

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA DO CARMO SOUSA

O SISTEMA SAEB E AS RELAÇÕES DE PODER

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S729s Souza, Maria do Carmo
O sistema SAEB e as relações de poder / Maria do Carmo Souza ; orientadora Maria Emília Rodat de Aguiar Barreto Barros. – São Cristóvão, 2012.
110 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Brasil).
2. Análise do discurso. 3. Avaliação educacional. I. Barros, Maria Emília Rodat de Aguiar Barreto, orient. II. Título.

CDU81'42:37.014.5

MARIA DO CARMO SOUSA

O SISTEMA SAEB E AS RELAÇÕES DE PODER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Emília Rodat de Aguiar Barreto Barros.

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DO CARMO SOUSA

O SISTEMA SAEB E AS RELAÇÕES DE PODER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Wilton James Bernardo dos Santos
Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dra. Lúcia de Fátima Santos
Universidade Federal de Alagoas

Aprovado em:

São Cristóvão, _____ de _____ 2012

Dedico este trabalho às pessoas que sempre me proporcionaram o apoio necessário para que chegasse a essa etapa da minha vida:

Meus pais, Generino e Maria de Lurdes, Meu filho Alexandre – principal razão para continuar minha luta neste plano e meus irmãos, Arnaldo, Maria José, Terezinha, José Augusto, Cosme, Damião, Josefina e Marcos.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros, por me conduzir integralmente nessa árdua tarefa, compartilhando comigo sua sabedoria e experiências, conhecimentos e livros;

À Prof.^a Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho e Prof.^a Dra. Lúcia de Fátima Santos que, por ocasião da banca de qualificação, dedicaram tempo à análise deste trabalho, tecendo comentários que me foram de muita valia;

Ao Prof. Msc. Jorge Henrique Vieira Santos, amigo de todas as horas, pelo olhar crítico sobre este trabalho;

A todos os professores do curso de mestrado que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento de minha capacidade reflexiva;

A todos os irmãos (ãs), cunhados (as), sobrinhos (as), parentes e amigos que sempre oraram por mim e estiveram dispostos a servir nos momentos em que precisei;

Aos amigos Verônica e Carlos, pelo seu companheirismo, carinho e apoio;

Ao meu filho Alexandre, pela paciência, cooperação e compreensão comigo;

A Deus, que é, para mim, a chave de tudo.

.

No fim, você é apenas um outro tijolo no muro...

Nós não precisamos de nenhuma educação
Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento,
Nenhum humor negro na sala de aula
Professor, deixe essas crianças em paz
Ei! Professor! Deixe essas crianças em paz
Em suma, é apenas um outro tijolo no muro
Em suma, você é apenas um outro tijolo no muro

"Errado, faça de novo!"

"Errado, faça de novo!"

(Roger Waters/Another Brick In The Wall- <http://letras.terra.com.br/pink-floyd/64541/traducao.html>)

RESUMO

O Estado considera que a educação é essencial para a edificação de uma sociedade voltada para valores éticos imprescindíveis para a construção da cidadania e da justiça social. Compreende-se que uma sociedade cujos princípios norteadores não conduzem a esses valores dificilmente evolui plenamente. Sabe-se que, no mundo globalizado, totalmente alinhado aos interesses do capitalismo, as nações precisam demonstrar a eficácia dos seus sistemas de ensino para a cadeia produtiva. Um país em que a educação não corresponde aos interesses dos organismos multilaterais e do Banco mundial enfrenta dificuldades para subsidiá-la. Daí o principal motivo que leva o governo federal a desencadear políticas de educação voltadas para a “melhoria” na qualidade do ensino. São ações no sentido de realizar a “mudança” na educação brasileira. Entende-se que os PCNs, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) representam importantes ações do governo, diretamente ligados à qualidade da educação. O SAEB define se a qualidade da educação brasileira é boa ou não. Ocorre que o discurso subjacente a sua materialidade linguística inscreve uma ordem de significado totalmente contrária àquilo a que se propõe. O discurso é elemento básico na manutenção das relações de poder. A hipótese é a de que, através do SAEB, o Estado, ao responder aos interesses aqui mencionados, cria um mecanismo de controle, que corrobora as relações de desigualdade e subordinação. Objetiva-se mostrar que o SAEB, à medida que se concebe como o principal instrumento capaz de mensurar a qualidade do ensino no Brasil, reflete as políticas de fechamento, ora em curso, constituindo-se como um mecanismo de controle de poder e exclusão. No intuito de destrinçar algumas minúcias que fogem à observação da sociedade, mas que são importantes para compreender o que subjaz ao discurso do governo Federal sobre o SAEB, optou-se por uma pesquisa de análise documental. Dentre as obras consideradas importantes para investigação a respeito do assunto, decidiu-se pelo conjunto de materialidades linguística do Sistema SAEB (2008, 2009, 2011); o dos PCNs de Língua Portuguesa (1997, 1998, 2006) como leituras elucidativas sobre o corpus, e os textos de Gregolin (2007), Orlandi (2001, 2005), Soares (1996), Foucault (1999, 2006, 2008) Bakhtin (1997) entre outros, como leituras ilustrativas para a análise do corpus. Discorre-se sobre a História do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com a finalidade de entender como se deu o processo de aquisição da língua neste país ao longo de sua história e de revelar como a língua sempre foi usada em favor da manutenção das relações de poder. Lança-se também um olhar sobre a teoria de Bakhtin e sobre a apropriação dela feita pelos PCNs. Contrastam-se os pressupostos teóricos desse autor com aqueles que se apresentam nesses documentos. A partir dessas reflexões iniciais, aborda-se o corpus da pesquisa. Sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, discute-se sobre o SAEB, sobre seus efeitos para a educação no Brasil, apresentando uma leitura diferente daquela que o MEC faz sobre o significado das avaliações do SAEB.

Palavras-chave: SAEB. Relações de poder. Educação. Exclusão.

ABSTRACT

The State believes that education is essential to building a country dedicated to ethical values essential to the construction of citizenship and social justice. It is understood that a society whose guiding principles do not lead to these values hardly evolve fully. It is known that in a globalized world, fully aligned to the interests of capitalism, nations need to demonstrate the effectiveness of their education systems for the production chain. A country, where education does not correspond to the interests of the multilateral organizations and the World Bank is struggling to subsidize it. Hence the main reason that the federal government to initiate education policies aimed at "improving" the quality of teaching. These are actions to bring about change in Brazilian education. It is understood that the PCNs, Evaluation System (SAEB) represent important actions of the government, directly linked to the quality of education. SAEB defines the quality of Brazilian education is good or bad. It happens that the discourse underlying its materiality linguistic forms an order of meaning totally contrary to what is proposed. The speech is a basic element in the maintenance of power relations. The hypothesis is that by SAEB, the State, to respond to the interests described herein creates a control mechanism, which confirms the relationship of inequality and subordination. It aims to show that SAEB, as you conceives as the main instrument capable of measuring the quality of education in Brazil, reflects the policies of closure, now underway, establishing itself as a control mechanism of power and exclusion. In order to sort out some details that escape the observation of society, but that are important to understand what is hidden behind the discourse of the Federal government on the SAEB, we chose to search for a document analysis. Among the works considered important for research on the subject, it was decided by the set of linguistic materiality SAEB System (2008, 2009, 2011), the PCN of the Portuguese Language (1997, 1998, 2006) as readings give information on the corpus, and the texts of Gregolin (2007), Orlandi (2001, 2005), Smith (1996), Foucault (1999, 2006, 2008) Bakhtin (1997) among others, as illustrative readings for corpus analysis. Talks are on the History of Teaching Portuguese Language in Brazil, in order to understand how was the process of language acquisition in this country throughout its history and reveal how the language has always been used in favor of maintaining relationships of power. Lance is also a look at the theory of Bakhtin and the appropriation there of made by PCNs. Contrast to the theoretical assumptions of this author with those who have these documents. From these initial reflections addresses the research corpus. From the perspective of discourse analysis of French, we discuss about the SAEB on its effects on education in Brazil, presenting a different reading of what the MEC is the meaning of the assessments SAEB..

Keywords: SAEB. Power relations. Education. Exclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz SAEB/2011	50
-----------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de pontos de vistas.....	81
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do discurso de linha francesa

ANEB – É uma avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica-Saeb

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DV – Deficiência Visual

EDURURAL – Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos,

FD – Formação Discursiva,

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação,

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

LT - linguística Textual

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NSE – Nível sócio econômico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Plano Nacional de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNFC – Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI -

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária

SEEC – Serviço de Estatística de Educação e Cultura

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	2421
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	21
1.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	252
1.2 OS CONCEITOS DE BAKHTIN E OS PCNS	339
1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	363
1.3.1 As políticas de educação	42
1.4 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	41
1.4.1 Entre a teoria e o corpus	50
CAPÍTULO II	53
A ANÁLISE DO DISCURSO	51
2.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E SEU PERCURSO	51
2.2 AS CATEGORIAS DA ANÁLISE DO DISCURSO	53
2.3 CONTROLE DO DISCURSO	60
2.4 A SOCIEDADE DISCIPLINAR DE FOUCAULT.....	62
2.4.1 Escola	62
2.4.2 Disciplina	66
2.4.3 Exame	63
2.4.4 Classificação e promoção	68
2.5 ENTRE A TEORIA E O CORPUS.....	69
CAPÍTULO III	71
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: INTERPRETANDO O SISTEMA SAEB	71
3.1 OS TÓPICOS DA MATRIZ/SAEB	72
3.2 ANÁLISE DOS ITENS DOS DESCRITORES.....	78
3.2.1 Tópico I - D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	785
3.2.2 Tópico II. D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	80
3.2.3 Tópico III. D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	835
3.2.4 Tópico IV. D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	889
3.2.5 Tópico V. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	92
3.2.6 Tópico VI. D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.....	996
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	1085
ANEXOS	1118
ANEXO 1	1118
TÓPICO DA MATRIZ SAEB	1118

ANEXO 2	1139
CRÍTICAS AO SAEB	11310

INTRODUÇÃO

A ação de educar é condicionada à maneira como se faz apropriação das habilidades linguísticas. O conhecimento que se adquire em qualquer esfera da comunicação humana só é possível através da linguagem. O Estado¹ entende que a educação é, indiscutivelmente, o caminho mais eficaz para lutar contra a desigualdade social e, conseqüente, contra as injustiças que geram o processo de exclusão dos grupos marginalizados. Há muito se debate sobre as mudanças necessárias para que o Brasil entre para o rol dos países com melhor qualidade no ensino. O governo Federal, por seu turno, vem desenvolvendo ações que coadunam com o discurso neoliberal de uma educação transformadora. Dentre essas ações, pode-se destacar a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir de 1997, e o objeto de estudo deste trabalho, a saber: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os PCNs são um conjunto oficial de documentos divididos em círculos e por áreas, que serve como paradigma para a construção dos currículos escolares para as redes federal, estadual e municipal de ensino. Tais currículos devem estar em consonância com a proposta pedagógica inscrita nos PCNs. O ideal é que os professores e os gestores, no momento de elaborarem a proposta pedagógica de sua escola, estejam não só a par do modelo pedagógico idealizado nos PCNs, como também dominem os pressupostos teóricos neles inscritos. No entanto, mesmo depois de quatorze anos do início de sua publicação, a situação não parece ter se modificado substancialmente. O que se nota é que há uma infinidade de produções acadêmicas que se colocam contra ou a favor daquilo que está disposto nos PCNs. Todavia, o professor que sai de um curso de graduação no Brasil parece continuar alheio aos problemas que tem de enfrentar na sala de aula para que a educação produza uma mudança efetivamente significativa na sociedade brasileira.

Devido à situação apresentada no parágrafo anterior, também por perceber que o SAEB é intimamente ligado aos direcionamentos dos PCNs, elegeu-se a materialidade linguística desse conjunto de documentos. A leitura de outros documentos publicados pelo MEC após os PCNs mostrou que eles, assim como o SAEB, parecem tentar responder às questões apresentadas nos PCNs. Destarte, entende-se que estes são essenciais para compreender como o SAEB pode influenciar a educação do país.

¹ Conjunto das instituições (governo, forças armadas, funcionalismo público etc.) que controlam e administram uma nação (HOUAISS, Dicionário eletrônico)¹. O conjunto dos poderes políticos de uma nação; governo (AURÉLIO, 2001)

O governo considera os PCNs um paradigma ideal de educação e, portanto, tem trabalhado para demonstrar que esse modelo é eficaz. De acordo com a matriz de referência de Língua Portuguesa (2011), o SAEB está totalmente pautado na proposta dos PCNs. Ele é, na realidade, uma maneira de demonstrar que os pressupostos dos PCNs estão sendo efetivados. É baseando-se no resultado obtido com as avaliações do SAEB que o governo desencadeia ações no sentido de expor a realidade das escolas públicas brasileiras e sanar as dificuldades enfrentadas por elas. É a média de desempenho dessas avaliações, juntamente com as taxas de aprovação das escolas, que subsidia o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conseqüentemente, o resultado dessas avaliações pode se transformar em um fator importante, positivo ou negativo, na captação de recursos da União para determinada escola.

Entretanto, há uma situação de alheamento geral da sociedade e até mesmo do professor em relação ao que vem acontecendo na educação. O discurso do governo federal é convincente quanto à pretensão de superar o problema da má qualidade do ensino. Em parte por isso, após a implantação das avaliações do SAEB, em larga escala, pouco se tem debatido sobre seus efeitos, tampouco se refletiu se a avaliação diagnóstica, tal como está sendo feita, seria a maneira mais eficaz de se investirem tantos recursos da União.

As ações do governo para demonstrar a relevância dos PCNs são sempre no sentido de apresentarem resultados práticos e rápidos. Estabeleceu-se, com esse sistema de avaliação, uma espécie de roda viva a que as escolas brasileiras devem submeter seus educandos e torcer para que estes obtenham bons resultados. Caso isso não venha a ocorrer, a escola entra para o painel de controle do Ministério da Educação, no rol das escolas ineficientes.

No mundo capitalista, a sociedade já tende à segmentação de grupos, a partir de preceitos individualistas e excludentes como rico/pobre, capaz/incapaz, hábil/inábil, útil/inútil, eficiente/ineficiente, elitizado/marginalizado. O que está acontecendo com a educação, a partir do SAEB é o início de um processo de exclusão tão cruel quanto à segmentação praticada contra as minorias. O detalhe surpreendente é que esse processo de exclusão, além de se referir a uma maioria (os cidadãos provenientes das escolas públicas que não obtiverem resultados satisfatórios no SAEB), é realizado por aquele que está no lugar de promovedor da justiça social (o Estado) e representa o poder.

Sabe-se que, dentro de uma ordem social, as relações de poder se consolidam de várias maneiras: barganha, imposição, dominação, negociação, submissão. Na maioria dessas relações de poder, uma das partes se beneficia de alguma maneira enquanto a outra parte

perde. Por tudo isso, a partir de Foucault (1999), pode-se dizer que, por meio de uma prática discursiva disciplinarizante, ao longo da História, as relações de poder e de exclusão vão se solidificando indefinidamente. Essas relações de poder estão na base de qualquer estrutura social, no entanto, em muitos casos, passam despercebidamente aos olhos do povo. O Estado, enquanto representante máximo do poder imanente do povo, administra essas relações de poder, confiando posições aos sujeitos, de acordo com a “capacidade” de cada um. Entretanto, para atribuir determinado grau de poder aos sujeitos, ele se utiliza de mecanismos de seleção. Isso tem alguma relação com o SAEB, uma vez que ele determina quais sujeitos são mais aptos ou não, podendo contribuir bastante com a manutenção das relações de poder que geram desigualdade.

Sem querer esgotar o assunto, mas com a pretensão de contribuir para intensificar o debate em torno dessa questão, foi que se optou por direcionar este trabalho para uma reflexão acerca do SAEB.

De acordo com a Matriz SAEB(2011) o Estado também compreende que a língua propicia a autonomia do indivíduo e que a mudança na educação deve acontecer a partir da mudança na forma de se trabalhar com a língua. Por causa disso, esta pesquisa elenca alguns itens relevantes para uma análise mais fundamentada acerca das relações de poder que subjazem ao SAEB e que o transformam em um mecanismo de controle, que condiciona a sociedade a uma rígida disciplina.

A partir de Foucault (2008), percebe-se que uma disciplina deve ser definida pelo domínio de objetos que a constitui e pelo conjunto de métodos. Isso implica um corpus de proposições consideradas verdadeiras no âmbito de determinada área do saber. Assim a língua é utilizada para determinar aquilo que, em um momento histórico específico, é verdade ou crença infundada. É nesse sentido que a Língua Portuguesa materializa-se como uma instância em que as verdades dos discursos constituintes vão se tornando absolutas. O Estado então constitui o discurso fundante de uma realidade de disparidades entre as classes e de dominação através da palavra.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende mostrar que o SAEB se estabelece como objeto de representação do discurso oficial, impondo controle sobre a sociedade da qual faz parte. Através de elementos mensuráveis pouco consistentes, ele define se a educação é de boa qualidade ou não. Disso se depreende que, correspondendo aos direcionamentos impostos pelo Estado nos PCNs, esse sistema de avaliação manipula a materialidade linguística e inscreve uma ordem de significação para o discurso que tende ao nivelamento e à

regularização, contradizendo a própria falácia inclusiva de quem o autoriza. Outro agravante dessa situação é o fato de que, nos últimos anos, muitos gestores de escolas públicas brasileiras têm se preocupado mais com o SAEB do que com a preparação efetiva e plena do aluno enquanto cidadão.

Daí porque o objetivo geral desta pesquisa é discutir sobre como o SAEB, à medida que se concebe como o principal instrumento capaz de mensurar a qualidade do ensino no Brasil, reflete as políticas de fechamento, ora em curso, constituindo-se como um mecanismo de controle e exclusão. No intuito de destrinçar as minúcias que fogem à observação da sociedade, mas que são importantes para compreender o que subjaz ao discurso neoliberal legitimador do SAEB, parte-se de investigações a respeito do ensino, que vão sendo esclarecidas ao longo do trabalho. Deste modo, objetiva-se também investigar se:

- a linguagem contribui para manutenção das relações de poder, pois através dela os discursos se estabelecem como autênticos;
- através de elementos mensuráveis, o SAEB se estabelece como objeto de representação do discurso oficial, impondo controle sobre a sociedade da qual faz parte;
- ao definir se os sujeitos são mais ou menos competentes, através de suas avaliações, o SAEB pode determinar como eles devem se inserir no meio social;
- há certa regularidade nas materialidades linguísticas do MEC que apontam para o mesmo objetivo.

Para se realizar esta pesquisa, elencaram-se algumas obras consideradas importantes para investigação a respeito do assunto. Das leituras escolhidas, optou-se pelo conjunto de materialidades linguística do Sistema SAEB (2008, 2009, 2011) e o dos PCNs de Língua Portuguesa (1997, 1998, 2006), como leituras elucidativas sobre o corpus e os textos de Gregolin (2007), Mussalin (2004), Orlandi (2001, 2005), Soares (1996), Foucault (1999, 2006, 2008), Bakhtin (1997) entre outros, como leituras ilustrativas para a análise do corpus. A partir das leituras, procedeu-se ao cotejo das ideias importantes para o desenvolvimento da pesquisa e em seguida partiu-se para a produção escrita.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, uma vez que procura discutir aspectos subjacentes ao corpus, a fim de acrescentar uma leitura diferente sobre ele. Em relação aos procedimentos técnicos e metodológicos, optou-se pela pesquisa de base documental. Para Orlandi (2005), a análise discursiva é um processo que começa a se estabelecer a partir do corpus, organizando-se em função da natureza material e do ponto de vista que o organiza.

Nesse sentido, a autora estabelece que numa análise é importante dar visibilidade ao abrangente, e ao detalhe, uma vez que o detalhe pode trazer esclarecimentos essenciais para aquilo que, dentro de uma realidade discursiva, é abrangente. Atentando para isso, é possível entender o processo discursivo e os efeitos de sentido próprios da natureza da linguagem. Levando-se em consideração que o corpus desta pesquisa começou a se constituir a partir da opção pelo SAEB e por se tratar de uma pesquisa de análise documental, é necessário considerar procedimentos analíticos e concepções próprios da área a que esta pesquisa está circunscrita.

A fim de realizar uma análise mais específica do corpus, e por este trabalho estar circunscrito à AD, fazem-se algumas considerações sobre elementos consideradas essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. O discurso é entendido a partir de Foucault (1999), como a reverberação de uma verdade que carrega o sentido e a consciência de todas as coisas. Ele considera que as interdições, supressões, fronteiras e limites do discurso dominam-no até certo ponto, delimitando sua proliferação e apagando marcas de sua irrupção no pensamento e na linguagem. Exatamente por trazer em si essa particularidade, o discurso é temido e desejado. No que diz respeito ao trabalho de Orlandi (2005), alguns conceitos são importantes para esta investigação, quais sejam:

- o discurso é um acontecimento;
- o sujeito consiste em uma posição e em um lugar;
- o sentido é construído tanto a partir da formação discursiva como da formação ideológica de que o sujeito enuncia;
- a formação discursiva é conceituada como região do interdiscurso (é o lugar a partir do qual os sujeito só enuncia aquilo que pode e deve enunciar);
- o interdiscurso é compreendido como um o dito e esquecido que sustenta o dizer.

Assim para se investigar o discurso subjacente ao SAEB, a análise considera os princípios reguladores da análise do discurso, mencionados por Foucault (1999): noção de acontecimento, de série, de regularidade e a noção a condição de possibilidade. Ao se dar ênfase a esses itens, pretende-se investigar se os textos aqui mencionados como elucidativos se inter-relacionam com o SAEB obedecendo a tais princípios e se criam o sistema de interdição da linguagem, impondo regularidade aos discursos. A partir dessa perspectiva, compreende-se como os procedimentos de controle se articulam em torno desse mecanismo de poder (SAEB).

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma:

No Capítulo I, no primeiro momento, discorre-se sobre a História do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com a finalidade de entender como se deu o processo de aquisição da língua neste país, ao longo de sua história e de revelar como a língua sempre foi usada em favor da manutenção das relações de poder. Em seguida, lança-se um olhar sobre a teoria de Bakhtin e sobre a apropriação dela feita pelos PCNs, visando contrastar os pressupostos teóricos desse autor com aqueles que se apresentam nesses documentos. Finalmente, aborda-se o corpus da pesquisa, procedendo-se à apresentação do SAEB e à discussão de seus efeitos para a educação no Brasil. Para tanto, faz-se uma análise de um excerto da Matriz de Referência/SAEB (2011), no qual é apresentada uma escala com os índices da qualidade do ensino no Brasil. Objetiva-se realizar uma leitura diferente daquela que o MEC faz sobre o significado das avaliações do SAEB.

No Capítulo II, a fim de conduzir esta pesquisa sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), são discutidas algumas de suas categorias (Discurso, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, sentido, interdiscurso e intradiscurso). Entende-se que, a partir delas é possível compreender a relação existente entre as instâncias que conduzem as políticas de educação e detêm o controle sobre o discurso e o objeto de estudo desta pesquisa. Em seguida, discute-se a teoria de Michel Foucault, com ênfase nas obras *A ordem do discurso* (1999) e *Vigiar e Punir* (1987), associando-as à análise da escala de qualidade do ensino, realizada no capítulo anterior. Objetiva-se esclarecer, segundo Foucault, como as ações do governo federal, embora descontínuas, imbricam-se configurando as relações de poder que geram a exclusão na sociedade brasileira.

Por fim, no terceiro capítulo, procede-se à análise dos tópicos dos descritores de competências e habilidades inclusos na Matriz de Referência SAEB/2009/11 e de fragmentos da prova. Nessa etapa do trabalho, faz-se uma análise discursiva utilizando os conceitos da AD. O intuito é mostrar como a avaliação padronizada e única, elemento definitivo para a elaboração da escala do MEC, é problemática e não é suficiente para definir a qualidade do ensino de uma escola, muito menos da educação pública de um país tal como o Brasil. Destarte, valendo-se dos pressupostos teóricos abordados, são analisados fragmentos linguísticos selecionados da materialidade do SAEB, interligando-os com o exposto nos capítulos anteriores, com o objetivo de reiterar os argumentos apresentados. Em seguida, procede-se a uma análise geral do corpus, a fim de apresentar as conclusões a que se chega.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Nos silêncios impostos pela colonização, a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade linguística e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil.

(Bethania Mariani, 2001, P.)

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, é apresentada uma retrospectiva sobre a história das ideias linguísticas no Brasil. Tal retrospectiva está baseada, principalmente, nos trabalhos de Soares (1996), Orlandi (2001) e Barros (2007). A partir do ponto de vista dessas pesquisadoras, buscou-se entender como as políticas linguísticas de fechamento sempre colocaram o Português como parâmetro para a (re)construção dos sentidos das línguas ágrafas e como, dentro da realidade linguística brasileira, isso resulta no apagamento de sentidos inscritos na enunciação dos povos indígenas, conseqüentemente, no esquecimento. Discute-se até que ponto o SAEB, resultado das políticas linguísticas atuais, contribui ou não para a construção de uma educação mais voltada para a constituição da cidadania. Na segunda parte, o trabalho é produzido mediante a abordagem de alguns conceitos, como enunciado, discurso, texto, gênero, levando em consideração a visão de Bakhtin. Discute-se ainda como a manipulação dos gêneros, ancorada no texto dos PCNs, tende à regularização e ao lapso de condicionar a aprendizagem às formas preestabelecidas (tipificadas) como os modelos de prova do SAEB. Em seguida, a leitura dos PCNs. O intuito dessa leitura é traçar um paralelo entre a visão que a Linguística e os PCNs têm sobre o texto, observando a maneira como estes trabalham os gêneros, já que é na manipulação deles que a materialidade linguística inscreve uma ordem de significação para o discurso. Finalmente, na última parte, mostra-se o que é e como surgiu o SAEB, por ser ele um dos reflexos das políticas linguísticas em voga. Analisam-se ainda recortes do material do SAEB com o objetivo de fazer uma crítica às questões linguístico-discursivas e à produção de sentidos inscritos na materialidade desse mecanismo de controle. Acredita-se que, a partir dessas reflexões, é possível mostrar que as políticas públicas educacionais (Planejamento, gestão e financiamento do ensino, sistema de avaliação, legislação, projetos-ação, entre outras ações

relativas à educação) parecem transparecer uma noção de letramento², ou seja, educação para a cidadania, todavia na essência, inscrevem uma noção de exclusão e de apagamento.

1.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Ao se utilizar a linguagem em um processo de interação verbal, ou mesmo ao se referir a ela, geralmente não se reflete sobre a língua. Parece que o brasileiro já internalizou a noção de que a Língua Portuguesa faz parte da comunidade linguística da qual participa. É como se a comunidade não percebesse que esta língua, herdada dos portugueses, por causa de um dos grandes feitos dessa gente, durante o período das grandes navegações, não surgiu do nada.

Como geralmente ocorre quando uma língua é imposta a um povo que a desconhece, a Língua Portuguesa não se consolidou em terras brasileiras de modo tão pacífico como imaginam alguns. Segundo Antônio Cândido (1999), os primeiros homens que vieram para o Brasil de maneira regular, com intenções precisas em relação ao processo de colonização, a partir de 1530, objetivavam conhecer, descrever e compreender a terra e os seus habitantes, porém com um intuito de melhor dominar e tirar proveito deles.

Dominar o povo nativo era necessário e, a partir da submissão do índio, seria possível usufruir das benesses de um local tão rico em recursos naturais. Para o estrangeiro, existia, naquele momento, um afastamento máximo entre a cultura dos portugueses e a dos índios, já que a Língua Portuguesa e o tupi, além de estranhas entre si, pertenciam a grupos linguísticos diferentes.

Segundo a Revista Escola (janeiro, 2009)³, em 1500, havia cerca de cinco milhões de indígenas vivendo no Brasil, distribuídos em mais de 1500 povos. No início do século XVI, ainda no período das grandes navegações, os portugueses chegam ao Brasil. Aqui eles encontram uma terra diferente, muitos povos, distribuídos em várias línguas, múltiplas culturas, visões de mundo distintas, enfim, múltiplas realidades. Esses povos falavam em torno de mil línguas oriundas de vários grupos linguísticos. Com efeito, línguas nativas coexistiam antes da chegada dos portugueses. Daí o colonizador sentiu a necessidade de buscar um meio de estabelecer o diálogo com o ameríndio. É dessa forma que os índios são inseridos num ambiente de condicionamento. Assim os portugueses criaram as condições

² Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 1998)

³ Edição especial - In Reportagem: História da Língua Portuguesa - Revista Nova Escola – janeiro/2009.

ideais para adestrá-los, impondo aos nativos a língua europeia como forma de estabelecer relações de poder e subordinação entre o colonizado e o colonizador.

Em 1580, padres jesuítas e bandeirantes começam a registrar e difundir a Língua Geral Paulista. Assim, a Língua Portuguesa, nos primeiros momentos de colonização, foi um recurso na interação entre os ‘línguas’⁴ e os índios, já que é a partir do trabalho resultante desses primeiros contatos linguísticos que ocorre o processo de (re)significação dos sentidos das línguas nativas. Destarte, o ensino jesuítico resultou na ‘tupinização’⁵ e ‘tapuização’⁶, o que facilitou a interação entre o colonizador e o nativo. Conseqüentemente, a gramatização do tupi foi feita à maneira do europeu. Como este não conhecia a cultura dos nativos, nem sempre conseguia estabelecer sentidos específicos para as palavras do léxico tupi, por isso atribuía-lhes sentidos muitas vezes diferentes, apagando destas o sentido de sua língua de origem.

Deduz-se que aí começa o processo de apagamento que foi gradativamente silenciando as vozes dos falantes das línguas não letradas. Fica evidente que as políticas linguísticas do Brasil, desde o início da colonização (1530), sempre estiveram a serviço de um processo de adestramento e de dominação. Além disso, nos primeiros momentos da colonização, os portugueses tiveram também que conviver com outros europeus, que tentavam tomar posse da terra (holandeses e franceses entre outros). Ademais, há de se considerar o fato de o índio não se adaptar bem ao trabalho escravo, como queriam os portugueses. Foi necessário importar negros africanos para o trabalho braçal.

De acordo com Guimarães (2005), naquele período, o português convivia com as línguas indígenas, as línguas gerais e com o holandês. Enquanto as línguas gerais são consideradas como língua franca, o português é a língua oficial, pois é utilizada em documentos oficiais e por aqueles que são ligados à administração pública.

Conforme Soares (1996), três línguas conviviam no Brasil. O português não era a língua prevalecente. Como mencionado, ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que reconhecia as línguas indígenas e, como elas provinham do Tupi, isso possibilitou a condensação em uma língua comum. O latim, considerado por Soares (1996) como terceira língua, era a base de todo o estudo secundário e superior do ensino jesuítico.

⁴ Denominação atribuída aos primeiros homens que estabeleciam a comunicação entre os índios e os portugueses. (ORLANDI, 2001); Intérprete ou tradutor (HOUAISS, Dicionário eletrônico).

⁵ Imposição do paradigma tupi a grupos indígenas, não tupi (ORLANDI, 2001)

⁶ Processo de aculturação étnico e linguístico produzido pela colonização em grupos linguísticos diferentes. Língua que perdeu suas marcas de individualidade tribal, tornando-se generalizada. (ORLANDI, 2001)

Isso perdurou desde o início da colonização até o século XX. Apesar do surgimento de várias gramáticas do português e da gramatização do tupi, o trabalho de alfabetização consistia no ensino do alfabeto português e domínio das primeiras habilidades de leitura em português. Em seguida, passava-se para o estudo da gramática do latim. Além disso, o conteúdo de estudo consistia na evangelização e no trabalho de retórica, a partir da assimilação da leitura dos clássicos do latim.

Soares (1996), a partir da leitura de Padre Vieira, esclarece também que até o século XVIII “[...] o que iam os meninos [os poucos privilegiados que se escolarizavam] aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização.” Como havia o predomínio do Tupi-guarani, uma língua falada pela maioria das tribos brasileiras, o governo português sabia que o ensino jesuítico, à revelia de sua orientação, não se pautava na obrigatoriedade do português. O português servia apenas como instrumento para orientação dos brasileiros no estudo do Latim clássico.

Observando a questão abordada nos parágrafos anteriores, numa perspectiva discursiva, chega-se a algumas proposições. É a partir de situações críticas como essa que se procura uma forma de permanecer no lugar do poder. Para o colonizador, a manutenção e consolidação do português como língua oficial não é suficiente. É necessário que os habitantes do território brasileiro falem a língua portuguesa.

Se uma língua é o elemento essencial para o controle do saber e do poder, a língua oficial certamente tende a contribuir para a manutenção das relações de poder. A língua portuguesa, independente do momento histórico, se contextualizada uma situação linguístico-discursiva no Brasil, parece estar sempre no papel de generalizadora dos sentidos advindos de outras línguas (inclui-se aí o apagamento também das línguas africanas e de outras comunidades linguísticas que se somaram para a formação da sociedade brasileira).

Estudos denotam que, até o período da reforma pombalina, o que havia no Brasil era um fenômeno linguístico bastante desabonador para a consolidação do português vernáculo. É provavelmente por causa disso que o Marquês de Pombal promulga a lei do “Diretório dos índios”, impondo o uso da Língua Portuguesa no ano de 1759. A partir dessa lei, ficou proibido o uso de quaisquer outras línguas. Apesar disso, ainda continuam coexistindo no país diversos idiomas indígenas e africanos. Soares (1996), por sua vez, defende que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil, para sua inclusão e valorização na escola.

A partir das mudanças ocorridas em função da reforma pombalina, o ensino de Língua Portuguesa virou obrigatoriedade da grade curricular, numa perspectiva de ensino da gramática. Ler e escrever não eram o suficiente para ter domínio da língua. Tratava-se de um ensino voltado para a retórica, gramática. Mesmo com essas mudanças, a gramática latina, base do ensino jesuítico, continua a ser utilizada depois da reforma pombalina até o fim do séc. XIX. É nesse caminho que Soares (1996) explica que, no mesmo século, surge a polêmica sobre uma língua brasileira, mas o ensino de gramática e retórica permaneceu intacto. A diferença consiste no fato de que a retórica, antes estudada apenas para fins religiosos, tendo como referência os clássicos gregos e latinos, passou a ser estudada também a partir de autores de Língua Portuguesa, com fins sociais. Importante destacar também que o acesso ao português europeu, nessa época, era muito restrito. O domínio da escrita no Brasil era primazia de pouquíssimas pessoas.

É por causa disso, que nesse período ocorreram alguns fatos relevantes para a confirmação da Língua Portuguesa como elemento de consolidação de poder e de dominação. Nessa ocasião, Portugal atentara para o fato de que investir na colônia seria interessante. Com efeito, era substancialmente importante criar mecanismos que corroborassem para que a Língua Portuguesa se tornasse a língua de todos. Isso só ocorreria se, além da interação verbal falada, os habitantes do território brasileiro tivessem também acesso à língua escrita, se eles tivessem a oportunidade de utilizá-la frequentemente, amoldando a escrita ao sistema ortográfico do português lusitano.

O povo brasileiro, à época da chegada da família real ao Brasil, em termos linguísticos, já era um povo cuja língua se apresentava totalmente mesclada por causa de várias influências. A chegada da família real é terminantemente marcante para a consolidação da língua do colonizador no Brasil. Como a elite intelectual e aristocrática portuguesa fazia parte da comitiva real, entendia o governo que era preciso agir para que a Colônia adquirisse características de um lugar civilizado. O governo português tinha ciência de que o contexto discursivo no Brasil não favorecia a hegemonia do português europeu (língua considerada de prestígio). Daí a necessidade de realizar vários direcionamentos no sentido de conseguir a hegemonia da Língua Portuguesa. Torna-se necessário firmá-la como o idioma nacional, por isso, de acordo Guimarães (2005): “Em Portugal, são tomadas medidas diretas e indiretas que levam ao declínio das línguas gerais”. A partir de tais medidas, reconhece-se que o governo português sabia que as relações econômicas e sociais mantenedoras do poder de determinado povo sobre outro estavam sendo reconfiguradas no contexto mundial.

No período que vai de 1820 até mais ou menos 1920, ocorre o que Orlandi (2001) chama de “*traço equívoco na política linguística do Brasil e de Portugal*”. Houve uma tendência, tanto em Portugal como no Brasil, de controlar a língua. Isso era tão premente que resultou na imposição de gramática única (meio de determinar a variante “certa”), portanto as demais variedades linguísticas que não se enquadrassem no paradigma da gramática nacional (a gramática unificada do Português) seriam refutadas. Em 1837, é fundado o colégio D Pedro II, onde os filhos das famílias privilegiadas eram educados. O ensino de Língua Portuguesa foi incluído no currículo, a disciplina compreendia Gramática, Retórica e Literatura. Isso predomina até o final do Império.

Apesar de tantas ações no sentido de unificar a variante linguística do povo brasileiro, o cargo de professor de Português só é criado em 1877, através do decreto do governo imperial. Até esse período não havia formação específica para professor, houve uma profusão de gramáticas e coletâneas de textos de autores consagrados em livros que não apresentavam exercícios. Nesse contexto, o papel do professor consiste também em comentar, analisar e propor exercício para o texto.

Em 1922, a Semana de Arte Moderna leva o português informal para as artes. Isso, apesar de muito criticado no primeiro momento, deve ser entendido como um fato relevante para o fenômeno linguístico brasileiro, pois, mesmo que de forma sutil, é a partir desse momento que a língua do povo começa a fazer parte da literatura. Por tudo isso, há um comprometimento no sentido de o governo se apropriar do discurso. Agora não mais apenas no contexto de uma cena enunciativa em que os indivíduos se comunicam através da fala, mas em todos os momentos de interação da sociedade brasileira, quer no âmbito da escrita, quer no da fala.

O motivo de tamanha preocupação com o domínio linguístico da comunidade brasileira é proveniente do fato de que é através do domínio da linguagem e de todas as suas semioses que o Estado conduz o povo de acordo com as suas próprias expectativas. É também por meio desse mesmo domínio que o contingente de sujeitos de uma comunidade linguística, interpelado pelo pensamento europeu, como o povo brasileiro, por exemplo, passa a entender o meio que o cerca, pensar as significações da materialidade linguística.

É, por analogia a isso, procedente afirmar que a competência linguística tem status de elemento necessário para manter uma ideologia sobreposta às demais. Por interposição de expedientes adjacentes ao pensamento, o indivíduo se apropria de competências e habilidades que o constroem como sujeito. Mediante isso, quanto maior a competência linguística

adquirida ao longo do tempo, melhor sua interface na sociedade dominada pelos discursos. Os discursos, por seu turno, são intimamente relacionados ao poder. Foucault (1999) sustenta que em sociedade, a propriedade do discurso – na perspectiva dele, o direito de falar, competência para compreender, acesso lícito e imediato ao corpus dos enunciados já formulados, capacidade, enfim, de investir esse discurso em decisões, instituições ou práticas – está reservada a um grupo determinado de indivíduos.

Por conseguinte, segundo Cândido (1999), o grupo de indivíduos que, no Brasil, representa o controle, determinando quais vozes são ouvidas, é o grupo representante do europeu português, enquanto que as outras vozes silenciadas são representadas por negros e índios. É preciso ainda lembrar que não só essas vozes sofreram um apagamento ao longo da história da Língua Portuguesa, mas todos os grupos que, por motivos vários, não representam o poder do dominante. O Brasil é um país que tem dimensões territoriais muito grandes. Unificar a língua não é uma tarefa simples. O país se desenvolveu e, com a chegada, em massa, dos imigrantes europeus, a partir de 1850, a Língua Portuguesa passa por um processo de assimilação de palavras estrangeiras. Logo, isso não deixou de influenciar linguisticamente as comunidades que, de alguma maneira, entraram em contato com os imigrantes.

Essa política de apagamento que sempre favorece a hegemonia do português pode ser verificada ao longo da história pela forma como os estudos linguísticos se referem às línguas não oficiais, sobretudo às de origem afro. Para os intelectuais que versavam sobre a origem dos vocábulos africanos, nos primeiros séculos da história do Brasil, as palavras pertenciam a apenas a dois grupos linguísticos, o nagô e o banto (Orlandi, 2001). Esses estudos não levavam em consideração o fato de haver, no país, negros oriundos de vários grupos linguísticos.

Ao longo das décadas que se seguem a 1850, o ensino continuou a serviço das elites. Isso significa sobreposição do português e esquecimento das outras línguas que aqui coexistiam. Soares (1996) lembra, então, que só a partir da década de 1950 há modificação nas condições de ensino e de aprendizagem. Nesse momento, a escola passa a ser uma reivindicação das classes trabalhadoras. O filho do operário consegue ter acesso a ela. O que antes era um ambiente reservado a poucos teve que ser adaptado em função do novo alunado.

A escola, a partir daí, trabalha sob outra perspectiva: um ensino que, simultaneamente, traz no seu bojo uma carga de significação arraigada em dois conjuntos de valores. O primeiro conjunto, que sempre se sobrepõe, refere-se aos valores disciplinarizantes das elites. O segundo conjunto refere-se aos valores da classe trabalhadora. O ensino passou a abarcar

também as necessidades do capitalismo burguês para a classe trabalhadora. O objetivo mor é, sobretudo, tornar esse segmento social eficiente às exigências capitalistas. Assim, a escola é tida como um lugar em que os conceitos e valores que norteiam os princípios éticos e comportamentais de toda a sociedade são trabalhados.

Todavia, nessa perspectiva, o ensino, apesar de incluir a classe trabalhadora, é dualista e excludente. O sistema de ensino, nesse momento, já está sob a égide de mecanismos que direcionam os filhos da burguesia para profissões de maior prestígio social; os filhos do trabalhador, para profissões subalternas, de menor status social.

A partir do período mencionado anteriormente (1950), quando as condições escolares começam a se modificar, ocorre o estudo da gramática a partir do texto, e os manuais didáticos passaram a incluir exercícios. É nessas condições de ensino/aprendizagem que Soares (1996) procede à seguinte advertência: “[...] ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece”. A gramática e o texto já constituem o mesmo livro nas décadas de 1950 e 1960. Essa mudança não constitui grande transformação no ensino. Soares sustenta que mesmo com o ingresso das classes populares na escola, nesse momento, a língua continua a vista como sistema cuja gramática deve ser estudada como expressão para fins retóricos e poéticos.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 5692/71), isso não se modifica. O documento estava relacionado às transformações ocorridas por causa do movimento militar de 1964 e representava a ideologia do governo. A ideia de língua como sistema prevalece durante um período significativo e, aos poucos, vai sendo substituída pela ideia de língua como comunicação. Todo o ensino de português é norteado por teorias estruturalistas, dentre as quais está o gerativismo chomskyano. Em relação aos aspectos da teoria da comunicação, o leitor/ouvinte era considerado um emissor e receptor de mensagens através da compreensão dos códigos linguísticos. Os livros didáticos da década de 1970 e 1980 atestam que o ensino de gramática diminuiu “um pouco” em prol dos elementos da comunicação, e os textos não considerados literários (tiras, quadrinhos e textos publicitários, em geral) são inseridos como conteúdo de estudo do texto. Há uma suposta revalorização da língua oral.

No final da década de 1980, a Constituição de 1988 garante, pelo menos “teoricamente”, a preservação dos dialetos de grupos indígenas e remanescentes de quilombos. Após o contato com os trabalhos dos lingüistas Aryon Rodrigues, da UNB e Januacele

da Costa, da UFPE, Ivy Farias afirma que hoje há pelo menos cento e oitenta línguas indígenas⁷. Em 1990, a TV já se faz presente em mais de noventa por cento dos lares; os órgãos oficiais alardeiam que não há mais isolamento linguístico.

Ocorre que o ensino de língua, da mesma forma que outros campos de aprendizagem, não pode, em momento algum, estar livre das tendências específicas de cada época. Da década de 1990 em diante, tem havido uma preocupação ainda mais forte em adequar o ensino de Língua Portuguesa às ideias linguísticas dos últimos tempos (linguística textual, pragmática, análise do discurso). Consoante tudo isso, o ensino de língua está sempre condicionado aos rumos que a linguística toma, apesar de ter uma abordagem apenas superficial das teorias em questão.

Uma perspectiva mais recente, que ainda não reflete transformações significativas no ensino fundamental, são as descobertas da Análise do Discurso. Esses estudos trazem uma abordagem muito mais abrangente da linguagem. Para a Análise do Discurso, existem duas perspectivas de se compreender a materialidade linguística: a Análise do Discurso de linha francesa concebe o sujeito clítico, entre o consciente e o inconsciente, tanto subordinado às condições externas, assujeitado (um bom sujeito, disciplinado), como se comportando como um mau sujeito (um sujeito indisciplinado), capaz de ir de encontro a essas condições, contribuindo para as transformações sociais; a Análise Crítica do Discurso entende o sujeito como um ser posicionado ideologicamente, mas capaz de agir para transformar as práticas sociais. Outra perspectiva de abordagem é a da Linguística Aplicada, a qual leva em consideração a transdisciplinaridade. Já a Linguística Textual, em ascensão desde a década de 1980, no Brasil, é a linha de estudos a que os pressupostos dos PCNs mais se vinculam. Por isso, muitos estudiosos levam-na às últimas consequências. A proposta, nesse caso, é desvendar os segredos do texto para chegar a um bom nível de análise linguística de cada tipo de gênero.

Como a linguística moderna e os PCNs estão muito inter-relacionados à visão bakhtiniana e eles (os PCNs) são um dos pilares de análise deste trabalho, faz-se necessário, então, trazer alguns aspectos teóricos de Bakhtin no próximo tópico.

⁷Revista Superinteressante, Edição 242, agosto de 2007.

1.2 OS CONCEITOS DE BAKHTIN E OS PCNS

Para Bakhtin (1997), qualquer atividade humana é interligada à linguagem. Destarte os enunciados emanam das atividades humanas. Para ele, as esferas da comunicação se desenvolvem indefinidamente. Nessa perspectiva, os enunciados são de natureza histórica, têm caráter genérico e se transformam, ganhando mais aspectos distintos e comportando a heterogeneidade. Cada enunciado, então, reflete as suas condições específicas e finalidades através do conteúdo temático, estilo e construção composicional. Levando em consideração essa tríplice divisão, o autor entende como gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados.

O autor divide os gêneros em primários e secundários. O primeiro tipo se refere àqueles mais simples, usados no cotidiano, nas situações de interação. Quanto ao segundo, são mais elaborados, podendo transmutar os gêneros primários. Para Bakhtin (1997), enquanto a gramática organiza a forma, os gêneros organizam tanto a fala quanto a escrita. Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelo repertório dos discursos socioideológicos que reconfiguram os gêneros existentes nas esferas da comunicação humana. Bakhtin (1997, p. 288) sustenta que “[...] o estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal”. Nesse aspecto, é importante compreender outra proposta inscrita nos PCNs.

Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2006) focam bastante a questão do dialogismo. O texto admite que a língua tenha caráter dialógico e que não há como separá-la de sua própria natureza, pois seu estudo exige um tratamento transdisciplinar. Para os PCNs, o dialogismo pressupõe a construção de uma relação de dependência de sentidos. Nessa perspectiva, a linguagem verbal só pode ser analisada em funcionamento, no ato comunicativo, já que isso identifica os elementos implicados nos atos de linguagem. No texto em questão, a primeira dimensão a ser considerada, quer na análise gramatical, quer na análise estilística ou na análise textual, é a dialógica. O texto salienta que é na dimensão dialógica que a linguagem permite o reconhecimento de pontos de vista diferentes sobre um objeto.

Ao contestar a maneira como a linguística estrutural analisa o texto, Bakhtin (1997) entende que o ato de compreensão em si já é dialógico. Para ele, cada ser humano possui sua singularidade, mas mantém com outros seres relações de valor que dão sentido à própria existência. Há, portanto, um diálogo entre o discurso que já existe e o que ainda está por vir. O texto é, na perspectiva dialógica de Bakhtin, um conjunto de enunciados que conjuga uma relação de significação inscrita por elementos internos e externos. Dialogismo, em última

instância, consiste na estratificação de um significado que se sobrepõe a outro significado, de uma voz que se sobrepõe a outra voz. É, para o autor, o fortalecimento pela fusão, a compreensão que completa o jogo de sentidos, ultrapassa os limites da coisa dita. Bakhtin (1997) estabelece que, na extensão social da linguagem, o dialogismo vem em primeiro lugar. Portanto, o fato de os PCNs colocarem a dimensão dialógica para os três níveis de análise citados anteriormente em primeiro lugar é uma perspectiva equivocada.

Sem dúvida, não se pode dizer que os PCNs não possuem incoerências. Ao se referir a essas incoerências, Koch (1997) faz uma crítica ao texto dos PCNs. Ela ressalta que dizer que as relações textuais se estabelecem a partir da coesão é problemático; destaca também que é inadequado dizer que elas se estabelecem a partir da coerência. Segundo essa estudiosa, não é a partir dos recursos coesivos presentes num texto que se estabelecem as relações. Os recursos servem justamente para assinalar a sua existência, por isso, a autora entende que há, no mínimo, uma imprecisão redacional no texto dos PCNs. Eles são, até pela natureza de sua elaboração e composição teórica basilar, uma arena de conflitos de posicionamentos teóricos diversos. Os PCNs de Língua Portuguesa, por exemplo, mesmo estando ancorados nos pressupostos da Linguística moderna e em alguns pressupostos da teoria de Bakhtin, são atravessados pela visão de linguistas das mais diferentes posturas teóricas (sociolinguística, análise do discurso entre outras).

Além das muitas leituras sobre as orientações curriculares para conduzir o trabalho com Língua Portuguesa, outro item chama atenção sobre os PCNs, o fato de haver diferentes interpretações contribuiu para a generalização de algumas “verdades” sobre o ensino de Português: existem educadores que imaginam que todo tipo de interpretação, por mais incoerente que seja, deve ser considerada como correta; outros acreditam que o trabalho com gêneros resolverá os problemas da educação; há também os que acham que, devido à confusão teórica, os PCNs só prejudicam o ensino.

Uma das críticas mais acirradas aos PCNs de Língua Portuguesa diz respeito aos pressupostos de Bakhtin a respeito do gênero. O que parece consensual é que o autor como filósofo da linguagem não se debruçou a escrever uma teoria estritamente linguística. Seus estudos sobre a linguagem são de natureza mais abstrata e complexa. No entanto, ele trouxe contribuições importantes para a linguística. Assim sendo, como se constata no fragmento do capítulo sobre a problemática da definição do gênero, Bakhtin (1997, p. 280) argumenta: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de

utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Em nenhum momento, na obra citada, ele faz referência a gêneros textuais, mas a gêneros do discurso. Parece ser a palavra discurso para o filósofo uma palavra de sentido bem mais abrangente. Para Bakhtin (1997, p. 317), os linguistas estruturalistas ainda não atribuíram a esse termo uma definição rigorosa que possa permitir chegar a sua significação restrita. Sustenta ainda que a palavra discurso se refere indiretamente à língua, ao processo de fala, ao enunciado, a uma sequência de enunciados e a um gênero preciso do discurso, entre outros aspectos. Isso sugere que o termo gênero do discurso abarca também a palavra texto, todavia não comporta a transfiguração do termo gênero para texto, como ocorre nos PCNs.

Bakhtin (1997) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. Entender a natureza do gênero discursivo pressupõe entender o conceito do enunciado. O enunciado concreto é visto como um elo da cadeia de comunicação verbal de dada esfera, cujas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes. Destarte, os enunciados não são indiferentes entre si. Para Bakhtin (1997, p. 318), eles, mesmo quando se concebem como monológicos, a exemplo de obras filosóficas ou científicas, podem ser considerados como uma resposta a outros enunciados, uma vez que refutam, confirmam, completam ou baseiam-se no que já foi dito antes sobre o mesmo problema.

Ocupando uma posição específica dentro da esfera da comunicação verbal, os sentidos se manifestam sobre várias formas de expressão, estilo e matizes. A isso Bakhtin chama de tonalidades dialógicas. Apreendê-las é imprescindível para a compreensão do estilo e da finalidade dos enunciados. Estes surgem a partir da interação e da luta com o pensamento de outrem e refletem as formas de expressão verbal do pensamento.

Vale ressaltar que, para Bakhtin (1997), os enunciados além de se ligarem uns aos outros através de elos antecedentes (enunciados que os precedem) mencionados anteriormente, ligam-se também a elos procedentes (enunciados que os sucedem). Significa que os enunciados são elaborados para irem ao encontro de uma resposta, ou seja, dirigem-se a um destinatário. Melhor dizendo, um enunciado tanto pode se constituir como resposta a outros enunciados como serve para provocar uma atitude responsiva posterior nos destinatários. Nessa perspectiva, o enunciado apresenta uma dimensão muito mais abrangente, transcende a noção de texto.

Ao analisar os PCNs de Língua Portuguesa, percebe-se que há uma tendência à disposição do termo enunciado como algo próximo ou mesmo equivalente à frase. Ao

enumerar os conteúdos do eixo **REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO** (PCN. LP, p. 36), desse documento, faz-se referência à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e, citando aspectos linguísticos que podem ampliar a competência discursiva do sujeito, menciona-se “organização estrutural dos enunciados”. O termo “estrutural” leva à perspectiva de enunciado ↔ frase. Isso também pode se verificar adiante na seguinte fala: “Organização sintática dos enunciados (PCN/ LP, p.37. 1998)”.

Daí uma das imprecisões teóricas que corrobora a impossibilidade de assimilação dos conceitos teóricos inscritos nos PCNs. Para Bakhtin, essa seria uma noção reducionista e simplista do enunciado. Esse tipo de apropriação tende à limitação do pensamento de Bakhtin, contribuindo para tornar o texto dos PCNs um documento de leitura densa e incompreensível aos professores desse país.

No próximo item, far-se-á a apresentação dos PCNs e, em seguida, discutir-se-á sobre eles. Tentar-se-á discorrer sobre esse conjunto de documentos, associando-os aos conhecimentos relacionados à linguística textual e à teoria de Bakhtin.

1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Há várias décadas, fala-se muito em adequar as políticas de educação do país às necessidades do cidadão brasileiro. Paralelamente, o Estado vem, desde meados do século XX, tentando planejar políticas de ensino-aprendizagem condizentes com as tendências teórico-metodológicas de cada época. Assim acredita que pode melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, os resultados não se mostraram satisfatórios. O índice de analfabetismo continua muito alto, ainda no final da década de 1980. Um problema dessa magnitude traz no seu bojo grandes dificuldades para qualquer país, pois o desenvolvimento tecnológico mostra que o mundo é, cada vez mais, dependente do conhecimento. Contrastando com essa realidade, o ensino do Brasil evidencia, há tempos, que os problemas enfrentados na tarefa de educar são proporcionais às dificuldades enfrentadas em relação ao ensino de língua.

A língua é tida como elemento chave na aquisição do conhecimento. Com efeito, acredita-se que a principal dificuldade do ensino brasileiro advém da maneira como o trabalho com a Língua Portuguesa é conduzido. Em conformidade com tal situação, surgem os PCNs. Eles estão fundamentados na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). No Art. 26 dessa lei, foi postulado o seguinte argumento:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Visando a essa base comum e, ao mesmo tempo diversificada, o Ministério da Educação reuniu uma equipe de professores, estudiosos e técnicos da educação para criarem um documento que oferecesse consistência e visibilidade à LDBN. O objetivo era concretizar o que já estava determinado pela Lei. Assim, após muito debate entre as partes envolvidas (um número de estudiosos pouco significativo para a dimensão territorial e cultural do Brasil), delineava-se a proposta do governo federal para a educação no Brasil, através dos PCNs.

Entende-se por PCNs um conjunto de documentos divididos sob duas perspectivas: em volumes, de acordo com a área do conhecimento; em ciclos, de acordo com a etapa do ensino. Sua publicação ocorre a partir de 1997. Neles se determinam os rumos que a educação deve tomar no país. De acordo com a perspectiva desse documento, a educação, enquanto propiciadora da cidadania, deve se pautar no ideário de uma sociedade mais justa. Isso só pode se tornar possível se todos tiverem as mesmas chances de desenvolver suas potencialidades. Por conseguinte, os PCNs representam uma proposta ampla de reordenamento da educação. Seus pressupostos implicam o redirecionamento das grades curriculares das secretarias de educação, dos projetos político-pedagógicos, da maneira como se pensa a própria escola enquanto ambiente de troca e de aquisição de saberes, das instituições formadoras de professores e profissionais da educação, do mercado editorial, entre outras instâncias, direta ou indiretamente, ligadas à educação. Apesar das críticas que recebem, na visão do MEC, os PCNs representam um divisor de águas na história da educação brasileira.

Quanto aos PCNs de Língua Portuguesa, subdividem-se em duas grandes etapas: a do ensino fundamental (1º e 2º ciclos) e a do ensino médio. Na primeira parte (do ensino fundamental), há uma apresentação da área de língua portuguesa. Nela se debatem pontos concernentes a itens relacionados à linguagem, ao ensino da disciplina. Nessa parte, orientam-se sobre os próprios objetivos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Por último, discorre-se sobre a relação entre texto oral e texto escrito, bem como a ligação entre os textos e a gramática.

Na segunda parte desse volume, língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos, abordam-se as práticas: ouvir textos orais, ler textos escritos, produzir textos orais e escritos e a prática da análise linguística do texto. Na etapa do ensino médio (2006), a linguagem é

considerada como “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”.

O texto desse documento reitera a noção de que a linguagem é de natureza transdisciplinar, responsável por toda produção de sentidos. Ao entender a linguagem como um campo propício à luta dos que procuram conservar ou transgredir as regras por meio de trocas linguísticas e das relações de forças entre os interlocutores, o texto faz referência direta a Bakhtin. Em virtude da dialogicidade da linguagem, para os PCNs do ensino médio, é necessário transpor as barreiras da superficialidade de qualquer situação comunicativa.

Fica subentendida a relevância de levar o estudante a discriminar os significados de uma enunciação em qualquer campo discursivo. Igualmente, o estudo de Língua Portuguesa, no ensino médio, deve ter caráter mais dinâmico. O aluno deve ser orientado para produzir textos que possam auxiliá-lo na sua construção como sujeito no meio social em que vive. Para os PCNs, são os textos que transformam o homem em linguagem. Isso é demonstrado no documento (PCN/LP, 2006, P.18) na seguinte proposição: “O homem visto como um texto que constrói textos”. Para os PCNs, a função comunicativa é o eixo de atualização e a razão do saber linguístico. O texto é, em última instância, compreendido como a fala e o discurso produzido.

Segundo Koch (2002), o sentido de texto depende das concepções de língua e de sujeito. Esclarece a pesquisadora que tanto na concepção de língua como código (sujeito determinado pelo sistema) como na concepção de língua como representação do pensamento (sujeito absoluto de suas ações), ouvinte ou decodificador é essencialmente passivo. O sujeito apenas capta os sentidos sem interferir algo mais sobre eles. Já na concepção interacionista, adotada pelos PCNs, o sujeito é visto como ator/construtor social, o texto é entendido como um lugar de interação entre sujeitos; os interlocutores, como sujeitos ativos, que se constroem e são construídos a partir do processo de interlocução.

Segundo o texto de introdução dos PCNs (1997), o ensino de língua deve tomar a linguagem como uma atividade discursiva; o texto, uma unidade de ensino. Para uma melhor compreensão e desenvolvimento dos mecanismos linguísticos, a gramática deve ser percebida como instrumento de adequação dos textos às funcionalidades destes. Destarte, os PCNs também estabelecem uma apreensão do conhecimento gramatical integrada à linguística do texto. Eles orientam para a construção de um projeto pedagógico cuja noção de gramática deve ser relativa ao conhecimento linguístico. Indubitavelmente, para os PCNs, o trabalho

com o texto (oral ou escrito) é essencial ao ensino. Isso é reiterado pelo que estabelece o excerto dos parâmetros na seguinte passagem: “[...] são os textos que favorecem a reflexão linguística crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (PCNs, p.26. 1997).

Em decorrência desse postulado, entender a ligação existente entre a Linguística Textual (doravante LT) e os PCNs é fundamental. À Linguística Textual compete o estudo dos recursos linguísticos e as condições discursivas que presidem à construção da textualidade. Ela interpreta o texto como unidade básica de comunicação. Para a LT, o texto é a instância mais importante para o estudo da linguagem. Significa, então, que tudo aquilo que se refere ao texto é necessário para compreender todos os discursos.

Quanto ao gênero, na perspectiva apresentada pelos PCNs, constitui-se na forma de os textos se materializarem. O documento em questão apresenta a seguinte orientação:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (PCN/LP, p. 23, 1997).

Percebem-se, no fragmento citado, dois aspectos relevantes. Ao se referir aos tipos relativamente estáveis de enunciados, há a apropriação da ideia de Bakhtin sobre os gêneros do discurso. Outra evidência exposta no excerto é que o texto é importantíssimo para os PCNs. Estudá-lo é tarefa principal. O documento leva a deduzir que o deslindamento da relação entre texto e contexto, bem como das suas implicações, sua função social e importância para o ensino, induz o estudante a uma maior criticidade. Interagir mais eficazmente na sociedade pode se tornar mais fácil. Portanto, é preciso encontrar formas específicas de trabalhá-lo, de modo que seja possível destriçar todas as possibilidades de explorá-lo. Entretanto, trabalhar o texto implica apreender algumas noções importantes para essa Linguística.

Em relação ao discurso, para os PCNs, ele possui um significado muito abrangente. Refere-se à atividade que é realizada numa situação de comunicação. Tanto abrange os enunciados que lhe deram origem quanto às condições nas quais foi produzido. Nesse aspecto, a produção de discursos não acontece no vazio. Bakhtin (1997) sustenta que todo discurso se

relaciona, de alguma forma, com outros. Ademais, os textos, resultam de atividades discursivas. O texto dos PCNs também salienta que, além de a produção de discursos não acontecer no vazio, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos são vistos como resultantes da atividade discursiva, que, continuamente, ao se reconfigurarem, criam novos gêneros.

Para os PCNs, a noção de gênero refere-se a “famílias” de textos com características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. O texto dos PCNs também enfatiza que os gêneros são determinados por fatores históricos. Suas intenções comunicativas determinam o uso, amoldurando os gêneros que darão forma aos textos. Nesse aspecto, Os PCNs de Língua Portuguesa orientam que o gênero seja trabalhado como auxiliar, no processo de aprendizagem da língua. Além disso, esse documento também sugere que até os gêneros mais importantes devem ser trabalhados no currículo de Língua Portuguesa. Isso leva a uma tendência de generalização dos modelos preestabelecidos de ensinar, aquilo que é considerado útil. Nesse ponto não existe inovação. Apesar de os PCNs mencionarem postulados de Bakhtin (1997), esses direcionamentos de natureza pedagógica não fazem parte das orientações do filósofo russo sobre aquisição de língua e de gênero. Para o autor: “Comparadas com as fronteiras do enunciado, todas as outras fronteiras (as que delimitam as orações, as combinações de palavras) são apenas relativas e convencionais” (BAKHTIN, 1997, p. 294). A preocupação com a linguagem, premente na teoria de Bakhtin, não se encerra na ação de delimitar, tipificar, caracterizar as sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e as especificidades de um gênero.

Para Koch (1997), os PCNs deixam clara a necessidade de explorar o contexto nas atividades de produção de linguagem. Segundo ela, o contexto é hoje entendido no interior da LT como algo que abrange não só o co-texto, como a situação de interação imediata do entorno sócio-político-cultural e também o contexto sócio-cognitivo dos interlocutores. Enfim, o contexto diz respeito a um conjunto de suposições arroladas para a interpretação de um enunciado. Contudo, na abordagem sociointeracionista, proposta pelos PCNs, tudo isso depende da forma como se pratica o estudo através do texto.

Koch (1997) sustenta ainda que, na concepção da linguagem como representação do pensamento, a compreensão de um texto era entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante da codificação de um

emissor. Enfatiza que o sentido de um texto só pode ser entendido se este for percebido como unidade significativa global. É necessário explorar os elementos gramaticais responsáveis pela coesão e coerência textuais, a fim de perceber a textualidade da materialidade linguística. Dessa forma, produzir os sentidos do texto é uma tarefa delicada. A compreensão de um texto é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

A referida autora acredita também que compete à LT oferecer subsídios para o trabalho do professor com o texto na sala de aula. Segundo ela, os estudos de gramática podem ser revitalizados a partir da LT. Não é o estudo de gramática com um fim em si mesma, mas como uma forma de construir o conjunto de decisões que funcionam como instruções ou sinalizações orientadoras na produção do sentido. O texto deve ser explorado de modo amplo, levando em consideração o contexto, sobretudo, sem direcionamentos que induzam a conclusões absolutas. A compreensão se realiza com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de conjunto maior de saberes enciclopédicos e a reconstrução destes no interior do evento comunicativo. Saberes dos quais o professor, muitas vezes mal formado, não se apropriou.

Desse modo, o professor, que está na diretamente ligado ao problema da educação, depara-se com uma situação em que ele sabe que não deve adotar métodos tradicionalistas, pois estes condicionam o estudante a agir de modo conveniente ao sistema e cessa sua singularidade. No entanto, esse profissional não sabe que caminho seguir para orientar o aprendiz de modo condizente com essa nova realidade tão difusa e cheia de complexidade.

Na dimensão dos PCNs, trabalhar o texto implica manuseá-lo sob duas perspectivas, quais sejam: o texto como objeto de estudo para o deslindamento e a interpretação dos recursos linguísticos, que facilitam a interação sujeito com o mundo; o texto como tipos relativamente estáveis denominados gêneros, em que prevalecem algumas características respectivas à forma e funcionalidade linguística.

Se para os PCNs o texto deve ser entendido sob os dois aspectos mencionados anteriormente, a abordagem pedagógica deve oferecer condições para os dois tipos de estudo, isto é, um tipo de abordagem não pode ser considerado menos importante que o outro. Uma das críticas mais contundentes ao ensino de Língua Portuguesa, após os PCNs, tem sido justamente a maneira como se proliferou, indiscriminadamente, a abordagem do texto a partir do gênero. Para muitos, parece ser essa a saída para aperfeiçoar as aulas de Português, conseqüentemente, e, por analogia, para solucionar os problemas da educação.

O fato é que, devido à miscelânea de visões teóricas que atravessam o documento em questão e ao tipo de preparação daqueles que precisam lidar direta ou indiretamente com o ensino da língua materna, há uma verdadeira profusão de entendimentos diferenciados sobre o texto dos PCNs. Dessa situação, resultou uma tendência generalizada: mercado editorial brasileiro só publica livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação. Os autores, no afã de terem seus livros aprovados pelo MEC, tentam adequá-los, a sua maneira, às exigências dos PCNs. O resultado não tem contribuído para a melhoria do ensino. Percebe-se que, de modo geral, o trabalho com Língua Portuguesa tem se voltado para a caracterização⁸ dos gêneros, marginalizando abordagens linguísticas-interpretativas ou vice-versa. Pensando nisso, no próximo item, abre-se um parêntese sobre as políticas de educação do Brasil.

1.3.1 As políticas de educação

De modo geral, as políticas públicas de educação têm evidenciado um alinhamento com as diretrizes impostas pelos organismos internacionais. Uma vez que a financiam, esses organismos também impõem condições para as mudanças no ensino. Significa que as políticas mantêm certa coerência interna no sentido de reordenar e de conduzir a educação. Assim, instituem-se parâmetros e diretrizes reguladores que refletem diretamente nos conteúdos e na forma como o ensino é administrado pelo professor na prática. Mesmo sendo um documento considerado por muitos estudiosos como inovador, os PCNs trazem algumas orientações curriculares que já vinham sendo desenvolvidas há décadas. Além disso, expressam conflitos e ambiguidades difíceis de conciliar.

Em contraposição a estudos anteriores, a sociedade tende a acreditar que os PCNs apresentam ideias totalmente inovadoras, conquanto se trate de um conjunto de documentos repleto de posicionamentos teóricos divergentes. Essas divergências que perpassam o texto dos PCNs são a chave para que as políticas de educação, na sua essência, excludentes e conservadoras, ora representem um grupo dominante ora outro.

Ademais, há de se considerar que, ao longo do tempo, a história sobre as políticas educacionais no Brasil tem demonstrado certa descontinuidade. Parece haver um descompasso entre a esfera federal, os estados e municípios. Os direcionamentos são

⁸ 1. Ato ou efeito de classificar por ou em categorias. 2. Rubrica: linguística. Organização da experiência humana em conceitos, tendo rótulos linguísticos a eles associados (Houaiss. Dicionário eletrônico).

definidos como metas pelo governo sem uma participação significativa de todas as instâncias governamentais. Em contrapartida, não se investe na preparação da sociedade para lidar com tal realidade. Ocorre que a gestão, desde o mais alto escalão ao menor, é desarticulada. O problema torna-se bem mais complexo do que se pode imaginar. Estados e municípios apenas obedecem aos ditames das políticas de fechamento do MEC.

Falta planejamento de longo prazo. Tendo como meta resultados imediatistas, algumas medidas são adotadas. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares (PNFC) são exemplos dessas políticas. Trata-se de programas que visam melhorar as condições reais de funcionamento da escola, entretanto não se tem uma preparação efetiva para que a escola usufrua dos benefícios decorrentes desse tipo de projeto, haja vista o problema relacionado ao gerenciamento da própria escola. Consequentemente, a organização burocrática desses programas constitui mais um problema de gerenciamento, dada a falta de habilidade administrativa.

Dentro desse quadro desfavorável para a construção de uma sociedade de sujeitos mais preocupados com a construção da cidadania, o professor também é afetado pelas políticas educacionais de maneira negativa. Ele não assume uma postura crítica diante do livro didático (materialidade linguística que veicula o conhecimento linguístico). Há um apagamento dos sujeitos da ideologia dominada, uma vez que a própria figura do professor também sofre um processo de apagamento. Em contrapartida, o Estado precisa demonstrar que a implementação das Diretrizes e dos PCNs tem surtido efeitos positivos na sociedade brasileira.

Do mesmo modo, os livros de Português, como os de outras disciplinas, passam por um processo de apagamento da voz do autor. Hoje esses livros são produzidos de acordo com aquilo que os PCNs ditam para o ensino de Português e, consequentemente, com aquilo que é importante ser mensurado pelas provas do SAEB. A isso subjaz o fato de que o Estado protagoniza, no palco das representações sociais, como o sujeito dominante que representa as várias vozes ao mesmo tempo em que as silencia.

Além de conter imprecisões de ordem teórica, os PCNs apresentam uma série de problemas. Mesmo sendo um documento norteador de todos os currículos do país, não pode ser interpretado pelos principais interessados (os professores são os destinatários) tão facilmente, justamente devido à confusão teórica. Some-se a isso o fato de os próprios professores não terem sido preparados de modo eficiente para lidar com as possíveis “mudanças” na maneira de conduzirem os trabalhos com o ensino de língua, como o

documento sugere. Como já mencionado neste trabalho, muitas orientações tidas como novas já vinham sendo trabalhadas em sala. Apesar de este ser assunto para uma discussão posterior, os PCNs, visivelmente enxertados por posicionamentos teóricos divergentes, não implicam necessariamente um avanço significativo no ensino. Subjaz a isso o fato de que as políticas de educação em países como o Brasil nunca estiveram e nem estão a serviço de uma sociedade menos desigual. A LDBN e os PCNs, por exemplo, são respostas a um conjunto de exigências da Primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD⁹ e Banco Mundial. Essa foi uma ação conjunta de organismos multilaterais a fim de traçar metas para resolver os problemas dos países latino-americanos, a bem de ajustá-los aos interesses do capitalismo. Esse fato, que parece decisivo na “reforma” da educação, não se configura como novidade.

Todavia, os PCNs, a partir do final do século XX, constituem a base elementar de tudo que diz respeito ao ensino no Brasil. Quaisquer que sejam os direcionamentos dados à educação, as políticas de ensino devem estar em conformidade com as orientações pedagógicas dos PCNs. Diante de tal circunstância, no próximo tópico, procede-se à apresentação do sistema de Avaliação da Educação Básica e, em seguida, discute-se sobre os efeitos de suas ações a partir de fragmentos da materialidade linguística resultante desse sistema de controle.

1.4 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Os primeiros registros de avaliação da educação no Brasil são de 1906. São parte do Anuário Estatístico do Brasil e praticamente se restringiam aos dados do Distrito Federal referentes à matrícula, repetência, número de escolas e de docentes até 1918. Em 1925, é criado o primeiro Departamento Nacional de Ensino (ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores). Em 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

A partir do início da década de 1930, houve interesse em avaliar os processos de ensino. Em 1934, cria-se o IBGE. Em 1936, esse tipo de informação passa a se estender ao país inteiro.

⁹ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância. PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Com a finalidade de organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, processos de seleção e assistência às escolas, despesas e custos da educação, foi criado o INEP em 1938. A partir de 1953, o ministério da Educação desvincula-se, através da Lei 1.920, do Ministério da Saúde; cria Serviço de Estatística de Educação e Cultura (SEEC). De certa maneira, o objetivo disso já era medir a qualidade do ensino, visto que focava suas ações em levantamentos estatísticos dos dados relativos à educação e à cultura. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 de 1961, o assunto qualidade da educação ganha relevo. Já nessa década, ela define a necessidade de investir na qualidade e na produtividade do ensino brasileiro¹⁰.

Com o advento do neoliberalismo e da globalização, o panorama social e econômico se modificou substancialmente no mundo regido pelo sistema capitalista, principalmente nos países em desenvolvimento (o Brasil é um desses países). É nesse contexto que, por necessidade de falar a linguagem do momento histórico em matéria de economia e a fim de manter a estabilidade social, há uma convergência de ações determinantes para mudança da superestrutura do mercado. Com isso ocorre a integração das relações de produção e consumo entre países, fenômeno que gera a globalização da economia. Chegou-se assim ao ápice do neoliberalismo. Significa dizer que não é o Estado que domina a economia. Ao mercado é atribuída a tarefa de regular as relações do indivíduo. O papel do Estado é o de fazer com que as regras de mercado sejam cumpridas.

Nesse ínterim, ocorrerem mudanças também no que diz respeito à educação. Trata-se de uma nova maneira de conceber as políticas de educação do país. Interessante destacar que já se pensava em reformular as políticas de educação do Brasil desde a abertura política e do final do regime militar. Aliás, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, já havia sido criado desde 1968. A partir do final do regime militar, o INEP passou a ter um papel mais relevante. Isso subjaz ao fato de haver necessidade de mensurar a qualidade da educação, pois as políticas ainda não conseguiam introduzir o Brasil, de modo proveitoso, na nova ordem mundial. Assim, os programas do Banco Mundial cujo custeio vem dos acionistas dos maiores bancos do mundo capitalista não beneficiavam a educação de países que não demonstrem resultados positivos.

Nos idos 1976, a CAPES faz uma avaliação da qualidade do ensino superior. O objetivo era medir a qualidade da educação dos programas de pós-graduação no Brasil. Entretanto,

¹⁰ NETO, João Luiz Horta - Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.

durante longo período, quase não se discutiu a respeito da qualidade da educação básica. O assunto só volta efetivamente aos debates a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela um dos princípios estabelecidos se refere a “garantir a qualidade do ensino”

Ações importantes relativas a esse assunto foram realizadas a partir daí. Entre 1985 e 1986, começou-se a discutir a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil. Atente-se para o fato de que nesse momento estava em curso o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro- EDURURAL. Este era financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural da região Nordeste. “O programa teve um grande período de gestação, inicialmente planejado pela equipe do MEC, que, a partir de 1977, conta também com o aporte técnico da equipe do Banco (NETO, 2005.p. 5).” A interferência direta do Banco Mundial no programa resultou em uma exigência definitiva para o ensino no Brasil.

À época de seu lançamento, em 1980, ficou estabelecido que a Fundação Carlos Chagas (contratada pelo governo) elaboraria avaliações para medir o impacto do projeto nos municípios a fim de demonstrar rendimento escolar após a aplicação do projeto. Divulgados os resultados dessas avaliações, O INEP realiza em 1987, um sistema de avaliação por amostragem nas escolas de 1º grau de 15 capitais e 24 cidades.

Foi esse um dos motivos que levou o MEC a instituir a primeira versão do sistema de avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP). Com as alterações feitas por causa da Constituição de 1988, o MEC o reformula passando a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A ideia do MEC era criar um instrumento que pudesse medir a eficácia do ensino não de modo fragmentado, mas na sua totalidade. Em princípio, pensou-se em realizar pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos das escolas do Brasil (da rede particular e da pública), mas em 1990, o governo realiza a primeira avaliação. Em 1992, a aplicação da avaliação passa a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep). Em 1993, ocorre o segundo ciclo de avaliação do SAEB e daí em diante a cada dois anos realizam-se as provas.

Nesse mesmo ano, o Plano Decenal de Educação é publicado, apresentando muitas propostas de reformulação do sistema de ensino. O Plano Decenal enfatizava não apenas o

aspecto qualidade total, mas também o aspecto participação essencial para o aumento da eficiência dos serviços no nível operacional¹¹.

Em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI) que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra representativa dos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, segundo o documento da Matriz SAEB. O MEC fez uma pesquisa em todo o território brasileiro para selecionar os conteúdos comuns às escolas do país inteiro.

Em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos PCNs. Para essa atualização, paralelamente à avaliação do SAEB, vem sendo realizada outra avaliação a partir de 2005. Essa de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação.

Nasce, assim, a Prova Brasil, utilizando os mesmos procedimentos utilizados pelo SAEB. A partir dos resultados, o MEC elabora uma escala que mostra como as escolas públicas se saíram nas avaliações do SAEB. Hoje o SAEB é um sistema de avaliação bastante abrangente. Dele fazem parte: Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEJA; Provinha Brasil; O SAEB – ANEB e a ANRESC (Prova Brasil).

PISA – Programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. A primeira avaliação ocorreu em 2000. O objetivo desse programa é avaliar aptidões ou competências comparáveis internacionalmente. Isso ajuda a produzir indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais em todos os países envolvidos. As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem os domínios de Leitura, Matemática e Ciências. A análise dos resultados das avaliações do PISA

¹¹BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1994.

deve servir para orientar as políticas públicas de educação. Além disso, elas devem também identificar os determinantes geográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas.

ENEM – Hoje essa avaliação é considerada essencial para a educação brasileira. Trata-se de uma avaliação que vem sendo repensada, a fim de melhorar os resultados práticos relativos a essa avaliação. Alvo de muitas críticas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma avaliação cujos resultados podem ser utilizados para:

- (1) compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país;
- (2) programar políticas públicas;
- (3) criar a referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- (4) desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

É fato que o ENEM além de servir como passaporte para os estudantes entrarem nas universidades, serve também para habilitar um participante ao certificado de conclusão do Ensino Médio. A 1ª edição dessa prova ocorreu em 1998. No começo de suas edições contava com uma quantidade relativamente pouco significativa de estudantes. O Decreto nº 6.593, de 2 de outubro de 2008, veio consolidar o ENEM como um importante instrumento usado pelo MEC para não só para medir o nível desenvolvimento intelectual, sobretudo para os estudantes terem acesso ao terceiro grau.

A partir desse decreto, a avaliação (ENEM) é gratuita para estudantes egressos da rede pública. Entretanto, é importante esclarecer que, apesar dos pontos positivos, o ENEM também apresenta aspectos negativos. Dependendo da nota, o estudante obtém uma classificação específica, que o habilita a pleitear vagas nas universidades através do sistema SISU e PROUNI. Entretanto, o desempenho individual determina quais cursos o estudante pode cursar, pois a nota de corte¹² é diferente em cada curso¹³.

ENCEJA – para o Governo, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar. O exame pode habilitar uma pessoa tanto em termos de ensino fundamental quanto em relação ao ensino médio.

12. Nota mínima que o MEC determina para que um estudante seja considerado apto a ingressar em um curso através do PROUNI ou SISU.

13. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf

O ENCEJA considera as competências relativas às áreas do conhecimento relativas à cognição. Entende que elas são imprescindíveis à compreensão e realização de tarefas que o sujeito precisa desempenhar. As competências do sujeito são eixos cognitivos, que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação).

PROVINHA BRASIL – Na tentativa de encontrar caminhos para melhorar a educação, o MEC implementou o Plano de Metas e Compromissos da Educação. Foi por isso que o Plano de Desenvolvimento da Educação estabeleceu a realização da Provinha Brasil. A meta do governo com isso é alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. De acordo com a Matriz SAEB 2009, essa avaliação foi realizada pela primeira vez em abril de 2008. Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal que tem como objetivos principais avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e de escrita. Ela está relacionada à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Os resultados de desempenho por exame periódico são determinantes para se entender como está o ensino nos primeiros anos escolares.

SAEB_ANEB – É uma avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB (Saeb). Com essa avaliação, é possível produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais. A partir desses resultados, o Estado promove estudos sobre a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários (matriz SAEB, 2009). Nesse caso a amostragem apresenta um panorama do desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidade da Federação, mas sem discriminar o resultado por escola.

ANRESC (Prova Brasil) – A ANRESC ou prova Brasil é denominada como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar realizada bienalmente. Avaliam-se através dela, as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). Essa avaliação é realizada nas 4^a séries/5^o anos e 8^a séries/9^o anos da rede pública de ensino em área urbana e objetiva evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino do país.

1.4.1 Entre a teoria e o corpus

De acordo com os critérios do MEC, a escala reflete os resultados do SAEB. A escala é um demonstrativo de desempenho das escolas. Nesse demonstrativo, a média é expressa em uma escala de 0 a 500. Cada unidade escolar participante da Prova Brasil, por exemplo, tem calculada uma média da proficiência dos seus estudantes. Isso define a qualidade do ensino da escola como um todo. A escala leva em consideração cinco Níveis Socioeconômicos (NSE). Para o MEC, o NSE1 representa as escolas com população estudantil em situação econômica mais crítica, o NSE5 as escolas com população estudantil em situação econômica mais confortável e os demais NSEs representam escolas com clientela em situação econômica intermediária.

Aparentemente, a escala abaixo (Quadro 1) não corresponde a algo muito importante, no tocante à qualidade do ensino. Como esclarece o texto da Matriz SAEB (2011), o número sozinho traz poucas informações quanto às provas realizadas em sala de aula. Por isso, ainda de acordo com o MEC, é necessário fazer uma interpretação pedagógica do significado desses números. Isso é feito para grupos de números, de cada um dos níveis citados anteriormente. Portanto, a tabela é taxativa quanto à categorização de grupos como mais ou menos hábeis e capazes, pela discriminação de sua condição social. A tabela de escala sobre a situação de uma cidade não identificada pelo MEC, apresentada a seguir, pode ilustrar muito bem isso:

Quadro 1 – Matriz SAEB/2011

Grupo de NSE	Escola com menor desempenho	Média das escolas	Escola com maior desempenho
1	144	173	206
2	136	180	205
3	133	182	208
4	172	190	222
5	174	207	224

Fonte: Matriz SAEB/201, p.15.

É possível perceber que há uma grande disparidade entre a menor e a maior média das escolas do grupo de NSE 1. A menor média é 144; a maior, 206. Uma diferença de 62 pontos. No grupo de NSE 3, a menor média é 133; maior, 208. Nesse caso, 75 pontos separam a escola de menor média da de maior. Uma diferença ainda mais significativa. Não se deve negar que essa escala pode contribuir de maneira positiva. Os índices denotam uma situação bastante preocupante. Mesmo dentro de uma mesma realidade social, uma escola pode apresentar resultados bem melhores ou piores do que outra. Significa que se os gestores

quiserem uma educação de melhor qualidade, é preciso pensar, cuidadosamente, na proposta pedagógica de cada escola.

As escolas que se encontram no mesmo NSE, pertencentes à mesma rede de ensino e, conseqüentemente, recebendo o mesmo percentual de investimentos, não só apresentam problemas relacionados ao nível socioeconômico; a escala demonstra também problemas de ordem pedagógica. Nesse sentido, ela seria positiva. Os resultados serviriam de base para que os gestores buscassem uma forma de resolver os problemas, diminuindo o déficit na aprendizagem, através da experimentação de outros métodos de ensino mais adequados e eficazes à comunidade a que atende.

Todavia, apesar de o SAEB destacar os pontos positivos, como o que foi discutido no parágrafo anterior, deve-se atentar também para os pontos negativos. Ressalte-se que essa escala é baseada em níveis sociais e, nesse caso, só se aplica à escola pública, o que pode gerar questionamentos interessantes. Eis um dos possíveis questionamentos: apenas a escola pública carece de medir a qualidade? Medir a qualidade do ensino de uma escola, tendo como critério principal a categoria social que a escola atende, a princípio, parece razoável, pois os resultados podem alertar para a necessidade de investimento, a fim de sanar as dificuldades de determinada comunidade. No entanto, questiona-se se isso poderia também intensificar ainda mais a discriminação, levando ao processo de exclusão daqueles que estudam numa escola que aparece em pior situação de desempenho na escala. Para melhor refletir sobre a questão, é interessante observar o que a publicação da Matriz SAEB orienta acerca da tabela apresentada acima:

[...] observe primeiramente a terceira coluna, correspondente à média das notas das escolas em cada um dos cinco grupos de NSE. Veja que, à medida que o NSE cresce, também aumenta a nota da escola. Este é um fato já amplamente conhecido mostrando que o desempenho do aluno reflete, ainda que de forma não determinística, o capital cultural de sua família, que, no Brasil, está muito associado ao NSE (Matriz SAEB / 2011, p.15).

Do excerto subentende-se que, na verdade, o capital cultural do aluno é o elemento determinante para seu rendimento na sala de aula. O próprio texto da matriz SAEB (2011) explicita que há muito já se sabe que o fator socioeconômico influencia muito no desempenho do aluno. Entretanto, o problema não reside no fato de a sociedade se inteirar dessa realidade através do material físico do SAEB. Se o Estado já tem ciência desse problema há décadas, seria mais adequado investir na melhoria das condições salariais, físicas e humanas da escola e na preparação de professores e gestores.

O Estado parece caminhar na direção contrária. Tem investido uma quantia significativa nas políticas de controle. O objetivo é, a um só tempo, padronizar o ensino, medir a qualidade deste e demonstrar resultados, que corroboram a aceitação das políticas de fechamento. Todos concordam que uma escola cujo desempenho na Prova Brasil foi muito bom é uma excelente escola. Do mesmo modo, a maioria também concorda que uma escola cujo desempenho nessa mesma avaliação foi insatisfatório é uma péssima escola. Isso é conveniente, pois, desse modo, o governo responde aos interesses dos organismos multilaterais que, por seu turno, apresentam uma concepção de educação produtiva.

A escola que, na escala, aparece com NSE 5, na concepção produtiva, é uma escola que provavelmente terá seus alunos incluídos na sociedade em funções de maior prestígio. Portanto, ela é eficiente porque produz bons resultados. Uma escola que aparece na escala com NSE 1, terá sua clientela estigmatizada. Provavelmente, esses alunos tendem a ser incluídos na sociedade em profissões de menor prestígio ou, o que é pior, tendem a ser excluídos da sociedade, porque já foram considerados incapacitados pelo próprio Estado (que deveria cuidar para que eles desenvolvessem todo seu potencial humano) desde o começo do processo de ensino. Tal tipo de escola é improdutivo para o sistema capitalista.

Essa política educacional é uma resposta ao que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Percebe-se claramente que há um direcionamento silenciado que gera a seguinte leitura: o Estado precisa obter um panorama sobre a qualidade do ensino no país. Por trás dessa ideia, no próprio texto da matriz, apaga-se uma situação de exclusão promovida pela língua que consiste no conceito de educação.

Desde o início da década de 1960, a lógica é a de uma educação produtiva. Isso significa, na prática, pouco investimento na educação, verticalização sem o mínimo de planejamento, no geral, mau gerenciamento do sistema, má formação do educador e, por fim, uma preocupação com os índices de qualidade. Por ser esse o objeto do corpus desta pesquisa, no próximo capítulo, discute-se sobre AD de linha francesa, mais especificamente, sobre alguns postulados teóricos de Michel Foucault. Objetiva-se, através do estudo das categorias do campo de estudo da AD, à luz de Foucault, Pêcheux, Mussalin e Gregolin, compreender dois processos relevantes para este trabalho: entender como ocorre a apropriação e o controle do discurso e como isso se processa, gradativamente, através do sistema SAEB.

CAPÍTULO II

A ANÁLISE DO DISCURSO

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.

Foucault (1999, p.8)

No interior deste capítulo, discute-se sobre questões estritamente relativas à AD francesa. O capítulo está dividido em partes, quais sejam: na primeira, faz-se uma breve retrospectiva sobre as fases da AD, a fim de situar tanto os conceitos da AD quanto os nossos estudos. Em seguida, discutem-se algumas de suas categorias (discurso, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, sentido, interdiscurso e intradiscurso), objetivando uma análise mais abrangente no capítulo final. Em seguida, discorre-se sobre a teoria de Foucault (1999, 1987), e com o fim de associar os seus postulados à análise da escala de qualidade do ensino, realizada no capítulo anterior. Pretende-se esclarecer como as ações do governo federal, embora descontínuas, imbricam-se configurando as relações de poder que geram a exclusão na sociedade brasileira. Por fim, procede-se à análise dos tópicos dos descritores de competências e habilidades inclusos na Matriz de Referência SAEB/2009 e de um fragmento da prova. Intenciona-se mostrar como a avaliação padronizada e única, elemento definitivo para a elaboração da escala do MEC, é problemática e não é suficiente para definir a qualidade do ensino de uma escola, muito menos da educação pública de um país inteiro. Tenciona-se ainda compreender a relação existente entre as instâncias que conduzem as políticas de educação e detêm o controle sobre o discurso.

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E SEU PERCURSO

Para Gregolin (2007), há muitos conceitos de análise do discurso. Em se tratando da AD francesa, essa pesquisadora entende que é este um campo de estudo cuja espessura teórica das formulações¹⁴ precisa ser recuperada, visto que predomina uma circulação desenfreada de conceitos que apagam as bases teóricas subjacentes às teorias de Foucault e de Pêcheux. Alguns, a exemplo de Maingueneau e Charaudeau (2009), consideram os estudos desses autores como prejudiciais. Eles se referem aos estudos de Pêcheux como Escola francesa; quanto a Foucault, não o reconhecem como analista do discurso. O que é um equívoco pois os

¹⁴ Segundo a autora, há uma tendência à conceituação da AD que desconsidera o fato de os estudos de Michel Pêcheux e de Michel Foucault serem a base para o surgimento desse campo.

postulados teóricos de Foucault são importantíssimos para o desenvolvimento da AD francesa.

Para esses pesquisadores, os estudos de Pêcheux e de Foucault se sobrepõem aos muitos estudos francófonos sobre o assunto delegando-os ao esquecimento. Todavia, argumenta Gregolin (2007) que é preciso desconstruir algumas informações equivocadas a respeito desse assunto: a) a de que a AD francesa não possui identidade; b) a de que Pêcheux não operou transformações, reformulando suas ideias; c) a negação de Pêcheux e de Foucault na constituição dos conceitos da AD de linha francesa. Ao discorrer sobre como foram se articulando os dispositivos teóricos de interpretação na AD, a própria Orlandi (2005) admite que foi também a partir do desenvolvimento dos pressupostos teóricos de escritores como Foucault (ela destaca a arqueologia do autor) que se delineia a proposta da AD. A pesquisadora chama a atenção para a conjuntura intelectual na qual Foucault se insere (final da década de 1960): “[...] esse conjunto de trabalhos produz condições propícias à abertura de um espaço para a existência de uma disciplina como a Análise dos Discursos”. (ORLANDI, 2005, p. 25)

Segundo Gregolin (1995), se tomada apenas do ponto de vista histórico, a “análise do discurso” tem uma longa história, desde os estudos da retórica, há aproximadamente dois mil anos, entretanto, essa é uma noção geral do termo. Desenvolver estudos sobre o discurso foi algo que sempre ocorreu de modos específicos a partir da retórica. Na segunda metade do séc. XX, desenvolveram-se estudos sobre o discurso que culminaram com o surgimento da AD. A autora ainda assim esclarece:

[...] há uma **generalização** no adjetivo ‘francesa’, pois entre os anos de 1960 e 1980, na França, havia vários teóricos analisando ‘discursos’ (Lévi-Strauss, Dumézil, Todorov, Barthes, Greimas, etc.) a partir de pressupostos distintos como, por a semiótica greimasiana. Ao mesmo tempo, há uma **particularização** quando se emprega a denominação para demarcar que se trata da análise do discurso, a única, aquela derivada dos trabalhos de Pêcheux (GREGOLIN, 2007. p. 197).

Por causa dessa ambiguidade, Gregolin (2007) entende que é preciso demarcar fronteiras, nem todo estudo do discurso pode ser considerado Análise do Discurso¹⁵. Para a autora, existe uma particularidade muito importante nos estudos da AD francesa. Esta,

¹⁵ O termo “análise do discurso” é usado para denominar qualquer estudo do discurso; “Análise do Discurso”, nessa perspectiva, refere-se aos estudos de análise do discurso surgidos a partir do desenvolvimento da teoria de Pêcheux e Foucault.

diferentemente de outros estudos do discurso, nasce do entrecruzamento entre três campos do conhecimento, são eles:

A **Psicanálise** – a partir dos estudos realizados por Lacan sobre a teoria de Freud a respeito do inconsciente, explica-se o sujeito e a sua relação com o exterior. Nessa perspectiva, Mussalin (2001) explica que o discurso é sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. O analista exterioriza esse outro. O conceito de sujeito sofre uma alteração significativa. Antes, concebido como consciente de si, entidade homogênea; a partir da interface da AD com a psicanálise, entende-se o sujeito do discurso (uma função discursiva) como clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Nessa perspectiva, os textos são concebidos como produtos de um trabalho ideológico não consciente.

A **História** – fundamental para a AD, pois permite explicar os fenômenos sociais, como funciona a ideologia, a produção, a circulação e a recepção dos discursos, bem como se estabelecem as relações de poder.

A **Linguística** - o estruturalismo articula-se sob o prisma das dicotomias de Saussure. Dentre essas dicotomias, está a que diz respeito à língua e à fala (*langue/parole*). Constata-se que a concepção de língua como sistema, adotada por Saussure, é uma abordagem limitada sobre a língua, pois se volta apenas para os elementos internos (a língua), marginalizando os elementos externos (a fala). Daí a necessidade de desenvolver estudos linguísticos que levassem em consideração os aspectos relativos à fala. Nesse sentido, a Análise do Discurso é importante para explicar os processos de enunciação ajudando a compreender os discursos perpassados pelas materialidades linguísticas. Segundo Gregolin (2001), o desenvolvimento da AD francesa significou muito para os estudos linguísticos e se caracterizou pelo estudo da discursivização.

AD francesa procura estudar a maneira como os sentidos são construídos nos discursos, a fim de entender melhor como esse processo ocorre. Por conta da importância dessa área do saber para o trabalho em questão, a seguir, expõem-se algumas categorias da Análise do Discurso.

2.2 AS CATEGORIAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Para Gregolin (1995), discurso é a parte abstrata que sustenta os vários textos concretos que circulam em uma sociedade. A autora entende que ele (o texto) é responsável pela concretização (em termos de figuras e temas) das estruturas semio-narrativas, o que é fundamental para os estudos de linguagem. Foucault (1999) concebe o discurso como aquilo

pelo que se luta, ou seja, o discurso é o objeto do desejo, pois é através da apropriação deste que se estabelecem as relações de poder.

Orlandi (2005), por sua vez, destaca que o discurso não corresponde à fala. Para ela, o discurso apresenta regularidade e funcionamento impossíveis de se compreender sem considerar tudo que a ele subjaz (social e histórico, sistema e realização, subjetivo e objetivo, processo e produto). Para essa autora, o que a AD francesa faz é um recorte teórico inter-relacionando língua e discurso, visto que a língua é a condição básica para a possibilidade de um processo discursivo.

Mussalin (2007), por seu turno, entende o estudo do discurso como algo relacionado às questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. Nessa perspectiva, o discurso pode ser compreendido como um “um lugar de embates”, em que os conflitos e lutas entre posicionamentos diferentes acontecem. Em um mesmo discurso, há o entrecruzamento entre várias regiões do conhecimento (ciência, religião, por exemplo), ou seja, o discurso é interpelado por várias formações discursivas e, deste modo, reflete sempre uma ordem de sentidos diversos que o sujeito precisa significar.

Conforme mencionado anteriormente, o sujeito da AD é interpelado pela ideologia, dividido entre o consciente e o inconsciente. Entretanto, devido às reformulações teóricas por que passou este campo do conhecimento, ocorreram alguns deslocamentos em relação à concepção de sujeito. Mussalin (2001) situa o sujeito de acordo com as três fases da AD. Na primeira fase, o sujeito não é fonte do próprio discurso. Para Pêcheux (1997), o processo da interpelação-identificação produz o sujeito no lugar deixado vazio: “aquele que”, sob diversas formas, impostas pelas “relações sociais jurídico-ideológicas”, procede sob a evidência de que “eu sou realmente eu”, portanto através do preenchimento dos lugares de argumentos de um predicado, enquanto formação de um enunciado, uma relação de identidade.

Os sentidos vão se estabelecendo articulando e se engendrando dentro do conjunto de materialidades linguísticas. Desse modo, há a transformação do sujeito como centro do dizer em o sujeito no lugar vazio. Trata-se de um sujeito interpelado pela ideologia. Os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos, quando, na verdade, são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”, isto é, os sujeitos seriam meros fantoches interpelados e com uma falsa ilusão de liberdade.

Na concepção de Foucault, o sujeito não se refere necessariamente a um indivíduo, autor de seus atos individuais. Para ele, mesmo que um enunciado resulte de um ato individual, não se trata da manifestação de um sujeito, mas de um lugar de dispersão e de

descontinuidade. Dessa forma, constrói-se um sujeito social. Os sujeitos sociais não são causas, a origem do discurso, mas são efeitos discursivos. O espaço discursivo atribuído à função de sujeito seria um espaço vazio dependente da exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. Ao mesmo tempo, compreende outra instância do sujeito que, “[...] atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reaprende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado” (FOUCAULT, 1999, p. 47.). É o que ele chama de sujeito fundante. Esse sujeito passa pela instância do discurso, manipulando signos nas relações de sentido. Ele é concebido a partir de uma rarefação discursiva.

As postulações de Foucault são tão importantes que, a partir da segunda fase da Análise do discurso, momento em que há a injunção dos pressupostos de Foucault à AD, o sujeito é concebido como uma dispersão. Ele deve ser entendido dentro de uma formação discursiva. Nesse caso ele é disperso, capaz de assumir posições várias no espaço discursivo. Para Foucault (2008), as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos pela observação que é capaz de fazer, segundo um quadro de traços característicos, e que anota segundo um tipo descritivo. O sujeito é, em última instância, uma função discursiva que, mesmo podendo desempenhar papéis específicos, em um mesmo espaço, não é livre, pois está condicionado às particularidades da formação discursiva na qual se insere.

Na terceira fase e atual, os estudos sobre o sujeito são bastante significativos. Segundo Mussalín (2001), a definição de sujeito se desloca da vertente compatível com o estruturalista para outra mais compatível com um discurso marcado pela heterogeneidade. A autora entende que, a partir dessa concepção de sujeito totalmente clivado e dividido entre inconsciente e consciente, firmou-se o primado do interdiscurso¹⁶. Isto corresponde a um deslocamento importante para a AD, porque possibilita vários desmembramentos. “[...] defende-se a opacidade do sujeito [ao contrário da transparência do sujeito cartesiano], da língua e da história, uma vez que se afirma que todos são interpelados pela ideologia”. (BARROS, 2007. p. 132). Esses desmembramentos da AD têm relação com a concepção de sentido

Para Pêcheux (1997), o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição não está na própria palavra, ou seja, na relação com a literalidade do significante, mas no que é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são (re)produzidas. O sentido é determinado pelas

¹⁶ Authier-Revuz o primado do interdiscurso é uma contribuição da psicanálise para a AD.

posições ideológicas, e o funcionamento da ideologia, em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos. Desse modo, ele tende a se realizar através do complexo das formações ideológicas e a fornecer ao sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, já aceitas e experimentadas.

Foucault (1999) entende que o sentido de um elemento linguístico é definido pelas regras de sua utilização. Assim uma materialidade linguística pode ocupar diferentes lugares, dependendo das regras de utilização. Dessa forma, um nome se define pela possibilidade de recorrência, enquanto o enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento. Para ele, as coisas já murmuram um sentido e cabe à linguagem erguê-lo. Nessa perspectiva, Foucault (1999) entende que o discurso seria o reflexo de uma verdade que está sempre a nascer diante dos seus olhos. A análise do discurso não revela a universalidade de um sentido, mas traz à luz do dia a opacidade que lhe é peculiar dentro de uma formação discursiva.

Mussalin (2001) sustenta que a formação discursiva seria o lugar onde se articulam discurso e ideologia. Daí a relação entre formação discursiva e formação ideológica. Dentro da cadeia discursiva, o sujeito (dividido pelo consciente e o inconsciente) se encontra em uma formação discursiva interpelada por uma formação ideológica. A autora esclarece que, à medida que a AD vai revendo seus postulados, este conceito também passa por transformações.

Na primeira fase da AD (amoldada ao pensamento de Pêcheux), os processos discursivos são gerados por máquinas discursivas. Para Mussalin (2008), cada máquina discursiva é idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma. Na segunda fase da AD, esse conceito fechado de Pêcheux cedeu lugar à concepção de Foucault. Para este uma prática discursiva é assim definida:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, p.133, 2008).

Ainda para Foucault (2008), quando se identifica certa regularidade entre os enunciados, trata-se de um sistema de dispersão. Estes objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se definidos dentro de uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações configuram uma formação discursiva.

Deste modo, por formação discursiva ou sistema de formação, Foucault (2008) compreende um feixe complexo de relações, regulador, cuja função é prescrever o que deve

ser correlacionado em uma prática discursiva, determinando seu ponto de interligação com certo objeto. Disso depende a escolha da enunciação, do conceito, a organização da estratégia enunciativa. Para ele, uma formação discursiva não se constitui a partir de cadeias de inferências, mas a partir de sistemas de dispersão. Foucault (2008) sustenta que se entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, for possível detectar certa regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), será convencionalizado que se trata de uma formação discursiva. Uma FD determina o que pode e o que deve ser dito a partir de um lugar social.

Para Mussalin (2008), nessa fase da AD, a formação discursiva é marcada por regularidades que se concebem como mecanismos de controle, que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) a uma formação discursiva, não podendo ser concebida num espaço fechado, ou seja, uma FD é atravessada por discursos anteriores (o pré-construído) e por outras formações discursivas. Ainda de acordo com essa estudiosa, na terceira fase da AD, adotou-se a ideia de que os discursos que atravessam uma FD não são independentes porque se formam a partir de relações interdiscursivas, no interior de um interdiscurso.

Para Orlandi (2005), as formações discursivas não existem em si mesmas, estão condicionadas às posições político-ideológicas dispostas sob a forma de um jogo dentro de determinado processo sócio-histórico em que se produzem as palavras. Estas, por sua vez, não têm sentido próprio, elas se inscrevem numa ordem de sentido diretamente relacionada à formação ideológica, num dado momento histórico. Ainda para a autora em questão, a formação discursiva deve ser definida como “aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e o que deve ser dito (Orlandi, 2005. p.43)”.

Assim o sujeito constitui sentidos específicos porque as palavras pertencem a uma formação discursiva e não a outra, as palavras partem de um discurso, mas os discursos são delineados a partir de dizeres presentes ou já gravados na memória discursiva. Nesse sentido, as formações discursivas são tidas como regionalizações do interdiscurso. Elas são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente. As palavras podem ser iguais, mas, por causa da relação metafórica, podem ter sentidos diferentes, dependendo da formação discursiva em que se inscrevem. Os usos das palavras ocorrem em condições de produção diferentes, portanto, uma mesma palavra pode pertencer a mais de uma formação discursiva. É importante lembrar que, para a AD, as formações discursivas são intimamente relacionadas às formação ideológicas

As formações ideológicas são, pela sua própria natureza, associadas à ideologia. Portanto, compreende-se que, para melhor entender a formação ideológica, é mister compreender a palavra ideologia. Na visão de Pêcheux (1997), só existe ideologia pelo sujeito e para o sujeito, as ideologias são resultantes do conjunto das formações discursivas, procedem das relações de desigualdade-contradição-subordinação que caracterizam, numa formação social dada, o “todo complexo com dominante” das formações ideológicas que nelas funcionam. Destarte, Pêcheux (1997) vê a ideologia sob dois aspectos: ideologias¹⁷ possuem história e existência própria e concreta; “Ideologia¹⁸ em geral não tem história”, caracteriza-se por estrutura e funcionamento tais que fazem dela uma realidade não histórica, isto é, omni-histórica. Assim ela se concebe como “alguma coisa” eterna e imutável em toda história, já que, de maneira geral, está no inconsciente coletivo e reside naquilo já dito. Para Pêcheux (1997), a ideologia oferece as evidências da identificação do sujeito, do enunciado, (caráter material do sentido que consiste na sua dependência constitutiva de o todo complexo das formações ideológicas).

Para Mussalin (2001), a AD denomina formação ideológica como o confronto de forças em um dado momento histórico. Uma formação ideológica comporta mais de uma posição capaz de se confrontar uma com a outra. Esse confronto não significa dentro da formação ideológica apenas que as forças se confrontam. As forças tanto podem articular entre si relações de aliança como de dominação.

Para Gregolin (1995), a linguagem se determinada pela ideologia, porque existe relação direta entre as representações e a língua. A ideologia domina as classes dentro das sociedades. Segundo a pesquisadora, existem várias classes. Por isso há muitas ideologias permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, segundo essa autora, a visão de mundo de determinada classe, maneira como essa classe representa a ordem social.

Enfim, baseando-se em Pêcheux (1971), a formação ideológica pode ser concebida como um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais", nem "universais", mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. Isso tem relação com as formações discursivas. Dessa forma, pode-se dizer que ela (formação ideológica) interpela as formações discursivas.

¹⁷ As ideologias práticas são decorrentes das formações discursivas.

¹⁸ O autor entende o termo como algo que se sobrepõe à própria história naturalizando os sentidos.

Posto tudo isso se pode pensar que em um discurso há o entrecruzamento de relações de sentido estabelecidas a partir das formações discursivas e ideológicas que se manifestam no enunciado de modo específico pelo **interdiscurso** e pelo **intradiscurso**.

Para Pêcheux (1997), intradiscurso é o discurso da articulação, aquilo que é dito no eixo da atualidade, interpelado pelo interdiscurso, que, por seu turno, é concebido como o dito e já esquecido. Desse modo, há sempre, em qualquer discurso, um pré-construído (sempre Já aí) que se articula com o discurso-transverso (atravessado por outra formação discursiva). Daí surge o intradiscurso (o dito atualmente) que, por sua vez, é interpelado pelo interdiscurso (já dito).

Para Orlandi (2005), quando pensada em relação ao discurso, a memória é tratada como interdiscurso (aquilo que fala antes, em outro lugar). Trata-se de uma memória discursiva responsável pelo dizer, que retorna a partir de um pré-construído, o já-dito, a base de sustentação daquilo que é dizível. Daí, por o interdiscurso afetar a maneira com o sujeito significa em uma dada situação discursiva, os sentidos já ditos por alguém em algum momento, mesmo distante, constroem um efeito sobre aquilo que é dito no presente. Eles remontam a experiências já vividas que se personificam no discurso através do enunciado. A autora lembra que o dizer não é propriedade particular, porque as palavras não pertencem a ninguém, pelo contrário, elas só significam pela história e pela língua. “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2005. p.32). O interdiscurso permite então remeter à memória e à filiação dos dizeres presentes num enunciado, facilitando o entendimento das relações de sentidos presentes nos discursos.

Orlandi deduz que existe uma relação entre o já dito e o que se está dizendo que corresponde à relação entre interdiscurso e intradiscurso. Interdiscurso constitui o que corresponde ao eixo vertical, em que estão todos os dizeres já-ditos e esquecidos, anônimos; o intradiscurso constitui o eixo horizontal, em que aparecem os sentidos expressos no momento presente.

A fim de entender melhor o exposto antes e como se processa o controle dos discursos¹⁹ e também por esta pesquisa tomar como empréstimo os postulados teóricos desse pesquisador, no próximo item, serão discutidas algumas das ideias de Foucault (1999). Esse estudioso,

¹⁹O SAEB, objeto desta pesquisa, é um mecanismo de controle do discurso de que o Governo Federal se utiliza para dissimular um processo de exclusão, através da sobreposição de uma “verdade” necessária (o governo se empenha para melhorar a educação) ao controle do poder.

mesmo sendo um filósofo da linguagem e não um linguista, trouxe contribuições fundamentais para o desenvolvimento da AD francesa.

2.3 CONTROLE DO DISCURSO

Foucault (1999) entende que o controle dos discursos se articula através dos procedimentos de contenção dos poderes do discurso. O autor considera que, a princípio, há três, a serem considerados: a palavra proibida, que é procedimento de exclusão mais forte, pois se associa diretamente à vontade de verdade. Estabelece através do tabu do objeto (não direito de dizer tudo); do ritual da circunstância (não falar tudo em qualquer circunstância); do direito privilegiado (qualquer pessoa não pode falar qualquer coisa). Isso se processa nas regiões da sexualidade e da política. A segunda seria a segregação. Ele esclarece que, desde o período medieval, o discurso do louco é excluído, era simplesmente “o lugar onde se exercia a separação” (FOUCAULT, 1999. p. 11).

Para o referido autor, esses dois primeiros de exclusão se deslocam continuamente devido a contingências históricas, praticadas por meio de pressão e de violência e se articulam em torno do terceiro procedimento de exclusão, a vontade verdade. Para Foucault, (1999), há a oposição verdadeiro/falso, dentro de um discurso há uma vontade de verdade, vontade de saber. Esse procedimento de exclusão é mais dissimulado dentro das relações de poder, uma vez que a exclusão se dá através da sobreposição de uma “verdade” aparentemente útil e necessária. Com efeito, sustenta-se através da coerção que exerce sobre outros discursos, modificando ou até fundamentando a palavra proibida e a segregação.

Foucault (1999) também entende a “ordem do discurso” como uma instância que depende do que ele chama de procedimentos internos de controle e delimitação do discurso. São eles: o comentário, associado à classificação; o autor liga-se à ordenação; as disciplinas, que se referem à distribuição. O comentário controla os discursos permitindo, indefinidamente, o surgimento de novos discursos a partir de discursos anteriores. “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT. 1999. p. 26). Quanto ao autor, para ele, é um princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações e não o escritor o enunciador de um texto, ele entende que, enquanto o comentário colabora com o acaso do discurso, o autor limita esse acaso através da identificação de um “eu”. Em relação às disciplinas, o autor a concebe como uma unidade que restringe o discurso. Ela fixa limites e estabelece como regras proposições verdadeiras e

falsas. Isso depende do modelo teórico de cada época. Deduz-se que uma verdade de agora poderá se tornar um mito ou vice-versa.

O discurso depende também de grandes procedimentos de sujeição que determinam as condições de funcionamento. O primeiro se refere aos rituais da palavra. Esses rituais dizem respeito aos discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e político. O papel deles é qualificar o sujeito, determinando todo seu perfil comportamental. A segunda sujeição do discurso são as sociedades do discurso. Para Foucault (1999), elas são grupos que restringem determinado discurso, fazendo-o circular em um espaço fechado. Outra sujeição refere-se aos grupos doutrinários: “[...] a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro” (FOUCAULT, 1999, p. 42). A última sujeição é das apropriações sociais. O sistema educacional, ao manipular os saberes, tanto pode manter como modificar a apropriação dos discursos interferindo nas relações de poder.

O discurso é, na visão de Foucault, terminantemente associado às relações de poder. Para este autor, de modo geral, sempre que procede à análise de determinado discurso, a maioria dos analistas tende a acreditar que há nele um conjunto de sentidos subjacente ao discurso. Ele compreende o sentido como algo não construído por um conjunto de relações contínuas predefinidas ao longo da história, mas sim por um conjunto de dispersões descontínuas, inter-relacionado com a instância do enunciado.

Assim Foucault (1999) define discurso como: número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; domínio geral de todos os enunciados; grupo individualizável de enunciados; prática regulamentada, dando conta de certo número de enunciados. Enfim, todas as definições anteriores já parecem sintetizadas na seguinte proposição de Foucault (2008) na sua arqueologia. Lá ele define o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva.

Para entender a perspectiva da análise do discurso proposta por Foucault, ele expõe quatro princípios importantes. O princípio da Inversão, que é um “jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 52); o princípio da Descontinuidade, que implica entender como as práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, também se ignoram ou se excluem; o princípio da Especificidade, que supera a noção de que o discurso carrega significações prévias; o princípio da Exterioridade, que defende a ideia de que é preciso partir da exterioridade para o interior a fim de melhor analisar os discursos.

Sobre o enunciado, Foucault (2008) entende que ele se apoia sempre em determinado conjunto de signos, mas não constitui uma unidade. Reside nos atos de linguagem, constituindo-se como um acontecimento cujo sentido é inesgotável. Para o autor, o enunciado depende de quatro elementos básicos: o primeiro é a referência a algo identificável, o segundo diz respeito ao fato de existir um sujeito capacitado a dizer algo, o terceiro seria o fato de o enunciado estar associado a outros enunciados, não podendo existir isoladamente; por fim, o quarto elemento básico a ser levado em conta no estudo do enunciado é a materialidade linguística. Foucault (2008) acredita que, ao se apropriar dos quatro elementos básicos citados, apreende-se o enunciado como um acontecimento, associado a um determinado lugar e tempo, que a partir do entrelaçamento de vários enunciados, pertence a uma mesma formação discursiva.

Por considerar de importância fundamental para esta pesquisa e levando em consideração que o controle do discurso está relacionado à disciplinarização da sociedade, no próximo tópico, discute-se sobre a sociedade disciplinar de Foucault. Objetiva-se, com isso, entender a relação existente entre os elementos dessa sociedade e o SAEB.

2.4 A SOCIEDADE DISCIPLINAR DE FOUCAULT

Considerando que neste trabalho se discute sobre os possíveis efeitos do SAEB para a educação brasileira e que ele é um mecanismo de disciplinarização, abordam-se, aqui, aspectos da obra *Vigiar e Punir* (2008). Optou pelo estudo da terceira parte desse livro, no qual Foucault discute sobre assuntos importantes para esta pesquisa. O autor mostra que existem duas maneiras de disciplinar os indivíduos: os quartéis e os colégios (escola); outro aspecto que ele considera importante são os recursos do bom adestramento, entre eles a disciplina. Entretanto tais recursos carecem de uma sanção normalizadora. Essa sanção normalizadora se efetiva pelo exame, classificação e promoção dos indivíduos. Por efeito disso, nos subitens que seguem procurou-se fazer uma abordagem simples desses itens à luz do estudioso em questão.

2.4.1 Escola

Segundo Foucault, a escola é idêntica à pedagogia cristã. A partir do séc. XVIII, o espaço escolar se caracteriza por uma classe homogênea, indivíduos enfileirados de frente para o mestre, dispostos numa ordem de acordo com a nota que se obtinha nas provas

(semanais). Segundo ele: “[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2008, p. 210). Ao mesmo tempo em que ela controla através da disciplina, recompensando apenas pelo jogo das promoções, também permite hierarquias e lugares. A escola pune rebaixando os considerados medíocres.

Essa punição a que a escola submete os sujeitos distribui os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento. Igualmente, é ela que determina o que os sujeitos serão capazes de fazer quando saírem dela. Dessa forma, exerce sobre eles uma pressão constante, a fim de submetê-los ao mesmo modelo subordinativo. Justificam-se, desse modo, exigências relativas à atenção nos estudos e nos exercícios, à prática dos deveres. Em suma, a escola enquadra todos de forma “igual” (todos os normais e bons alunos se parecem/os medíocres também). Ela é responsável pela reprodução de modelo único de pensar. Daí um ensino padronizado, regulador, cujo resultado é comparável à produção em série de uma grande indústria. A escola forma cidadãos idênticos, subjugados às necessidades da manutenção das relações de poder.

2.4.2

Disciplina

Diferente da escravidão, que consiste na apropriação dos corpos pela violência, para Foucault (2008), a disciplina não se compara a nenhuma outra forma de dominação. Ela é uma forma de dominação geral, que visa ao domínio do corpo e da mente. Esse domínio é de uma ordem muito mais abrangente porque implica o treinamento dos corpos. Como bem explica Foucault (2008, p. 164):

[...] não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.

A escola é um dos lugares em que se podem operar a prática desse sofisticado processo de mecanização dos corpos. Ela, à medida que concebe um sistema de avaliação para mensurar a qualidade do ensino no Brasil, por exemplo, enquadra os sujeitos, disciplinarizando-os e os tornando obedientes, submissos e úteis ao sistema capitalista. É nessa perspectiva, que o SAEB pode ser visto como um dos recursos disciplinares contínuos a que Foucault (2008) se referia. O SAEB corrobora a disciplinarização dos corpos, pelo fato de

que condiciona todos os que se submetem a uma maneira similar de entender e de elaborar o pensamento.

2.4.3 Exame

Para Foucault (2008), na essência de qualquer sistema disciplinar há um mecanismo penal, subjacente à manutenção das relações de poder. A disciplina seria o mecanismo de enquadramento dos sujeitos em uma esfera social. Por meio dela os sujeitos são alinhados, imobilizados e silenciados, preenchendo os espaços vazios determinados pela lei e subjugando-os ao conjunto de restrições que lhes são impostas. A escola tem como principal mecanismo de controle, seleção e classificação o exame. O SAEB, para o ensino básico, é um sistema de controle que se caracteriza pelo exame.

Para Foucault (2008), o exame cumpre uma espécie de ritual reunindo quatro itens, a saber: a cerimônia do poder que, no caso do SAEB, consiste na publicação do conjunto de documentos que a ele se referem ou mesmo lhes conferem legitimidade; a experiência refere-se à revelação dos resultados obtidos com as avaliações. Eles simulam uma aparente positividade decorrente das ações do SAEB; a demonstração de força diz respeito à sanção e à punição que um município pode sofrer por causa dos resultados das avaliações do SAEB; o estabelecimento da verdade, este último item é relativo à generalização de uma verdade: **o SAEB contribui para construção de uma educação inclusiva**. Em outras palavras, o exame é de importância capital para a manutenção das relações de poder, uma vez que, a partir dele, é possível combinar as técnicas da hierarquia e as da sanção que normalizam, determinando o que é legítimo ou não dentro de uma estrutura social.

A escola com seu sistema disciplinar enquadrante constitui o principal meio de manipulação dos saberes que delegam poder às instâncias das esferas sociais. O sistema SAEB pode ser entendido como um dos objetos de que o Estado faz uso para enquadrar os sujeitos da maneira que lhe é mais útil. Nesse sentido, tal qual Foucault (2008) argumentava sobre o exame, o SAEB inverte a economia da visibilidade no exercício do poder do Estado pela manifestação mais discreta de um controle social. Faz também a individualidade entrar no campo documentário, através do arquivo que delinea o perfil do sujeito dentro de um sistema de controle que exclui os menos hábeis. Por causa dessa ordem de sentido, Foucault (2008) resume o exame como algo que está no cerne dos processos formadores do indivíduo. Simultaneamente, ele tanto o transforma em efeito e objeto de poder como efeito e objeto de saber. Enfim, articulando a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, o exame

consolida a disciplina, promove a repartição e a classificação. Isso é condição básica para a divisão da sociedade em segmentos.

2.4.4

Classificação e promoção

Para Foucault (2008), a classificação pode servir de recompensa (à classe dos bons) ou como punição (à classe dos medíocres). Dentro de um sistema de ensino, sua função principal é hierarquizar as qualidades, as competências e aptidões a fim de premiar ou castigar os indivíduos. Então, valendo-se da norma regularizadora, o Estado impõe certos limites para determinar o grau de competência e habilidades necessárias para a classificação e inclusão dos sujeitos dentro de uma categoria específica. Trata-se de uma escala vertical, na qual os que aparecem no topo são classificados positivamente e os que estão na base, classificados negativamente.

Para o SAEB, os bons são representados pelos indivíduos que se encaixam nos NSEs 4 e 5 (classificação positiva) e os medíocres seriam representados pelos indivíduos que se encaixam nos NSEs 1, 2 e 3 (classificação negativa).

Foucault (2008) compreende a classificação negativa como o reflexo ou resultado de um processo de punição, que consiste em cinco operações, quais sejam: Relacionar desempenho e comportamento, comparando-os dentro de espaço de diferenciação, levando em conta uma regra a seguir. Caracterizar os indivíduos, diferenciando-os em relação ao conjunto que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor a capacidade, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Traçar um limite que definirá as diferenças entre as fronteiras externas do anormal. Anormal seria a "classe vergonhosa" da Escola Militar. Desse resultado depende a promoção.

Destarte, a promoção social do estudante brasileiro poderá ocorrer a partir do nível de desempenho destes na classificação da escala do MEC. Entretanto, é interessante observar que esse ritual da classificação, ao tempo que nivela os sujeitos como iguais dentro de certa ordem discursiva (aptos a exercerem determinada função), também os individualiza, especificando suas particularidades, ou seja, as competências que o indivíduo tem.

Diante do exposto até agora, no próximo tópico, tomando como objeto de discussão a escala do MEC, traçou-se um paralelo entre o SAEB, os PCNs e à perspectiva de Foucault.

2.5 ENTRE A TEORIA E O CORPUS

A fim de melhor entender como o Sistema SAEB, reflexo das políticas educacionais do país, responde aos pressupostos dos PCNs, contribuindo para a política de exclusão, optou-se por uma reflexão baseada nas ideias de Foucault. Para esse filósofo da linguagem, em qualquer sociedade, o poder está associado ao discurso: controle do conjunto de ideias que, ao se externarem, produzem efeitos sobre a sociedade. Compreender o elo existente entre o discurso e o poder é importante. Como se propôs na introdução deste trabalho, é necessário, então, destriçar as ações realizadas pelo Estado relativas à educação.

Enquanto instância gestora das políticas educacionais, o Estado preenche o espaço do sujeito se dispersando nas instâncias das hierarquias do poder. Isso significa que as determinações impostas pelo Governo Federal não se constituem, necessariamente, como uma forma individualizada e intencional de gerir a máquina pública. A partir dessa dispersão, vários direcionamentos vão sendo encaminhados pelos representantes de cada instância administrativa. Constrói-se um emaranhado de conjuntos de materialidades linguísticas proferidas em cada uma dessas instâncias, criando-se um elo entre os enunciados. Constitui-se, dessa forma, o perfil da formação discursiva representante do poder que emana do Estado.

Isso só pode ser identificado na instância do discurso. É nesse contexto discursivo que os PCNs e o SAEB se inserem. Na realidade, eles representariam os desmembramentos de uma política de educação que vem sendo adotada por países em desenvolvimento para adequá-los às exigências do mundo capitalista. Os textos dos PCNs e do SAEB são elaborados a partir de muita discussão pedagógica. Os que trabalham na elaboração desse material talvez imaginem fazer o melhor possível.

Foucault (1999) acreditava que o sentido do discurso não seria construído por um conjunto de relações contínuas predefinidas ao longo da história, mas sim por um conjunto de dispersões descontínuas inter-relacionadas à instância do enunciado. Todavia, os PCNs e o sistema SAEB formam o conjunto de regularidades interdiscursivas de uma formação discursiva pautada na dominação do poder. Eles contribuem com aquilo que o governo idealiza para o ensino no Brasil: a educação a serviço do poder tem um caráter dualista. Divide, separa, segmenta, segrega classes. Isso pode ser ilustrado com os resultados da escala do MEC, inseridos na matriz SAEB (2011) e mostrados neste trabalho.

A escala apresentada no capítulo anterior demonstra uma sociedade dividida em classes: a classe dos excelentes (NES 5), a classe dos bons (NSE 4), a classe dos regulares (NSE 3), a classe dos ruins (NSE 2) e, finalmente, a classe dos incapazes (NSE 1). Por tudo isso,

inscritos num conjunto maior de enunciados, tanto o SAEB quanto os PCNs não significam, necessariamente, uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Na realidade, esses mecanismos de controle do poder pertencem a uma formação discursiva específica (a do dominador). Foucault (2008) compreende essa rede de formação como um feixe complexo de relações reguladoras, cuja função é prescrever o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, determinando seu ponto de interligação com certo objeto. Pensando no Estado como um elemento regulador, os textos dos PCNs e do sistema SAEB apontam para o mesmo objeto: uma educação padronizada e reguladora. Por isso, a escolha da enunciação, a do conceito, a da organização da estratégia enunciativa são idênticas nos textos do MEC (instância maior da educação no Brasil). A exemplo dos que são discutidos neste trabalho, são regulados por artifícios linguísticos comuns, apresentam certa eloquência, tentam convencer o leitor de que a proposta apresentada é a melhor. Além disso, utilizam os mesmos tipos de estratégia: o sujeito social que fala com o ouvinte representa a voz de uma autoridade mor da instância de onde procede (o que confere credibilidade ao evento enunciativo). Quanto aos temas, são convergentes, isto é, têm objetivos afins.

O objetivo dos PCNs é o mesmo do SAEB (resume-se à ideia de implementação de políticas de educação que visem melhorias na qualidade do ensino). Outra característica que também faz parte da estratégia discursiva do MEC consiste no fato de que os textos são convidativos. No começo desses textos, o professor é o ouvinte convidado a aderir à proposta do MEC. Fato interessante é que isso denota ser ele um sujeito social importante para o ensino. Entretanto, essa invocação à figura do professor em textos oficiais também lembra algo que não será debatido aqui: se o ensino não é de boa qualidade, nessa perspectiva, o professor seria o sujeito responsável. O Estado transfere a sua responsabilidade de sujeito para outro sujeito social, através de uma estratégia enunciativa.

O identificável, nos enunciados do MEC aqui discutidos, consiste no fato de o Estado responder às exigências do mundo capitalista, através de mecanismos de controle das políticas de educação, como os PCNs e o SAEB. Quanto ao fato de existir um sujeito capacitado a dizer algo, o Estado é a instância ocupante do lugar de sujeito que pode determinar como deve ser conduzida a educação.

O fato de o enunciado estar associado a outros enunciados, não podendo existir isoladamente, traz outra reflexão. Um único texto como o do SAEB sozinho não pode determinar que o governo não tem praticado políticas que contribuam para a diminuição das

relações de desigualdade e subordinação. No entanto, o conjunto de textos elaborados pelas instâncias do governo pode formatar um discurso que mostre esse fato.

Por fim, outro elemento básico a ser levado em conta no estudo dos enunciados do MEC é a materialidade linguística. No que diz respeito à materialidade dos PCNs e do SAEB, a noção de que o estudo do texto através dos gêneros textuais pode resolver o problema da falta de compreensão e, por consequência, o problema da educação, atravessa os dois conjuntos de documentos. A mídia se apropria dessa ideia, disseminando-a como algo bastante positivo, sem maiores preocupações, e a sociedade entende esse acontecimento como verdade absoluta. Parece ser isso útil para entender a natureza dinâmica do enunciado. A partir de um evento enunciativo (a publicação dos PCNs), o MEC divulga a ideia de que o estudo do texto através do gênero é a solução. A impressão que se tem é a de que, ao se propagar a ideia do MEC, vai afetando várias instâncias, fortalecendo-se, a ponto de intervir no meio social, mudando o conceito de como ensinar. Daí porque o enunciado é visto como acontecimento, na perspectiva de Foucault.

É, por assim dizer, uma ideia tão forte a de que o estudo do texto como gênero pode resolver o problema do ensino, que culmina com a das avaliações do SAEB, para língua Portuguesa, tendo como base o texto como gênero. Nas provas do SAEB, o aluno, dentre cinco itens, deve optar pelo item considerado certo pelo MEC. Dependendo dos seus resultados, sua escola aparecerá dentro de um NSE específico da escala de qualidade do MEC. Desse modo, diferenciam-se as escolas melhores das piores a partir de um único parâmetro de qualidade. Todo esse complexo discursivo ajuda a raciocinar melhor sobre as políticas de educação no Brasil. Isso permite chegar a algumas conclusões.

Ao observar o texto do documento do MEC que apresenta as matrizes do SAEB, de modo superficial, podem-se detectar vários elementos positivos. O texto traz propostas totalmente inovadoras e socialmente justas, no que diz respeito ao direito básico da educação. Isso significa mais possibilidade de as pessoas, inclusive os excluídos, instruírem-se de modo proficiente. O texto salienta (SAEB, 2009, p. 06):

O direito à educação, que durante longos anos no Brasil significou o direito de matrícula em alguma escola, depois dos avanços recentes e da reflexão sobre direitos individuais consagrados na Constituição Federal de 1988, significa hoje o direito ao aprendizado.

O enunciado da matriz dialoga perfeitamente com o artigo da Constituição Federal de 1998, em cujo texto ficou estabelecido sobre a educação o seguinte:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ambos os textos teoricamente são análogos no tocante à igualdade de um direito essencial como a educação, são interpelados pela mesma formação discursiva (a do trabalhador) e engendrados no sentido de levar a população a acreditar que está diante de uma maneira justa e eficiente de se conceber a educação. Portanto se pode afirmar que, ao elaborar uma proposta de avaliação tão minuciosamente detalhada e norteada por tais pressupostos, está-se chegando a um nível de desenvolvimento intelectual e humanístico totalmente avançado, já que aquilo que está na lei tem sido efetivado. A prova disso é a própria iniciativa do governo de não só determinar em lei o que deve ser feito. O Estado está vivenciando uma situação muito diferente. Ele agora não apenas canaliza recursos, verifica se estes estão sendo aplicados. Ainda de acordo com o que rege a carta Magna do Brasil, no **Art. 212**, ficou determinado:

[...] a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ocorre que o país é parte integrante de um mundo em que a economia determina as regras e impõe formas de direcionamentos para que os indivíduos, sob a vigilância do Estado, respondam de modo eficaz às exigências do mundo globalizado. Nesse contexto, pode-se perceber o que Foucault (2008) enfoca sobre as relações de poder, já abordado no tópico 2 deste capítulo. Observando os excertos a seguir, é possível entender o que o autor francês pensava. O primeiro texto é um fragmento da matriz SAEB; o segundo, um fragmento do artigo **O banco mundial e a política da educação**, de Marcio Luiz Miotto et alli:

O Brasil conta hoje com mais de 50 milhões de alunos matriculados em escolas de educação básica, todos, como argumentamos acima, com direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais. Diante disso, compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos. (SAEB, 2008, p. 06).

Os projetos educacionais do Banco Mundial (sempre lembrando que os interesses do Banco Mundial são os interesses dos seus principais "acionistas": os países mais poderosos do globo) foram feitos por economistas. Portanto, a ênfase é sobre a regulação do custo versus benefício, e não sobre a qualidade da instrução. A regra é diminuir custos e ampliar a

abrangência da educação - atender a mais pessoas. (O banco mundial e a política da educação, MIOTTO, Marcio Luiz et alli).

A linguagem do texto do SAEB está sendo usada a serviço do poder. É desse mesmo lugar que o Estado, ocupando o espaço do sujeito institucionalizado que obedece às políticas neoliberais, camufla, simula, mascara uma realidade e, de forma sutil, convence a opinião pública de que ele faz a sua parte.

Faz sua parte exatamente ao demandar ações que ofereçam resultados imediatos como a Prova Brasil. Esta consiste numa avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Ela objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados, aplicados no 5º, 9º ano e na 3ª série do ensino médio, além de questionários socioeconômicos aplicados a professores e diretores. É a média de desempenho dessas avaliações juntamente com as taxas de aprovação nessas esferas que subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conseqüentemente, o resultado dessa avaliação pode ser um agravante positivo ou negativo para a captação de recursos da União.

Os aspectos positivos dizem respeito aos encaminhamentos das políticas de educação. Com o diagnóstico do IDEB, é possível estabelecer metas a serem cumpridas a fim de sanar os problemas detectados. Por outro lado, os resultados apresentados pelo governo através desse instituto, estabelecem também classificação gradativa crescente, sendo as regiões e sub-regiões discriminadas no IDEB através do desempenho melhor ou pior, o que é negativo porque, alimenta preconceitos e contribui com a marginalização.

Feitas todas essas considerações, no próximo capítulo, analisar-se-ão descritores dos seis tópicos da Matriz/SAEB(2011) levando em consideração o que já foi discutido neste trabalho e apresentam-se as considerações finais a respeito do corpus.

CAPÍTULO III

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: INTERPRETANDO O SISTEMA SAEB

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

(FOUCAULT, 1999, p. 17)

Valendo-se dos pressupostos teóricos abordados nos capítulos anteriores, neste capítulo, analisam-se fragmentos selecionados da materialidade do SAEB. Objetiva-se analisar discursivamente esses fragmentos, estabelecendo-se uma relação com os conceitos abordados ao longo deste trabalho.

Quanto ao conjunto de enunciados que se relacionam ao SAEB, grosso modo, atesta uma postura reducionista do Estado sobre a qualidade da educação no Brasil. O Estado é uma instância representada pelos sujeitos de direito (legitimados pelo povo). Como ressaltado anteriormente, o sujeito é interpelado pela ideologia. De igual forma, os sujeitos representantes do Estado são interpelados pela ideologia, a dominante. Posto isso, pode-se pensar os efeitos do SAEB na perspectiva de Gregolin (1995), ou seja, o discurso subjacente ao SAEB é a parte abstrata que sustenta as materialidades linguísticas que circulam sobre ele na sociedade brasileira.

A propósito de tudo que foi dito nos dois capítulos anteriores, a partir de agora, passa-se a refletir sobre a forma como o discurso do conjunto de documentos SAEB se articula, a fim de melhorar a qualidade do ensino, objetivo esse a que o Estado pretende chegar. Lidar com a materialidade do SAEB é observar a manipulação dos sentidos circunscritos a ela, a fim de chegar aos objetivos citados na introdução deste trabalho. Nessa etapa da pesquisa, não se pretende apontar possíveis erros e acertos, mas explicitar, à luz da AD francesa, os efeitos de sentido que subjazem à materialidade linguística do sistema SAEB.

Este capítulo está dividido em dois segmentos. No primeiro, são apresentados os tópicos da Matriz/SAEB e seus descritores, bem como se justificam a escolha de questões de descritores de cada tópico para servir de objeto de análise. No segundo segmento, analisam-se descritores dos seis tópicos da Matriz SAEB/2011 de língua Portuguesa. Nessa parte, são analisadas questões dos descritores escolhidos, associando a análise à teoria discutida nos

capítulos anteriores. Em seguida, conclui-se fazendo uma reflexão final a respeito de tudo que foi exposto ao longo do trabalho.

3.1 OS TÓPICOS DA MATRIZ/SAEB

No texto da Matriz SAEB 2011, discute-se sobre todos os elementos que, na visão do MEC, são relevantes para o estudo da Língua Portuguesa. Nesse documento que serve como suporte para o SAEB, entende-se que as palavras são providas de sentido e, geralmente, polissêmicas. A compreensão de um texto é fundamental para adentrar na subjetivação. Concorde-se que, entre um emaranhado de sentidos, identificar aquele que, em dada situação, foi particularmente utilizado é importante, entretanto, mais importante ainda é perceber os resultados dos efeitos de sentido circunscritos a um texto.

O tópico I aborda os **Procedimentos de leitura**. O MEC entende esse tópico como pressuposto básico para medir a capacidade intelectual do aluno. Nessa perspectiva, a Matriz SAEB (2011) é taxativa: o aluno precisa decidir, então, entre várias opções, qual aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada em um texto. Até aí não parece haver problemas, uma vez que isso subverte a importância de o aluno conhecer o vocabulário dicionarizado, a fim de entender como cada alternativa traz significado que pode ser atribuído à palavra analisada ou não. A Matriz objetiva que o aluno, com base no contexto, seja capaz de reconhecer o sentido atribuído à palavra usada no texto examinado. Os procedimentos de leitura estabelecidos pela Matriz de Referência para chegar ao objetivo relacionado à compreensão do texto são:

D1 – localizar informações explícitas em um texto;

D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

D4 – inferir uma informação implícita em um texto;

D6 – identificar o tema de um texto;

D14 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Dos procedimentos (descritores) apresentados, optou-se pelo D3²⁰, que trata da questão da inferência; pelo D6, que versa sobre a identificação do tema de um texto. Objetiva-se entender até que ponto a perspectiva do MEC tende a expandir as possibilidades de o estudante desenvolver seu potencial cognitivo para estabelecer relações de sentido não explícitas ou, ao contrário, até que ponto fecha essas possibilidades.

²⁰ D - descritor

Quanto aos descritores do tópico II, discutem sobre as Implicações do Suporte²¹ Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto (Matriz/SAEB-2011. p. 23). A ênfase do gênero, como mencionado, vem sendo, cada vez mais, colocada em destaque quando se trata de melhorar a qualidade da aula de Língua Portuguesa. A matriz SAEB estabelece também tópicos relacionados a essa questão. Estes colocam em relevo o estudo a partir da classificação e segmentação dos textos em gêneros. Esse tópico está dividido em dois descritores:

D5- interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);

D6 - identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Ora, se o trabalho com o suporte do gênero é a solução para resolver os problemas da educação, não se tem configurada uma situação que demonstre isso até agora ainda. Decorre daí a escolha do D5, para se discutir sobre a eficiência do uso do suporte do gênero. Analisa-se se o uso desse descritor é coerente com os objetivos que o MEC expõe na Matriz e se o objetivo do MEC para esse descritor contribui com a manutenção de uma educação inclusiva, ou com a de uma educação excludente.

Os descritores do tópico III discutem sobre a questão da relação entre textos. São eles:

D20 – reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Com esses descritores, o MEC quer avaliar a habilidade de se compararem dois textos da mesma temática. Neste item se discute a importância de, dentro de um conjunto de textos com a mesma temática, compreender que há características que não são comuns. A matriz orienta que o aluno deve analisar dois textos sobre o mesmo assunto, publicado em fontes distintas. Neste tópico, analisam-se questões dos descritores.

A Matriz explicita ainda que um único texto pode apresentar opiniões distintas em relação a um mesmo fato. Sabe-se que é uma tarefa relevante, pois como é frisado, a habilidade para estabelecer pontos divergentes é de grande valor na vida social de cada um,

²¹ O termo suporte é uma recorrência do MEC.

porque os seres , dentro de uma ordem social, são submetidos a informações variadas acerca de um fato ou de um tema. O item que se propõe a avaliar essa habilidade deve apoiar-se em um, dois ou mais textos diferentes e focar os pontos divergentes entre os textos.

A habilidade avaliada por meio deste descritor relaciona-se, pois, à identificação, pelo aluno, das diferentes opiniões emitidas sobre um mesmo fato ou tema. A construção desse conhecimento é um dos principais balizadores de um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, qual seja, o de capacitar o aluno a analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos. No exemplo escolhido, observa-se como é explorado esse tópico a partir do exemplo da Matriz de referência e, em seguida, faz-se uma reflexão sobre esse uso.

Os descritores do tópico IV trabalham a questão da coerência e coesão no processamento do Texto. Para tanto, o MEC estabelece os seguintes descritores:

D2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;

D7 – identificar a tese de um texto;

D8 – estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;

D9 – diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;

D10 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

D11 – estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;

D15 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

De acordo com o que diz a Matriz SAEB, a competência exigida no tópico requer do aluno articulação de sentidos que o leve a desenvolver habilidades importantes na identificação da linha de coerência do texto. Sabe-se que a coerência e a coesão são pressupostos para a textualidade, mas os textos têm estruturas distintas. Em consequência disso, em cada texto, os mecanismos de coesão e de coerência se manifestam de modo diferente. Essas diferenças também se configuram dependendo do tipo de texto: narrativo, descritivo, ou dissertativo-argumentativo.

O MEC também entende que a compreensão de informações e de ideias apresentadas pelo autor ultrapassa a simples decodificação e depende da devida percepção dessas relações para o efetivo entendimento da leitura. Dessa forma, um dos aspectos importantes, entre outros, é o fato de que, nesse tópico, o MEC pretende avaliar a habilidade de o aluno

reconhecer relações coesivas do texto, sobretudo as repetições ou substituições, que estabelecem a continuidade textual. Optou-se, então, pelo exemplo do D2, pois ele destaca o entrelaçamento das ideias e a sua continuidade.

O Tópico VI apresenta apenas o D13. Ele trata de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, assim como as situações de interlocução do texto e as possíveis variações da fala.

As variações linguísticas apresentam formas, marcas e estruturas. Isso revela características regionais ou sociais do locutor e, em algumas situações, revela também características do interlocutor a quem o texto se destina, as condições de produção e de circulação do discurso.

Nesse caso, a análise do item do D13 visa entender se o trabalho com as variações linguísticas, no SAEB, é efetivamente no sentido de identificar as marcas linguísticas, que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto e as situações de interlocução ou se tende à discriminação das variedades consideradas de menor prestígio em detrimento da norma culta.

Apresentados os tópicos da Matriz/SAEB e justificadas as escolhas dos itens dos descritores de cada tópico, no próximo seguimento deste capítulo, seguem as análises de questões apresentadas para esses itens.

3.2 ANÁLISE DOS ITENS DOS DESCRITORES

3.2.1 Tópico I - D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Para inferir o sentido de um texto, é preciso observar a relação explícito/implícito. O que está explícito é o ponto de partida para se chegar àquilo que está implícito (não dito), mas que significa e estabelece relações de sentido. Conclui-se que inferir sentidos se correlaciona com a observação da incompletude, da divisão, do político, do inconsciente, da ideologia. Dado o valor desses itens citados na construção dos sentidos, entende-se que, para trabalhar melhor a leitura, é preciso compreender que o sentido está relacionado tanto às palavras quanto ao silêncio que se articula a partir delas.

Portanto, o sentido sempre poderá, de acordo com o contexto em que uma materialidade se insere e com as relações interdiscursivas que atuam dentro de um discurso, ser diferente. Destarte, Orlandi (2005) considera a interpretação e a compreensão como imprescindíveis no processo de leitura. Ela entende que existe uma diferença entre interpretação e compreensão. A interpretação é um gesto, é um ato que está no nível simbólico. Para interpretar, é preciso

considerar a posição sujeito e a ideologia, porque o sujeito se reconhece nos sentidos que interpreta. A interpretação é o lugar onde a ideologia é materializada pela história.

A compreensão pressupõe não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. Para compreender é preciso teorizar. “É preciso aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente.” O sentido de uma palavra pode ser outro para qualquer pessoa, isso depende da relação com as condições de existência dessa pessoa diante do mundo. Orlandi (2005) chama atenção para o seguinte fato: “[...] Para compreendermos precisamos construir um dispositivo teórico e um dispositivo analítico de interpretação para mediar nossa relação com os sentidos (e com nós mesmos).” A partir disso, se chega à opacidade do texto e, conseqüentemente, a possíveis efeitos de sentido.

Sabe-se que, para a AD francesa, é fundamental analisar os efeitos de sentido, porque ela considera que é nisso que consiste a dessuperficialização dos discursos. Então, a fim de examinar quais as estratégias que o SAEB utiliza para levar o aluno a entender/ compreender o texto e se há múltiplas possibilidades de compreensão, em seguida, passa-se à apreciação de um item da matriz de referência.

Exemplo de item:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Boff, Leonardo. *A águia e a galinha*. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999.

A expressão “com os olhos que tem” (l.1), no texto, tem o sentido de

- (A) enfatizar a leitura.
- (B) incentivar a leitura.
- (C) individualizar a leitura.
- (D) priorizar a leitura.
- (E) valorizar a leitura.

Matriz SAEB/2011, p.28

Conforme exposto no item 2.2., do segundo capítulo deste trabalho, o discurso é a parte abstrata que perpassa os textos concretos. Observando o título do texto (Todo ponto de vista é

a vista de um ponto), nota-se que, a partir dessa perspectiva, os sentidos se estabelecem dentro do texto em questão. Nele, observa-se que há referência ao fato de que os sentidos são construídos a partir da relação que os sujeitos têm com o mundo. A perspectiva apresentada por Boff é a mesma de Freire. Ele entende que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. (FREIRE, 2001, p. 20). Isso significa que o sentido não é dado, mas construído a partir da relação sujeito/mundo. Essa perspectiva também é compartilhada pela AD.

Do ponto de vista da AD, pode-se dizer que a partir do enunciado, o discurso perpassado nessa materialidade linguística articula os elementos de sentidos vinculados aos fatores históricos, sociais e ideológicos. Sendo assim, no que concerne à leitura, na perspectiva da AD de linha francesa, neste trabalho, adota-se o ponto de vista de Orlandi (2001).

Para essa analista do discurso, a leitura é um ponto de apoio para compreender o discurso e os movimentos interpretativos que levam à compreensão. A partir da leitura, se constrói a discursividade. Levando em consideração o texto do item apresentado, é importante atentar para os movimentos interpretativos que nele se pode identificar. Conforme exposto anteriormente, para Orlandi (2001) existe uma diferença fundamental entre compreender e interpretar, mas são os gestos de interpretação que levam à compreensão do texto, dos efeitos de sentido.

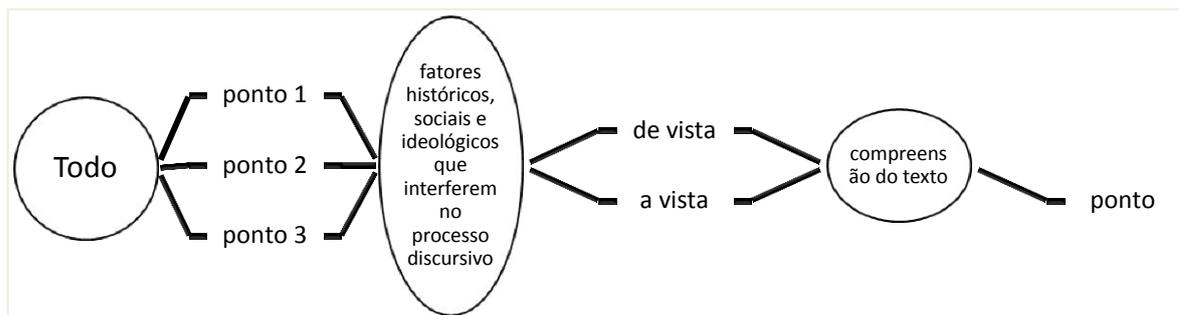
Todo ponto de vista é a vista de um ponto apresenta, como objeto de representação de sentidos, o par vista/ponto. Discursivamente falando, esses dois elementos são objetos de representação do simbólico, permitem perceber uma série de relações discursivas que atravessam o discurso subjacente ao texto.

O texto chama atenção para a coexistência de sentidos, mas, por causa da função autor, existe certa limitação, haja vista a formação discursiva de que enuncia o locutor do texto. Sabe-se que Boff fez parte do movimento revolucionário da Igreja Católica e, por conta disso, foi perseguido pelos superiores dessa instituição. Daí esse locutor coaduna-se com as teorias advindas de Freire (2001) e Bakhtin (1997), para quem o locutor enuncia conforme uma imagem que faz do interlocutor. Nesse contexto, é importante observar os sentidos produzidos pelos sujeitos do processo interlocutivo, donde se conclui que os sentidos são produzidos na interlocução. No dizer de Bakhtin (1997), a compreensão de um texto consiste em um processo ativo de responsividade, uma vez que cada enunciado demanda uma resposta.

Ademais esse texto, como outros, está voltado para a multiplicidade de efeitos de sentidos, ou seja, conforme a AD, o discurso é acontecimento, o processo discursivo é condicionado à incompletude, nessa incompletude repousa a possibilidade de produção de sentidos. A prova, entretanto, vai de encontro a esse princípio da incompletude do discurso, ela pretende estabelecer o sentido exato. E, quando o faz, registra a perspectiva de quem formulou a questão, mas não significa que faz isso sob a perspectiva de quem produziu o texto.

Adotando a perspectiva da AD, a palavra vista, pode ser percebida como o lugar de onde se observa e de onde se pode compreender os sentidos. A palavra ponto, como o lugar de destino e também o ponto de partida. Interessante lembrar que este binômio se articula no enunciado da seguinte forma: **Todo ponto de vista/vista de um ponto**.

Figura 1 – Esquema de pontos de vistas



Fonte: a autora

Aí entram nessa construção efeitos de sentidos que se constroem a partir dos processos interpretativos. Na realidade, esses processos estão relacionados aos procedimentos de leitura. Dessa forma, o gesto interpretativo serve como um caminho para se chegar à compreensão de um texto, ou seja, pode-se dizer que a interpretação ajuda a descobrir sentido a partir daquilo que é simbólico e que a compreensão consiste na dessuperfialização. Ela permite adentrar na opacidade do discurso assinalando possíveis efeitos de sentido.

O item D4 dos procedimentos de leitura (inferir uma informação implícita em um texto), trabalhado pelo MEC a partir do texto de Boff, pode ser considerado uma etapa importante no processo de leitura. A inferenciação ajuda a entender aquilo que atravessa o discurso e, na esfera do enunciado, pode dar ao texto uma maneira específica de significar.

Tudo isso está relacionado ao procedimento do leitor, que para a AD, consiste em, a partir do dito, perceber o não dito. Significa dizer que em um texto (materialidade de que o analista precisa para analisar os discursos) é necessário considerar todos os aspectos que

fazem parte da estrutura morfossintática. Estes são pistas para o processo de inferenciação. A rigor, é desta forma que o analista conduz as reflexões, a fim de compreender o objeto simbólico subjacente ao discurso.

Para ilustrar o que foi dito no parágrafo anterior a respeito da inferenciação, atente-se agora um olhar para o texto de Leonardo Boff, apresentado pela matriz. Sabe-se que, em se tratando de inferenciação, até as escolhas lexicais, bem como a maneira como essas escolhas estão dispostas no texto são importantes para ajudar na compreensão. A proposição “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, por exemplo, reitera o título do texto.

Essa proposição resulta na seguinte sequência: CABEÇA+PENSAR↔PÉS+PISAR. A cabeça permite ao sujeito ter uma visão²² acerca do mundo. É por intermédio dessa visão que o sujeito pensa. Toma-se aqui o ato de pensar como uma ação reflexiva que o leva a internalizar o modo como o sentido se inscreve em determinado contexto²³ e a significar as coisas no seu entorno. O pensamento, entretanto, é atravessado por uma série de conhecimentos das várias áreas com as quais o sujeito teve algum contato. Daí se constrói uma vista do mundo.

O conhecimento de mundo adquirido pelo sujeito depende do ponto (onde os pés pisam), isto é, o lugar social de quem olha. É nisso que consiste a interferência de certas regularidades discursivas. Elas estão diretamente ligadas aos fatores históricos, sociais e ideológicos (pontos de vista) que interferem no discurso, perpetrando práticas discursivas e deixando vir ao palco a formação discursiva a que o sujeito pertence, através da manifestação desta no interdiscurso.

Resumindo, o trecho de Boff corrobora a perspectiva da AD sobre a produção de sentido. Para a AD, os sentidos e os sujeitos são construídos na relação com a ideologia, com o interdiscurso, os esquecimentos²⁴ 1 e 2. Eles (os sujeitos) se encontram numa dada

²² A visão é tomada aqui no sentido de observação operada pela percepção que o sujeito tem do mundo, que lhe permite ter uma determinada compreensão daquilo que o cerca e não pelo olho (órgão do sentido). Diz respeito à postura assumida pelo sujeito, levando em consideração sua ideologia, sua história de vida, o meio e a formação discursiva em que se insere.

²³ O pesquisador concorda com o contexto, da forma que é hoje entendido no interior da linguística textual e que abrange, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, que engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos articuladores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal.

²⁴ Esquecimento nº1- esquecimento ideológico, nele o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz (inconsciente) dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Remete ao sonho adâmico de que o sujeito é o primeiro. Esquecimento nº 2 – refere-se ao pré-construído, esquecimento enunciativo, nele o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis; Ao falar, pensa que só pode dizer de uma maneira e não de outra. Mas, ao longo desse processo, formam-se

formação discursiva, na qual são construídos os sentidos. Tais formações discursivas são interpeladas, por seu turno, pela ideologia, pelo interdiscurso, pelos esquecimentos.

O ponto mais relevante relacionado ao texto utilizado nesse descritor é que o SAEB fecha os sentidos do texto, na medida em que direciona o estudante a assinalar uma alternativa. Além disso, apesar de o texto ser rico e de possibilitar a abordagem de outras questões, a Matriz explora muito pouco os sentidos. A questão relacionada ao descritor traz um questionamento reducionista. Entende-se que, quando os examinadores isolam uma expressão do texto, eles perdem a visão do todo, eles minimizam os possíveis sentidos produzidos no processo interlocutivo. Deixam subentendido que esse processo é individual, tal como a resposta do MEC leva o estudante a pensar. Mas ele é coletivo, uma vez que se leva em conta o locutor e o interlocutor. A resposta à questão induz à negação do diálogo entre leitor e produtor do texto. Isso significa o apagamento das múltiplas possibilidades de se construir o sentido e, conseqüentemente, o apagamento de outras vozes.

Tal perspectiva de proposta de questão tem relação com a discussão do item 2. 4.1, no interior do capítulo II sobre como a escola torna-se um aparelho de exame ininterrupto. Para Foucault (2008), a escola reproduz um modelo único de pensar. E, tal como foi proposto as avaliações do sistema SAEB representam uma forma de perpetuar esse tipo de encaminhamento do ensino. Conseqüentemente, esse tipo de abordagem se torna nociva à leitura, na medida em que reduz as possibilidades de construção de múltiplos sentidos.

3.2.2 Tópico III. D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

Com esses descritores, o MEC quer avaliar a habilidade de se compararem dois textos do mesmo tema. Neste item, discute-se a importância de, dentro de um conjunto de textos com a mesma temática, compreender que há características que não são comuns. A matriz orienta sobre o D21(reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema), que o aluno deve analisar dois textos sobre o mesmo tema publicados em fontes distintas.

Exemplo de item:

famílias parafrásticas que, por sua vez, apontam para outra maneira do dizer (PECHÊUX, M. Semântica e discurso: uma análise crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. Campinas, São Paulo, Ed. Da UNICAMP, 1997).

Texto I

“Sou completamente a favor da flexibilização das relações trabalhistas, pois a velhíssima legislação brasileira, além de anacrônica, vem comprometendo seriamente a nossa competitividade em nível global.”

Texto II

“É uma falácia dizer que com a eliminação dos direitos trabalhistas se criarão mais empregos. O trabalhador brasileiro já é por demais castigado para suportar mais essa provocação.”

O Povo, 17 abr. 1997.

Os textos tratam do mesmo assunto, ou seja, da relação entre patrão e empregado. Os dois se diferenciam, porém, pela abordagem temática. O texto II em relação ao texto I apresenta uma

- (A) ironia.
- (B) semelhança.
- (C) oposição.
- (D) aceitação.
- (E) confirmação.

Matriz SAEB/2011, p. 42

Apesar de explicar que os textos deveriam vir de fontes diferentes, nesse exemplo, eles são da mesma fonte. Mas, incoerências à parte, segue o estudo do item. Como a própria Matriz esclarece, os textos em questão abordam o mesmo assunto, porém com uma perspectiva diferente. Essa diferença se configura a partir da ideologia presente em cada um dos enunciados e da formação discursiva que cada um dos enunciadores pertence. São enunciadores distintos, que falam de lugares distintos. Os textos remetem a duas ideologias, quais sejam: no primeiro, percebe-se a ideologia representante do dominador, pois apresenta o discurso advindo dos patrões, em oposição aos trabalhadores. O deslocamento que esse sujeito pratica é a representação de formação discursiva pautada nas relações de desigualdade e de subordinação. E, como estudado anteriormente, a FD é interpelada por um interdiscurso que atravessa esse texto, marcado pela ideia de exploração. Na proposição, “Sou completamente a favor da flexibilização das relações trabalhistas”, a palavra flexibilização remete à possibilidade de serem revistos alguns direitos adquiridos pelos trabalhadores, os quais não compartilham dos ideais neoliberais.

Como bem explicita Houaiss (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0), flexibilizar significa tornar(-se) menos rígido. Nessa acepção, a palavra responde à nova ordem do mundo globalizado. Tornar flexível implica deslocar de uma situação de extremo em que apenas um ponto de vista é considerado pertinente para uma situação sinérgica, em que os pontos incompatíveis se cruzam e, ao mesmo tempo, complementam-se pela dispersão

e pela coadunação. A palavra fornece pista que leva a entender os deslocamentos nesse enunciado.

Em relação ao segundo texto, na proposição, “O trabalhador brasileiro já é por demais castigado para suportar mais essa “iluminação”, a palavra iluminação ecoa como uma oponente de flexibilização. Um gesto de interpretação importante é contrapor, confrontar as duas opiniões a partir disso.

Flexibilizar, no primeiro momento, remete a uma abertura maior, repensar posicionamentos que, no atual contexto, parecem ultrapassados ou incapazes de promover a justiça social. Mas vale a pena lembrar que essa abertura possui uma dúbia articulação. E, ao mesmo tempo em que o vocábulo implica reestruturação das leis trabalhistas, no sentido de abrir novas possibilidades, implica também o fechamento em torno da exploração do capital humano. O homem, à mercê do sistema neoliberal, aparentemente é protegido pelo sistema democrático (direitos iguais para todos os cidadãos), mas desprovido desses mesmos direitos pela exigência que lhe é imposta como requisito para seu enquadramento nesse sistema. Nota-se a figura do pré-construído, nesse caso, importante.

Depreende-se, então, que o termo provocação é uma crítica àqueles que defendem a reestruturação das leis trabalhistas. A prática discursiva que aparece nesse texto é decorrente de uma ideologia totalmente centrada na figura do mau-sujeito²⁵, aquele que não aceita os posicionamentos das instâncias que defendem as relações de desigualdade e de subordinação.

Chama-se atenção ainda para o fato de que, na medida em que a avaliação desses dois fragmentos textuais está reduzida a assinalar a opção “*oposição*”, reduz-se muito o nível de compreensão dos estudantes. Isso porque muito além de uma mera oposição entre texto, há uma oposição entre enunciadore e, conseqüentemente, entre Formações Discursivas. Como mencionado, os sujeitos falam de lugares distintos, são interpelados por ideologias distintas.

Outro exemplo relacionado à tarefa de confrontar ideias é do Descritor 21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. No caso que segue, o tema é o casamento. Um item em que a Matriz pretende avaliar como dois ou mais textos que desenvolvem o mesmo tema podem ser confrontados, a fim de se perceberem os pontos em que tais textos divergem.

²⁵ Michel Pêcheux em seu *Semântica e Discurso* (1970) trabalha com as concepções de bom-sujeito e mau-sujeito. O primeiro corresponde à forma-sujeito que apenas reproduz a ideologia na qual se insere; o segundo é uma contraposição ao primeiro, porque ele se posiciona contra a ideologia, contestando-a. Esta forma-sujeito, ao duvidar, interrogar e se posicionar contra sua própria formação discursiva, desloca-se de uma formação discursiva para outra. Isso, porém, não significa que ele deixou de ser influenciado pela ideologia.

Outro exemplo

Texto I

Tio Pádua

Tio Pádua e tia Marina moravam em Brasília. Foram um dos primeiros. Mudaram-se para lá no final dos anos 50. Quando Dirani, a filha mais velha, fez dezoito anos, ele saiu pelo Brasil afora atrás de um primo pra casar com ela. Encontrou Jairo, que morava em Marília. Estão juntos e felizes até hoje. Jairo e Dirani casaram-se em 1961. Fico pensando se os casamentos arranjados não têm mais chances de dar certo do que os desarranjados.

Ivana Arruda Leite. Tio Pádua. Internet: <http://www.doidivana.zip.net>. Acesso em 07/01/2007. Unidade 4 Língua Portuguesa, p. 45

Texto II

O casamento e o amor na Idade Média (fragmento)

Nos séculos IX e X, as uniões matrimoniais eram constantemente combinadas sem o consentimento da mulher, que, na maioria das vezes, era muito jovem. Sua pouca idade era um dos motivos da falta de importância que os pais davam a sua opinião. Diziam que estavam conseguindo o melhor para ela. Essa total falta de importância dada à opinião da mulher resultava muitas vezes em raptos. Como o consentimento da mulher não era exigido, o raptor garantia o casamento e ela deveria permanecer ligada a ele, o que era bastante difícil, pois os homens não davam importância à fidelidade. Isso acontecia talvez principalmente pelo fato de a mulher não poder exigir nada do homem e de não haver uma conduta moral que proibisse tal ato.

Ingo Muniz Sabage. O casamento e o amor na Idade Média. Internet: <http://www.milenio.com.br/ingo/ideias/hist/casament.htm>. Acesso em 07/01/2007 (com adaptações).

Sobre o “casamento arranjado”, o texto I e o texto II apresentam opiniões

- (A) complementares.
- (B) duvidosas.
- (C) opostas.
- (D) preconceituosas.
- (E) semelhantes.

(SAEB, 2009, p 41/42)

Observando-se os dois exemplos da Matriz de referência aqui citados e o texto que apresenta esse tópico, nota-se que há uma sobreposição daquilo que deve ser feito quando das análises das provas e da opção pela resposta condizente (que nessa perspectiva é única), a prova não é elaborada de modo a oferecer mais de uma possibilidade de interpretação. Dessa maneira, a tarefa de interpretar para compreender é regulada por mecanismos que conferem

uma exatidão, afastando-se do que se entende sobre construção dos sentidos, a qual é realizada, no momento do processo enunciativo, pelos interlocutores.

Detalhe muito interessante também nesse tipo de item é que, devido aos objetivos que o MEC tem a esse respeito, já mencionados anteriormente no início da análise desse tópico, a resposta para esse item aparece igual em todas as provas analisadas. Isso é prejudicial porque, uma vez ciente disso, o estudante nem precisa raciocinar antes para marcar a resposta do item, ele simplesmente tende a procurar o termo que significa oposição e optar por ele. Isso reduz ainda mais a capacidade de explorar sua potencialidade de compreensão responsiva ativa.

Confrontadas as ideias dos textos I e II do segundo exemplo desse descritor, percebe-se que, no texto I, o enunciador fala de um lugar em que a união por amor é a mais aceita. Todavia, ele (o enunciador) não concorda com a ideia de que o casamento por amor é a opção melhor. Ele mostra que a união arranjada pode ser positiva. No texto II, o enunciador mostra por que a mulher era obrigada a manter o compromisso do casamento arranjado pelos pais (falta de importância em relação à opinião da mulher) e os aspectos negativos da união arranjada, posicionando-se contra esta.

Nos dois fragmentos de texto, aparece a noção de mulher incapaz, aquela que sequer pode opinar acerca do seu próprio destino. Essa pode se considerar uma visão marginal da mulher. Entretanto há uma diferença entre a finalidade de se mostrar essa visão negativa da mulher e o objetivo do D21. No texto I, observa-se no discurso do enunciador uma formação discursiva interpelada por uma ideologia machista; no texto II, o enunciador assume uma postura diferente. Ele fala do lugar de sujeito inconformado com o tratamento atribuído à mulher.

Pode-se ousar dizer que os efeitos de sentido que atravessam a memória discursiva predominante sobre a mulher ainda apresentam reflexos do ideário feminino do período medieval. Está presente no enunciado uma voz que diz sobre mulher. Não é a do primeiro enunciador nem a do segundo, mas uma voz que tira do silêncio outro sentido.

Na modernidade, a mulher sofreu um deslocamento do lugar de figura de realce para o lugar da figura provedora, arrimo de família, porém o pressuposto de inferioridade para tomar decisões relevantes ainda permanece, haja vista os dois fragmentos de texto da questão analisada. São esses efeitos de sentidos que o MEC desconsidera e que deveriam ser explorados numa questão como essa.

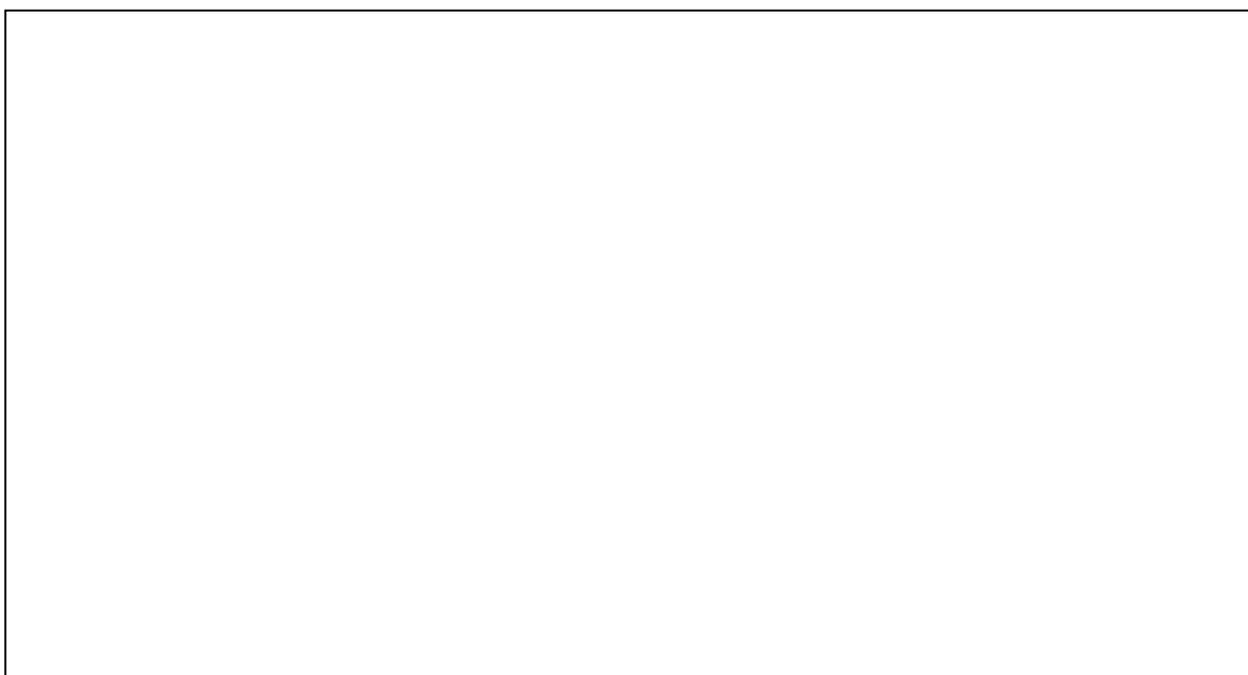
3.2.3 Tópico II. D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)

Conforme exposto no capítulo I deste trabalho, nos PCNs de Língua Portuguesa, orientam-se para que o gênero seja trabalhado como auxiliar, no processo de aprendizagem da língua. Conquanto, ao sugerir os gêneros mais importantes a serem trabalhados no currículo de Língua Portuguesa, o MEC delimita aquilo que é considerado útil. É uma postura negativa porque esse caráter inflexível do MEC incorre na generalização de modelos preestabelecidos de ensinar. Com efeito, reduzem-se possibilidades de aquisição de conhecimento, fecham-se sentidos.

O que mais surpreende é que, a despeito disso, o trabalho com o gênero vem sendo adotado como uma forma de solução imediata para melhorar o ensino. Na perspectiva de Orlandi (2005), o mais importante para o processo de análise são as propriedades internas ao processo discursivo. No entremeio texto/discursividade/discurso, a materialidade linguística se insere como parte concreta da qual o analista faz uso, a fim de penetrar na opacidade do discurso. Esses procedimentos são imprescindíveis para a compreensão, porque a partir da observação, ajudam a entender melhor o funcionamento do texto. Os gêneros dizem respeito a essas categorias internas.

Em relação à questão da Matriz, apresentada a seguir, o item é a proposta do sistema SAEB para determinar a proficiência dos estudantes da 3ª série do ensino médio em relação ao “uso do suporte gênero”, que aparece no tópico D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

Analisa-se, então, o uso do gênero quadrinho, página 38 do livro da Matriz do SAEB para o 3º ano do Ensino Médio, em 2008, como exemplo do descritor nº 5 do tópico II.





Matriz SAEB/2011, p. 38

A respeito da tirinha da Mafalda, é correto afirmar que ela:

- (A) gosta do Natal pelo mesmo motivo de sua amiga.
- (B) pensa em resposta à pergunta da amiga.
- (C) concorda com a forma de pensar de sua amiga.
- (D) e a amiga tem as mesmas opiniões.
- (E) percebe que a amiga não compreendeu sua fala.

Nesse exemplo, dependendo dos gestos interpretativos, pode-se discutir sobre os elementos internos e externos que atravessam a materialidade apresentada. O texto traz possibilidades várias de significar, portanto, os gestos de interpretação irão determinar essas possibilidades de inscrever sentidos.

Um dos objetivos da tira, em princípio, é criar um efeito cômico a partir do equívoco da amiga (Suzanita) em relação àquilo que a Mafalda queria dizer. Há opacidade na fala de Mafalda e na da amiga. O sujeito do enunciado articula o texto para que o dito pelas duas personagens seja a representação de uma materialidade que traz à baila aspectos relativos ao simbólico dentro da história.

A proposição “Eu gosto do natal porque as pessoas se amam muito mais”, do ponto de vista discursivo, significa de modo específico. A personagem Mafalda gosta porque as pessoas se amam muito mais no natal. Isso remete à memória discursiva do ocidente, uma vez que traz à tona o um discurso religioso cristão. Segundo esse discurso, o natal é tempo de se

abrandar o coração, de se doar, de se ser mais amável, mais bondoso, mais humano para com outrem, ou mesmo nega essa ideia. Isso ocorre a partir do trabalho com a ironia²⁶.

O primeiro gesto de interpretação atenta para o fato de o natal ser, para o mundo cristianizado, um momento de fraternidade. Como mencionado no parágrafo anterior, é um gesto de interpretação que reitera o que a menina diz (o objeto concreto, as palavras de Mafalda), portanto, um gesto de interpretação mais evidente, explicitado no enunciado, até mesmo pela expressão facial de Mafalda. Entretanto, nessa mesma fala de Mafalda, verifica-se também uma articulação de sentido bastante coerente. Trazendo para o campo simbólico, observe-se, então, aquilo que é transverso no discurso. Dentro dessa conjuntura discursiva, em que os sentidos se constroem, vários efeitos podem ser criados, a fala de Mafalda pode estar, ao mesmo tempo, reforçando a ideia tradicional do natal, como foi discutido, ou negando-a, haja vista o lugar de onde enuncia (FD) essa personagem de Quino, reconhecidamente, revolucionária e contrária aos valores impostos socialmente.

A personagem está inserida num contexto social em que a ideologia burguesa impera. Nesse contexto, condicionam-se os homens a regularidades discursivas voltadas para determinados conceitos e valores. Isso influencia o comportamento das pessoas, levando-as a atitudes de enquadramento. O sujeito, nesse caso, torna-se um consumidor de ideias²⁷ em prol da manutenção desse tipo de expediente alienante. “[...] se amam muito mais” é um termo que também chama atenção daquilo que não está dito aqui.

A expressão alegre da Mafalda remete ao que atravessa o discurso burguês: as crianças esperam presentes no natal. É assim que sociedade burguesa, ao longo do tempo, denota o amor: dando presentes. Nesse caso, os elementos sociais, históricos e ideológicos reclamam sentido. Trata-se de uma relação interdiscursiva em que “[...] se amam muito mais” está para “consomem muito mais”. Isso revela também a ambiguidade de um aspecto sintático-

²⁶ 1. Figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender; uso de palavra ou frase de sentido diverso ou oposto ao que deveria ser empr., para definir ou denominar algo [A ironia ressalta do contexto]. 1.1. esta figura, caracterizada pelo emprego inteligente de contrastes, us. literariamente para criar ou ressaltar certos efeitos humorísticos (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0). 2. Segundo a perspectiva da AD, a ironia reside no fato de que ela permite ao locutor escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe: o autor de uma enunciação irônica produz um enunciado que possui, a um só tempo, dois valores contraditórios, sem, no entanto, ser submetido às sanções que isto deveria acarretar. A ironia parece então "uma armadilha que permite frustrar o assujeitamento dos enunciadores as regras da racionalidade e da conveniência públicas". (Novas tendências sem Análises do Discurso, MAINGUENEAU, Dominique. Ed. Pontes, Campinas, SP. 1997).

²⁷ O termo consumidor é utilizado com o propósito de chamar atenção para o interdiscurso da expressão “se amam muito mais”, que remete também ao fato de que à época do natal, com a desculpa de que as pessoas precisam demonstrar sentimentos com algo que simboliza a grandeza do amor sentido, o consumismo chega ao máximo de sua potencialidade.

semântico, no que diz respeito ao oblíquo “se”. Ele pode se referir a uma perspectiva de flexibilidade (um pronome reflexivo – faz e recebe a ação) e de reciprocidade, que demanda a existência de mais de um sujeito. O primeiro corresponde à interpretação da amiga; o segundo, a de Mafalda.

Há uma manipulação da materialidade pelo sujeito do discurso que constrói um jogo de sentidos. Na realidade, “Eu gosto do natal porque as pessoas se amam muito mais” se opõe a “Porque será que as pessoas se amam muito mais no natal?”, assim como a expressão contida de Mafalda no início da tira se opõe à expressão de decepção dela no fim da tira. As duas proposições trabalham com enunciados idênticos, ocorre que no segundo, a personagem se apropria do enunciado de Mafalda, atribuindo-lhe um sentido bem diferente daquele que Mafalda sugere. Esse fato de as pessoas amarem mais umas as outras, entretanto, a amiga alude à ideia de as pessoas se amarem a si próprias.

Igualmente, percebem-se então os pares: **se amam muito mais/fraternidade** (primeira proposição) e **se amam muito mais/individualismo** (segunda proposição). O material concreto que remete a esses dois pares serve como elemento de sentido, pois, a partir de uma dupla articulação do processo discursivo, as palavras acompanhadas de seus silêncios (a instância do não dito) carregam, na sua exterioridade, várias possibilidades de interpretação. Um efeito de sentido importante refere-se ao cômico, construído em função do equívoco na comunicação entre as duas amigas.

Na tira, há um jogo de articulação através da forma como a materialidade se apresenta e como ela é significada. Voltando às duas proposições, **se amam muito mais/fraternidade** (primeira proposição) e **se amam muito mais/individualismo** (segunda proposição), pode-se ir mais além. Natal é tempo de amor fraterno, mas a sociedade capitalista condiciona as pessoas a entenderem esse momento como o tempo de se esbanjar capital, de se endividar, de explorar e ser explorado. Todavia a atitude do ser humano diante dessa realidade é de aceitação e contentamento, vide expressão de Mafalda no primeiro quadro da tira.

No último quadro da tira, a reação de Mafalda diante da falta de percepção da amiga, pode ser vista como uma reação que não condiz com a proposta básica de um texto que pretende expor o ridículo de determinada situação. O ridículo nessa tira, responsável pelo efeito humorístico, refere-se à interpretação da amiga de Mafalda. Entretanto, em vez de Mafalda rir da interpretação da amiga, o que seria bem possível entre crianças. Surpreendentemente, ela se decepciona com a atitude da amiga. Sua fisionomia denota

descontentamento. Tem-se aí um jogo de articulação de sentidos que carece de gesto interpretativo mais focado nas possibilidades de atribuir sentidos pelo não dito.

Quanto ao uso desse texto na prova do SAEB, é importante destacar que 63% dos brasileiros não conseguiram depreender que a resposta exigida é a letra **E**; isso se levando em conta que a maioria não apresenta limitações maiores. O descritor nº 05 exige que se interprete o texto com o auxílio do material gráfico e pictórico. Além disso, como discutido anteriormente, a essa questão subjaz uma reflexão acerca da ironia, do aspecto sintático-semântico do pronome oblíquo. Sabe-se, entretanto, que a escola lida apenas com a prescrição.

Conforme pode ser visto nas análises que se procede sobre a tira nos parágrafos anteriores, sem auxílio do elemento visual é impossível se perceber, por exemplo, a reação de Mafalda no último quadro da tira. Eis uma questão complexa. Como uma pessoa com necessidade visual severa ou total pode interpretar os elementos gráficos se a prova não oferece uma legenda especificando os sinais representativos de emoções e sensações?

Só para constar, às pessoas que representam o sistema parece complicado apresentar uma versão dessa avaliação em braile. Uma prova irrefutável desse tipo de procedimento excludente é o fato de que os alunos que apresentam problema de baixíssima visão ou que são totalmente cegos têm que abandonar a escola por falta de gente qualificada, em braile, para lidar com eles. Buscar recursos para que o estudante com limitações como a citada possa ter uma compreensão de 100% não tem sido, pois, uma prioridade

Se o objetivo da prova de língua materna é medir a qualidade total do ensino, parece que o MEC pensou só em medir a competência linguística daqueles que não apresentam nenhuma limitação. Isso significa que, na prática, pessoas como os deficientes visuais (DV) com um grau de cegueira grave (entre outras deficiências) sairiam prejudicadas.

3.2.4 Tópico IV. D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

Exemplo de item:

Sermão do Mandato

O primeiro remédio que dizíamos, é o tempo. Tudo cura o tempo, tudo faz esquecer, tudo gasta, tudo digere, tudo acaba. Atreve-se o tempo a colunas de mármore, quanto mais a corações de cera? São as afeições como as vidas, que não há mais certo de haverem de durar pouco, que terem durado muito. São como as linhas, que partem do centro para a circunferência, que tanto mais continuadas, tanto menos unidas. Por isso os Antigos sabiamente pintaram o amor menino; porque não há amor tão robusto que chegue a ser velho.

De todos os instrumentos com que o armou a natureza, o desarma o tempo. Afrouxa-lhe o arco, com que já não atira; embota-lhe as setas, com que já não fere; abre-lhe os olhos, com que vê o que não via; e faz-lhe crescer as asas, com que voa e foge. A razão natural de toda esta diferença, é porque o tempo tira a novidade às cousas, descobre-lhe defeitos, enfastia-lhe o gosto, e basta que sejam usadas para não serem as mesmas. Gasta-se o ferro com o uso, quanto mais amor? O mesmo amor é a causa de não amar, e o de ter amado muito, de amar menos.

VIEIRA, Antônio. Sermão do Mandato. In: Sermões. 8. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1980.

Em “...para não serem as mesmas...” (ℓ.12), a expressão destacada refere-se a

- (A) afeições.
- (B) asas.
- (C) cousas.
- (D) linhas.
- (E) setas.

Matriz SAEB/ 2011, p. 47

Na concepção da Linguística Textual (doravante LT), o texto é um todo constituído a partir da articulação de sentidos. Sabe-se que esse jogo de sentidos se estabelece pela coesão e pela coerência textuais, ou pela inexistência delas.

Para melhor discutir os aspectos da coesão e da coerência, adota-se aqui a perspectiva de Koch & Travaglia. Para esses autores, as relações textuais do princípio da coesão são a reiteração e a associação. Os elementos responsáveis pela coesão são considerados elementos micro textuais. Enquanto o princípio de coesão está associado às conexões entre partes que, através de conectores, estabelecem relações na superfície textual, o de coerência se refere à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto.

Para Koch & Travaglia (2002, p. 49), a coesão é um dos fatores que pode ajudar a construir a coerência. Ela pode também ser vista como uma manifestação da coerência na superfície do texto. Segundo esses autores, existem dois tipos de coesão: referencial (formas remissivas gramaticais ou lexicais) e a sequencial (mecanismos responsáveis pela progressão textual: são elementos que interligam segmentos do texto por reiteração ou estabelecendo relações semânticas ou pragmáticas). Juntas, elas englobam a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical, fatores de coesão propostos por Halliday e Hasan (apud KOCH, 2002, p. 16).

No primeiro caso, os mecanismos de coesão estabelecem relações de condição, causa, mediação, disjunção, tempo, conformidade e modo. No segundo, estabelecem relações de conjunção, disjunção argumentativa, contrajunção, explicitação, comprovação, conclusão, comparação, generalização, especificação, contraste e correção.

A coerência, segundo Koch (2002), não se restringe apenas a traços de textos, mas a uma complexa rede de fatores de ordem linguística, discursiva, cognitiva, cultural e interacional. Koch & Travaglia (2002) consideram importantes para a coerência os seguintes modelos cognitivos:

os frames – conhecimentos armazenados na memória sob um rótulo sem qualquer ordenação;

os esquemas – conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal;

os planos – conhecimentos sobre como atingir determinado objetivo;

os scripts – conhecimentos sobre modos de agir, estereotipados em cada cultura;

as superestruturas ou esquemas textuais - conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à medida que se tem contato com eles.

Koch (data) entende que a coerência depende não só do texto, mas do conhecimento de mundo. Ela (a coerência) tem relação com o acúmulo de modelos cognitivos armazenados na memória discursiva pelo estabelecimento de relações de sentido dentro dos textos. Quando a LT considera a coerência como algo que se relaciona com o texto, mas que está para além deste, ela reconhece que é preciso ir além daquilo que a linguística estruturalista trabalha para entender os textos, portanto, não há uma relação entre essas LT e a AD.

Entende-se que toda essa perspectiva discutida acima leva o leitor a interpretar o texto, mas não a compreendê-lo efetivamente. No que concerne à Análise do Discurso, como mencionado anteriormente, há uma distinção entre interpretar e compreender, postulada por Orlandi (2002). De acordo com esta analista (p. 26): “A interpretação é o sentido pensando-se o co-texto [as outras frases do texto] e o contexto imediato”. Nessa perspectiva, observa-se que a questão proposta para os estudantes está preocupada com essa relação, na medida em que solicita a identificação do referente da expressão “... para não serem as mesmas...”. É importante atentar para o fato de que a simples identificação do referente não significa ir além das paredes textuais. Com efeito, a avaliação observada solicita do estudante somente a relação entre elementos do texto. Ainda para a referida autora (p. 26): “Compreender é saber como um objeto simbólico [enunciado, texto, pintura, música etc] produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido”. Ocorre, então, o apagamento de outros sentidos que se inscrevem.

O mais grave em relação aos aspectos acima discutidos é o fato de que o MEC detectou que apenas 53% dos estudantes conseguiram assinalar a assertiva exigida como resposta para esta questão. Percebe-se, então, que os estudantes ainda sentem dificuldades em relacionar

uma expressão ao seu referente, mesmo, nesse caso, tratando-se de uma questão puramente mecânica. No entanto, o MEC se propõe a levar o estudante a entender as relações de sentido (aspectos da coerência) que se consideram importantes para a dessuperficialização do texto. O documento esclarece que: “A compreensão de informações e ideias apresentadas pelo autor ultrapassa a simples decodificação e depende da devida percepção dessas relações para o efetivo entendimento da leitura” (Matriz/SAEB. 2011. p 46). Todavia, segundo a perspectiva da AD, a prova não consegue alcançar a compreensão efetiva do texto.

Quanto à referenciação, Koch (data) entende que ela resulta da intervenção do sujeito no ato de nomear, designar, representar ou interpretar o mundo em que o sujeito se insere. Assim é a referenciação depende das posições ocupadas pelos sujeitos dentro do discurso. O processo de referenciação leva a evidenciar o sujeito locutor enquanto produtor do discurso e os outros enquanto vozes que determinam, organizam e constituem o seu projeto de dizer. Os referentes se constituem como objetos de discurso e a maneira de referenciar depende das visões de mundo, dos valores que se afirmam como corretos ou não corretos dentro de universo discursivo.

O termo “as mesmas” constitui uma expressão anafórica que retoma o referente “cousas”. Considerando que houve um processo de referenciação para a construção do sentido e que esse processo vai além de simples mecanismos, pode-se entendê-los como objetos do sentido. Não se trata apenas de uma simples retomada da palavra. Trata-se de uma escolha tanto lexical como de produção de sentido que o locutor do texto faz com vistas a interagir com o interlocutor. O que é extremamente negativo na questão do sistema SAEB é que esse processo de produção de sentidos é reduzido a um mecanismo pontual de retomada do nome. Dessa forma, a questão de múltipla escolha torna-se não muito representativa de aprendizado, a maneira como o MEC elabora sua avaliação é direcionada aos sentidos produzidos pelos elaboradores da avaliação. Assim sendo, nesse texto como em outros, efeitos de sentidos relevantes estão na ordem do silêncio.

3.2.5 Tópico V. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Em relação ao tópico cinco, diz respeito aos recursos expressivos e efeitos de sentido. O item que segue é o exemplo do D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Para a Matriz de referência, essa proposta dá conta de explorar o texto de modo que o aluno consiga se inteirar com as relações de sentido

importantes para compreensão. Considera-se a proposta relevante. Observa-se, no entanto, como esse objetivo é corporificado por uma questão.

Exemplo de item:

A culpa é do dono

A reportagem “Eles estão soltos” (17 de janeiro), sobre os cães da raça pit bull que passeiam livremente pelas praias cariocas, deixou leitores indignados com a defesa que seus criadores fazem de seus animais. Um deles dizia que os cães só se tornam agressivos quando algum movimento os assusta. Sandro Megale Pizzo, de São Carlos, retruca que é difícil saber quais de nossos movimentos “assustariam” um pit bull. De Siegen, na Alemanha, a leitora Regina Castro Schaefer diz que pergunta a si mesma que tipo de gente pode ter como animal de estimação um cachorro que é capaz de matar e desfigurar pessoas.

Veja, Abril. 28/2/2001.

O que sugere o uso de aspas na palavra “assustariam”?

- (A) raiva.
- (B) ironia.
- (C) medo.
- (D) insegurança.
- (E) ignorância.

Matriz/SAEB, 2011. P.66

A ironia consiste numa espécie de negação da enunciação. Ao dizer determinado enunciado com objetivo contrário daquilo que o enunciador pretende, criam-se efeitos de sentidos geralmente opostos. O exemplo da matriz não contraria essa perspectiva. A palavra (“assustariam”), tal como registrada, entre aspas, pressupõe a existência de outro sentido e, conseqüentemente, de outro enunciador.

De acordo com o MEC, por meio do item, evidencia-se a importância de se construir não apenas o conhecimento dos usos convencionais desses recursos, como também das funções textuais que podem vir a exercer em relação a um uso não convencional. Tanto a pontuação (aspas, reticências, parênteses etc.) quanto às demais notações (tipo e tamanho da letra, caixa alta etc.) são recursos gráficos, próprios do sistema da escrita, que promovem e/ou intensificam efeitos de sentido, sendo essenciais para o processamento da leitura.

Sabe-se que a característica mais relevante das aspas consiste no fato de elas instaurarem a polifonia. Isso abre possibilidades de explorar melhor as relações de sentido dentro do processo discursivo. A polifonia confere à palavra outra acepção não comum a ela. Há outra voz, um enunciador outro no texto. Isso quer dizer que, com o uso das aspas, há uma

produção de sentido que leva o interlocutor à reflexão. Como se viu no exemplo em estudo, esse tipo de reflexão não é explorado nas questões do MEC.

O MEC, no entanto, despreza a ideia de que as aspas não são um recurso gráfico apenas. Ressalta que menos da metade dos alunos conseguiu inferir qual a alternativa “correta”, assinalando a alternativa “B”, ou seja, para o MEC, o único problema é que os estudantes não identifiquem as aspas como um recurso gráfico que leva à ironia. Esse resultado, para essa instituição, comprova que o aluno não vai além do texto, não consegue realizar inferências, não atinge o nível discursivo. Nesse caso específico, a questão exige dele uma percepção para além do texto. E, de acordo com o inexpressivo índice de acertos, os estudantes não conseguem ultrapassar as paredes textuais. Resta questionar em que medida as aspas, enquanto um recurso discursivo, estão efetivamente sendo avaliadas.

Exemplo de item:

Leite

Vocês que têm mais de 15 anos, se lembram quando a gente comprava leite em garrafa, na leiteria da esquina? (...)

Mas vocês não se lembram de nada, pô! Vai ver nem sabem o que é vaca. Nem o que é leite. Estou falando isso porque agora mesmo peguei um pacote de leite – leite em pacote, imagina, Tereza! – na porta dos fundos e estava escrito que é pasteurizado ou esterilizado, sei lá, tem vitamina, é garantido pela embromatologia, foi enriquecido e o escambau.

Será que isso é mesmo leite? No dicionário diz que leite é outra coisa: “líquido branco, contendo água, proteína, açúcar e sais minerais”. Um alimento pra ninguém botar defeito. O ser humano o usa há mais de 5.000 mil anos. É o único alimento só alimento. A carne serve pro animal andar, a fruta serve para fazer outra fruta, o ovo serve pra fazer outra galinha (...). O leite é só leite. Ou toma ou bota fora.

Esse aqui examinando bem, é só pra botar fora. Tem chumbo, tem benzina, tem mais água do que leite, tem serragem, sou capaz de jurar que nem vaca tem por trás desse negócio.

Depois o pessoal ainda acha estranho que os meninos não gostem de leite. Mas, como não gostam? Não gostam como? Nunca tomaram! Múúúúúú!

Millôr Fernandes. O Estado de São Paulo. 22/08/1999.

Ao criar a palavra “embromatologia” (ℓ. 6), o autor pretendeu ser

- (A) conciso.
- (B) sério.
- (C) formal.
- (D) cordial.
- (E) irônico.

O exemplo examinado não corresponde ao objetivo descrito no Tópico V do D 17, uma vez que se trata de uma questão correspondente ao uso de um neologismo, no caso “embromatologia”. Observa-se que essa questão além de exigir que o estudante possa discernir a composição de um vocábulo, examinando as partes que o compõem, pressupõe que ele possa relacionar à composição desse vocábulo a produção de sentido. Nesse caso, o estudante deveria depreender que “*embromatologia*” é composta pelo verbo embromar (um regionalismo do Brasil, que significa enganar) + -logia (sufixo que significa estudo). Uma vez depreendida essa composição, o estudante deveria inferir o neologismo e, a partir de então, produzir sentido desse vocábulo em relação ao texto como um todo. Considera-se que seja efetivamente um exercício que demanda conhecimento acerca da formação das palavras e de semântica. A Matriz salienta que aqueles que optaram pelas demais alternativas erradas são leitores imaturos que não apreenderam o sentido do texto, nem souberam ler as entrelinhas para “chegar à intenção do autor”²⁸ de criticar as estratégias de venda do leite. Nesse sentido, retomam-se os postulados de Bakhtin (1997) em relação à construção de imagens entre o locutor e o interlocutor. Como mencionado, esse filósofo defende que o locutor constrói um texto com vistas ao seu leitor. Relacionando-se esse argumento ao gênero publicidade, especificamente, é importante enfatizar que cada publicidade é dirigida a um público alvo. Com efeito, esse público, previamente investigado pelo publicitário, interage com o locutor, dando-lhe, muitas vezes, uma resposta satisfatória: o consumo do produto. No que diz respeito ao texto Millôr, é importante entender a que público ele é dirigido: pessoas com mais de 15 anos (linha 1), que não conheceram o leite, quando extraído diretamente do peito da vaca. Esse autor não critica apenas as estratégias do publicitário, mas todo um modo de vida da modernidade. Com efeito, para depreender o sentido de “*embromatologia*”, seria necessário que o estudante percebesse a crítica ao modelo de sociedade moderna, ao consumismo em contraposição a uma vida natural.

Quanto às questões utilizadas pelo MEC, mais uma vez, pode-se perceber o reducionismo imposto, na medida em que essa instituição pontua apenas alguns aspectos em um texto, desprezando outros, para, assim, chegar-se a uma compreensão efetiva desse texto. Além disso, foi possível notar que essas questões condicionam o aluno a procurarem repostas similares. Menciona-se a importância de os formuladores das questões buscarem outros

²⁸ Para a Análise do Discurso, o que importa é como os sentidos se inscrevem numa materialidade linguística trazendo efeitos de sentido, não aquilo que o autor quis dizer, pois não se trabalha com o sujeito da intenção.

aspectos semânticos, ao contrário de insistirem constantemente na identificação da ironia. Verificou-se também que se trata de um processo avaliativo tal qual discutido a partir de Foucault (2008), no Capítulo II deste trabalho. Existe um condicionamento que vai se articulando de forma rígida. Esse tipo de situação se torna comum, disciplinarizando os estudantes, de modo que eles busquem as mesmas respostas. Aqueles que, passando por um rígido sistema de enquadramento, controle, disciplina, exames e classificação não são promovidos por incapacidade, não se encaixam de forma proveitosa na sociedade.

3.2.6 Tópico VI. D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Exemplo de item:

Assaltos insólitos

1. Assalto não tem graça nenhuma, mas
2. alguns, contados depois, até que são
3. engraçados. É igual a certos incidentes de
4. viagem, que, quando acontecem, deixam a
5. gente aborrecidíssimo, mas depois, narrados
6. aos amigos num jantar, passam a ter sabor de
7. anedota.
8. Uma vez me contaram de um cidadão que
9. foi assaltado em sua casa. Até aí, nada
10. demais. Tem gente que é assaltada na rua, no
11. ônibus, no escritório, até dentro de igrejas e
12. hospitais, mas muitos o são na própria casa.
13. O que não diminui o desconforto da situação.
14. Pois lá estava o dito-cujo em sua casa,
15. mas vestido em roupa de trabalho, pois
16. resolvera dar uma pintura na garagem e na
17. cozinha. As crianças haviam saído com a
18. mulher para fazer compras e o marido se
19. entregava a essa terapêutica atividade,
20. quando, da garagem, vê adentrar pelo jardim
21. dois indivíduos suspeitos.
22. Mal teve tempo de tomar uma atitude e já
23. ouvia:
24. — É um assalto, fica quieto senão leva
25. chumbo.
26. Ele já se preparava para toda sorte de
27. tragédias quando um dos ladrões pergunta:

28. — Cadê o patrão?
 29. Num rasgo de criatividade, respondeu:
 30. — Saiu, foi com a família ao mercado, mas
 31. já volta.
 32. — Então vamos lá dentro, mostre tudo.
 33. Fingindo-se, então, de empregado de si
 34. mesmo, e ao mesmo tempo para livrar sua
 35. cara, começou a dizer:
 36. — Se quiserem levar, podem levar tudo,
 37. estou me lixando, não gosto desse patrão.
 38. Paga mal, é um pão-duro. Por que não levam
 39. aquele rádio ali? Olha, se eu fosse vocês
 40. levava aquele som também. Na cozinha tem
 41. uma bateadeira ótima da patroa. Não querem
 42. uns discos? Dinheiro não tem, pois ouvi
 43. dizerem que botam tudo no banco, mas ali
 44. dentro do armário tem uma porção de caixas
 45. de bombons, que o patrão é tarado por
 46. bombom.
 47. Os ladrões recolheram tudo o que o falso
 48. empregado indicou e saíram apressados.
 49. Daí a pouco chegavam a mulher e os
 50. filhos.
 51. Sentado na sala, o marido ria, ria, tanto
 52. nervoso quanto aliviado do próprio assalto que
 53. ajudara a fazer contra si mesmo.

SANTANNA Affonso Romano. PORTA DE COLÉGIO E OUTRAS CRÔNICAS São Paulo: Ática 1995. (Coleção Para gostar de ler)

É exemplo de linguagem formal, no texto

- (A) dito-cujo. (l. 14)
 →(B) adentrar. (l. 20)
 (C) pão-duro.(l. 38)
 (D) botam. (l. 43)

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/simulado/2011/pr_ova_modelo_9ano.pdf

O Tópico VI, apresenta apenas o D13. Ele trata de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, assim como as situações de interlocução do texto e as possíveis variações da fala.

Conforme a Matriz, as variações linguísticas, evidentemente, manifestam-se por formas, marcas, estruturas que revelam características (regionais ou sociais) do locutor e, por vezes, do interlocutor a quem o texto se destina. Essas variações são, portanto, resultado da construção de imagens entre o locutor e o seu virtual interlocutor, para se ajustarem às condições de produção e de circulação do discurso. Destarte um item relacionado a essa

habilidade deve centrar-se no reconhecimento das variações (gramaticais ou lexicais) que revelam as características dos locutores e dos interlocutores. Em relação ao texto, não se trata efetivamente de variação linguística, mas do uso de níveis de linguagem, haja vista a relação formalidade e informalidade. Nesse caso específico, percebe-se que adentrar é usado pelo locutor do texto, o narrador da história. Mas isso não significa que ele use apenas esse nível; ele oscila entre o formal e o informal (dito cujo) indiscriminadamente, caracterizando a narração de um “causo”. A abordagem desse aspecto, no entanto, é silenciado, enfatizando-se apenas a oposição entre o formal e o informal.

Quanto à resposta, o texto da Matriz esclarece que a resposta exigida é a letra “e”, visto que, conforme o solicitado: “É exemplo de linguagem formal, no texto”, "adentrar" que caracteriza uso de linguagem formal. E, na medida em que os formuladores da questão põem em oposição a relação formalidade e informalidade, eles afirmam a existência desse aspecto, reiterando os postulados da Gramática Normativa.

Ocorre que, ao adestrar os estudantes a acharem as respostas para as questões partindo de procedimentos voltados para a política do mais culto, mais “certo”, o Estado segue condicionando os estudantes brasileiros a considerarem a língua padrão como superior e a marginalizarem as outras variações linguísticas.

Em relação às questões analisadas, entende-se que o texto constitui o eixo das questões. No entanto, assim como nos livros didáticos (que não são objeto desta pesquisa) e nas aulas dos professores de língua materna, ainda persiste uma abordagem prescritiva desse texto. Apesar de muitos dos objetivos dos descritores serem a busca da produção de sentido, os formuladores das questões priorizam ora o significado de determinadas expressões, ora a retomada delas, ora a formação das palavras. As questões são formuladas segundo os objetivos desses descritores e, para cada um deles se introduz um novo texto. Conseqüentemente, há um grande quantitativo de textos mal explorados quanto à compreensão. Esse quantitativo de textos e de questões produz a impressão de uma abordagem criteriosa, porém constitui uma mera repetição de fórmulas de elaboração ano após ano. Ademais, a própria forma de avaliar, a partir de questões de múltipla escolha, fecha os sentidos. Estes ficam restritos a apenas à percepção dos formuladores das questões, haja vista a determinação de escolha de apenas uma alternativa, impossibilitando, assim, a resignificação dos textos.

Discutidas essas questões, expõem-se, a seguir, as conclusões das reflexões feitas ao longo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir sobre o SAEB e sobre as relações de poder que, de alguma maneira, articulam-se continuamente e estão no cerne da sociedade. Segundo uma abordagem foucaultiana, discutiu-se sobre como o SAEB, à medida que é concebido como o principal instrumento para mensurar a qualidade do ensino no Brasil, reflete políticas de fechamento, constituindo-se num mecanismo de controle e exclusão.

Baseando-se nas leituras de trabalhos de Soares (1996), de Orlandi (2001) e de Barros (2007), discutiu-se sobre a história da implantação da Língua Portuguesa enquanto uma disciplina, um conjunto de verdades para se ensinar e se aprender. A partir de tal instauração, observa-se o quanto essa disciplina está pautada na Gramática Tradicional e, conseqüentemente, na dicotomia entre o certo e o errado. Verificou-se ainda que essa instauração resultou no apagamento de sentidos inscritos nas múltiplas línguas que circulavam neste país.

A partir da discussão sobre o conjunto de materialidades linguística do Sistema SAEB (2008, 2009, 2011) e o dos PCNs de Língua Portuguesa (1997, 1998, 2006), elucidaram-se alguns pontos relevantes para esta pesquisa. Um dos pontos importantes a respeito dos PCNs se refere ao fato de que eles são uma resposta do governo brasileiro aos ditames dos organismos multilaterais sobre as políticas de educação dos países em desenvolvimento. Isso quer dizer que, apesar de os PCNs se pautarem num discurso politicamente ético e democrático, consistem em um modelo preestabelecido para o ensino. Portanto, as ações resultantes de seus desmembramentos estão fadadas a certas regularidades discursivas que apontam para o mesmo caminho: o da produtividade.

Como mencionado na introdução deste trabalho, o governo considera os PCNs um paradigma ideal de educação. Seu objetivo maior é mostrar, através de dados “palpáveis e mensuráveis²⁹”, que o modelo de paradigma do ensino brasileiro defendido no texto dos PCNs é eficaz. Daí porque a matriz de referência de Língua Portuguesa (2011) do SAEB está totalmente pautada na proposta dos PCNs.

Contrastando-se os postulados de Bakhtin (1997) com a apropriação que deles fazem os dos PCNs, percebeu-se uma imprecisão teórica nos PCNs que dificulta a compreensão destes,

²⁹ Nesse ponto, o pesquisador chama atenção para um problema. Devido às diversas singularidades que fazem parte de um país com proporções tão gigantescas como o Brasil e também devido à forma como o MEC conduz o sistema de avaliação, fechando possibilidades de exploração dos sentidos, os dados referentes aos resultados do SAEB não são necessariamente cabais para definir a qualidade do ensino.

o que suscita uma série de interpretações equivocadas. Analisando também excertos da Matriz de Referência/SAEB (2011) e interligando-a com as ideias explícitas nos PCNs, percebeu-se que o SAEB é uma forma de o Estado demonstrar que há mudança positiva na educação.

Por esse caminho, enveredando na análise do corpus, foi possível revelar fatos que, na visão do pesquisador, parecem cruciais para se repensar a forma como o SAEB se estabelece como um mecanismo de controle absoluto.

Nessa perspectiva, as categorias discurso, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, sentido, interdiscurso e intradiscurso, estudadas no capítulo II, forneceram os procedimentos específicos para a análise realizada no terceiro capítulo. Notou-se com as leituras de Foucault (1999), (1987), (2008) que existe uma relação entre as instâncias que conduzem as políticas de educação e detêm o controle sobre a materialidade dos textos do MEC, discutidas neste trabalho. Parece haver uma dupla articulação interpretativa. Tanto os documentos do SAEB quanto os dos PCNs apresentam objetivos aparentemente voltados para o desenvolvimento da perspectiva crítica dos estudantes. . Entretanto, à medida que o governo desenvolve um modelo de avaliação voltada para aspectos prescritivos, esses mesmos objetivos vão sendo apagados em função dos efeitos obtidos (o SAEB é um projeto-ação), os quais contribuem para a formação de estudantes repetidores das lições aprendidas na escola. Enfatiza-se, assim, a produtividade em detrimento da criatividade.

Para elucidar melhor esses aspectos, tomou-se a escala do MEC como referência. Contatou-se que essa escala, apresentada no capítulo II, demonstra uma sociedade dividida em classes: a classe dos excelentes (NES 5), a classe dos bons (NSE 4), a classe dos regulares (NSE 3), a classe dos ruins (NSE 2) e, finalmente, a classe dos incapazes (NSE 1). Por tudo isso, inscritos num conjunto maior de enunciados, tanto o SAEB quanto os PCNs, não significam, necessariamente, uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Na prática o SAEB, uma vez que determina quais sujeitos são mais aptos ou não, contribui com a manutenção das relações de poder que geram exclusão.

Essa escala também mostra que, ao optar por fazer a verificação diagnóstica dessa forma, o Estado fecha possibilidades. O MEC entende que, se o estudante for capaz de resolver cálculos que careçam de raciocínio lógico e compreender sentenças mais complexas dentro do seu nível escolar, estará preparado para dominar o conhecimento em outras áreas do saber. O excerto da matriz SAEB (2008, p.07) apresenta a seguinte afirmação: “Apesar do nome de prova, a Prova Brasil é, na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida. Este ponto é fundamental e ainda não é

completamente entendido”. O próprio MEC não tem certeza de como tudo funciona. Ou seja, o Estado que precisa mostrar como está a qualidade do ensino através desse sistema de avaliação não conhece ainda os pilares da educação nas escolas. .

Dentro desse contexto, verificou-se que as escolas são classificadas de acordo com o índice de evasão e com o desempenho na escala do MEC. A escola em que os alunos obtêm melhores resultados tende a ter os sujeitos incluídos na sociedade em funções de maior prestígio. Esse tipo de escola é considerado eficiente porque produz bons resultados. Já as que não obtêm resultados satisfatórios sofrem sanções dentro da sociedade.

Tal situação revela que o Estado sustenta um discurso voltado para a qualidade do ensino, mas, a exemplo do SAEB, em determinadas casos, os desmembramentos de suas ações não corroboram o desenvolvimento do potencial humano dos estudantes brasileiros. Os efeitos de sentido gerados a partir do discurso da mídia e dos envolvidos no processo educacional mostram que a população estudantil das escolas que obtiveram desempenho ruim no IDEB³⁰ é estigmatizada como incapaz.

No capítulo III, na análise do tópico I sobre a questão relacionada ao D3, notou-se que, ao isolar uma expressão do texto, o MEC trouxe um questionamento reducionista que limita a visão do todo e, conseqüentemente, produz o apagamento das múltiplas possibilidades de se construir o sentido. Ao apagar os sentidos, a escola age conforme a perspectiva apontada por Foucault (2008), o controle dos sentidos. Reproduz um modelo único de pensar, perpetuando um ensino conservador e delimitador de possibilidades de desenvolvimento do raciocínio. .

Sobre o tópico II, analisado o D5, notou-se que o MEC apresentou uma proposta de trabalho com o gênero que também limita possibilidades de interpretação. Notou-se que, ao sugerir a resposta dirigida, o trabalho de interpretação do texto com auxílio de material gráfico diverso, como propaganda, quadrinho, foto, entre outros elementos visuais, não se efetiva de modo condizente com aquilo que a Matriz anuncia. Apresenta-se uma questão que estabelece a construção de efeitos de sentido vários. O enunciado do item apresenta a proposição “é correto afirmar que”. Esse enunciado traz à tona muitas possibilidades de se penetrar na opacidade do discurso, mas isso não acontece porque há o fechamento em torno de uma resposta.

Os estudantes são silenciados dentro de uma regularidade discursiva em que há a vontade de verdade, a vontade de dominar o discurso para dominar o poder. Dessa forma,

³⁰ O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é construído a partir do resultado das avaliações do SAEB mais a o índice de evasão escolar.

constatou-se que os sujeitos são treinados, adestrados para preencherem os espaços vazios das avaliações, de acordo com o determinado pela escola e, assim, amoldam-se ao conjunto de restrições que lhes são impostas, sem questionarem.

Na análise do tópico III, o D21, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, verificou-se que, além de a prova apresentar uma só opção de resposta para esse item, as respostas apareceram iguais em todas as provas analisadas. Isso é prejudicial porque, uma vez ciente disso, o estudante tende a procurar o termo que significa oposição (resposta comum a esse item) e a optar por ele, o que reduz ainda mais a capacidade de explorar sua compreensão responsiva ativa porque, nesse caso, há uma apropriação anterior daquilo que o MEC considera a respeito do assunto. Isso cria um processo de mecanização do ensino.

No Tópico IV, D2, observou-se que o processo de produção de sentidos foi reduzido a um simples mecanismo de retomada do nome, o que é extremamente negativo na questão do sistema SAEB. Com efeito, a proposta de se estabelecerem relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuam para sua continuidade se mostrou pouco representativa de aprendizado, pois devido à maneira como o MEC elabora sua avaliação, direcionada a uma simples retomada do referente, oferece-se pouca possibilidade de exploração dos sentidos. Assim sendo, outros efeitos de sentidos permanecem na ordem do silêncio e não são explorados devidamente.

No Tópico V, constatou-se que o D17, observou-se que o exemplo examinado não corresponde ao objetivo descrito o D 17. A questão além de exigir que o estudante possa discernir a composição de um vocábulo, examinando as partes que o compõem, pressupõe que ele possa relacionar à composição desse vocábulo à produção de sentido, entretanto não conseguiu atingir esse objetivo. Constatou-se que a tarefa de compreensão consiste em pontuar apenas alguns aspectos em um texto, desprezando outros. Além disso, foi possível notar que essas questões condicionam o aluno a procurarem repostas similares.

Os sentidos vão sendo apagados. O MEC é, nesse caso, a representação de uma voz. Essa voz traz no seu interdiscurso reflexos de uma política de silenciamento que se desdobra sobre todas as ações relacionadas ao ensino.

No Tópico VI, o D13, constatou-se que o trabalho com a variação linguística é taxativo, no sentido de conduzir o estudante ao preconceito linguístico. O MEC propõe que o estudante deve identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, assim como as situações de interlocução do texto e as possíveis variações da fala. Conforme

estudo feito no item 3.2.6, sobre a questão sugerida, percebe-se que a maneira como MEC trabalha a variação linguística, na questão da Matriz não condiz com a sua proposta porque coloca em relevo a oposição da relação formalidade e informalidade. Verificou-se que, ao afirmar a existência desse aspecto, o MEC reafirma os postulados da Gramática Normativa e silencia outros aspectos. Conduzem-se os estudantes a acharem as respostas para as questões, partindo de procedimentos voltados para a política do mais culto, do mais “certo”, dessa forma, Estado segue condicionando os estudantes brasileiros a considerarem a língua padrão.

Com efeito, essa ideia do Estado é, no mínimo, equivocada. O que se notou no descontínuo das ações do governo é que elas (as ações resultantes da política de educação atual) convergem para o alheamento da sociedade. Por outras palavras, a comunidade brasileira não se apercebe daquilo que está sendo silenciado através da avaliação diagnóstica, que só contribui para a marginalização social dos sujeitos considerados não aptos.

Como demonstrado no início deste trabalho, a língua sempre foi, ao longo da História, utilizada como elemento de poder e coerção. Conforme o exposto no tópico 2 do segundo capítulo, Foucault (2008) leva a crer que todo sistema de dominação tem gênese na disciplinarização e no treinamento para docilidade dos corpos e da alma. O SAEB é uma forma de manutenção do controle, no caso particular de LP, há um controle em relação à produção de sentidos. Para Gregolin (2007, p.110): “Trata-se de um dispositivo inerente à própria produção do discurso na medida em que cada disciplina define os enunciados que serão considerados verdadeiros e aqueles que serão tomados como falsos”.

Os que representam o Estado entendem que é necessário padronizar o ensino para que todos tenham o mesmo tipo de educação. Nessa perspectiva, é que o Ministério da Educação estabelece que é preciso medir o potencial do aluno da educação básica. O sistema SAEB, do qual fazem parte o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA; a Provinha Brasil; o SAEB – ANEB e a ANRESC (Prova Brasil) é a representação da ação reguladora do governo. Esse sistema contribui para a padronização do ensino.

Diante do exposto, a partir da investigação que se fez a respeito dos PCNs e da proposta de avaliação do ensino contida no conjunto de materialidades do SAEB, chegou-se à conclusão de que o SAEB é, de fato, uma maneira de demonstrar que os pressupostos dos PCNs estão sendo efetivados. Essa política de controle, exame, seleção, nivelamento e enquadramento dos sujeitos na sociedade, de acordo com seu desempenho nas avaliações do

sistema da educação, na visão do Estado, é a maneira mais correta de conduzir a educação no país. Isso confirma a hipótese inicial deste estudo. Essa confirmação suscita a discussão a respeito do assunto. Uma forma de dar continuidade a essa discussão consiste em investigar o efeito prático do SAEB na educação de terceiro grau.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Brasília: 2011.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Maria Emilia de R. de A. Barreto. As marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

CÂNDIDO, Antonio. Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes. 3. ed. São Paulo: Humanitas. FFLCH/USP, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2008.

FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. Linguística textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no collège de france, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Trad. SAMPAIO, L. F. de A. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos. 3. ed. São Carlos: Ed. Claraluz, 2007.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. Ciência e Cultura. São Paulo, SBPC, 2005.

ÍNDICE FUNDAMENTAL DO DIREITO - Capítulo III. Da educação. Da cultura e do desporto. Seção I. Da educação. Online <http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm>. Acesso em: 11 de jun. 2010.

KOCH, Ingedore G. V. Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual. E Ensino De Línguas. UNICAMP. Disponível em <http://www.gelne.ufc.r/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2011.

_____. Coesão textual. 17. ed. rev. amp. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luís C. Coerência textual. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 3. ed. trad. Freda Indursky: revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Gloria de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP. Pontes: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. Gênese dos discursos. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIOTTO, Marcio Luiz et alli. O Banco Mundial e a política da educação. Online <<http://www.oestrageiro.net/politica/35-o-banco-mundial>>. Acesso em: 02 de jun. 2010.

MUSSALIN, F. BENTES, A. C. (org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, João L. Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Disponível em <<http://www.rioei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). História das Ideias Linguísticas no Brasil. São Paulo, Campinas: Unemat Editora Pontes, 2001.

_____. A análise do discurso: princípios e Procedimentos. 6. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à observação do óbvio. São Paulo, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. 1. ed. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

SOARES, Magda (1996). Português na escola, história de uma disciplina curricular. Revista da Educação da AEC, n. 101, out./dez., pp. 9-26.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE, 1998.

TEYSSIER, Paul. História da língua portuguesa. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

Tópicos da Matriz/SAEB

Tópico I Procedimentos de Leitura

Descritores	3º EM
Localizar informações explícitas em um texto.	D1
Inferir o sentido de um palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto.	D4
Identificar o tema de um texto	D8
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Tópico II Implicações do Suporte, Gêneros e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	3ª EM
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc)	D5
Indentificar a finalidadede textos de diferentes gêneros	D12

Tópico III Relação entre Textos

Descritores	3ª EM
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou até ao mesmo tema.	D21

Tópico IV Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	3º EM
Estabelecer relações entre partes de texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto..	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D10
Estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do de um texto	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbios etc..	D7
Estabelecer a tese de um texto.	D7

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	D9

Tópico V Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	3º EM
Identificar efeitos de ironia em textos variados.	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente da pontuação e de outras notações.	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	D19

Tópico VI Variação Linguística

Descritores	3ª EM
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D13

ANEXO 2

CRÍTICAS AO SAEB

Como qualquer política pública, a Prova Brasil tem recebido críticas. Constitui o instrumento que o Governo Federal está utilizando para verificar o cumprimento da primeira diretriz do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, criado pelo Decreto no 6.094 de 24 de abril de 2007, que decidiu “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”. Em um primeiro momento, o uso do conceito de resultados, até então pouco usado em políticas educacionais brasileiras, foi entendido por muitos como se as dimensões de apoio financeiro e institucional às escolas tivessem sido relegadas. Como isto não ocorreu, essas críticas com o passar do tempo têm se reduzido.

Outra crítica, cuja força vai se reduzindo à proporção que os itens usados se tornam mais conhecidos, é que a medida das competências leitora e matemática obtida com a Prova Brasil capta apenas os aspectos superficiais dessas competências.

Esses mesmos itens mostram que a Prova Brasil concentra-se em medir competências básicas e essenciais e que, portanto, qualquer estratégia que dote os alunos de capacidade de responder corretamente aos itens da Prova Brasil estará lhes permitindo consolidar competências fundamentais para o exercício de sua cidadania.

Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados. Deve-se reconhecer ainda que a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados. A Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais e ajuda a direcioná-las para as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade educacional.

A partir da introdução da Prova Brasil, o debate educacional deve considerar os resultados de aprendizagem dos alunos como critério de análise das escolas públicas brasileiras. Um diálogo aberto entre os que aceitam esse novo paradigma e os que ainda têm restrições deve se estabelecer para que essa e outras políticas públicas sejam mais eficazes para os alunos das escolas públicas brasileiras.

(Matriz SAEB/2011, p.16)