

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso

Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009

DISCURSO E LEITURA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Daniela Réche
werneck.daniela@gmail.com
Mestre em Estudos Literários – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Andressa Teixeira
andressafdj@hotmail.com
Graduanda em Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Introdução

O presente trabalho se propôs a uma discussão com base em um recorte feito no teste elaborado para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação, o SIMAVE. A partir dos itens sugeridos, pudemos perceber qual o tipo de avaliação proposto, quais as metodologias empregadas e a qual perfil de estudante elas são destinadas.

Apesar do avanço das pesquisas ligadas ao que realmente qualifica um leitor competente, a avaliação educacional só considera leitor competente aquele que é capaz de decodificar e extrair os sentidos transparentes de um determinado texto. Dessa forma, nos propomos a (re) conhecer em qual (is) discurso (s) a avaliação se insere e o por quê dessa inserção.

Com a discussão acerca dos resultados e das médias de proficiência alcançadas, a estrutura da escola modifica-se: professores recebem aumento, currículos são alterados e estudantes passam a aprender a responder questões fundamentadas nas matrizes curriculares. Muitas vezes, os conteúdos de outras disciplinas são ensinados de maneira pouco reflexiva, já que não são avaliados diretamente.

Tendo em vista esse contexto, nos propomos a analisar e a discutir a avaliação de Língua Portuguesa e sua efetividade para destacar os estudantes competentes e proficientes.

Avaliação Educacional: origens

A avaliação em larga escala surgiu nos Estados Unidos para atender à demanda da Lei de Direitos Civis de 1964, que pretendia combater a desigualdade racial por meio da igualdade de oportunidades educacionais (BROOKE, SOARES, 2008). Essa avaliação foi a maior pesquisa sociológica levada a cabo na época, visto que o *survey* era composto por cerca de 600 mil instrumentos. Foram entrevistados estudantes, professores, diretores e pais. O objetivo dessa avaliação

não era testar as habilidades cognitivas dos estudantes, mas antes saber se os estudantes detinham habilidades para conseguir um bom emprego, progredir para melhor e participar de maneira plena em um mundo cada vez mais técnico (COLEMAN, 2008).

No Brasil, a avaliação foi idealizada em 1988 e começou a ser colocada em prática em 1990, com a aplicação da primeira prova do Saeb em caráter amostral. Em seguida, os testes continuaram a ser aplicados e cada um deles avaliava uma disciplina diferente. Muitos anos se passaram até o teste atingir a regularidade bianual e avaliar as disciplinas Português e Matemática (até o 9º ano do E.F.). Atualmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica avalia a alfabetização, por meio da Provinha Brasil, o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, na Prova Brasil e o 3º ano do Ensino Médio, através do ENEM.

Leitura como processo discursivo

Quando falamos em leitura como processo discursivo, estamos demonstrando que ela se configura no espaço da discursividade, instaurando um modo de significação específico. Na interação entre os sujeitos produtores de sentido, autor e leitor, esses passam a se apresentarem sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos (Coracini, 1995, Orlandi, 2008).

De acordo com o apontado por Angela Kleiman (1995), a leitura é um ato social, um processo interacional, que só pode ser efetivamente compreendido quando os leitores realizam as múltiplas relações possibilitadas pelos textos. O texto não é dual: deve-se aceitar a diferença como constitutiva dos discursos, usufruindo da indeterminação possibilitada pela leitura (Pêcheux, 2008):

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (p.53)

Podemos afirmar, embasadas em análises realizadas por Orlandi, que a leitura é produzida e, para que ela seja *produzida*, existem *condições de produção da leitura*, quais sejam: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica e polissêmica e a necessidade de se levar em conta as histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor. (Orlandi, 2008)

Na análise do discurso, Orlandi faz uma distinção que cabe ser ressaltada para a compreensão das leituras que podem ser realizadas pelos sujeitos intérpretes e questionadores dos intervalos possibilitados pelos textos. Essas leituras encontram-se em dois níveis de entendimento: leitura parafrástica e polissêmica. É interessante fazer essa apresentação, visto que uma leitura ideal seria a que pudesse atrelar o sentido das duas leituras: reconhecer (paráfrase) o sentido que o autor quis imprimir ao texto e atribuir a ele as múltiplas significações (polissemia).

No processo parafrástico, retorna-se, constantemente, a um mesmo dizer que já se encontra sedimentado, referenciado, e no polissêmico, existe uma tensão que aponta para um rompimento, para reflexões. Entendemos que o texto deve criar condições para descobertas: o indivíduo deve ser capaz de interagir e de (re) criar suas interpretações de acordo com seu conhecimento de mundo e seu

contexto social. Fundamentamos essa prévia conclusão no apresentado por Orlandi (1987), ao refletir sobre a concepção de discurso de Michel Pêcheux (1969):

Considero o discurso não como transmissão de informação, mas como *efeito de sentidos entre interlocutores*, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, *i.e.*, as condições de produção, constituem o sentido da sequência verbal produzida. (p. 26)

Os discursos, de acordo com a autora, retomam sentidos preexistentes em relações com outros textos, com a exterioridade e com o contexto de enunciação e o social, mostrando, também, sua fragmentação e multiplicidade de interpretações.

Porém, vale ressaltar que a colocação do estudante como sujeito do processo discursivo é fundamental para que a pluralidade de leituras seja efetiva e para que a construção dos sentidos possa ser viabilizada. Assim, ele não aceitaria aquilo que o texto propõe como condição única de interpretação e teria a capacidade de discordância, conforme apresentado por Orlandi, “de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte.” (Orlandi, 1987: 33).

O estudante passaria, dessa forma, à compreensão dos discursos, e não ao simples entendimento. Essa distinção é necessária para que possamos analisar como o professor auxilia o sujeito leitor, não apenas na interpretação dos sentidos imediatos, mas em sua inserção no contexto da situação, se constituindo como agente de seu próprio discurso.

Assim, para que esse leitor possa se engajar previamente ao seu objeto de estudo, podendo ser entendido como um leitor competente e crítico, é interessante estudarmos a leitura como incompleta e descontínua. A natureza intervalar dos discursos é parte da interação produzida: os leitores precisam ser ativos, já que suas leituras estão inseridas em um confronto discursivo e montagens enunciativas promovidas pelos textos.

Discurso Pedagógico

Orlandi (1987) estabelece, considerando a relação entre linguagem e suas condições de produção, uma tipologia não estática para os diversos discursos, dividindo-os em três grandes blocos: discurso lúdico, polêmico e autoritário. Para ela, o lúdico caracteriza-se pela polissemia expandida, com a presença de vários interlocutores e espaço para múltiplos sentidos; o polêmico é entendido como aquele em que a polissemia é contida, já que os interlocutores passam a direcionar os referentes do que está sendo discutido; e o autoritário, aquele em que não há espaço para a polissemia, como algo único, com poucas possibilidades para reflexões e interpretações.

O discurso pedagógico (doravante, DP), com o qual trabalharemos neste estudo, é caracterizado por Orlandi (1987) como um discurso autoritário, em que só o sentido pré-estabelecido pelo professor é autorizado a circular. Ele é “um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. (Orlandi, 1987: 28). Trabalhando o discurso como espaço onde as ideologias são significadas, ela destaca que a instituição escolar, local de enunciação do DP, mascara as relações de classe observadas na realidade social e as

ressignificam sob a aparência da neutralidade: o poder científico dominante (representado pelo professor) fornece sentidos e possibilidades de interpretação delimitadas àqueles que fazem parte de uma massa compreendida, na maioria das vezes, como passiva (representada pelos estudantes).

O DP visa igualar o estudante virtual (o leitor constituído no texto, aquele para quem o autor escreve) e o real (o sujeito enquanto ser social, atravessado pela experiência, ideologias e interação com o contexto), sem levar em conta a realidade e a inserção deles na sociedade. Reproduzem um discurso para um interlocutor desejado: o estudante-padrão (Orlandi, 1987):

Este discurso tem como interlocutor um estudante-tipo, virtual, ou seja, a imagem que se faz do estudante de tal idade, tal classe, tal curso, tal instituição. Diante do interlocutor real, o discurso é feito ou para reproduzi-lo (se ele se aproxima do virtual) ou para transformá-lo (se ele difere do leitor virtual), uma vez que a escola tende para a homogeneização. (p.187)

Os sentidos são puramente informacionais, relacionados ao aspecto referencial dos textos, sem espaço para os questionamentos inerentes às suas múltiplas interpretações. O professor não se coloca como mediador: ele apropria-se do conhecimento e o detém, repassando-o através de um discurso da inculcação, próprio do autoritário. Suas definições são categóricas e as conclusões exclusivas e dirigidas, sem fornecer espaços para os questionamentos, o que promove a censura da visão, muitas vezes divergente, do estudante leitor. Apenas um discurso é o legítimo e aceito: o da cultura dominante. Bourdieu e Passeron (Bourdieu e Passeron, 1992) destacam que

(...) como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seu ritual, (...), em suma todo o sistema das coerções visíveis e invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e inculcação de uma cultura legítima.” (p.121)

A classe média, dessa forma, criou um sistema escolar em que apenas os seus discursos são aceitos e circulados. Segundo Orlandi (1987), esse discurso “incorpora a legitimidade e procura as formas competentes que levam à apropriação do conhecimento legítimo” (Orlandi, 1987: 208).

Quando qualificamos os itens da avaliação como repercutores do DP e do discurso da classe média, queremos evidenciar que, ao haver apenas uma resposta correta na avaliação de LP, o estudante passa a perceber que o processo de produção de sentidos ao qual ele está submetido é semelhante àquele que a escola o submete. A partir daí, se reconhece como estudante do professor “x” e começa a refletir sobre ele gostaria de ouvir como resposta, o que vai ao encontro da afirmação de Goffman (Goffman apud Gallo, 1983):

Quando uma imagem é acolhida com relação ao indivíduo, a ele é atribuída uma personalidade; este “eu” não se origina do seu possuidor, mas da cena inteira da sua ação, sendo gerado por aquele atributo dos acontecimentos locais que os tornam capazes de serem interpelados pelos observadores. (...) este ‘eu’ é um produto da cena que se verificou, e não ‘causa’ dela. (p. 17-18)

Os estudantes, com isso, não são entendidos como sujeitos, produtores e (re)construtores do saber: são depósitos de informações, muitas vezes, vazias de significados para a realidade na qual

esses vivem. Não existe a problematização da relação sujeito-leitor. Observa-se que o discurso pedagógico está carregado de ideologias de dominância e cerceamento de ponderações, reproduzindo a ordem social na qual ele está inserido.

Entendendo os textos como espaço de polissemia e de singularidade e ruptura, os leitores participantes desses processos mostrariam sua resistência ao sentido único proposto pelo DP e entenderiam a leitura como lugar do heterogêneo e múltiplo. Porém, será que é essa a proposta das avaliações educacionais, especificamente a do SIMAVE? A escola e seus professores estão procurando adequar-se a elas, modificando currículos e dando importância irrestrita às médias de proficiência, ou almejando a inserção de seus estudantes como participantes do processo discursivo?

Análises

Tendo em vista que o circuito do ensino passa pelo binômio pergunta-resposta (Orlandi, 1987), as questões no ensino são colocadas, segundo a autora, como “questões obrigativas” – exercícios, provas -, ou seja, são questões diretas, são “questões objetivas” (Orlandi, 1987: 17). Como já apresentado, o texto torna possível várias mediações entre o autor e os leitores, para que os sentidos possam ser apreendidos e interpretados.

O papel do professor, no processo de ensino da leitura e da manipulação dos textos, poderia ser, assim, o da criação de meios para o desenvolvimento cognitivo de seus estudantes, como destacado por Kleiman (1995). Quando esses estudantes passam a compreender esse aspecto interacional da leitura, podem ser chamados, efetivamente, muito mais que leitores proficientes, leitores críticos de seu papel no sistema escolar.

A experiência do leitor, seu conhecimento enciclopédico e de mundo são ativados constantemente para a compreensão das leituras a serem realizadas: os vários processos de leitura dependem dos objetivos do leitor, ele sempre formula hipóteses e já apresenta um conhecimento prévio sobre o assunto, o que permite a realização de inferências na leitura dos textos.

Com isso, esse sujeito torna-se passível de controle e o discurso perde sua opacidade, seus variados sentidos: ao seguir os padrões impostos para a leitura dos textos nas avaliações ele torna-se produtivo e não criativo.

Na avaliação e no DP, as questões colocadas a eles apresentam-se como diretas e objetivas, fazendo com que ele busque apenas o sentido visível, não oferecendo espaço adequado para que leia, fazendo relações com seu contexto social e seu conhecimento de mundo.

A partir, então, das discussões acima realizadas, é fundamental que a análise das questões do SIMAVE/2008 seja realizada, para que possamos observar como o estudante é podado em suas interpretações e como o sentido único é o padrão para a formulação das questões.

A questão abaixo é uma prova incontestável do que estamos afirmando: ao aluno é exigido apenas que ele retorne ao texto e “desvende” a quem o pronome pessoal *elas* se refere, não exigindo do aluno um exercício de compreensão, mas um exercício de *localização* de palavras.

Leia o texto abaixo.

Mãos à água!

Elas entram em contato com muitas coisas e podem levar microorganismos nocivos para a boca, os olhos e outras partes do corpo. Por isso, as mãos pedem atenção especial. Devem ser lavadas antes das refeições, depois de ir ao banheiro e sempre que tiverem contato com sujeira. A pele da palma das mãos é diferente do restante do corpo, e pode ser lavada mais vezes.

Revista CHC 176 :: Janeiro/ Fevereiro de 2007 Adriana Bonomo e José Marcos Cunha

(P050057A8) No trecho "**Elas** entram em contato com muitas coisas...", a palavra **Elas** refere-se a

- A) águas.
- B) bocas.
- C) mãos.
- D) refeições.

O descritor do item abaixo trata da importância dos sinais gráficos para a construção do sentido do texto. Todavia, o item distorce essa importância ao exigir do aluno a extração de um sentido que não é dado somente pelas estrelinhas, mas também pela expressão do Cebolinha.

Leia o texto abaixo.



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

<http://www.portalturmadamonica.com.br>

(P050144A8) No segundo quadrinho, as três estrelinhas indicam que, depois de ter tentado um golpe de caratê, Cebolinha estava

- A) arrependido.
- B) frustrado.
- C) mal humorado.
- D) sentindo dor.

Considerações Finais

Uma avaliação de Língua Portuguesa que visa saber se os estudantes são leitores competentes, não pode ser modelada a partir de uma matriz de referência que exija dos alunos apenas a extração do sentido transparente. Para Orlandi, "uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição" (ORLANDI, 2007:64). Dessa forma, argumentamos a favor de uma avaliação flexível, contra o engessamento da interpretação de texto que se oriunda da própria matriz de referência, já que, a maneira pela qual a avaliação é elaborada hoje não se constitui como um espaço para a polissemia, mas sim em uma síndrome da leitura parafrástica. Ela ainda está fundamentada no DP, que reflete a ordem social na qual existe e não cria condições para descobertas.

Acreditamos que um teste que possua questões abertas, mesmo compreendendo que sua tabulação é uma atividade de difícil realização, possibilitaria ao aluno se colocar como sujeito autor de seu discurso, o que, efetivamente, avaliaria a capacidade de leitura e de nível de letramento. Para que

isso ocorra, é necessária a mudança na matriz, na proposta da avaliação e nas orientações repassadas às escolas.

Porém, a nossa preocupação gira em torno, não apenas do DP e do teste, mas também de uma questão política: se a avaliação, hoje, está sendo usada como parâmetro para aumento de salários e mudança nos currículos, será que ela realmente é o MELHOR parâmetro?

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BROOKE, N., SOARES, J.F. (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

COLEMAN, J. *Desempenho nas escolas públicas*. In: BROOKE, N., SOARES, J.F. (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CORACINI, M.J.(org.). *O Jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp. 1992.

GOFFMAN, E. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. 1983.

KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 4ª Ed. Campinas: Pontes, 1995.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. 2ª Ed. Campinas: Pontes. 1987.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7ª Ed. Campinas: Pontes. 2007.

_____. *Discurso e Leitura*. 8 Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PECHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 5 Ed. Campinas: Pontes, 2008.