português e inglês) por não serem o foco desta pesquisa que busca compreender qual(is) noções de língua(gem) e texto subjaz(em) a algumas práticas avaliativas de professores de diversas disciplinas do ensino médio. Pareceu-nos relevante pesquisar como as outras disciplinas escolares, que não costumam se dar conta da necessidade do trabalho com a língua(gem), fazem uso do texto na educação básica, em especial em práticas avaliativas.

A escola onde o material de pesquisa foi coletado se localiza na área central da cidade e atende estudantes da classe média-baixa. A escola funciona nos três turnos e possui, em média, 1500 alunos. O período da manhã atende 17 turmas, todas do ensino médio, com cerca de 30 alunos por sala. A instituição possui ampla estrutura física com quadra poliesportiva, duas salas de vídeo, uma sala de eventos e uma sala de informática.

As avaliações analisadas neste estudo foram elaboradas e aplicadas pelos próprios professores regentes das disciplinas. Todas as avaliações são parte integrante da média bimestral e seguem os critérios de avaliação definidos pela escola. Segundo instruções vindas da coordenação, há um calendário de aplicação das avaliações que deve ser respeitado por

todos os professores e alunos. Caso algum aluno falte em dia de avaliação, sua ausência deve ser justificada; do contrário, ele não poderá realizar a prova substitutiva.

O objetivo ao longo das análises que se seguem é observar o lugar que o texto ocupa nessas avaliações e, principalmente, que concepção de língua(gem) perpassa estas práticas avaliativas e quais as implicações dessas concepções para o ensino formal, de maneira geral. Não estamos buscando legitimar ou questionar os estilos das avaliações abordadas, nem as escolhas textuais predominantes nelas, mas sim mostrar quais os discursos que circulam na escola e que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Compreender o funcionamento desses discursos e problematizar seus efeitos de sentido e de verdade pode ajudar os professores a delinear novos modos de refletir sobre sua prática e modificar a forma de trabalho com o texto e com a língua(gem) que os constituem.

A avaliação escrita, praticada em quase todas as disciplinas, constitui-se de um questionário que objetiva resgatar um conhecimento pontual já cristalizado. Essas avaliações ainda são bastante recorrentes na escola, onde a avaliação produz um efeito de verificação e legitimação do conhecimento adquirido pelo aluno. O trabalho sistemático com o texto, pensado em relação a todas as disciplinas, como propomos neste artigo, é uma aposta que visa a alcançar um trabalho mais cuidadoso com a linguagem na produção do conhecimento e a promover uma formação linguística do aluno mais consistente.

Observando algumas das regularidades presentes nas avaliações abordadas, percebemos que, em algumas, há a utilização de textos e em outras, não. Devido à extensão do *corpus*, realizamos alguns recortes⁶ para análise. Apresentamos, inicialmente, a análise das avaliações que não são compostas por textos e que seguem o estilo pergunta e resposta para, em seguida, trazer as implicações dessas avaliações para a formação linguística do aluno.

4 As práticas avaliativas como resgate de um saber enciclopédico

O primeiro recorte a ser analisado foi retirado de uma avaliação da disciplina de Biologia, aplicada em cinco salas do segundo ano do ensino médio. Essa avaliação foi realizada pelos alunos de forma individual e sem consulta a qualquer material didático de apoio. A avaliação compunha-se de oito questões, sendo uma discursiva e sete de múltipla escolha. Reproduzimos, a seguir, a primeira questão da referida avaliação:

⁶ Utilizamos, aqui, a noção de recorte discursivo presente em Orlandi: “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14).

1) A partir de conhecimentos sobre as regras de nomenclatura zoológica, responda: com qual das fêmeas citadas abaixo o macho de *Anopheles (Nyssorhynchus) triannulatus davisi* pode cruzar e produzir descendentes férteis, por várias gerações?

- a) *Anopheles (Nyssorhynchus) triannulatus triannulatus*.
- b) *Anopheles (Nyssorhynchus) aquasalis davisi*.
- c) *Anopheles (Nyssorhynchus) albitarsis domesticus*.
- d) *Anopheles (Nyssorhynchus) brasiliensis*.

Em sua forma de apresentação, as questões propostas nesta e em outras avaliações analisadas (das disciplinas de Arte, História, Educação Física, Geografia⁷, Sociologia, Filosofia) possuem uma estrutura padrão: são questões elaboradas levando-se em conta um conhecimento específico que o estudante deveria ter assimilado ao longo das aulas. O modo como as questões são formuladas pressupõe que o aluno saiba o conteúdo da disciplina e simplesmente o identifique e/ou reproduza. A pergunta proposta não exige reflexão, nem maiores formulações ou associações por parte do aluno. Na questão acima (e isso parece se reproduzir nas avaliações de outras disciplinas) pode-se identificar um tópico que possivelmente foi trabalhado em sala de aula (neste caso: “nomenclatura zoológica”). A partir deste tópico, a avaliação propõe ou um questionamento sobre ele ou uma atividade classificatória em que o enunciado se inicia em forma de comando, como a questão citada acima: “Estabeleça a classificação taxionômica do ser humano”.

Logo, as questões presentes nas avaliações não partem de um texto a ser lido e interpretado, mas partem de um assunto específico, abordado em sala de aula, a partir do qual se propõe uma pergunta direta e fechada, com o objetivo de verificar a quantidade de conhecimento e de nomenclaturas assimiladas ou simplesmente decoradas pelo aluno. Trata-se de um conhecimento que se apresenta distante e desconectado do meio e das práticas sociais das quais o aprendiz faz parte. Neste tipo de avaliação, as perguntas suscitam uma resposta única. Não se exige nenhum tipo de reflexão para a solução das questões: o estudante poderá resolvê-las, apenas resgatando ou acessando um saber específico, transmitido em sala de aula; um saber que pode ser adjetivado ou caracterizado como enciclopédico e que se filia ao que Paulo Freire (1974) caracterizou como Educação Bancária, pois a avaliação visa, apenas, ao resgate do conhecimento depositado no estudante.

O próximo recorte, retirado da avaliação da disciplina de Arte, ilustra o quanto ainda é comum, nas escolas, uma relação professor-aluno e saber que se pauta na mera repetição de informação:

⁷ Exemplo de uma questão na avaliação de Geografia, muito similar às outras avaliações: “Lyon, Manchester e Glasgow são algumas das principais regiões industriais de qual país?”.

A grande preocupação deste pintor era as pesquisas com a luz solar refletida nos seres humanos e na natureza. Gostava da pintura ao ar livre, que lhe permitia recriar os efeitos da luz do sol diretamente da natureza. Estamos falando do pintor:

a) Monet b) Degas c) Renoir d) Cézanne

Nota-se, neste recorte, uma semelhança em relação à avaliação de Biologia acima destacada. Mais especificamente: observa-se a mesma forma de apresentação da questão, a partir de um tópico, seguido das respostas no formato de múltipla escolha que limita os gestos de interpretação do aluno. Do modo como a questão foi formulada, podemos afirmar que a pergunta proposta pelo professor parece ter exigido muito mais elaboração e reflexão do que a resposta a ser dada por aquele que deveria ser avaliado e incitado a participar mais ativamente da produção do saber. Pode-se perceber, também, que o tipo de relação que a escola privilegia é assimétrica, centrada no professor como a principal fonte de informação. Dessa forma, o aluno parece não participar da produção do saber, limitando-se a reconhecer e a identificar a opção que apresenta informações pontuais.

Uma avaliação que cobra um saber enciclopédico parece partir de um imaginário de aluno ideal: aquele sempre presente, estudioso e participativo nas aulas, capaz de assimilar o conteúdo ministrado, exatamente do modo como foi apresentado pelo professor e pelo material de apoio. Porém, este ideal de aluno e de ensino se distancia, cada vez mais, da realidade presente nas escolas de hoje. O saber enciclopédico homogeneiza a sala de aula, apagando sua heterogeneidade. Como se sabe, os alunos possuem diferentes níveis de conhecimentos advindos de suas diferentes histórias pessoais e de suas relações com a língua(gem) e com o saber. Essa experiência singular e repleta de significações e afetos tende a ser apagada nas práticas avaliativas e no espaço escolar.

A nosso ver, uma avaliação que só cobra e (a)testa um saber enciclopédico, não aposta na formação do aluno e desconsidera sua importância na produção do saber, pois só suscita a identificação e/ou reprodução de informações pontuais, com vistas à aprovação em avaliações externas como o ENEM, por exemplo. Em outras palavras: “a aprendizagem não é vista como um processo construído ao longo de uma prática, mas sim como um bloco de conteúdos fixos e previamente determinados que deve ser reproduzido e ‘apreendido’, para que o aluno seja avaliado positivamente” (CAVALLARI, 2009, p. 20). No fim, a avaliação escolar se pauta pela avaliação externa e não pelas questões que advêm do processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, discutiremos as possíveis consequências de não se trabalhar com textos na escola.

5 O que se perde quando não se trabalha com os textos em sala de aula

As características das duas avaliações mencionadas acima e de outras que fazem parte do nosso *corpus* nos permitem salientar que os conhecimentos escolares são apresentados aos alunos como fixos, imutáveis e estáveis, como se fossem a-históricos, ou seja, congelados no tempo e independentes das condições sócio-históricas em que foram produzidos e significados. Observa-se, nessas práticas avaliativas, a presença de blocos de conhecimento que são fruto de uma ciência positivista, que produz verdades universais e absolutas. Nota-se, nessas práticas avaliativas, a presença de uma *metaciência*, voltada para si mesma, que parece apagar e não levar em conta os sujeitos que a produzem e que estão inseridos em uma formação social mais ampla. Como se observou nas questões destacadas acima, não há qualquer fonte informando de onde foram retirados os tópicos trabalhados na avaliação e o texto parece não ter relação alguma com o sujeito que produz saberes e verdades cientificamente atestadas.

Tradicionalmente, as avaliações possuem tópicos estabelecidos previamente, de forma unilateral, pela escola e/ou pelo professor da disciplina. Em parte, esses tópicos estão atrelados a uma matriz curricular, às diretrizes curriculares e ao próprio conteúdo programático do material de apoio adotado. Nesse sentido, há uma hierarquia que se estabelece entre professor, aluno, instituição escolar, conteúdo a ser abordado e as práticas avaliativas. Nessa hierarquia, os estudantes não participam da escolha dos tópicos trabalhados pelas disciplinas, embora sejam constantemente avaliados. Souza (2010, p. 23), pensando o funcionamento da sala de aula tradicional, diz que:

A metodologia também é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontades e voz próprias. Essa visão aborda a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso.

Ainda segundo Souza (2010), professores e alunos são sujeitos socialmente – e não biologicamente – constituídos por discursos conflitantes. Caberia ao professor negociar e provocar sentidos que articulem o conteúdo programático apresentado à vivência social do aluno.

Trazendo as discussões anteriores para se pensar o trabalho com os textos, podemos afirmar que quando não se trabalha com textos na escola e, também, na avaliação, o primeiro

aspecto que se perde e se apaga da linguagem é sua dimensão situacional e contingencial, articulada às formações sociais. Quando não há texto, não há possibilidade de uma elaboração mais complexa e ancorada de resposta(s), nem de reflexão, há apenas a transmissão de informações pontuais, sem questionamento. Isso se faz notar, por exemplo, no momento em que o professor devolve as avaliações corrigidas aos alunos. Geralmente não há questionamento em relação à resposta considerada como verdadeira ou correta, por se tratar de informações e de respostas pontuais e diretas. A preocupação é unicamente com a nota obtida e não com o conteúdo tratado, nem com a forma como esse conteúdo foi trabalhado em aula ou apresentado nos textos.

O segundo aspecto que se perde ao não se trabalhar com textos é seu modo de circulação. Sem referência a esse modo, não há como contextualizar onde e como circulam os saberes que tomam forma de discursos, principalmente os saberes cuja produção deveria exigir a participação do aluno. Como foi dito anteriormente, o texto traz consigo a prática social onde ele circula e explorar isso possibilita a inserção em práticas que se textualizam via língua(gem). Há algumas regras e jogos discursivos presentes no texto enquanto modalidade escrita da língua. Deixar de abordá-los leva a uma prática docente e avaliativa um tanto quanto reducionista. Ao deixar de abordar a formação social da qual o texto faz parte, a visão que se cria no estudante é a de que aquele saber transmitido via língua(gem) e via texto é meramente escolar e não se relaciona com a sociedade de forma mais ampla, pois só seria usado para fins didáticos. É interessante observar que a autenticidade do texto parece se diluir e se perder no espaço escolar e isso está diretamente atrelado ao modo como a avaliação é praticada nesse espaço. Deste ponto de vista, o que se transmite é um saber já legitimado e avaliado em blocos ou em ‘pacotes de saber’ (MRECH, 2008).

As questões propostas no ENEM parecem estar em consonância com a teoria dos gêneros textuais, destacada nos/pelos PCNs. A título ilustrativo, apresentamos um exemplo de uma questão retirada da avaliação de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, do ano de 2015.

QUESTÃO 60 A remoção de petróleo derramado em ecossistemas marinhos é complexa e muitas vezes envolve a adição de mais substâncias ao ambiente. Para facilitar o processo de recuperação dessas áreas, pesquisadores têm estudado a bioquímica de bactérias encontradas em locais sujeitos a esse tipo de impacto. Eles verificaram que algumas dessas espécies utilizam as moléculas de hidrocarbonetos como fonte energética, atuando como biorremediadores, removendo o óleo do ambiente.

KREPSKY, N.; SILVA SOBRINHO, F.; CRAPEZ, M. A. C. *Ciência Hoje*, n. 223, jan.-fev. 2006 (adaptado).

Para serem eficientes no processo de biorremediação citado, as espécies escolhidas devem possuir

- A) células flageladas, que capturem as partículas de óleo presentes na água.
- B) altas taxas de mutação, para se adaptarem ao ambiente impactado pelo óleo.
- C) enzimas, que catalisem reações de quebra das moléculas constituintes do óleo.
- D) parede celular espessa, que impossibilite que as bactérias se contaminem com o óleo.
- E) capacidade de fotossíntese, que possibilite a liberação de oxigênio para a renovação do ambiente poluído.

Para elaboração da pergunta formulada acima, utilizou-se um trecho de um artigo científico, seguido de sua respectiva fonte e autores. Essas informações talvez não sejam suficientes para que o aluno entenda como se configura um artigo científico, mas o auxiliam na localização do texto em seu modo de circulação e na produção de sentido(s). Ao trazer algumas referências do texto científico que abre a questão proposta, o ENEM coloca em funcionamento uma concepção de leitura que pressupõe uma produção social do sentido e que engloba aspectos mais amplos, embora o resgate de um saber enciclopédico ainda pareça ser o objetivo da questão acima.

É importante que os professores atentem para os objetivos circunscritos à leitura de um determinado texto e para os gestos de interpretações do leitor, de modo que essa prática de ensino se torne mais significativa e relevante para o aprendiz. Em trabalho anterior (FRANCO, 2015) sobre a prática avaliativa de língua estrangeira (inglês), argumento que o texto ao ser trazido para avaliação ou para fins avaliativos, apaga os sujeitos a quem a leitura foi primeiramente destinada. No referido trabalho, tomei como *corpus* de análise uma prática avaliativa de inglês, que trazia um texto no formato de entrevista jornalística, versando sobre esportes radicais. O texto da avaliação analisada fora retirado de um livro didático internacionalmente aceito e geralmente adotado para o ensino de Língua Inglesa (LI). Este, por sua vez, retirou a entrevista de uma extinta revista de esportes. A revista era voltada para um público leitor específico: esportistas radicais que leem para se informar sobre os esportes que praticam; já o livro didático de inglês é destinado para estudantes de uma língua estrangeira que leem, geralmente, para aprender e assimilar vocabulário e estruturas gramaticais. Na prática avaliativa, o estudante lê e responde às perguntas propostas com o objetivo de conseguir uma nota que valide ou ateste o seu saber sobre o conteúdo ministrado pelo professor. A avaliação de LI, ao mudar as condições de produção e de circulação do texto, adaptando-o de uma revista de esportes radicais para uma avaliação formal, acaba por apagar grande parte dos sentidos antecipados e possivelmente produzidos pelo texto em seu

formato original. E isso não deve ser esquecido ou desconsiderado pelo professor ao corrigir as provas, pois certamente afetará o entendimento e os gestos de interpretação dos alunos.

6 As práticas avaliativas que trabalham com textos

Trazemos, agora, um exemplo de uma das poucas avaliações pesquisadas que fazem uso de algum texto para mobilizar a questão proposta. Percebe-se, neste tipo de avaliação, que o uso de textos tem um papel meramente ilustrativo. O recorte abaixo fez parte de uma avaliação da disciplina de História. Nesta avaliação, havia oito questões de múltipla escolha. Dentre elas, seis solicitavam aos alunos que marcassem a alternativa correta. Essas seis questões não apresentavam nenhum tipo de texto, apenas o comando da questão a partir de um tema anteriormente trabalhado em sala de aula, como, por exemplo: “Sobre a Era Vargas, é correto afirmar que:” e, em seguida, as alternativas eram elencadas. Duas questões partiam de textos. Segue, integralmente, a quarta questão da avaliação de História, composta por materialidades verbais e não verbais:

(UFRN/RN) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte –

Questão 4:

As imagens abaixo fazem referência a duas das mais ativas agremiações políticas brasileiras da década de 1930:



Disponível em: <junior.alcantara.imagens/ANL.JPG> Acesso em: 25 ago. 2009.

Disponível em: <http://wikipedia.org/acaointegralista_Brasileira> Acesso em: 10 ago. 2009.

Sobre as agremiações políticas às quais essas imagens estão vinculadas, é correto afirmar:

A – Eram profundamente influenciadas pelos ideais anarquistas e comunistas, que, a partir da Europa, se difundiram para o Brasil.

- B – Estavam em posições ideológicas antagônicas, que refletiam o contexto de polarização existente na Europa.
- C – Participaram de um governo de coalização com Vargas, após o golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo no Brasil.
- D – Difundiram o ideário nazifacista, proposto pelos comunistas e integralistas, base ideológica do Estado Novo.

O primeiro aspecto que chama a atenção é a menção a uma Universidade Federal, antes mesmo de se iniciar o enunciado da questão. Essa menção soa como um argumento de autoridade, uma vez que esta questão já fez parte de um exame para ingresso em uma Universidade Federal bastante concorrida no Brasil. A presença dessa sigla, por si só, já funciona como um argumento legitimador da questão proposta. Mais uma vez, é a avaliação externa, mais especificamente o Vestibular, que parece legitimar e orientar o que se pratica enquanto avaliação interna no espaço escolar. O professor toma para si esta questão e a repete em sua prova, como que para dizer que aquele é o saber necessário para se ingressar na universidade. Ao mesmo tempo, ao elaborar sua prova baseando-se em uma avaliação externa de ampla concorrência, o professor, além de reforçar esse tipo de prática avaliativa que apaga a figura do avaliador, também assume o papel de disseminador de um saber que se apresenta como objetivo, neutro e universal e não como provocador de novos saberes. Em conformidade, podemos citar Amarante (2002, p. 82, grifos da autora):

A estratégia de apagamento do professor no discurso pedagógico da avaliação propicia a ilusão de neutralidade do ato avaliativo: o professor se ausenta durante a avaliação e seu lugar é tomado pelo critério científico em sua pretensa objetividade e neutralidade. Confrontado com um avaliador “apessoal”, somente ao aprendiz cabe a responsabilidade pelo resultado da avaliação.

O segundo aspecto que merece destaque refere-se aos cartazes que compõem e ilustram a questão acima. São cartazes políticos que fazem propaganda dos ideais da década de 1930. No entanto, eles são empregados apenas como *ilustrações* e não são trabalhados como textos. Interessante ressaltar que, mesmo na disciplina de História, esse efeito de atemporalidade do texto e da perda de sua autenticidade também se faz presente. De fato, ao olhar para as alternativas, percebe-se que nenhuma delas faz menção direta aos cartazes; portanto, eles são descartáveis para a compreensão do que pede a questão, adquirindo um caráter meramente ilustrativo.

O mesmo aspecto se percebe em relação ao texto que é apresentado na questão cinco desta mesma prova. Vejamos:

(UFPA) – Universidade Federal do Pará –

Questão 5:

A paráfrase do Credo católico, abaixo transcrita, expressa a visão dos poetas cordelistas em relação a Getúlio Vargas.

“Creio em Getúlio Vargas, todo poderoso, criador das leis trabalhistas. Creio no Rio Grande do Sul e no seu filho, nosso patrono o qual foi concebido pela Revolução de 30 [...]”.

(CURRAN, Mark. *História do Brasil em Cordel*. São Paulo: Edusp, 2001. P. 128.)

Sobre a relação entre o poder e prestígio de Vargas e sua associação com a criação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), referida no texto acima, é correto afirmar:

A – A CLT tornou-se um marco ao estabelecer o salário-mínimo, férias, pensões, horas de trabalho, entre outras medidas, que implantaram um programa de reforma social direcionado aos trabalhadores urbanos.

B – O conteúdo das leis trabalhistas de inspiração fascista foi importante, pois estabeleceu direitos e garantias aos trabalhadores urbanos, inclusive permitiu que cada categoria negociasse em separado com os patrões, sem intermediação do Estado.

C – O mundo do trabalho no Brasil, na década de 1930, foi beneficiado com a organização de leis que colocavam o capitalismo industrial subordinado aos interesses dos trabalhadores urbanos e rurais que usufruíam férias, pensões e outros benefícios sociais.

D – A partir da Consolidação das Leis do Trabalho, os operários brasileiros, além de garantirem bons salários, conseguiram que o governo getulista concedesse ampla liberdade ao exercício de militância e da organização da classe trabalhadora.

Nesta questão, a “paráfrase” mencionada se aproxima mais da definição de paródia, pois, segundo Dubois et. al (1978, p. 454), “um enunciado A é denominado de paráfrase de um enunciado B se A contém a mesma informação que B”. Portanto, na paráfrase há a conservação das ideias originais e na paródia há uma imitação cômica. Logo, paródia seria uma definição mais adequada ao que é proposto. Nesta paródia, há uma rica intertextualidade entre o tema tratado, o texto do Credo católico e da literatura de cordel, mas que não é trabalhada. Nenhuma das alternativas faz qualquer menção a esta paródia. Portanto, novamente, trata-se de um texto que é descartável para se chegar à resposta considerada como correta.

Com base no corpus analisado neste estudo e nas regularidades enunciativo-discursivas destacadas ao longo das análises, podemos afirmar que a maioria das avaliações das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio apresenta as mesmas características das avaliações apresentadas neste artigo. São elas: questões propostas a partir de um tema apresentado anteriormente em sala de aula, do tipo múltipla escolha e/ou com perguntas e respostas fechadas e diretas, sem a necessidade de uma reflexão mais aprofundada do aluno, que se daria com base em diferentes textualidades. Essa prática avaliativa tradicional e mecânica é reveladora das concepções de texto e de língua(gem) que fundamentam o fazer docente e, conseqüentemente, a formação linguística do aluno. O texto parece funcionar como um pretexto para localizar informações pontuais, literais e supostamente transparentes.

Retomando a questão 5 acima, o texto apresentado é meramente ilustrativo e não há sequer referência ao seu modo de circulação, fonte, autoria ou data, o que nos permite afirmar que há uma ilusão de sentido colado ao texto, já que as condições sócio-históricas de sua publicação e circulação parecem não fazer parte integrante da constituição dos sentidos produzidos pela materialidade textual.

7 Palavras finais

Retomando o objetivo deste estudo, qual seja: delinear as concepções de língua(gem) e texto nas práticas avaliativas de disciplinas do ensino médio, concluímos que a concepção de língua(gem) que orienta as práticas avaliativas analisadas é a de linguagem como um sistema de signos a-histórico, homogêneo, imutável, não situado socialmente, cujos sentidos são únicos e imaginariamente colados à palavra. O texto, quando presente nas avaliações, não é trabalhado em sua especificidade material, o que impede a compreensão da dimensão sócio-histórica de sua constituição e da forma como funciona e produz sentido(s) em uma formação social mais ampla.

O formato das práticas avaliativas destacadas anteriormente traz implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Ao não se trabalhar com textos ou ao trazê-los como pretexto para resgatar informações e sentidos já-dados, deixa-se de privilegiar e de provocar as muitas leituras possíveis que advêm de diferentes posicionamentos discursivos e de condições de produção específicas de leitura e de produção de textos. Dessa forma, não há transformação ou deslocamento dos sentidos produzidos no espaço escolar, mas apenas a reprodução de sentidos já cristalizados ou sedimentados, já que outros gestos de leitura continuam sendo apagados, silenciados ou simplesmente esquecidos.

As práticas avaliativas ainda parecem se pautar numa visão de professor enquanto detentor do saber e não de professor como provocador de saber(es). O aluno, no contexto de avaliação, é visto como um mero repetidor de informações específicas ou de um saber enciclopédico que se acredita ser útil para aprovações em avaliações externas futuras, como no vestibular, por exemplo. A avaliação, da forma como é praticada, se presta à transmissão e resgate de conhecimentos específicos e não contribui para a formação mais ampla do aluno, tampouco para sua formação linguística como leitor e escritor.

No processo de elaboração da avaliação, o professor acredita assegurar e praticar sua autoridade avaliadora, pois é ele quem formula e aplica a prova, a partir de conteúdos

selecionados por ele, muito embora este conteúdo já esteja dado ou pelo menos sinalizado pelas diretrizes curriculares, materiais didáticos, avaliação externa, etc. A possibilidade da produção mútua do saber, a partir da relação professor-aluno, parece ser nula. Ao aplicar a mesma avaliação em todas as salas e para todos os alunos, há uma homogeneização do aluno e da própria avaliação que parece seguir o mesmo formato, independentemente da disciplina avaliada e dos avaliados. Assim, considera-se que todos aprendem os mesmos conteúdos, da mesma forma e no mesmo tempo.

Dúvidas a respeito do trabalho com textos diversos em outras disciplinas para além da de Língua Portuguesa ainda surgem. Para endereçá-las, pesquisas mais amplas se mostram necessárias. Acreditamos que o trabalho mais consistente com textos na escola pode ser feito de forma a abranger todas as disciplinas. Profissionais que colocam a língua(gem) como central em suas práticas podem deixar de enxergá-la como um instrumento neutro utilizado para transmissão de informação, para compreendê-la como espaço simbólico, em que contradições e equívocos são, inevitavelmente, constitutivos dos sentidos.

Referências

AMARANTE, M. F. S. Formulário para avaliação de aprendizagem: dispositivo ótico enunciativo e funcionamento neoliberal. **Revista da Faculdade de Letras**, PUC-Campinas, n. 1 e 2, vol. 21 (112), p.74-91, dez. 2002.

BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez. 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL, MEC/CAPES – Diretoria de Avaliação. **Documento de Área**: Letras e Linguística, 2016.

CAVALLARI, J. S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. 218 f Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. Representações de práticas avaliativas formais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas. In: ABUD, M. J. M.; CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Orgs.). **Representações discentes e docentes em contextos educacionais**. 1. ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010, p. 183-212.

_____. Avaliações externas e seus efeitos na subjetividade de professores. **Signum**. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 14. p. 121-136, 2011.

_____. Leitura como acontecimento: sentidos que emanam de materiais didáticos de língua inglesa. **Leitura: Teoria & Prática** - Associação de Leitura do Brasil (ALB), v. 31, n. 60, p. 119 – 135, 2013.

_____; SANTOS, T. S. A. As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Revista Entremeios**, Pouso Alegre, v. 10, p. 79-88, Jan./Jun. 2015.

_____; SALLES, V. Novas tecnologias e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem da EJA. **Horizontes**, v. 34, número temático, p. 49-58, dez. 2016.

CELADA, M. T. Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade – aspectos da formação de professores de língua. **Revista Entremeios**, Pouso Alegre, v. 10, p. 9-15, Jan./Jun. 2015.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 147-158, Jul./Dez. 2000.

_____; BERTOLDO, E. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J. F. R. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: Língua Materna e Língua Estrangeira. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FEDATTO, C. O que se diz ao negar-se a ler? In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016, p. 79-94.

FRANCO, W. E. J. **O funcionamento da memória discursiva em práticas avaliativas de língua inglesa**. 2015. 121f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Univás, Pouso Alegre, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1984, p. 59-79.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 3, n.179-181, p. 355-366, 1995.

MRECH, L. N. Lacan, a educação e o impossível de educar. **Revista Educação** – Lacan pensa a educação, n. 9, ano II, p. 18-29, 2008.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? **Série Estudos**, Uberaba, nº 10, p. 9-26, 1984.

_____. O estatuto do texto na história da reflexão sobre a linguagem. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001, p. 73-98.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

_____. A leitura em *Abril Despedaçado*: equívoco, deslocamento, acontecimento. In: CARROZZA, G.; SANTOS, M.; SILVA, T. D. da. (Orgs.). **Sujeito, sociedade, sentido**. Campinas, Editora RG, 2012, p. 29-44.

_____; CELADA, M. T. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campinas: Pontes, 2016, p. 17 – 42.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, (1997) [1975].

SOUZA, L. M. T. M. de. O Conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 21 – 26.

Data de recebimento: 3 de março de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.