UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO

O FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA DISCURSIVA EM PRÁTICAS AVALIATIVAS DE LÍNGUA INGLESA

Pouso Alegre
2015

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO

O FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA DISCURSIVA EM PRÁTICAS AVALIATIVAS DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de pesquisa: Língua e Ensino

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Juliana Santana Cavallari

Pouso Alegre
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Franco, Wagner Ernesto Jonas

O Funcionamento da Memória Discursiva em Práticas Avaliativas de Língua Inglesa/ Wagner Ernesto Jonas Franco – Pouso Alegre, Univás: 2015.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Juliana Santana Cavallari

118f

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Univás, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, 2015.

1. Análise de Discurso. 2. Língua e Ensino 3. Discurso 4. Memória Discursiva 5. Prática Avaliativa 6. Língua Inglesa

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada **"O FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA DISCURSIVA EM PRÁTICAS AVALIATIVAS DE LÍNGUA INGLESA."** foi defendida, em 11 de dezembro de 2015, por **WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 13001927, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Juliana Santana Cavallari

Profª. Drª. Juliana Santana Cavallari
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Claudete Moreno Ghiraldelo

Profª. Drª. Claudete Moreno Ghiraldelo
Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior- UNIVAT
Examinadora

Paula Chiaretti

Profª. Drª. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

À minha esposa, Inaiara, pelo amor e préstimo e à minha filha, Nicole, que alegrou nossa vida num ano tão especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força e vontade em momentos difíceis e pela presença sempre ao meu lado e de minha família.

À minha orientadora, Juliana Santana Cavallari, pelos incentivos, aprendizado, comentários e textos maravilhosos.

À minha esposa Inaiara pela presença, suporte, amor, carinho, ternura e por acreditar em minha competência.

Aos meus pais pelo apoio, pela vida acima de tudo e às minhas irmãs pelo carinho.

Aos meus colegas estudantes do programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, pelo companheirismo, trocas de saberes, amizade, parceria nas dificuldades, conforto.

Aos meus alunos que disponibilizaram as avaliações para serem pesquisadas.

Às professoras do programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Eni, Débora, Greci, Joelma, Onice, Eduardo, Paula, Ana, Renata, Andrea, Guilherme, Telma, Míriam, Carol pelo ensino, pelas palavras, pelos textos, seminários e aulas sempre incríveis.

Agradecimento especial às professoras Joelma e Paula que aceitaram compor minha banca de qualificação e contribuíram para a melhoria da pesquisa.

Agradeço ao excelente trabalho da secretaria da pós-graduação *stricto senso,* aos funcionários da biblioteca e da equipe do laboratório de informática.

Agradeço à professora Claudete Moreno Ghiraldelo pela pronta aceitação para compor a banca de defesa e cujos comentários muito enriqueceram esta pesquisa.

Agradeço à Fapemig pela concessão da bolsa de estudo que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

> Para fixar corretamente, nas ordenadas do tempo, algumas de minhas lembranças de infância, sou obrigado a passar por cometas e eclipses, como fazem os historiadores quando se dedicam aos fragmentos de uma saga. Mas, em outros casos, não há carência de elementos. Vejo-me, por exemplo, escalando escuros e úmidos rochedos sobre o mar, enquanto a senhorita Norcott, uma lânguida e melancólica governanta, que pensa que a estou seguindo, passeia, pela praia curva, com Sergey, meu irmão mais novo. Estou usando um bracelete de brinquedo. À medida que me arrasto sobre aquelas rochas, vou repetindo, numa espécie de gôzo e de encantamento copioso e profundamente grato, a palavra inglesa "childhood", que soa nova e misteriosa, que se torna estranha, e mais estranha, à medida que vai se confundindo em minha mente pequena, sobrecarregada e febril, com Robin Hood e Little Red Hiding Hood, e os quadrilheiros morenos de fadas corcundas.
>
> (NABOKOV, 1966, p. 21)

RESUMO

FRANCO, W. E. J. **O Funcionamento da Memória Discursiva em Práticas Avaliativas em Língua Inglesa**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

O objetivo geral deste estudo é compreender o funcionamento da memória discursiva em uma prática avaliativa de língua inglesa aplicada em uma sala do segundo ano do ensino médio noturno de uma escola regular pública de Pouso Alegre - MG. Procuramos compreender quais representações de língua inglesa, texto e avaliação emergem, desde a elaboração da prova escrita, realizada pelo sujeito-professor, até as respostas fornecidas pelo sujeito-aluno. Trabalhamos com a hipótese de que professores e alunos possuem noções de língua distintas, além de uma relação singular com a linguagem, o que afeta a relação ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas e produz equívocos nas respostas e interpretações; equívocos esses que não costumam ser endereçados por professores e alunos, mas sim apagados, silenciados, já que a língua é geralmente representada, no contexto escolar, como algo neutro e passível de ser instrumentalizável. O embasamento teórico-metodológico utilizado é o da Análise de Discurso de linha francesa, assim pensada, entre outros, por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Apoiados por este corpo teórico, mobilizamos conceitos pertinentes à nossa pesquisa como discurso, língua, texto, sujeito, ensino de línguas. Para melhor compreender o funcionamento da memória discursiva na prática avaliativa, trouxemos para análise três documentos oficiais que regem a avaliação na escola em questão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no tocante ao ensino de línguas, bem como de uma resolução interna específica da escola que estabelece as regras para se avaliar o aprendiz. Em nossa análise, percebemos que os gestos de interpretação do sujeito-aluno diante do texto da avaliação são atravessados pelo equívoco constitutivo do sujeito e da linguagem: diferentes sentidos são atribuídos ao mesmo material simbólico; sentidos que são silenciados pelo professor emergem em suas respostas. A representação de língua predominante na escola é a de sistema que se encerra em si mesmo. Tal representação também se faz presente nos documentos oficiais analisados. O texto é entendido como um conjunto de palavras com sentido único. Concluímos que um trabalho significativo com a língua envolve a dimensão da memória, do saber discursivo que é histórico e só faz sentido quando se relaciona às condições de sua produção e ao acontecimento discursivo.
Palavras-chave: Memória Discursiva. Avaliação. Texto. Língua Inglesa.

ABSTRACT

FRANCO, W. E. J. **The Functioning of Discursive Memory in English Language Assessment Practices.** 2015. 118p. Dissertation (Master's) – Vale do Sapucaí University, Pouso Alegre, 2015.

The aim of this study is to understand the functioning of the discursive memory in an English language assessment practice in a class of the second year of high school in a regular public school in Pouso Alegre-MG. Specifically, we seek to understand what representations of English language, text and evaluation emerge in an English written test since its elaboration by the subject- teacher to the answers provided by the subject-student. Our hypothesis is that teachers and students have different notions of language, and a unique relationship with it, which affect the teaching-learning relationship and the assessment practices and produce misunderstandings in the responses and interpretations. The theoretical-methodological basis used is the French Discourse Analysis, thought out, among others, by Michel Pêcheux and Eni Orlandi. Supported by this theoretical framework, we bring concepts related to language, speech, text, subject, language teaching and other relevant notions to our research. To understand the functioning of discursive memory in an assessment practice, we also weave an analysis of three official documents that govern the assessment at the school in question: the Law of Education Guidelines and Bases (LDB) and the National Curriculum Guidelines for Secondary Education, in respect to language teaching, as well as a specific internal school resolution in respect of the rules for assessing the learner. In our analysis, we realized that the interpretation gestures by the subject-learner before the text of the evaluation is crossed by constitutive misunderstanding of the subject and the language, different meanings are assigned to the same symbolic material, senses that are silenced by the teacher emerge in their responses. The predominant representation of language in school is the system that ends in itself and this representation is already presented in those official documents. The text is understood as a set of words with a unique meaning and still not worked in the English language classroom. We conclude that a significant work with the language involves the memory, discursive knowledge that is historical and only makes sense when it relates to the conditions of its production and discursive event.

Keywords: Discoursive memory. Evaluation. Text. English language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – comparação entre matrícula final e reprovação do ano de 2012 64
Figura 1 – tabela de conteúdo do livro didático do 2º ano do ensino médio 69
Figura 2 – tabela de conteúdo da apostila/LDI 70
Figura 3 – texto original da avaliação 71
Figura 4 – modelo de avaliação com resposta 75
Tabela 1 – resultado da avaliação por ordem crescente de notas 74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
CAPÍTULO 1 – O QUADRO TEÓRICO: conceitos-chave da Análise de Discurso 14
1.1 A língua(gem) nos estudos linguísticos 14
1.2 A língua nos estudos do discurso 16
1.3 Do sujeito da linguagem e sua constituição ideológica 22
1.4 A memória discursiva 26
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO 34
2.1 O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a partir da teoria do discurso: importância para a sociedade e para a constituição do sujeito 34
2.2 O ensino de língua estrangeira nos textos oficiais 40
2. 3 O discurso pedagógico: algumas considerações 50
2.4 As práticas avaliativas formais na escola em geral e no processo de ensino-aprendizagem de línguas em particular 54
CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA 60
3.1 As características da escola 62
3.2 Características dos aprendizes e do professor 65
3.3 O regimento escolar que regulamenta a avaliação, promoção, classificação, reclassificação e estudos de recuperação da escola estudada 66
3.4 A elaboração e a aplicação da prova 68
CAPÍTULO 4 – EFEITOS DE SENTIDO DA PRÁTICA AVALIATIVA 81
4.1 Texto, avaliação e dispersão 81
4.2 O equívoco nas respostas dos alunos e o funcionamento da memória discursiva 91
CONSIDERAÇÕES FINAIS 102
REFERÊNCIAS 105
ANEXOS 111

INTRODUÇÃO

Na epígrafe que abre este estudo, retirada do livro autobiográfico *Fala, Memória* de Vladimir Nabokov, o escritor russo recorda um momento de sua infância em que escala um rochedo à beira mar, repetindo, com gozo, a palavra "childhood" (infância). A palavra provoca-lhe um efeito de estranhamento ao se relacionar com outras palavras que designam nomes de personagens que habitam a imaginação infantil, talvez por compartilharem o final "hood". As palavras parecem se (con)fundir. Segundo sua autobiografia, Nabokov aprendeu a língua inglesa muito cedo. Chama a atenção, neste trecho, como, já adulto, ao puxar pela memória um episódio de sua infância, ele evoca um momento com a língua estrangeira enquanto "escalando escuros e úmidos rochedos sobre o mar".

Se era sua intenção ou não fazer essa metáfora, para a perspectiva discursiva, que fundamenta este estudo, não importa. O importante é o efeito de sentido que o texto produz. Dessa forma, parece-nos produtivo pensar o aprendizado de uma língua estrangeira a partir da metáfora de escalar uma montanha: começa-se relutante, receoso, com medo, tropeça-se nas rochas (palavras), elas deslizam, escapam de você, é um exercício árduo, envolve o corpo mais do que tudo, porém, diferente da montanha, a língua não tem um fim a ser alcançado. Não há um cume! Mas há a gratificação de se sentir no topo, contemplar do alto aqueles que caminham às margens imaginariamente seguras da língua materna.

Inserido na linha de pesquisa Língua e Ensino, este trabalho tem por objetivo investigar o funcionamento da memória discursiva na resolução de uma avaliação bimestral escrita de língua inglesa, em uma sala do segundo ano do ensino médio noturno de uma escola pública municipal em Pouso Alegre – MG. Buscamos subsídios teórico-metodológicos na Análise de Discurso de linha francesa, disciplina de entremeio que considera a língua como sistema relativamente autônomo, incompleta, heterogênea, sujeita a falhas, ao equívoco, que significa historicamente, numa relação com o sujeito e a ideologia.

É sobre a prática avaliativa que se dá no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) que esse trabalho se debruça. Trataremos do funcionamento da memória, entendida discursivamente como interdiscurso, "saber discursivo que torna possível todo dizer" (ORLANDI, 2010, p. 31), na prática avaliativa formal em língua estrangeira (inglês) e em sua relação com a língua materna entendida como matéria fundante do psiquismo, que não pode ser excluída ou totalmente apagada do processo de aprendizagem de línguas.

Para discutir o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, na atualidade brasileira, em que o ensino de língua inglesa apresenta diversas questões que intrigam pesquisadores, professores e alunos, tomaremos como *corpus* a avaliação escolar, instrumento amplamente utilizado para averiguar o desempenho dos estudantes em diversos níveis. A prática avaliativa é comum a todas as disciplinas, mas o professor de línguas, particularmente o de inglês, por trabalhar com a linguagem, deve ter uma atenção especial ao funcionamento de sua avaliação.

Neste trabalho de pesquisa, os instrumentos avaliativos analisados não são os oficiais externos (PAAE, SIMAVE, Enem[1]), geralmente elaborados por especialistas dos órgãos governamentais e direcionados para as escolas, prontos para serem aplicados pelo professor. Refiro-me às avaliações internas elaboradas pelos próprios professores, particularmente, a avaliação escrita na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), aplicada em uma sala de segundo ano do ensino médio noturno em uma escola pública municipal em Pouso Alegre, MG. Contudo, não deixamos de falar do funcionamento da memória na avaliação de forma mais geral, extrapolando o contexto de uma sala específica.

Tendo em vista que os alunos do segundo ano do ensino médio da referida escola - em grande parte socioeconomicamente desfavorecidos - possuem pouco conhecimento e contato com a língua inglesa (LI) e esse conhecimento revela uma noção de língua enquanto sistema que se encerra em si mesmo, levantamos a seguinte hipótese: professores e alunos possuem noções de língua distintas, além de uma relação singular com a linguagem, o que afeta a relação ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas e produz equívocos nas respostas e interpretações; equívocos esses que não costumam ser endereçados por professores e alunos, mas sim apagados, silenciados, já que a língua é geralmente representada, no contexto escolar, como algo neutro e passível de ser instrumentalizável.

A avaliação que tomamos como material de pesquisa traz um texto em inglês com perguntas referentes a ele em português e em inglês. Os alunos podem optar por responder essas perguntas em português ou em inglês. Trata-se de uma avaliação da compreensão escrita do aluno, a partir do texto apresentado em LI. Como desdobramentos da hipótese apresentada acima, formulamos as seguintes questões que irão ancorar a análise dos registros discursivos:

- Quais representações de avaliação e de língua inglesa estão presentes na prova elaborada pelo professor e como essas representações afetam os gestos de interpretação dos alunos?

[1] PAAE: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar; SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; Enem: Exame Nacional do Ensino Médio.

- Quais representações de língua inglesa são reveladas pelas respostas dos alunos em uma avaliação escrita de língua inglesa?
- Como se dá o funcionamento da memória em língua materna e estrangeira na compreensão de uma avaliação escrita de língua inglesa?

O conceito de representação que adotamos neste trabalho opõe-se a uma concepção positivista do termo, segundo a qual a representação seria uma apreensão do real, portanto única e homogênea. Com base em Hall (1997) e Grigoletto (2003), enfatizamos a dimensão de significante da representação como uma construção imaginária do real e, consequentemente, de forma(s) de atribuição de sentido. Junto a isso, acrescentamos que o conceito de representação, aqui adotado, se aproxima do conceito de Formação Imaginária proposto por Pêcheux (1969).

Para lançar luz às questões aqui postas, recorreremos a autores que adotam a perspectiva discursiva na sua relação com a área de Língua e Ensino, bem como autores consagrados que nos fornecem o construto teórico deste estudo. Entre eles, Michel Pêcheux (1969, 1975, 2012) com suas contribuições a respeito de discurso, forma-sujeito, ideologia, formações imaginárias e condições de produção. Pierre Achard et al. (1999), Courtine (1999) e Payer (2006) sobre a noção de memória discursiva. Eni Orlandi (1998, 1987, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012) e suas contribuições sobre leitura, texto, interpretação e silêncio. Coracini (2000, 2003, 2007, 2010) a respeito da tensa relação entre língua materna e língua estrangeira. Cavallari (2003, 2008, 2011, 2012, 2013) sobre práticas avaliativas e seus efeitos na subjetividade do sujeito aprendiz, entre outros autores que forneceram subsídios para as nossas discussões.

Minha inquietação a respeito da avaliação iniciou-se em minha prática profissional. Como regente das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, percebi que a aplicação da avaliação na escola, às vezes, é equivocada. Ao invés de funcionar como instrumento facilitador da aprendizagem e de termômetro que indicaria como anda o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a avaliação formal ou prova é utilizada como instrumento de controle da (in)disciplina, manutenção de poder e até mesmo de tortura psicológica. Como diz Cavallari (2011):

> Novas propostas e concepções de avaliação, embora sejam constantemente reformuladas e questionadas no âmbito escolar e social, continuam a evocar velhas práticas punitivas e excludentes, bem como as mesmas representações do que seja avaliar e ser avaliado (p.31/32).

A autora ainda diz que as práticas avaliativas escolares possuem uma aparente neutralidade e objetividade e que toda avaliação também é constituída por um julgamento, ou seja, o avaliador não só atribui notas, mas também julgamentos de valor.

Scaramucci (1999), ao estudar os efeitos da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, propõe um envolvimento dos alunos na preparação dos exames e provas, e o professor deve coletar informações a respeito das percepções dos alunos sobre avaliações e tarefas: "se os alunos perceberem os exames como interativos e motivadores, têm mais chance de se prepararem e terem um melhor desempenho" (SCARAMUCCI, idem, p. 115). A autora ressalta que as avaliações e exames nem sempre têm resultados esperados pelos professores devido a diversos fatores: as crenças e formação dos professores, o material utilizado no ensino, inclusive a relevância atribuída ao exame. Ela também conclui que refletir sobre a avaliação pode ampliar a percepção do professor e dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.[2]

Este trabalho pretende lançar luz sobre uma importante parte da prática escolar: a prática avaliativa, tendo em vista que todas as escolas avaliam e que a avaliação formal é parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. É relevante problematizarmos a avaliação que é utilizada como instrumento de aprovação e reprovação. O seu mau uso atrasa a vida escolar do aluno e prejudica a escola e a sociedade, de forma geral.

Este estudo pretende trazer contribuições não só para o espaço em que a prova foi aplicada e os dados de pesquisa coletados, mas também para o ensino de línguas e práticas avaliativas de modo geral, ao propor discussões e reflexões acerca dessas práticas, desde sua formulação. Além disso, o trabalho enriquecerá os Estudos da Linguagem ao lançar um olhar discursivo sobre a avaliação como prática de linguagem que envolve os sujeitos e sua historicidade constitutiva. Este estudo pretende contribuir para a discussão de que a avaliação deve também alavancar a formação dos alunos para que produzam sentidos a partir das formação(ões) discursiva(s) nas quais o aluno se insere para que seu dizer produza sentido(s) e não simplesmente repitam blocos de conhecimento transmitidos pelo professor.

Isso posto, o trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorreremos sobre os principais conceitos norteadores do trabalho e oriundos da Análise de Discurso como a relação entre língua e discurso, a forma-sujeito histórica, ideologia enquanto constituinte do sujeito e do discurso, memória discursiva, memória da língua e memória na

[2] Salientamos que os estudos de Scaramucci se fundamentam em um aporte teórico diferente da Análise de Discurso; no entanto, seus dizeres a respeito de avaliações se mostram relevantes para a temática aqui levantada e suas reflexões.

língua, esquecimento número 1 e 2, formação discursiva, formações imaginárias e formação ideológica.

No segundo capítulo, trataremos de conceitos específicos à área língua e ensino e ao ensino de línguas. Iniciaremos com algumas considerações a respeito do ensino da disciplina de Língua Estrangeira Moderna na atualidade, sua importância como língua franca mundial e como ela é vista pelos documentos oficiais (PCNs-EM, LDB[3]). As orientações da proposta curricular CBC: Conteúdos básicos comuns, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, não entram nas discussões deste trabalho por não integrarem o conjunto de documentos que regulam o ensino a nível municipal, ao qual a escola pesquisada pertence. Em seguida, discorreremos sobre língua materna e sua relação com a língua estrangeira para depois adentrarmos as características do discurso pedagógico e, por fim, as práticas avaliativas escolares.

No terceiro capítulo, apresentaremos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para coleta e análise dos registros discursivos que compõem este estudo. Descreveremos características da escola onde foi coletado o *corpus* bem como do sujeito-aluno da pesquisa e do sujeito-professor, apresentaremos a avaliação bem como a forma como foi elaborada e as condições em que foi aplicada.

No quarto capítulo, discorreremos sobre as representações de língua, língua inglesa, leitura, ensino de línguas e avaliação dos alunos e do professor, a partir da própria avaliação e das respostas a esta, o objetivo é melhor compreender o funcionamento da memória discursiva na avaliação escolar desde sua elaboração, por parte do professor, até às respostas formuladas pelos alunos.

E, por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas considerações a respeito da pesquisa desenvolvida, sem perder de vista as perguntas de pesquisa e a hipótese que orientaram este estudo.

[3] Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases.

CAPÍTULO 1
O QUADRO TEÓRICO: conceitos-chave da Análise de Discurso

Neste primeiro capítulo, as considerações teóricas aqui mobilizadas visam a nos fornecer uma melhor compreensão do sujeito-aluno e do sujeito-professor envolvidos na pesquisa, enquanto lugares sociais, no espaço de sala de aula, na prática avaliativa, bem como suas concepções de língua, esta entendida pela Análise de Discurso (AD) como mediadora da relação do sujeito com o mundo natural (ORLANDI, 2011). A AD permite compreender a realidade escolar não como um dado *a priori*, mas "como acontecimentos, sócio-historicamente situados e ideologicamente constituídos" (BERTOLDO; CORACINI, 2003, p. 14). Apresentaremos a língua enquanto a base material de discursos constituídos em condições de produção que envolvem o sujeito de linguagem em determinas situações na relação com a ideologia e a história. Ao final, tecemos algumas considerações sobre a noção de memória discursiva e sua importância para este trabalho de pesquisa.

1.1 A língua(gem) nos estudos linguísticos

Há algo de belo e misterioso na linguagem que seduz o homem há gerações. Diferentes áreas de estudo, perspectivas teóricas e autores conceberam várias formas de se compreender a língua e a linguagem. Mas, não só a língua, como qualquer signo verbal ou não verbal, pode apresentar diferentes sentidos. As contribuições das diferentes áreas de estudo da linguagem, especificamente a língua, evoluíram através dos tempos.

Segundo Petter (2002), as razões que levaram os estudiosos a se debruçarem sobre a complexidade da linguagem são diversas. No século IV a. C., os hindus estudaram a língua para compreender os textos sagrados. Os gregos preocuparam-se com a relação entre a palavra e o conceito ou se a língua era algo natural ou convenção dos homens. Do início da Idade Média, até o século XVII, houve um interesse pela estrutura gramatical da língua (latim ou outra) para fins de tradução (de livros sagrados), aprendizagem de língua estrangeira e gramaticalização.

As transformações históricas ocorridas no final do século XV e início do século XVI mudaram a forma de pensar do homem. Nessa época, houve a ascensão do pensamento antropocêntrico. Nesse período, pode se perceber, segundo Weedwood (2002, p. 68):

> duas abordagens bem diferentes da linguagem: a abordagem "particular", que se concentra nos fenômenos físicos que diferenciam as línguas, e se aproxima muito das recém-surgidas ciências biológicas em seus métodos e resultados; e a abordagem "universal" que, concentrando-se nos princípios subjacentes à linguagem, continuou a buscar muito de sua inspiração e de seu método na filosofia e especialmente na lógica.

A publicação da *Gramática de Port-Royal* de Lancelot e Arnoud em 1660 foi o mais importante acontecimento do século XVII. Segundo Orlandi (1986/2009, p. 10),

> No século XVII, os estudos da linguagem são fortemente marcados pelo racionalismo. Os pensadores da época concentram-se em estudar a linguagem enquanto representação do pensamento e procuram mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais, lógicos.

Orlandi (op. cit.) ainda diz que esses estudiosos, orientados por uma concepção de linguagem calcada em princípios gerais que são racionais, exigiam clareza e precisão dos falantes no uso da linguagem. Eles queriam "uma língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano" (ORLANDI, op. cit. p. 11).

No século XIX, conhecia-se um maior número de línguas, o que propiciou o interesse por um estudo comparativo dos falares. Com estes estudos comparativos surge o método histórico, que floresceu com a Linguística Histórica. Através dela, sabemos que as línguas mudam com o tempo e essas mudanças são regulares e não aleatórias. Nessa época, o interesse era a mudança e não mais a precisão.

Diferentes campos de estudo com interesses diversos levaram um estudioso da língua a estabelecer uma disciplina que concentrasse pesquisas na língua enquanto um sistema autônomo. Este é Ferdinand de Saussure, pesquisador que lança as bases para um estudo científico da língua, não mais dependente de campos como a filosofia, a retórica ou a crítica literária. Tem início a Linguística Moderna.

Saussure estabeleceu alguns critérios para um estudo científico da linguagem: o linguista deve observar os fatos, levantar uma hipótese e analisá-la mediante um quadro teórico específico. Saussure concentrou-se na língua enquanto objeto de estudo, porque a

linguagem é considerada por ele muito ampla, heterogênea e multifacetada e seu estudo demandaria outras áreas como a Antropologia e a Psicologia. Ele define a língua como "um sistema de signos", uma estrutura em que os elementos constituem uma rede e possuem seu valor. A língua é um produto social, abstrato que não pode ser modificada pelo falante. Saussure descarta a fala, realização concreta da língua, e assim também descarta o falante.

Os estudos de Saussure foram de grande importância para a Linguística Moderna e seus seguidores continuaram e ampliaram seu trabalho desde a publicação da obra Curso de Linguística Geral, em 1916, oriunda das anotações de suas aulas e organizada por dois de seus discípulos. Mas críticas foram observadas em relação às ideias de Saussure. Por analisar a língua em si mesma como um sistema autônomo, Saussure exclui de seus estudos aspectos linguísticos exteriores importantes para a compreensão dos sentidos na língua, a esse respeito, Brandão diz:

> Uma linguística imanente que se limite ao estudo interno da língua não poderá dar conta de seu objeto. É necessário que ela traga para o interior mesmo do seu sistema um enfoque que articule o linguístico e o social, buscando as relações que vinculam a linguagem à ideologia (BRANDÃO, 2004, p. 9).

Pela história dos estudos da língua(gem) percebemos o desejo do homem de encontrar uma língua universal que comunique ideias claras, sem falhas e também um desejo de domínio sobre a língua, presente nos estudos gramaticais, bem como a busca de um sentido único posto no texto. A perspectiva teórica adotada neste trabalho postula a impossibilidade de se alcançar essa língua clara, una e completa. A partir deste ponto, lançaremos um novo olhar sobre a língua, considerando a relação entre o linguístico e o social dentro dos estudos discursivos.

1.2 A língua nos estudos do discurso

Tomaremos como mote, para iniciar esta parte do trabalho, a seguinte citação elucidativa de Motta (2010, p. 27): "Diferentemente do olhar lançado pela lingüística estritamente estruturalista, a análise de discurso considera a língua em sua equivocidade, opacidade, não clareza".

A crítica aos estudos estruturalistas está no tratamento da língua como um sistema transparente com sentidos claros colados à palavra, como uma folha de papel: de um lado está

o significante e de outro o significado, para retomar uma das dicotomias saussurianas. A língua é vista como algo homogêneo e completo. Não há espaço para a opacidade, o equívoco, as contradições, a incompletude e um exterior linguístico que envolve os sujeitos e a situação, aspectos constitutivos dos processos de significação.

A Análise de Discurso, enquanto disciplina de entremeio, idealizada por Michel Pêcheux, na década de 1960, na França, e trazida ao Brasil por Eni Orlandi, vai tratar dos processos sócio-históricos de significação. Há então a necessidade de uma mudança do objeto de estudo: da língua enquanto sistema autônomo para o discurso definido como "efeito de sentido entre locutores" (PÊCHEUX, 1969, p. 82). A língua se torna condição de possibilidade do discurso. Para a articulação da língua com o exterior constitutivo, torna-se necessária a articulação de três regiões do saber, segundo Pêcheux (1969, p. 163):

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Essas três regiões articuladas por uma teoria da subjetividade de caráter psicanalítico.

A Análise de Discurso vai questionar essas regiões de saber, ela vai se constituir na contradição entre elas, em uma relação não interdisciplinar, mas de entremeio, "disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente" (ORLANDI, 2007, p. 23). Se há um exterior que é constitutivo da linguagem, a AD vai questionar a linguística sobre esse exterior que ela deixa de lado e as ciências sociais sobre a transparência com que enxergam a linguagem.

A linguagem é pensada em sua relação com a sociedade. Para a AD, o linguístico e o social se articulam no discurso (ORLANDI, 2011). O que muda, para a AD, em relação às outras disciplinas que trabalham a relação linguagem e sociedade, como a sociolinguística e a teoria da enunciação, é o conceito de subjetividade. Diferente de Benveniste (1976), para quem o sujeito se apropria da linguagem para enunciar, a AD tem como enfoque uma análise não subjetiva da subjetividade e dos efeitos de sentido que atravessa a ilusão do efeito-sujeito (PÊCHEUX, 1969). Segundo Orlandi (2011):

> Não é o sujeito (locutor) que se apropria, mas há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletida a ilusão do sujeito, isto é, sua

> interpelação feita pela ideologia. É nesse jogo do lugar social e dos sentidos estabelecidos que está representada a determinação histórico-social do discurso. (p. 110)

A relação linguagem e sociedade não é isomórfica, com regras e fatos sociais que se impõem ao indivíduo. A linguagem não é uma representação direta de uma realidade exterior. Pelo contrário, o exterior social e histórico não se dicotomiza com o linguístico; o exterior é constitutivo dos processos de significação. Segundo Orlandi (2011, p. 99), "A língua não é só um instrumento nem um dado, mas *um trabalho humano*, um produto histórico-social". Esse trabalho deve ser entendido como ação humana. Os atos dos homens que transformam a língua, numa relação processual.

Em concordância, Brandão (2004) diz:

> Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção (p. 11).

Quando posta em funcionamento, a língua vai além da simples expressão de ideias ou sentidos de sujeitos homogêneos numa situação em que basta o leitor resgatar literalmente o que o autor quer dizer. Isso porque a língua não é ideologicamente neutra. Falar não é produzir um exemplo de gramática (PECHÊUX, 2012). Daí o deslocamento conceitual que Pêcheux aproveita de Saussure: a passagem de *função* a *funcionamento*. O funcionamento considera os sentidos em movimento, não estáticos; os protagonistas (leitor e autor) são integrantes do processo de significação, "o funcionamento não é integralmente lingüístico" (ORLANDI, 2011, p. 117). Há uma estruturação discursiva em que "as unidades que concorrem para isso não fazem por essência mas por seu *modo de funcionamento*" (ORLANDI, op. cit.).

Enunciamos anteriormente que a língua é a possibilidade de processos discursivos. Expliquemos. Em seu célebre texto *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1969) elucida a impossibilidade de pensar em um objeto científico linguístico uno e homogêneo, como assim pensava Saussure. Pêcheux (idem) então diz que é preciso um deslocamento de perspectiva teórica, uma "mudança de terreno" para fazer vir conceitos exteriores à região linguística.

Pêcheux (ibidem) propõe pensar em um "conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas" (p. 74). Ou seja, um processo

de produção do discurso. Essas circunstâncias são as *condições de produção* do discurso: a situação, o pano de fundo que torna possível para os sujeitos a formulação e compreensão dos discursos. Para Pêcheux "um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas" (ibidem, p. 77).

Segundo Orlandi (2010), existem as condições de produção no sentido estrito, que envolvem o contexto imediato (a aplicação de uma avaliação formal em sala de aula pelo professor) e as condições de produção no sentido amplo, que são o contexto sócio-histórico, ideológico (a significação de professor, escola e avaliação na sociedade, bem como a matéria ministrada).

Podemos assinalar também que o lugar de enunciação (a escola, a sala de aula etc) não é pano de fundo neutro, mas constituinte do dizer, bem como o suporte material do dizer significa de forma diferente: um texto em uma avaliação formal provoca efeitos de sentido diferente de um texto no livro didático ou no quadro negro.

Junto às condições de produção, segundo Pêcheux (1969), existem certos fatores que incidem no funcionamento discursivo. A saber: a relação de forças, a relação de sentidos, a antecipação e as formações imaginárias.

Segundo a relação de forças, o que o sujeito diz, enuncia, promete ou denuncia adquire diferente estatuto de acordo com o lugar sócio-historicamente legitimado que ele ocupa, seja como diretor, professor ou aluno. Nossa sociedade funciona de forma hierárquica, o dizer se sustenta na posição de poder-saber que o sujeito[4] ocupa.

As relações de sentido é a relação de um discurso com outro, um discurso não tem início: "o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima" (PÊCHEUX, 1969, p. 77). Não há origem para os discursos, o sujeito-enunciador evoca sentidos outros em seu discurso como que para sustentá-lo, às vezes, de forma alheia a sua vontade, pois ele não controla os efeitos de sentido que seu discurso produz. Sentidos que darão margem a outros discursos, num processo amplo, contínuo e ininterrupto.

O sujeito-ouvinte também é constitutivo dos dizeres do enunciador. Ao enunciar, o sujeito experimenta, ou melhor, se posiciona no lugar do ouvinte, de modo a *antecipar* os efeitos de sentido de seu discurso no ouvinte. Em outras palavras, não se pode dizer tudo a qualquer um, em qualquer lugar; os dizeres são regulados, a argumentação ocorrerá segundo o

[4] Sobre o sujeito, sua constituição discursiva/ideológica e posições, falaremos adiante.

efeito que o sujeito falante pensa produzir no ouvinte. Esse fator é chamado *antecipação discursiva*.

Por fim, outro elemento estruturante das condições de produção do discurso são as *formações imaginárias*. Pêcheux (1969) pensou o discurso enquanto "efeito de sentidos entre interlocutores" ao perceber a inadequação da proposta de Jakobson (1973) de pensar a língua como um código – que há uma mensagem a ser transmitida clara e homogênea entre os interlocutores e estes designam sujeitos físicos, empíricos. Pelo contrário, os interlocutores "designam lugares determinados na estrutura da formação social" (Pêcheux, 1969, p. 82). Assim há lugares de patrão, professor, aluno etc.

Esses "lugares", assim pensados discursivamente, são representados imaginariamente nos processos discursivos, "a imagem que eles (os interlocutores) fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro" (Pêcheux, idem). O referente também é um objeto imaginário no processo discursivo, assim, segundo Pêcheux (1969), na relação pedagógica, o que domina é a representação (imaginária) que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa. Expressos da seguinte forma: $I_B(I_A(R))$[5] na relação com $I_A(R)$.

Coerente com a noção de funcionamento, na relação do discurso com a língua e pensando como o objeto simbólico produz sentidos, ressaltamos também o trabalho do *efeito metafórico* no processo de produção do discurso. Segundo Pêcheux (1969), o efeito metafórico é o fenômeno semântico produzido por uma substituição lexical contextual, deslizamento de sentido de x e y que é constitutivo do sentido designado por x e y. O efeito é manter uma ancoragem semântica através de uma variação da superfície do texto. A figura abaixo (ORLANDI, 2007, p. 81) ilustra o efeito metafórico:

a, b, c, d, e, f
g, b, c, d, e, f
g, h, c, d, e, f
g, h, i, d, e, f
g, h, i, j, e, f
g, h, i, j, k, f
g, h, i, j, k, l

[5] Sendo A o professor e B o aluno, lê-se: A imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz do referente e a imagem que o professor faz do referente.

Percebe-se que houve deslizamento de sentidos, “algo do mesmo está nesse diferente; pelo processo de produção de sentidos necessariamente sujeito ao deslize, há sempre um possível “outro” mas que constitui um mesmo” (ORLANDI, 2007, p. 81). Isso quer dizer que não há passagem automática de um enunciado a outro, de uma sequência discursiva a outra, há uma ligação, uma remissão constitutiva de um enunciado a outro.

O efeito metafórico nos faz pensar no estatuto da variação que se materializa na língua e como se orquestra a relação do mesmo com o diferente. Orlandi (2011) fornece as pistas ao propor os conceitos de *paráfrase* e *polissemia*. De acordo com a autora, a paráfrase e a polissemia são dois processos constituintes da produção da linguagem. A paráfrase é o retorno ao mesmo. A polissemia é tensão que aponta para o rompimento. É preciso pensar esses dois processos na relação homem/linguagem/sociedade. A linguagem é aberta, incompleta, sujeita a falhas, à falta e ao novo. Mas, não são todos os sentidos que são possíveis, porém há sentidos que se sedimentam de acordo com a organização social. Os processos parafrásticos e polissêmicos representam a tensão entre o sentido possível e o sedimentado.

Esses dois processos denotam a dinâmica da língua constitutivamente incompleta e afetada pela história. Para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E a história é passível de transformação, ruptura. Nas palavras de Orlandi (2010, p. 37): “nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história”.

Faço um adendo para enfatizar o deslocamento, segundo a Análise de Discurso, do conceito de história para *historicidade*. Esse deslocamento visa diferenciar a noção de história como evolução cronológica e linear de fatos, relato de acontecimentos (HENRY, 1994). A história não é simplesmente contexto, algo que fica de fora, ela faz parte da ordem do discurso, é constituinte dos sentidos (FERREIRA, 2003). Segundo a autora, o discurso é o objeto em que se observam os efeitos do jogo na língua na história e os efeitos desta na língua.

A história, portanto, inscreve-se na língua, produz efeitos de sentido, gestos de interpretação. Os fatos e os eventos clamam por sentidos (HENRY, idem). No discurso, história, língua e sujeito se concentram, intrincam-se e se confundem como um verdadeiro nó (FERREIRA, 2005). Desatar esse nó seria desmanchar o lugar teórico da Análise de Discurso. Como afirma Nunes (2005), a historicidade concebe um caráter de processo na constituição dos sentidos, pertinente, portanto, com a passagem da função para o funcionamento no discurso.

Como constituinte do funcionamento discursivo e parte das condições de produção de qualquer discurso, falaremos, no que se segue, sobre os complexos e importantes conceitos de sujeito e ideologia, assim pensados pala Análise de Discurso e, sobretudo, relevantes para a compreensão das posições discursivas do sujeito-aluno e do sujeito-professor na escola contemporânea. Para tanto, parto da citação de Orlandi (2010, p. 47): "não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia".

1.3 Do sujeito da linguagem e sua constituição ideológica

Como dissemos anteriormente, com base em Pêcheux (1969), a Análise de Discurso é atravessada pela noção de sujeito de base psicanalítica. Mas o sujeito da psicanálise não é o mesmo sujeito da AD. Para a psicanálise o sujeito é o do desejo, do inconsciente, do recalque. A AD pressupõe esse sujeito inconsciente ao considerá-lo, também, em sua não-transparência. O sujeito é dividido pelo inconsciente, sua fala é heterogênea, ele só acessa parte do que diz. Preso inconscientemente a uma rede de discursos, o sujeito não tem consciência/controle dos efeitos de sentido que seu dizer produz.

Para a AD, o sujeito é o da ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para ocupar um lugar social, uma posição-sujeito. Por Pêcheux, sabemos que ideologia e inconsciente estão materialmente ligados, por isso, podemos falar, junto com Orlandi (2001, p. 108), que o sujeito é falado pela ideologia como é falado pelo inconsciente.

A AD ressignifica a noção de ideologia na década de 1960, considerando-a a partir da linguagem. Para esse campo de estudo, a ideologia é a evidência dos sentidos e dos sujeitos. É a impressão do sentido sempre lá e, por conseguinte, a "evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo" (PÊCHEUX, 1975, p. 141). Segundo o autor, é pela ideologia que sabemos o que é um soldado, um operário, um patrão, um professor, um aluno etc. Ideologia está ligada à interpretação: "diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar" (ORLANDI, 2010, p. 45) e a impressão do sentido único e transparente, resultante da interpretação, é efeito da ideologia.

Pelo efeito ideológico, Pêcheux (1975) vai afirmar que não há literalidade entre uma palavra ou proposição e o sentido que sustentam. Os sentidos não são colados às palavras, mas resultam do emprego que os sujeitos fazem das palavras de acordo com as posições sociais que ocupam. Essas posições são inscritas em *formações ideológicas*, que são forças

em confronto na conjuntura ideológica de uma formação social. As formações ideológicas, por sua vez, comportam uma ou várias *formações discursivas*, regiões de onde os sentidos se originam. São as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1975). Elas estão atreladas numa conjuntura dada e deriva de condições de produção específicas. Através das formações discursivas existentes é que há a possibilidade de diversos sentidos, "a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua "matriz", por assim dizer)" (PÊCHEUX, 1975, p. 148).

As formações discursivas não são fixas e imutáveis, elas estão em constante transformação; suas bordas não são delimitáveis, o que faz com que as formações discursivas se interpenetram, formando uma rede. O sujeito do discurso, interpelado pela ideologia, identifica-se com uma(s) formação(ões) discursiva(s) que o domina(m). Essa identificação funda a unidade imaginária do sujeito (PÊCHEUX, 1975). Portanto, nem os sujeitos nem os sentidos são transparentes, mas heterogêneos, moventes, fluidos.

Os estudos de Michel Pêcheux sobre a ideologia são realizados a partir de Althusser (1971) que afirma: "a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (ALTHUSSER, 1971, p. 77). E Pêcheux (1975) acrescenta que a ideologia dissimula sua existência no interior mesmo de seu funcionamento. Ou seja, a ideologia concebe ao sujeito a impressão de realidade do pensamento ou do sentido único, colado às palavras. O sujeito compreende o sentido como a "sua" única realidade possível, assujeitado pela ideologia, esquece de sua relação imaginária com a realidade, "o sujeito se constitui pelo "esquecimento" daquilo que o determina" (PÊCHEUX, 1975, p. 150). Falemos sobre esse "esquecimento".

É no interior dos chamados *esquecimentos nº 1 e 2* que se dá a ilusão constitutiva do efeito-sujeito em relação à linguagem. Ao enunciar, não temos consciência de todos os efeitos de sentido que nosso dizer produz. Acreditamos estar na origem dos sentidos, quando, na verdade, retomamos sentidos pré-existentes. Mas essa ilusão é necessária para nos constituir e constituir sentidos (ORLANDI, 2010).

O esquecimento nº 1, "inerente à prática subjetiva ligada à linguagem" (PÊCHEUX, 1969, p. 168), é de ordem inconsciente, portanto, inacessível ao sujeito, é estruturante da subjetividade. Por esse esquecimento acreditamos que os sentidos do que dizemos têm origem em nós. Já o esquecimento nº 2 tem um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Segundo esse esquecimento, temos a impressão de que aquilo que dizemos só pode ser dito daquela forma; por isso, esse esquecimento é da ordem da enunciação, podemos retomar nosso dizer, tentar corrigir, formulá-lo mais adequadamente (PÊCHEUX, 1969).

Constituído pelo esquecimento que o determina, os processos discursivos não se originam no sujeito, mas nele se realizam, esse é um dos postulados principais da AD, que se desloca da concepção de sujeito natural, considerado em sua essência; o sujeito não nasce pronto, é formado socialmente.

Pêcheux (1975) retoma a expressão "forma-sujeito" de Althusser (1971) para designar "a forma de existência história de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais." (ALTHUSSER, 1971, p. 67). A ideologia interpela o indivíduo em sujeito *de seu discurso*. O assujeitamento é isso: o sujeito do discurso é livre para dizer tudo, basta que se submeta à língua para fazê-lo. Segundo Orlandi (2010), essa é a forma-sujeito histórica atual, a de um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Faz parte de um ideal de completude o sujeito acreditar ser mestre de suas palavras. Diante da impossibilidade de se reduzir a questão da subjetividade apenas ao linguístico, levando-se em conta a dimensão histórica e psicanalítica, o sujeito, segundo Haroche (apud Orlandi, 2010), já se apresentou em uma forma-sujeito religiosa na Idade Média com sua subordinação ao discurso religioso. Agora, na modernidade, a forma-sujeito é a do capitalismo; subordinado às leis, com direitos e deveres, o sujeito é uma forma-sujeito de direito.

Althusser (idem) diz também que "só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos" (p. 93). Ora, se sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo, isso equivale dizer que a ideologia possui uma existência material. Afirmação que vai ao encontro de Brandão (2004) quando postula que o discurso é ponto de encontro da língua e de processos ideológicos.

A questão do sujeito está em constante discussão e é importante para nossa pesquisa porque a AD, bem como a psicanálise lançam luz para uma nova compreensão dessa questão, principalmente na relação constitutiva do sujeito e do sentido. Segundo Coracini (2000), na cultura ocidental, nas ciências e no ensino de línguas, prevalece como ideal o sujeito consciente que acredita ter uma identidade una. Esse ideal de sujeito teve início na Antiguidade grega, ganhou força no Humanismo Renascentista do século XVI até o Iluminismo do século XVIII, momento histórico que marca a passagem de Deus para o Homem como centro do mundo, o Antropocentrismo.

O sujeito antropocêntrico é caracterizado pela sua racionalidade, sujeito-indivíduo (que não se divide) "capaz de alcançar a verdade dos objetos e dos seres vivos por meios construídos por ele mesmo" (CORACINI, 2000, p. 148). Sujeito consciente de sua própria identidade. Ainda segundo a autora, esse sujeito logocêntrico, também é conhecido como sujeito cartesiano, porque foi Descartes, filósofo iluminista, que concebeu um sujeito que chega à plenitude de seu ser através do pensamento e da dúvida.

Bertoldo (2011) menciona pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira cujo enfoque recai(a) sobre a concepção de um sujeito consciente. Segundo o autor, foi uma constante na Linguística Aplicada, ciência humana moderna, trabalhar com o chamado "bom aprendiz", aquele bem-sucedido na aprendizagem de uma língua estrangeira. Observavam-se as estratégias desse bom aprendiz e levavam-se ao conhecimento daquele aprendiz não tão bem-sucedido. Obviamente, essa prática pressupunha a possibilidade de conscientização das estratégias adotadas pelo bom aprendiz. Nas palavras do autor:

> Esses aspectos reforçaram a ideia, portanto, de que o "treinamento" do aluno estava intimamente ligado à ideia de autonomia, possível de ser obtida a partir do domínio de estratégias de aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe ao aluno, o controle de seu processo de aprendizagem da LE, levando em consideração as informações que ele obteria sobre a língua através das chamadas atividades de conscientização lingüística que deveriam encampar as quatro habilidades necessárias à aprendizagem, quais sejam, ouvir, falar, ler e escrever (BERTOLDO, 2011, p. 339).

Ainda segundo o autor, diferente das pesquisas que consideram um sujeito dono de seu dizer, capaz de controlar seu processo de aprendizagem, houve uma abertura de novas possibilidades de encarar os processos de ensino-aprendizagem de LE. O interesse se volta "para os processos de identificação pelos quais passa o aprendiz ao entrar em contato com discursividades diferentes da sua língua materna" (p. 339).

Os processos de identificação são construídos na linguagem, na relação com o outro, por sujeitos sociais (CORACINI, 2007). O sujeito é fisgado por redes de discurso de forma inconsciente, ideológica. As identificações são sempre moventes, em transformação e dão a ilusão de identidade ao sujeito, que é incompleto, descentrado, faltoso, falta que é constitutiva e não defeito. Ensinar uma língua estrangeira, portanto, não é ensinar lista de vocabulário, frases, gramática, mas fazer o sujeito penetrar em novas discursividades, deixar que novos discursos o constituam em um novo sujeito, através da abertura que a linguagem possibilita.

Um sujeito completo, pleno de suas capacidades, origem e fonte do conhecimento é refutado pela Análise de Discurso. Pêcheux (1969) vai dizer que o sujeito não é transparente, há uma ilusão de transparência necessária para constituição do sujeito de linguagem e dos sentidos. Esta ilusão se dá pela ideologia. Em um novo momento teórico, Orlandi (2001, 2006) pensa o estatuto do sujeito e sua individualização em relação ao Estado. Segundo a autora (2006, p.19):

> A Interpelação do indivíduo em sujeito resulta uma forma-sujeito histórica. Esta por sua vez sofre um processo de individualização pelo Estado e aí

> reencontramos o indivíduo agora não mais bio e psico, mas social, resultado de processos institucionais de individualização.

Essa individualização produz diferentes efeitos nos processos de identificação dos sujeitos na produção dos sentidos. O sujeito não é fonte e origem dos sentidos, mas se identifica com formações discursivas existentes na sociedade, visto que sua fala retoma sentidos preexistentes. O simbólico o constitui e ele não tem controle sobre isso, por se tratar de um processo inconsciente. O sujeito é dividido, múltiplo, disperso, heterogêneo porque assim é a linguagem (ORLANDI, 2010).

Na escola em geral e na sala de aula, em particular, é a concepção de um sujeito racional, logocêntrico, dono de seu dizer que predomina. Não raro, a escola "naturaliza" certas identidades para o aluno, ao considerá-lo incapaz, mal aprendiz etc. Lançaremos um olhar discursivo ao nosso corpus, pensando a concepção de sujeito entendida pela Análise de Discurso: um sujeito que é "construção social e discursiva em constante elaboração e transformação" (CORACINI, 2007, p. 17). Considerando, ainda, como dissemos acima, que os processos discursivos se realizam no sujeito, é através de uma *memória discursiva* social que o discurso se origina. Uma memória que é um conjunto de pré-construídos, não ditos que sustentam o dizer. Sobre essa memória nos deteremos adiante, pois ela constitui o ponto-chave das nossas discussões neste trabalho.

1.4 A memória discursiva

A AD se preocupa com as determinações históricas dos processos de significação (PÊCHEUX, 1969). Em uma palavra: sentido, definido como "em relação à" (CANGUILLEM, 1990). Sentidos sempre múltiplos, heterogêneos, incompletos, porque assim é a linguagem e assim é o sujeito. Este, por sua vez, é inacabado, em movimento, contraditório, resistente, sempre em busca de completude, que se dá, ilusoriamente, no outro (sujeito) e no Outro (linguageiro).

Ideologicamente determinado, o sujeito está fadado a interpretar, sempre dar sentidos ao material simbólico. Mesmo quando diz "isto não tem sentido", este já um gesto de interpretação. Para o sujeito, que é sempre simbólico e ideológico, pois o assujeitamento é uma questão natural, de qualidade (ORLANDI, 2001), o sentido se evidencia como natural, "sempre lá". Ao Analista de Discurso cabe trabalhar as evidências do sentido, colocando o

dito em relação ao não dito, ao que foi/é dito em outro lugar, enfim, trabalhar a *memória discursiva, o interdiscurso.*

Os trabalhos de Courtine (1981, 1999) são imprescindíveis como ponto de partida de nossas reflexões sobre a memória discursiva, significada pela AD para se distanciar da memória cognitiva, individual, psicológica. A memória da cognição pressupõe um sujeito com pleno acesso a ela, um sujeito do aprendizado consciente, racional, que se opõe ao sujeito assujeitado da AD, ou ainda, pressupõe o sentido único, colado à palavra, ou que a compreensão de uma frase, proposição ou texto encerra-se nele mesmo.

Courtine (1999) menciona a passagem gradativa de uma linguística "sem sujeito", colocada pelo corte saussuriano, que separa "a ordem da língua da ordem do discurso" (p. 17), para a linguística da enunciação cujo sujeito é origem do sentido, percebido no trabalho de Benveniste (1976). Como esse sujeito tem uma relação "instrumental da língua em uso" (p. 18) e também é considerado um sujeito "pleno e sem memória", Courtine (idem) menciona a necessidade de um desvio, "uma "passagem" pelas teses althusserianas sobre ideologia, que foram desenvolvidas e prolongadas em análise do discurso por Michel Pêcheux" (p. 18) para, junto com outros linguistas, constatar que "há sempre já um discurso", ou seja, "que o *enunciável* é exterior ao sujeito enunciador" (p. 18, grifo do autor). Com essas duas constatações, Courtine se distancia do sujeito origem do sentido e da linguística imanente.

Courtine (idem) retoma o trabalho de Michel Foucault, *A arqueologia do saber*, para definir, discursivamente, a noção de enunciado. O autor liga o enunciado a uma noção de repetição. Junto ao enunciado, há a enunciação, ligada a seu tempo e a seu lugar. Conectando enunciado, enunciação e sujeito, Courtine (ibidem, p. 18) coloca:

> pensar o assujeitamento do sujeito falante na ordem do discurso é necessariamente dissociar e articular dois níveis de descrição: 1) *o nível da enunciação* por um sujeito enunciador em uma situação de enunciação dada (o "eu", o "aqui" e o "agora" dos discursos); 2) *o nível do enunciado*, no qual se verá , num espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos, que eu chamaria *interdiscurso*; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas lingüísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se...).

É esse espaço interdiscursivo que Courtine, junto a Foucault, chama de *domínio de memória*, que constitui a "exterioridade do enunciável" (p. 18) mencionada acima. Um exterior que é constitutivo do sentido dentro de uma situação dada. O autor ressalta que não há lugar assinalável para o sujeito nesse interdiscurso: "ressoa no domínio da memória

somente uma *voz sem nome"* (p. 19). São dizeres que, pelo esquecimento, já constituíram memória no sujeito e este não acessa a origem desses sentidos.

Ao enunciar, o sujeito repete algo que já foi dito, de certa forma, em diferentes enunciações passadas, este dito está localizado de forma desnivelada em uma memória que é "feita de esquecimentos" (ORLANDI, 1999). Sendo assujeitado pela língua para dizer, os sentidos realizam-se no sujeito a partir de uma memória discursiva fazendo com que o não dito também signifique a partir do dito. A memória sustenta cada tomada da palavra (ORLANDI, 2010) de modo que para que elas façam sentido é preciso que já tenham sentido.

Outro desvio de Courtine (1981 apud Payer, 2006), propriamente relacionado à memória discursiva, e também retirado d'*A arqueologia do saber*, é a noção de "campo associado" do enunciado. Courtine (1981) observa que o enunciado possui um "domínio associado", qual seja, "uma rede de formulações nas quais o enunciado se insere e forma elemento" (p. 43), ou seja, sequências discursivas que se relacionam entre si. O autor diz: "Toda formulação possui em seu "domínio associado" outras formulações, que ela repete, refuta, transforma, denega (...), mediante as quais ela produz efeitos de memória específicos" (p. 52).

Um enunciado traz com ele, por um efeito da memória, outras formulações que a ele se relacionam e constituem efeitos de sentido. Há, então, no campo associado, duas ordens: *o intradiscurso e o interdiscurso.* A primeira ordem diz respeito à formulação material do enunciado, seu eixo horizontal, "formulações no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento em uma sequência discursiva. O enunciado ali se encontra definido por sua inscrição em uma representação horizontal ou intradiscursiva" (Courtine, 1981 apud Payer 2006, p. 33).

Podemos entender que os enunciados se ligam em conteúdos parafrásticos que podem remeter a uma mesma formação discursiva. Essa ligação pode não ser aparente por causa dos esquecimentos que agem no sujeito, mas a análise discursiva pode localizar, no fio do discurso, os traços de uma memória que se entretece a partir das formulações postas em determinado *corpus.*

A segunda ordem – o interdiscurso – refere-se a um espaço "virtual" de sentidos, "exterior à formação discursiva" (PAYER, 2006, p. 35). Temos aí um eixo vertical constituído por enunciados já proferidos anteriormente, em outro lugar, independentemente, (ORLANDI, 2010) e já esquecidos que determinam o dizível. Neste ponto, entendemos que memória discursiva e interdiscurso se correspondem, ambas denotam "o saber discursivo que

torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível" (ORLANDI, idem, p. 31).

Prosseguindo a discussão sobre a memória discursiva, acrescentamos agora as contribuições de Payer (2006) sobre como a repetição leva à inscrição de memória na língua e de Achard (1999), que, ao refletir sobre o estatuto dos implícitos, considera que o reconhecimento dos sentidos de uma palavra se dá por uma repetição repousada em uma regularidade. Essa regularidade, reconhecida em diferentes textos e contextos, que designa os implícitos a serem clamados dos enunciados. O autor trabalha essa regularidade de forma hipotética, uma necessidade de análise. Iniciemos com Payer (idem) para em seguida voltarmos a Achard (idem).

A memória, em ambos os autores, está ligada à repetição, ao "reconhecimento do *mesmo"* (PAYER, 2006, p. 38), ou, em outras palavras, a forma de um objeto físico do mundo ou de uma emissão sonora (palavra), repetidos, transformam-se/inscrevem-se enquanto matéria reconhecida, imagem significada, na língua (PAYER, idem, p. 38).

A autora ressalta que na própria construção da língua, enquanto produção humana e sócio-histórica, a memória trabalha e é trabalhada porque há repetição. Nesta forma de constituição de memória, a autora procede a duas distinções: a memória *na* língua e a memória *da* língua, pensando língua e memória em aspectos discursivos. Essas distinções podem ser entendidas como pontos de vista ou como a própria autora diz "deslocamentos de olhar" (p. 39) na relação língua e história. A língua constitui a história e a história está marcada na língua. Expliquemos melhor a seguir, retomando as palavras da autora.

A memória na língua diz respeito ao

> modo como os sentidos produzidos e sustentados socialmente, pela repetição, se encontram nisto que chamamos de *língua* já em seus elementos mínimos. Nesta perspectiva, podemos compreender que o modo como uma sociedade, um povo, produz sentidos historicamente encontra-se marcado em sua linguagem, no modo como ele fala a "sua" língua, ou melhor, a língua que lhe é dado falar por sua história. (PAYER, idem, p. 39)

A memória na língua marca uma historicidade presente na língua. A relação entre memória e língua é vista, neste caso, "a partir do ângulo da memória histórica, sob a forma da memória discursiva, presente na língua" (p. 39). Payer (idem), em seu estudo sobre a imigração italiana ocorrida no Estado do Espírito Santo no momento inicial da instauração da República no Brasil, considera que a língua é parte do "arquivo" histórico de um povo, história que significa através da língua. Compreender sua língua é compreender sua história.

A memória da língua é tomada a partir *da língua* em sua relação de significação com a história. Ela implica um sujeito/cidadão e os diferentes modos de fazer sua língua "significar" por sua história. É a história fazendo a língua significar.

Essas duas novas formas de compreensão da memória discursiva ampliam nossa visão sobre a mesma. Ao transferir para o contexto escolar, podemos pensar nos aspectos históricos que constituem a memória do aluno e que são refletidos em sua língua. Ou, a partir da língua, apreender vestígios da concepção de linguagem do aluno e do professor e as formas como essa linguagem significa. No ambiente escolar, principalmente na situação de realização de avaliação, a memória na/da língua do aluno pode nos fornecer pistas de como ele compreende a relação língua, história e escola.

Retomando Achard (1999), o autor tece considerações a respeito da construção e circulação discursiva dos sentidos, visando distanciar-se de interpretações psicologizantes sobre a memória ou situá-la no campo do "realmente já ouvido". Ele diz que os implícitos de um enunciado não podem ser provados, não existem na memória. Esta vem para enquadrar uma certa situação de formulação pela falta. Explicitar o implícito não é necessário *a priori*, pois ele é *representado* como memorizado, isto é, "o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado (...) mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo" (p. 13).

O que funciona, então, são operadores linguageiros em certa situação que condicionam uma regularidade enunciativa assentada na repetição. Esses operadores linguageiros exercem um "jogo de força de regularização [que] se exerce na retomada dos discursos e constitui uma questão social" (ACHARD, 1999, p. 15). A memória, já que social, situa-se na oscilação entre o histórico e o linguístico e é reconstruída na situação de enunciação.

Pêcheux (1999), ao comentar o referido autor, diz que:

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

Pêcheux concorda com a hipótese de Achard de que os implícitos não estão sedimentados em um discurso, mas residem em um efeito de série da repetição que leva a uma regularização "e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase" (PÊCHEUX, 1999, p. 52). E Pêcheux diz também que essa regularização é suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo

novo, que vem perturbar a memória ou desregular os implícitos associados a uma série. Sobre o acontecimento discursivo, é pertinente nos determos um pouco mais para acrescentar às discussões sobre memória discursiva. O discurso, para Pêcheux (2002) é estrutura e acontecimento. O acontecimento discursivo é o "ponto de encontro de uma atualidade e uma memória" (p. 17).

Ao analisar o enunciado *On a gagné* (ganhamos), pronunciado por eleitores reunidos na Praça da Bastilha em Paris, após a vitória de François Holland para presidente da França, em 10 de maio de 1981, evento que foi destaque na mídia, Pêcheux (idem) percebe que *On a gagné* aparece como um enunciado "perfeitamente transparente e profundamente opaco" (p. 20). Transparente porque ele apresenta-se, para aqueles que se identificam com o enunciado, logicamente estabelecido e unívoco. Opaco pelas questões que suscita: quem ganhou? Ganhou o quê? Questões cujas respostas sublinham uma equivocidade presente a todo acontecimento discursivo, podendo ser elas, em se tratando do enunciado em questão: ganhamos o jogo, a primeira rodada, terreno sobre o adversário (p. 26).

Pêcheux nota um confronto discursivo no enunciado *On a gagné* que o torna absolutamente particular. Diferentes discursividades (política, esportiva, midiática) trabalham esse enunciado, tornando-o um acontecimento discursivo. Essas discursividades se presentificam quando "entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas" (p. 28).

O discurso é estrutura porque possui uma mesma base material, uma regularidade que atinge aquele que lê, mas, pela abertura e incompletude da linguagem, o discurso também é dispersão, acontecimento, pois um "mesmo enunciado se abre à disseminação de sentidos, delimitados pela historicidade de cada ouvinte ou de cada grupo de ouvintes" (CORACINI, 2010, p. 23).

Essas considerações lançam luz ao nosso trabalho de pesquisa, cujo objetivo é compreender o funcionamento da memória discursiva em aprendizes de língua estrangeira em situação de avaliação, em especial, ao pensarmos que a avaliação possui uma mesma estrutura regular, uma mesma base material ou materialidade que atinge os alunos de forma diferente, uma vez que suscita, inevitavelmente, diferentes gestos de interpretação atualizados por diferentes memórias discursivas. Cada um interpretará de forma diferente essa avaliação de acordo com a formação discursiva na qual se insere, história pessoal e memória de língua estrangeira. São diversos acontecimentos discursivos possíveis de se presentificarem numa mesma situação de avaliação.

Podemos concluir, retomando Pêcheux (1999), que não há apenas uma memória, mas várias, pois os sentidos são múltiplos e heterogêneos e oriundos de diferentes formações discursivas. A memória não é "uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo (...) [a memória] é necessariamente um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas" (p. 56).

Pensando na memória discursiva em funcionamento na escola, concordamos com Cavallari (2011) que salienta que diversas formulações referentes ao ensino de língua estrangeira, especialmente o de inglês, em contexto de escola regular pública, já adquiriram estatuto de verdade, já se constituíram como memória. A referida autora cita que "o insucesso do ensino de LE, nas escolas da rede pública, em particular, e nas escolas regulares, de modo geral, é tido como pressuposto até nos discursos oficiais a respeito da educação" (p. 673). A autora refere-se a um documento do governo do estado de São Paulo que regulariza o ensino de língua estrangeira em escolas particulares, e que legitimam, dessa forma, o insucesso do ensino de LE oferecido na escola pública.

De forma semelhante, a autora supracitada também tece uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais de LE que sugerem que "a comunicação oral na LE é inviável por diversos fatores, dentre eles, *pela falta de fluência e de proficiência de muitos professores* e pelo grande número de alunos por turma" (p. 677, grifo nosso). Esse pressuposto – o desconhecimento de sua própria matéria – já se tornou memória e permeia o discurso escolar e as representações acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI na escola regular. Esses discursos que já se fizeram memória, mesmo que alunos e professores não percebam, tornam-se ainda mais fortes em situação de avaliação, pois é o momento em que o professor, num jogo de formações imaginárias, elabora a avaliação a partir de uma imagem do que o seu aluno possa saber e o aluno responde à avaliação a partir do imaginário de língua que possui e do que imagina que o professor possua. Além disso, também faz parte desse jogo discursivo as imagens que ambos fazem da LI ou do objeto de avaliação.

Vale destacar que, em muitas escolas, o ensino de língua estrangeira não é visto como processo, mas como um produto, no sentido de que a língua é um objeto a ser apre(e)ndido ou até mesmo, quando se trata de ensino de línguas, é de gramática que se trata, tendo em vista que o conhecimento gramatical é mais facilmente mensurável por meio de avaliações formais e listas de exercícios, por exemplo. Reconhecemos que desconstruir esses discursos que já se fizeram memória não é trabalho simples, pois envolve toda a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Nosso interesse neste trabalho é perceber como a memória discursiva deixa vestígios, traços de sua existência nas formulações dos alunos e apreender, a partir daí, quais as concepções de língua e LE de um aprendiz em contexto de avaliação escolar. Resgatar essa memória é compreender melhor o sujeito-aluno na relação de "contato-confronto entre-línguas" e, compreendendo o sujeito-aluno, traçar planos, provocar deslocamentos, desnaturalizar pré-construídos, já-ditos, a fim de propiciar uma relação outra do aluno e do professor com a LI e também com a prática avaliativa.

No próximo capítulo, tendo em vista os conceitos-chave acima apresentadas, discutiremos como a Análise de Discurso pode lançar luz na compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e do discurso escolar, considerando a língua em sua opacidade e não transparência que constitui um sujeito ideológico, afetado por diferentes discursividades.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO

No capítulo 1, reafirmamos, junto a Pêcheux e Orlandi, a pertinência de se pensar a linguagem em sua relação com a sociedade, isto é, pensar os processos de significação da/na língua enquanto sócio-históricos. Esses processos devem ser pensados a partir do deslocamento do conceito de função para o de funcionamento em que se considera o discurso como efeito de sentidos constituídos em condições de produção específicas.

Neste capítulo, falaremos, inicialmente, sobre o ensino de línguas estrangeiras, sua relação com a língua materna e sua incidência na constituição identitária do sujeito. Para tanto, abordaremos aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas nos documentos oficiais (LDB, PCNs-EM). Na terceira parte deste capítulo, faremos algumas considerações sobre o discurso pedagógico, de modo geral, e sua constituição na escola, a partir de Orlandi (2011) e outros autores, tema de relevância para a análise do *corpus*. Na última parte deste capítulo, lançamos um olhar discursivo para as práticas avaliativas escolares e sua representação escolar na atualidade.

2.1 O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a partir da teoria do discurso: importância para a sociedade e para a constituição do sujeito

Ao se pensar a formação da sociedade brasileira atual, uma sociedade globalizada e informatizada, em que a ideologia capitalista regida por princípios neoliberais predomina, parece inegável refletir sobre a importância do ensino de línguas, em geral, e da língua inglesa, em particular, nos diversos setores da vida social. Pensar a língua estrangeira ou materna é pensar a identidade do sujeito, que é sempre social. Dessa forma, propiciar formas de acesso/ensino adequadas a um sujeito sócio-historicamente constituído é integrar este sujeito na vida social e também ajudar na compreensão dos processos de significação pela língua no social.

A valorização da língua inglesa, atualmente, vai além do mercado de trabalho. Segundo Tessari (2014):

> A LE (língua estrangeira) deve proporcionar enriquecimento cultural, acesso a outros grupos sociais, à informação e à comunicação intercultural, possibilitando aos alunos aprimorar a vida acadêmica e profissional (p. 17).

De acordo com os documentos oficiais que fornecem as diretrizes para o ensino de línguas na escola regular, a língua estrangeira tem o propósito de acrescentar cultura e aprimoramento à vida do sujeito, enriquecê-la, mas há, em muitas escolas, práticas simplistas que reduzem seu ensino a mero instrumento de comunicação.

Moita Lopes (2003) ressalta a importância do ensino de língua inglesa no Brasil ao salientar "a pertinência de o professor de inglês se preocupar com aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive" (p. 30). O autor desloca, dessa forma, o ensino da língua para além de sua forma instrumental, gramatical. Seu artigo destaca que a qualidade da educação linguística passa pela consciência[6] do professor acerca do mundo em que está situado. Como justificativa para essa consciência, o autor destaca a relevância dos Estados Unidos no cenário mundial, tendo em vista que esse país possui

> um discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, [discurso que] atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano que chega a praticamente toda parte em um mundo em que os *media* passam a influenciar o que se faz e se pensa em todos os lugares. (p. 31)

O destaque aos *media* nos leva a ressaltar sua influência, hoje em dia, como divulgadora de notícias mundiais e, consequentemente, de discursos que constituem o sujeito, bem como a facilidade de acesso, principalmente dos jovens, à informação veiculada na/pela mídia, cercados que estão de dispositivos eletrônicos que fazem parte de suas vidas e adentram o meio escolar, de maneira permanente, colocando questões à comunidade escolar sobre como lidar com essa tecnologia.

Moita Lopes (idem) diz que para pensar sobre o mundo e em seus processos sociais, econômicos, políticos e culturais com a finalidade de transformá-los ou agir sobre eles é preciso, antes, entendê-lo, e, neste ponto, o autor ressalta o papel do professor de língua

[6] Sabemos que, para a Análise de Discurso, os discursos são sempre heterogêneos, pois são constituídos por outros discursos e o sujeito é constituído ideologicamente e atravessado pelo inconsciente e estamos entendendo *discurso* e *consciência*, no trabalho de Moita Lopes, como destaques dados às condições de produção do discurso acerca do ensino de LI, tendo em vista que este autor analisa discursos e práticas sociais, ancorado em outra perspectiva teórica, diferente da adotada neste trabalho. Ressaltamos a importância das reflexões trazidas por Moita Lopes para o desenvolvimento deste estudo.

inglesa e o material com que trabalha: os discursos construídos em inglês. Em concordância, podemos citar o trabalho de Coracini (2007) ao afirmar que aprender uma língua estrangeira é penetrar em novas discursividades. No entanto, é importante lembrar que esses autores não adotam, necessariamente, a mesma perspectiva teórico-metodológica.

Trabalhar os diferentes discursos constituídos pela língua inglesa presentes na sociedade é trabalhar a língua enquanto base material de processos discursivos diversos (PÊCHEUX, 1975). É saber que língua e ideologia se unem no discurso e perceber que a linguagem e a sociedade não se dicotomizam e, por essa razão, o ensino de línguas não pode se assentar, como Moita Lopes afirma, num "vácuo social" (p. 32).

O professor de inglês, por trabalhar com a linguagem, deve, sobretudo, estar envolvido com a vida política e social no sentido de estar engajado com os temas educacionais, políticos e culturais, cruciais para seu trabalho em sala de aula.

A difusão da língua inglesa no mundo, iniciada pelas colônias inglesas, é, atualmente, feita através de instrumentos culturais: filmes, músicas, algumas marcas de roupas, livros etc. Segundo Pennycook (1994, apud CAVALLARI, 2010), o acesso à LI parece representar prestígio social, progresso social e econômico. Mas, Pennycook também enxerga o papel mundial da LI em termos mais amplos: "Há um discurso dominante da LI enquanto língua internacional e globalizada ou globalizadora que tende a ignorar questões políticas, econômicas, culturais e ideológicas" (p. 39).

O autor diz que um dos aspectos negativos da globalização é o fortalecimento de determinadas culturas em detrimento de outras. E a LI é parte desse processo em que "uma parte do mundo se torna política, econômica e culturalmente dominada por uma outra parte" (p. 40). O aprendizado da LI, principalmente por países colonizados ou países em desenvolvimento, é considerado, pelo autor, como benéfico a países como a Inglaterra e os Estados Unidos tanto para os negócios como para a política, uma vez que se volta para interesses capitalistas.

Pensando a formação de professores de línguas no contexto contemporâneo globalizado, Celada (2015) traz considerações pertinentes. A autora percebe uma falta ou ausência de uma reflexão sobre políticas linguísticas nas Licenciaturas em Letras. Segundo a referida pesquisadora, essa reflexão deve incluir, entre outras, a relação do sujeito da linguagem com a língua dentro de um território nacional, o modo como o Estado trabalha a língua, aí incluindo como as relações de línguas se organizam no cenário nacional e considerando as línguas no processo de globalização.

Celada (idem) afirma que a ausência da reflexão sobre os tópicos acima mencionados provoca a reafirmação do conceito fortemente enraizado, constituído em memória, principalmente na escola, de língua como estrutura, sistema. A proposta da autora é trabalhar a memória de língua enquanto estrutura, fazendo-a ruir e instalar uma outra com novos sentidos para a língua, considerando seu aspecto discursivo e sua heterogeneidade constitutiva.

Junto a esse conjunto de questões, a autora considera, também, que as práticas de ensino/aprendizagem[7], quando relacionadas à língua, devem se subordinar aos processos de inscrição por parte de sujeitos, na ordem da língua, seja nacional ou estrangeira. Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não só o aspecto material linguístico deve ser considerado. Nas palavras da autora: "a questão linguística se entrelaça a uma exterioridade – a questões sociais, econômicas e políticas – que afeta diretamente esses sujeitos [aprendizes] e, também, os outros protagonistas do espaço escolar" (p. 11).

Em se tratando da inscrição do sujeito em um processo maior do que o linguístico, no qual aspectos sociais, culturais e históricos são considerados, a autora propõe uma postura escolar que é a de "reconhecer o outro, dando a ele voz e se abrindo a essa escuta" (p. 12) porque

> a escola impõe desde sempre sua *autor*idade, incapaz de se expor à *alter*idade dos sujeitos da linguagem que nela são projetados como alunos; incapaz ou, (...) com docentes impedidos de reconhecer a possibilidade de que alguém tenha, na sala de aula, um saber que o professor não tem, isto é, alguém que saiba outra língua ou, acrescentaríamos, que esteja constituído por saberes linguístico-discursivos outros (CELADA, idem, p. 12).

E é para a viabilidade dessa postura que as reflexões linguísticas propostas acima pela autora são trazidas à baila. A escola deve considerar que o sentido não é único, mas aberto. A linguagem é heterogênea, porque há um exterior social que a constitui. E a relação do sujeito com a linguagem é de constituição, de inscrição e não meramente instrumental.

Celada encerra seu texto reiterando a importância, também para a formação de professores de Letras, de um aspecto que a perspectiva discursiva propõe: a abertura ao equívoco, pensando em como Pêcheux (1975) designa essa abertura como *poesia*, que é a possibilidade de o sentido ser outro, o reconhecimento da alteridade presente na própria língua, seu aspecto heterogêneo e constitutivo que impossibilita o pré-construído

[7] Mantemos, neste trecho, a grafia "ensino/aprendizagem" tal como consta no texto da autora; no restante do trabalho, optamos pela forma "ensino-aprendizagem" por acreditarmos que o hífen marca um espaço polissêmico, de múltiplas possibilidades no qual ensino e aprendizagem se constituem e se afetam mutuamente.

contemporâneo “dominar a língua”, pois se trata justamente de “*sujeitos* da linguagem *sujeitos* à(s) língua(s)” (CELADA, idem, p. 14).

O sujeito da linguagem é aquele que tem sua identidade construída no(s) e pelo(s) discurso(s) que circula(m) socialmente. Não há sujeito (e sentido) anterior à linguagem, empiricamente constituído. Ao enunciar, o sujeito, pela discursividade, deixa traços, pistas de sua constituição subjetiva, por isso a afirmação de Orlandi (2010, p. 30) “sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo”.

Sendo a relação do sujeito com a linguagem não instrumental, mas da ordem da constituição, sua identidade se mostra híbrida, incompleta, heterogênea, móvel. Em se tratando de sujeitos que falam ou gostariam de falar mais de uma língua, as questões sobre língua, aprendizagem e identidade se tornam ainda mais complexas, tendo em vista que se trata da inscrição do sujeito em discursividades outras; discursividades que não possuem fronteiras delimitadas, fixas.

Sobre essa questão, Coracini (2007) postula a não separação da língua materna da língua estrangeira na aprendizagem de línguas, porque não há “língua pura, homogênea e única” (p. 119). Todas as línguas possuem traços de outras línguas, devido às suas particularidades históricas de formação, sejam elas envolvendo imigração, invasão ou colonização, para exemplificar. A autora tece uma crítica às metodologias de ensino que ignoram a língua materna do sujeito-aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois elas desconsideram a identidade mesma do sujeito e seus modos de inscrição na língua outra. Desconsiderar a língua materna do sujeito, segundo a autora, é desconsiderar os aspectos históricos, culturais, sociais e ideológicos “que caracterizam um grupo social, num dado momento e num espaço geográfico” (p. 119). Ou seja, é considerar a língua um instrumento neutro.

A busca por uma língua única, coerente, pura, é ilusória, mas é essa ilusão que permite ao sujeito acreditar (estar) no conforto de sua língua materna ou na identidade fixa, estável. A própria língua materna não se constitui enquanto domínio bem definido de expressão espontânea do que se deseja informar, onde os sentidos seriam transparentes. A língua materna também é o lugar do equívoco, dos “mal-entendidos”, dos interditos.

A partir do que foi postulado acima, a autora diz que aqueles que não se sentem aceitos ou confortáveis em sua língua materna, por exemplo devido a experiências negativas ou traumatizantes vivenciadas, muitas vezes no processo de aquisição, buscam a possibilidade de (se) dizer(em) em outra língua, serem aceitos por ela, deixam que ela imprima marcas em sua subjetividade, sempre em movimento, em transformação.

Tais considerações vão ao encontro da afirmação de Revuz (1998) de que "aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro" (p. 227). Essa citação traduz, justamente, o fato de que é a identidade do sujeito que está em questão na aprendizagem de uma nova língua, considerando que essa identidade é construída primeiramente na língua materna, "material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional" (idem, p. 217).

O que vai haver, na aprendizagem de uma nova língua, é um confronto entre a língua materna e a língua a se aprender, colocando em jogo a modalidade desse encontro que vai fazer "vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a *nossa* língua" (Revuz, ibidem, p. 215). Algo que ainda não foi compreendido pelas práticas pedagógicas de línguas estrangeiras que concentram seus esforços em métodos e estratégias.

De forma semelhante, Cavallari (2011) salienta que a língua materna e a língua estrangeira possuem estatutos diferentes. A autora concorda com Revuz (1998) quando afirma que a língua materna e a língua estrangeira não serão nunca da mesma ordem. Em outras palavras, "o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente, o da língua materna" (REVUZ, 1998, p. 225). O que acontece é que

> O contato-conflito com uma língua estrangeira ou 'estranha' leva o aprendiz a reconsiderar seus referenciais, suas representações de línguas e de si mesmo, além de desestabilizar o saber aparentemente lógico e homogêneo, até então já constituído e sedimentado na/pela LM [língua materna]. (CAVALLARI, 2011, p. 322)

Nota-se que o processo de ensino-aprendizagem de línguas evoca dimensões diversas relacionadas ao sujeito e seu modo de compreensão e inscrição da/na língua. Dimensões cognitivas, afetivas e sociais, entre outras. Com base nessas afirmações, procuraremos perceber, no nosso *corpus*, esses modos de inscrição do sujeito nas línguas materna e estrangeira, seus traços de identidade e, principalmente, perceber equívocos que apontam para sentidos outros que ultrapassam a noção simplificadora de erro linguístico segundo a gramática normativa.

Na parte que se segue, nosso propósito é, a partir da teoria do discurso, compreender como alguns documentos oficiais orientam o ensino de língua estrangeira – inglês – nas escolas públicas e suas respectivas compreensões de língua e linguagem. O objetivo é compreender quais já-ditos, pré-construídos afetam a construção da prática do professor de línguas.

2.2 O ensino de língua estrangeira nos textos oficiais

Nosso propósito, nesta parte do trabalho, é apresentar e discutir, de forma não exaustiva, alguns dizeres sobre o ensino-aprendizagem de línguas nas escolas brasileiras presentes nos principais documentos oficiais nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 - e Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Estrangeira Moderna - PCNs-EM.

Com foco no ensino médio, período em que estavam os aprendizes que responderam à avaliação escrita que compõe o nosso *corpus*, ressaltamos nosso interesse em retomar, nesta apresentação, os documentos citados, pois são frequentemente consultados por professores, para direcionar sua prática de ensino e utilizados em cursos de formação e pela equipe diretiva das escolas. Por conseguinte, esses documentos se integram à memória discursiva escolar e constroem sentidos que se presentificam/reatualizam na prática pedagógica do professor de línguas em sala de aula e nas avaliações externas e internas.

Consideramos, portanto, que esses documentos constituem a memória discursiva do professor – o interdiscurso – a memória feita de esquecimentos. Mesmo não se dando conta desse efeito, esses documentos constituem os sentidos que o professor atribui à língua e à avaliação. Esses documentos são, por isso, partes das condições de produção da elaboração da avaliação, objeto de análise deste estudo. Consequentemente, os aprendizes são afetados por essa memória. Mas, como não há uma verdade oculta por trás do texto e, devido à opacidade da linguagem, o que há são gestos de interpretação (ORLANDI, 2010): os aprendizes não resgatam a memória do professor na hora da avaliação, mas respondem a ela de acordo com seus próprios saberes – a memória discursiva que atua neles – gerando um conflito que atesta o político na linguagem, ou seja, a divisão dos sentidos. Cabe ao professor lidar com a multiplicidade de sentidos gerados por esse confronto.

Partindo do ponto de que a leitura não é o resgate de um sentido unívoco no texto, mas que é resultante de um trabalho interpretativo, trataremos os textos oficiais acima mencionados enquanto "campo de documentos pertinentes e relativos sobre uma questão" (PÊCHEUX, 1994, p. 59). Ou seja, um trabalho de leitura de arquivo. Este definido não apenas como "documento no qual se encontram referências" ou "reflexo passivo de uma realidade institucional" (GUILHAUMOU & MALDIDIER, 1994, p. 170), mas documentos que devem ser tomados por sua "abrangência social" cuja leitura "traz à tona dispositivos e configurações significantes" (idem).

Pêcheux (2010) em seu artigo *Ler o arquivo hoje* se questiona sobre os modos de leitura de arquivo, enfatizando uma divisão social do trabalho da leitura marcada pela separação daqueles que a praticam, enquanto "literatos" e "cientistas". Os literatos (historiadores, filósofos, pessoas de letras) são aqueles que, desde a antiguidade, pautam sua leitura na transparência do sentido, no sentido sempre lá. O trabalho destes literatos, que se iniciou com os clérigos da Idade Média, constitui-se de cópias e transcrições que têm por efeito o apagamento do sujeito em nome de uma instituição (Igreja, rei, empresa, *Estado*).

Já os cientistas são os envolvidos no tratamento e gestão administrativa dos documentos textuais sobre os quais a ciência direcionou seu interesse, principalmente com o envolvimento de projetos relacionados à matemática, informática e estatística. Pêcheux compreende que há, aí, um confronto que envolve uma

> relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo "interpretações", constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento "literal" dos documentos, as ditas "interpretações... (p. 60/61)

O que Pêcheux nos leva a pensar, pertinente ao nosso trabalho, é a relação política de divisão de sentidos: de um lado, das instituições governamentais federais, estaduais ou municipais, responsáveis pela emissão de documentos que regulam o ensino de línguas e, de outro, os profissionais (diretores, professores) envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na leitura e interpretação desses documentos.

Queremos ressaltar aqui que, embasados por uma concepção de língua(gem) opaca, sujeita a falhas e ao equívoco, junto a um sujeito social, fadado a interpretar, ideologicamente interpelado e afetado pelo simbólico, supomos que haverá sempre um distanciamento, uma decalagem entre o que as respectivas instituições querem que se ensine, o que é efetivamente ensinado em sala de aula e, principalmente, o que é cobrado em avaliações. Sem o trabalho que leva em conta a abertura da linguagem, sem a reflexão sobre a tensa relação parafrástica e polissêmica, que permite a construção do novo, do sentido outro, o ensino fica engessado, ainda preso a uma concepção estruturalista de língua.

O que cabe aos leitores de arquivo, nós, professores, e outros da comunidade escolar, é o que propõe Pêcheux (2010) ao considerar "o nó central de um trabalho de leitura de arquivo" (p. 66): "[a] relação entre *língua* como sistema sintático intrinsicamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história" (idem). Apoiados pela noção de arquivo e de discurso, iniciamos a apresentação dos documentos.

O primeiro documento a ser analisado é a LDB por ser de autoria da federação, portanto um documento que abrange todo o território nacional. Ressaltamos o interesse em destacar alguns pontos dos documentos que nos permitam discutir questões relacionadas ao nosso trabalho, quais sejam: língua, língua estrangeira, avaliação e memória.

O primeiro ponto destacado nesse documento diz respeito à promoção do aluno às séries seguintes, ou seja, está relacionado à avaliação:

> **Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> (...)
> **II -** a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
> **a)** por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
> **b)** por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
> **c)** independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (LDB, 1996, p. 12).

Podemos perceber, inicialmente, que a palavra "classificação", em sua abrangência social, evoca sentidos outros, além do que está posto no documento. Ela remete ao discurso capitalista que divide as sociedades em classe: baixa, média, alta, de acordo com sua renda. Dessa forma, a palavra evoca sentidos negativos também, porque há um preconceito social relacionado às classes sociais mais baixas, principalmente no Brasil, país em desenvolvimento. Esses sentidos, que funcionam como pré-construídos em uma memória social, incidem no aluno de modo que seu objetivo último é ser aprovado/classificado, independente de ele possuir os conhecimentos necessários e compatíveis com a série que irá cursar. O aluno não quer ser "desclassificado", palavra que também evoca sentidos sociais negativos. Esses sentidos são reforçados pela palavra "promoção", no item a, que também nos remete ao discurso capitalista-empresarial. Essas considerações nos levam a um segundo ponto no item a: "com aproveitamento".

O aluno será classificado/promovido ser houver "aproveitamento", mas esse aproveitamento não é definido, produzindo um efeito de transparência dos sentidos, como se houvesse um sentido comum que circula no espaço escolar. Podemos concluir que fica a cargo da escola interpretar o que seja "aproveitamento" e delinear critérios para que ele seja estabelecido. E aqui entendemos a escola enquanto instituição que estabelece/administra sentidos numa relação política porque os alunos também podem dar sentido a este "aproveitamento", mas um sentido que talvez seja silenciado.

No próximo ponto, no item c, a escola parece entrar em contradição em relação à classificação do aluno na série. Ao mesmo tempo em que reforça o caráter definidor da avaliação, como se esta ditasse a decisão final da classificação, desse veredicto que remete ao discurso jurídico, muito presente na escola, conforme (CAVALLARI, 2011), a escola desconsidera, não valoriza a escolarização pela qual o aluno possa ou não ter passado anteriormente em sua vida. Nota-se, ainda, que o texto não traz as palavras "aluno" ou "estudante", mas "candidato", que reforça a presença do discurso capitalista, ligado à competição, classificação.

Com base neste item c, notamos que o próprio documento, na figura de um órgão governamental nacional regulador, presentifica e reforça uma memória muito comum que envolve alunos e professores nas escolas e que diz respeito ao caráter definidor, por parte da escola, em geral, e da avaliação, em particular, do "grau de desenvolvimento e experiência do candidato". As palavras "desenvolvimento" e "experiência" remetem a uma concepção naturalista e empirista do sujeito, como se ele fosse um dado/produto pronto da sociedade. O enunciado destacado silencia o caráter processual da/na educação do aluno ou sua identidade em movimento, em transformação, em favor de algo pronto, definido e definidor.

O próximo ponto do documento, o artigo 26, refere-se à língua estrangeira.

> **Art. 26**. 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.
>
> (...)
>
> **§ 5º**. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (p. 13).

O documento não coloca o ensino de língua estrangeira no mesmo patamar das outras disciplinas. De acordo com Santos (2013), há um jogo de sentidos entre a base comum e a diversificada: "ao mesmo tempo em que funciona o discurso da diversidade, do respeito à diferença, funciona também o discurso da unidade, da homogeneidade, do comum, da série (produção em série)" (p. 44). Ao mesmo tempo em que a parte diversificada prevê que a escola deva levar em conta as características regionais e locais da sociedade, a base comum, com suas respectivas disciplinas, prevê que o mesmo conteúdo seja ensinado em todo o território nacional. O documento dá a entender que o diverso e o heterogêneo devem ser considerados apenas pelas disciplinas da parte diversificada.

Mesmo que o documento traga o ensino de uma língua estrangeira moderna como obrigatório, que pode ser visto como exigência do mundo globalizado, a partir da data de sua promulgação; apesar de sua obrigatoriedade, o documento também prevê seu ensino "dentro das possibilidades da instituição". Resta-nos questionar se critérios são estabelecidos pelas instituições para estabelecerem essas possibilidades de que fala o documento acima ou, até mesmo, se o ensino de língua estrangeira é ofertado de modo a garantir que os alunos aprendam o suficiente para atender suas necessidades, sejam elas ser aprovado em provas, entrar para o mercado de trabalho ou outras.

Sabemos que muitas escolas, principalmente as públicas, possuem poucos recursos para que o ensino de língua estrangeira seja ofertado adequadamente: muitas não apresentam sala de vídeo, ou rádios, ou laboratórios de línguas, materiais didáticos impressos para todos os alunos ou outros, sem contar com as salas de aulas superlotadas e a carga horária reduzida da disciplina, o que dificulta a aprendizagem. O professor se vê, muitas vezes, apenas com o quadro e o giz para sua aula. Também compreendemos que esses fatores citados influenciam negativamente no ensino de língua estrangeira, mas reconhecemos que há profissionais engajados, que realizam um bom trabalho e despertam o interesse nos alunos pelo aprendizado de uma língua estrangeira, apesar das adversidades encontradas.

A nosso ver, a heterogeneidade presente nas salas de aula das escolas, em geral, e de nossa sala, em particular, é apagada durante a prática avaliativa. Sob o discurso da igualdade e da justiça, a mesma avaliação é elaborada para todos os alunos, mesmo o professor estando ciente de que os níveis de conhecimento dos alunos na/sobre a língua alvo não são iguais. Sendo assim, aceita-se a diferença, mas

> assisti-se ao reforço da homogeneidade: todo o mundo deve compreender um texto do mesmo modo, todo o mundo deve aprender os mesmos elementos gramaticais, o mesmo vocabulário, num mesmo momento da aprendizagem, como se o processo fosse igual para todos, como se o contato com uma dada língua provocasse reações semelhantes em todos os aprendizes (...) *como se todo o mundo tivesse que se submeter aos mesmos instrumentos de avaliação*, porque o sistema educacional assim o exige... (CORACINI, 2007, p. 155, grifos nossos).

Esta tentativa de homogeneização na sala de aula e na prática avaliativa coincide com o que Foucault (1987) denominou de normalização, ao abordar o poder disciplinar. Para o autor, o poder disciplinar, característico de instituições militares, empresariais e jurídicas, também pode ser pensado na escola. Trata-se do poder que visa 'adestrar', 'fabricar' indivíduos melhores para retirar deles melhor proveito, através do apagamento das diferenças,

do controle sobre o comportamento, da penalização dos erros, enfim, para normalizar os indivíduos na sociedade.

O último ponto da LDB de que trataremos é parte integrante das condições de produção do nosso *corpus:* o ensino médio. Nesta última etapa de sua educação básica, o aluno se insere em um novo jogo discursivo. É uma nova memória discursiva que se realiza nele e por ele. São novas matérias, novas cobranças em relação ao seu futuro, enfim, novos discursos aos quais ele está exposto que incidem em sua identidade. Em relação à compreensão de língua, a LDB diz:

> **Art. 36**. O currículo do ensino médio observará (...) as seguintes diretrizes:
> **I -** destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
> **II -** adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (p. 15).

Segundo Orlandi (2010), a linguagem é aberta, os sentidos podem ser qualquer um, mas não são, eles são regidos, administrados, principalmente por instituições. Neste excerto da lei, percebemos como o governo nacional direciona "a compreensão *do significado* da ciência, das letras e das artes". Só há a possibilidade de um sentido para a ciência, as letras e as artes e este sentido é governado pelo Estado, instância máxima da regulamentação.

Destacamos também a compreensão de língua portuguesa (LP) como "instrumento de comunicação". Essa compreensão de LP dialoga com a de língua estrangeira discutida acima. Em ambas, a língua é objeto a ser apre(e)ndido, meio pelo qual se alcançaria um fim: uma cultura, um conhecimento ou a cidadania. Essa objetificação das línguas dicotomizam-nas em relação à sociedade e consideram-nas como exterior ao sujeito falante.

Para finalizar, ressaltamos a importância que o documento dá para metodologias e avaliações "que estimulem a iniciativa dos estudantes". Esta parte pressupõe metodologias ou avaliações que afetem os estudantes de forma igual, homogênea, como se fosse possível neutralizar a equivocidade dos sentidos e da língua em funcionamento. Um pressuposto que já se fez memória na educação e incide nas práticas dos professores. O documento não compreende o equívoco, a falha e a heterogeneidade como constituintes do sujeito e da língua(gem). A lei prevê o movimento *da* metodologia *para o* estudante, a metodologia é vista como a base da educação, vem antes do estudante.

O próximo documento a ser apresentado são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNs-EM - especificamente, a parte de Língua Estrangeira Moderna, pertencente à área denominada no documento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Trazemos este documento por ser frequentemente citado em reuniões pedagógicas e os órgãos educacionais cobram sua leitura por pare dos professores.

Os PCNs-EM é um documento que resultou de ampla discussão entre as autoridades governamentais, professores e especialistas nas diversas áreas sobre a reforma do ensino médio que se iniciou no final da década de 90. Trata-se de um documento que visa a dar suporte à prática do professor em sala de aula, dialogar com o proposto pelo documento das LDB e propor um currículo escolar que seja mais homogêneo em todo o território nacional, bem como mais próximo da realidade do aluno, considerando as diferenças regionais.

Lançado em 2002, os PCNs-EM diferem-se dos PCNs de 1998, entre outros itens, por ser um documento único: um caderno com informações sobre todas as disciplinas escolares, com suas respectivas divisões internas, no próprio documento. Ele não é um caderno separado específico por disciplina como o documento de 1998. Nossa escolha pelos PCNs-EM se deu porque o documento de 1998 se volta para o ensino fundamental.

Neste documento de 2002, as disciplinas são divididas em três áreas. Interessamo-nos, em especial, pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que abrange Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Estas disciplinas foram agrupadas por terem em comum a linguagem, entendida, no documento, como "capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação" (p. 124).

O documento sugere que cada uma das disciplinas acima citadas deverá se orientar por objetivos que visam desenvolver no aluno competências e habilidades específicas da linguagem, no intuito de dar um sentido maior ao aprendizado da área em que se inserem, embora o documento não especifique o que entende por competências ou habilidades. Destacamos que o trabalho com competências e habilidades já se tornou um pré-construído no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Daí a falta de definição do que sejam. Para exemplificar, uma das habilidades que a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias deve desenvolver no aluno é: "Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores" (p. 135).

Nota-se que, nesta habilidade, a partir dos dizeres "situações intersubjetivas" e "distanciamento", prevalece uma concepção de língua como sistema arbitrário de signos, concepção binária que se aproxima do conceito saussuriano ao refletir sobre o signo linguístico e a relação entre significado e significante. O ensino *da* língua no espaço escolar, de modo geral, se caracterizaria pela aquisição de conhecimentos *sobre* a língua, enquanto um

código que se distancia do sujeito que a fala. A forma de aprendizado desta língua seria a interação, a troca de informações entre grupos. Nota-se, também, uma forte presença da ciência positivista nesta concepção de língua vista como um fato social distante do sujeito e como um objeto a ser aprendido.

As concepções de língua e aprendizado materializadas nos PCNs-EM diferem-se dos conceitos que embasam esta pesquisa, quais sejam: uma noção de língua sujeita à falhas e ao equívoco e um processo de ensino-aprendizagem que não se pauta na língua estrangeira enquanto sistema estruturado gramaticalmente, mas como processo que se orienta pelo "desejo de adentrar e aderir a uma outra discursividade em que o sujeito busca um lugar onde vê satisfeita a ânsia de poder escolher uma ordem na qual possa se exprimir" (BERTOLDO, 2003, p. 102).

As palavras de Bertoldo ressoam as de Prassi (1997), quando esta postula que o desejo pelas línguas estrangeiras se inicia na inquietação de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna , inquietação que marca a interdição necessária para situar o desejo dos bens e da maneira como gozam os outros. Portanto, não é pelo saber da língua em si que o sujeito busca aprender uma língua estrangeira, mas ele busca "aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso" (PRASSI, idem, p. 74).

De forma geral, os PCNs-EM buscam uma interdisciplinaridade maior entre as disciplinas para tirar o ensino da fragmentação em que se encontra(va) ou como o próprio documento traz:

> Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (PCNs-EM, 2002, p. 13).

Como podemos perceber pela materialidade posta neste excerto, há um efeito de generalização: o documento diz que o ensino é descontextualizado, compartimentalizado, de forma geral, para todas as disciplinas em todos os lugares. O excerto provoca um efeito de evidência como que se o ensino fosse "descontextualizado" e "compartimentalizado" para todos. O documento tem a intenção de promover uma mudança: a partir de sua divulgação no território nacional, o ensino não vai mais ser "descontextualizado" e "compartimentalizado", essa intenção de mudança é percebida também no uso do passado, no seguinte trecho: "tínhamos um ensino descontextualizado" como se a simples publicação dos PCNs já promovesse, automaticamente, a mudança desejada no ensino. O documento silencia os sujeitos envolvidos no processo educacional (alunos, professores e demais), bem como

silencia todo o processo histórico porque passaram esses sujeitos. O documento prevê sujeitos da razão, conscientes de seus atos, onde basta a vontade consciente para mudar tal situação.

O documento traz considerações sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) de modo geral e não especificamente sobre a língua inglesa (LI). Esse é um aspecto positivo que foi incorporado da LDB que prevê, de acordo com o artigo 36, item 3, o ensino obrigatório de uma LEM e uma segunda LEM, de caráter facultativo, no currículo escolar. Dessa forma, o documento tira a obrigatoriedade de se ensinar a LI em todo o território nacional, ao considerar que o ensino de uma LEM deve se adequar à especificidade da região. Em regiões de fronteira, é mais vantajoso o ensino de espanhol, por exemplo.

O texto sobre a LEM do documento se inicia com um panorama da situação do ensino de LE na segunda metade do século XX, apontando que os principais fatores que dificultavam um ensino adequado eram "o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica" (p. 147) e também a escassez de material didático. Esses fatores levaram o ensino de LE a se pautar em "estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade" (p. 148).

Esses fatores, conforme já havíamos mostrado, ainda estão presentes na realidade do ensino de línguas da educação brasileira. A intenção de mudança que o documento se propõe a provocar, no sentido de apagar uma memória de ensino de línguas descontextualizado que foi construída historicamente e inserir outra memória que apague a anterior é impossível. A memória vai estar aí, ainda produzindo sentidos. É necessário muito mais que um simples documento para que reais melhorias no ensino de línguas se efetuem.

O documento também reconhece uma memória social de que não se aprende LE na escola pública e mobiliza-se para romper com essa memória. Para tanto, apresenta considerações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de uma LE. A primeira consideração que o documento traz diz respeito à tentativa de integrar a LEM a uma área maior: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde outras disciplinas estarão inseridas. O intuito é dar maior visibilidade ao ensino de LEM, considerar seu ensino "tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo" (p. 147).

Reconhecer o papel da LE no mundo globalizado também é outra consideração que o documento traz. Desta consideração, podemos dizer que o avanço tecnológico decorrente do mundo globalizado e, por consequência, a facilidade de contato entre países e culturas traz uma nova exigência para um ensino de línguas estrangeiras eficaz.

Entre os aspectos significativos do documento, apontamos este último: ao considerar as especificidades regionais brasileiras, o texto propõe "não mais adequar o aluno às características da escola mas, sim, a escola às necessidades da comunidade" (p. 149). Este último aspecto vai ao encontro do que propõe Orlandi (2004) ao sugerir que a escola deveria ir à comunidade e não o contrário. Ir à comunidade significa considerar as características locais que estão, de certa forma, na escola e que não são valorizadas por ela, por fugir aos padrões valorizados pela sociedade dominante. Entre esses padrões valorizadas, podemos citar a escrita padronizada.

Por outro lado, os PCNs-EM ainda ecoam o discurso capitalista da LDB, principalmente ao propor que "o Ensino Médio possui, entre outras funções, um compromisso com a educação *para o trabalho*" (p. 149, grifo nosso) o que reforça a memória de língua como instrumento exterior ao sujeito, que se "usa" como meio para alcançar um fim ou, no caso, inserir-se no mercado de trabalho. O ensino voltado para o mercado de trabalho apresenta-se como pré-construído, uma verdade inquestionável: "no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida *profissional* das pessoas" (idem, grifo nosso). Essa é outra memória, que também deve ser desnaturalizada, que incide na prática do professor em sala de aula.

O aprendizado de uma língua estrangeira voltado para o mercado de trabalho foi discutido por Cavallari (2011). Segundo a autora, o referido discurso é coerente com "os discursos que circulam em nossa sociedade sobre a importância de se saber inglês para alcançar ascensão social e para usufruir das oportunidades proporcionadas pela língua representada como global ou universal" (p. 679). Em sua pesquisa, a autora percebe esse discurso social como constituinte de dizeres de aprendizes de língua inglesa em escola pública regular; no entanto, embora os aprendizes reconheçam a importância da língua estrangeira, os mesmos não se interessam pelas aulas ofertadas em suas escolas. Isso se dá pelo fato de os alunos apenas reproduzirem um discurso sobre a importância da LI que já se fez memória na sociedade, mas que não é suficiente para promover um ensino mais significativo da língua.

A concepção de língua que perpassa os PCNs-EM é a de estrutura transparente, "sistema simbólico", "veículo de comunicação de um povo *por excelência* e é através de sua *forma* de *expressar-se* que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos" (p. 152, grifo nosso). Os itens em itálico sugerem que é possível uma relação direta ente linguagem/pensamento/mundo, que é possível uma comunicação clara, sem falhas, que aquilo que comunico tem o sentido que eu quero. Em outras palavras, o texto pressupõe um sujeito origem do sentido, racional e que sabe do que está falando.

Podemos concluir que ambos os documentos se inserem em uma formação discursiva capitalista que, por sua vez, materializa sentidos de uma sociedade cuja formação ideológica predominante é a capitalista. O lugar social de onde falam os elaboradores dos documentos, a saber, o governo nacional e seus representantes, nos faz perceber que é de interesse para o Estado produzir um ensino que seja voltado para o mercado de trabalho, que o aluno, posteriormente, ocupe um lugar de trabalhador economicamente ativo, pagante de impostos.

A presença do discurso capitalista na escola, marcado por práticas neoliberais que pregam o individualismo, a hierarquização e a recompensa foi denunciado por Cavallari & Santos (2015). Esses discursos incidem na identidade de alunos e professores que passam a enxergar a escola como uma empresa cujo objetivo é alcançar "metas de aprovação e matrícula, bonificações, avaliações externas etc" (p. 87). O objetivo último da escola é fazer o aluno passar na avaliação externa, em detrimento de sua formação pessoal mais ampla.

Nosso próximo tópico aborda o discurso pedagógico enquanto discurso institucionalizado e autoritário que prega um sentido único e transparente.

2. 3 O discurso pedagógico: algumas considerações

Falar sobre a configuração do discurso pedagógico (DP), enquanto integrante das condições de produção em sentido amplo, permite compreender modos de constituição dos sentidos na prática avaliativa. Também nos permite situar a prática avaliativa em um processo discursivo maior, no qual se inclui a concepção que os aprendizes e o professor fazem da escola enquanto instituição, da língua a ser aprendida e de si mesmos.

Orlandi (2011) distingue três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário, a partir de considerações do objeto do discurso, dos interlocutores e pensando os processos parafrásticos e polissêmicos como constitutivos da tensão que produz o texto. Nas palavras da autora:

> O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção* (...) o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está "ausente", oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (p. 16).

Ressalva a autora que esses discursos não existem de forma única, pura. Há mistura de tipos e "há um jogo de dominância entre eles que deve ser observado em cada prática discusiva. Isso significa que é preciso analisar o funcionamento discursivo para se determinar a dinâmica desses tipos" (ORLANDI, idem, p 156).

O discurso pedagógico é caracterizado, segundo a autora, pelo discurso autoritário, ou seja, imaginariamente constituído por um sentido único, controlado, unilateral, assimétrico. Há, no discurso pedagógico, o apagamento de sentidos possíveis do sujeito-aluno em favor do sentido autorizado pelo professor ou pela escola. A partir do conceito de Formações Imaginárias[8], a autora propõe que o esquema que deveria prevalecer no DP é o da imagem que o aluno tem do referente, de seu objeto de aprendizado. Mas, enquanto discurso autoritário, discurso do poder, o DP apaga o outro, o sentido (do) outro. O que prevalece é uma relação de "inculcação" entre o professor e o aluno.

Inculcar, no sentido de educar, apresenta-se como um mascaramento: o DP se utiliza do recurso didático da *motivação* para criar interesse, criar uma visão de utilidade "fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato" (p. 18). Portanto, o conteúdo referencial do ensino é substituído por conteúdos ideológicos que se evidenciam como conhecimento legítimo, não admitindo questionamentos.

Ainda segundo a autora, outro ponto característico do DP diz respeito à natureza da informação que ele inculca: o DP pretende-se científico. Uma cientificidade que é observada na metalinguagem e na apropriação do cientista pelo professor. A metalinguagem no DP apresenta-se como um saber institucionalizado, como aquele que se deve ter: a forma de acesso ao conteúdo fica como o conteúdo em si, o conhecimento do fato fica em segundo plano. A metalinguagem também é percebida na divisão das disciplinas e ciências dentro das instituições. As divisões são estanques e perde-se a noção do todo ou da unidade do saber. Essa unidade é recuperada pelo efeito de homogeneidade que a instituição cria enquanto lugar que abriga as divisões.

Podemos acrescentar às ideias da autora que, na escola, pode-se perceber uma falta de diálogo entre as disciplinas que amplia a divisão do objeto de ensino, principalmente se esse objeto é a linguagem. A linguagem é um ponto comum entre as disciplinas. E este deveria ser um ponto de reflexão nas escolas. Segundo Moita Lopes (1995, p. 355) "a centralidade da linguagem no processo educacional é tal que a compreensão da sua natureza é essencial na

[8] Para a definição deste conceito, consultar o capítulo 1.

formação de qualquer professor". Dessa forma, todos os professores devem refletir sobre a linguagem e, principalmente, os professores de línguas.

Retomando Orlandi (2011), a autora postula que a apropriação do professor da voz do cientista se dá através do apagamento dessa apropriação: o professor torna-se o possuidor do conhecimento do cientista. Legitimado pela instituição e pela sua autoridade titulada, o professor, quando diz algo significa que sabe esse algo ou produz esse efeito de sentido. A apropriação do professor pelo cientista constrói a imagem social de que o aluno está na escola para aprender e o professor para ensinar. Em contato com o professor, o aluno pode se autorizar a dizer que aprendeu. Da mesma forma funciona o material didático. Saber o que está no material didático autoriza o aluno e o professor a dizerem que sabem. Há, então, sucessivas mediações que fazem com que se percam os elementos reais do processo de ensino- aprendizagem.

Ao analisar o discurso pedagógico a partir dos dizeres de professores, Cavallari (2005) postula que o discurso pedagógico é avaliador por excelência e construtor de verdades sobre o aluno. A autora percebe discursos outros nos dizeres do professor avaliador que remetem ao discurso jurídico e religioso. Esses discursos legitimam o discurso pedagógico do professor avaliador, um discurso que coloca o sujeito-professor-avaliador na posição de "sujeito-suposto-saber" e o sujeito-aluno enquanto aquele que "estará assujeitado ao saber do outro (professor), pois legitima, reconhece e deseja esse saber" (p. 64). Em suma, a instituição escolar se pauta na transmissão de um saber legitimado, em vez de produzir saberes que permitam aos alunos perceberem sentidos construídos discursiva e socialmente.

De forma semelhante, Furlan e Megid (2009) apresentam um importante ponto sobre o DP e a sala de aula: "Para a sociedade, de uma forma geral, a escola é vista como um lugar que deve prezar pela neutralidade, sem assumir posicionamentos políticos-ideológicos. Sua missão é *transmitir* o conhecimento, a informação científica" (p. 10). Mas, sendo o DP sujeito à língua e resultante de filiações ideológicas e históricas, é impossível que o DP, bem como o professor ou o conhecimento sejam "transmitidos" de forma neutra.

Pensando na caracterização do DP, como apresentada acima, Orlandi (2011) propõe uma posição crítica que vise a tornar o DP de autoritário para polêmico. Para tanto, é preciso interferir na constituição dos sentidos estabelecidos pelo DP enquanto discurso institucionalizado, dominante e homogêneo. Uma interferência possível seria questionar o efeito ideológico de "transmissão de informação" que o discurso autoritário provoca, a fim de expor o discurso, o texto a efeitos de sentidos possíveis, abrindo, dessa forma, "um espaço

para a existência do ouvinte como sujeito" (p. 32) e também a possibilidade de o professor, enquanto locutor, colocar-se como ouvinte.

Romper com a fixidez unilateral: locutor → ouvinte, estabelecida pelo discurso autoritário, é a possibilidade do discurso polêmico. Ambos locutor e ouvinte são constitutivos do funcionamento discursivo e não dá para pensar em um sem o outro. A proposta de Orlandi (idem) é evitar o esmagamento do outro (ouvinte), ouvi-lo, dar-lhe voz, reconhecê-lo como constituinte do processo discursivo. O discurso autoritário reflete a ordem social autoritária, mas é possível a crítica, a descoberta do novo, que a autora coloca como questão não exclusiva da escola, na figura de professores e alunos, mas de todos, no sentido amplo do termo.

De forma semelhante, Pfeiffer (2011) propõe que seja pela *autoria* que o sujeito aluno tenha seu espaço de escuta na escola, pensando o espaço escolarizado como "espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais" (p. 235). Autoria enquanto o espaço do sujeito, de suas individualidades, em suma, quando o dizer faz sentido para esse sujeito aluno. Enquanto dizer que precisa ser *autorizado*, a escola se encarregaria dessa *autorização*.

Nesses termos, pensamos na avaliação como um possível lugar de escuta de sentidos produzidos pelos alunos e também de reflexão por parte do professor sobre sua prática de ensino. Estas duas últimas propostas parecem pertinentes ao pensarmos na não neutralidade da avaliação e como ela funciona como instrumento de poder do professor, poder que não se desvincula de um saber, como atestado por Foucault (1987).

Segundo este autor, poder e saber estão intrinsecamente ligados, aquele que exerce algum tipo de poder o faz porque detém um tipo de saber que outros, alegadamente, não possuem. Na prática avaliativa – na figura do que Foucault denomina como exame[9] – a superposição das relações de poder e saber adquire um estatuto bastante visível. O professor é visto como aquele que pode aplicar a prova e sabe como corrigi-la, bem como domina os saberes relacionados à sua disciplina. Esse poder se torna visível no controle, por parte dos professores, sobre aqueles que estão sendo examinados. Os professores, na vez deles, são controlados pela equipe diretiva e pelos órgãos educacionais a estarem sempre avaliando seus alunos.

[9] O exame, para Foucault (1987), não se resume apenas a uma prova escrita, mas possui um caráter de verificação e controle do indivíduo bem mais amplo. É um instrumento de poder disciplinar praticado em instituições tais como as escolares, militares, jurídicas, médicas e religiosas.

A avaliação, como se configura atualmente, contribui, principalmente, para a manutenção do discurso pedagógico autoritário. Pensamos que o professor poderia utilizar a avaliação para tornar polêmico o discurso pedagógico autoritário, abrindo espaço para o equívoco, para a falha que produz e desloca sentidos já estabilizados ou naturalizados. Propomos a avaliação como lugar de perceber sentidos outros, porque é realizada por sujeitos afetados pela língua de formas diferentes e dentro de conjunturas sociais e históricas diversas.

Considerações sobre a avaliação e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem serão retomadas na parte que se segue deste capítulo.

2.4. As práticas avaliativas formais no processo de ensino-aprendizagem de línguas e no espaço escolar

Questões sobre as práticas avaliativas estão presentes na realidade escolar há muito tempo. Essa temática é debatida por pesquisadores (AMARANTE, 1998, 2002, 2004; CAVALLARI, 2003, 2008, 2011; NEVES, 2004 e outros) em congressos e eventos nacionais e internacionais, bem como é tema de pesquisas em importantes campos do saber como a Linguística, Linguística Aplicada, Educação e Pedagogia.

Nosso interesse neste tema surgiu a partir da prática de professor de língua inglesa e portuguesa que suscita questionamentos diversos relacionados, principalmente, à linguagem. A prática escolar de avaliar formalmente possui características comuns: está presente desde os primeiros anos da educação básica do estudante (com exceção da série inicial, marcada pela entrada do aluno na escola regular aos 6 anos de idade) e permanece em todos os anos de sua vida escolar, seja na graduação ou pós-graduação e, via de regra, em todas as disciplinas. Há regulamentações sobre a aplicação da avaliação que podem variar de acordo com a escola. Sobre as regulamentações que regem a aplicação das avaliações da escola desta pesquisa falaremos no próximo capítulo.

Geralmente, a avaliação formal, seja em escolas regulares públicas ou particulares, centros de ensino ou universidades, apresenta-se única: a mesma prova para todos os estudantes, com questões abertas ou de múltipla escolha, pautando-se na transparência da linguagem. Há sempre uma resposta correta (geralmente a que o professor considera como correta ou mais adequada), a prova é realizada de forma individual, com ou sem nenhum tipo de consulta. O aluno não é consultado ou tem qualquer tipo de participação em sua

elaboração. Essas características podem variar de acordo com a escola ou disciplina, mas, de modo geral, se fazem presentes nas práticas avaliativas.

Existem as avaliações internas e externas. As internas são o objeto de análise desta pesquisa: avaliações montadas pelo próprio professor regente da disciplina e aplicada para verificação de rendimento escolar a todos os alunos, resultando na aprovação ou reprovação do aluno. As avaliações externas são oriundas dos órgãos oficiais de educação e chegam às escolas prontas para serem aplicadas: o professor regente não participa de sua elaboração. Estas últimas têm a finalidade de verificar o andamento do ensino oferecido em cada escola e fazer um *ranking* das melhores ao longo de todo o estado nacional.

De certa forma, as avaliações internas são montadas e aplicadas com base nas características das avaliações externas e ainda podemos dizer que ambas as avaliações orientam a prática de ensino dos professores. De forma geral, ministra-se a aula de modo que o aluno consiga realizar essas avaliações externas que avaliam não só o conhecimento do aluno, mas, sobretudo, o fazer docente.

Com base nessas características, pensamos que há uma tentativa de homogeneização na avaliação formal que escamoteia a heterogeneidade escolar. São as características citadas acima que presentificam uma memória de avaliação relacionada à punição, sobre a qual falaremos a seguir. Para caracterizar mais profundamente a configuração da avaliação formal escolar na atualidade, buscamos subsídios em pesquisadores, como os citados acima, que refletiram com propriedade sobre o tema.

Para Cavallari (2009), a avaliação formal, além de ser um instrumento de verificação da aprendizagem, integrante do processo de ensino, também é constituída por um julgamento. A atribuição de um valor numérico - a nota - na avaliação produz o efeito de sentido de neutralidade e imparcialidade do avaliador, mas "a prática da avaliação pressupõe não só a atribuição de valores numéricos, mas também de julgamentos de valor atrelados às representações de quem avalia" (p. 1). Essas representações são de ordem imaginária e provêm da posição assumida pelo avaliador, ou seja, do que entende por bom ou mau aluno. Essas representações incidem na identidade do aluno.

A autora ancora seu estudo em Foucault (1987) que relaciona o sistema escolar ao poder judiciário. Nessas instituições há, constantemente, recompensa, avaliação e classificação e também se exerce o controle dos indivíduos. Com o objetivo de manter essa mesma função reguladora de indivíduos e garantir a própria existência enquanto instituições, os sistemas escolares e judiciários relacionam-se às noções de autoridade e poder.

A avaliação funciona como o instrumento da autoridade escolar encarregado de comprovar verdades e certezas sobre os educandos, atestando suas capacidades e incapacidades. Nas palavras da autora: "a avaliação representa uma certeza imediata em relação ao nível de conhecimento do aprendiz que, por seu turno, é avaliado por aquele que ocupa o lugar de sujeito-suposto-saber" (CAVALLARI, 2009, p. 3).

Em um momento teórico mais recente, Cavallari (2011) pesquisa as representações sobre avaliação sob o ponto de vista dos professores, quando estes são avaliados. Tomando como material de análise trechos de um informe publicitário redigido pela presidente da APEOESP[10] sobre a avaliação por mérito à qual os professores de São Paulo devem se submeter para exercer sua profissão e ascenderem em suas carreiras, a pesquisadora nota um certo ressentimento ou sentimento de injustiça expresso por parte dos professores, pelo fato de terem que se submeter a esta avaliação externa. Há uma mudança de posição (de avaliador para avaliado) que produz efeitos na subjetividade do professor. Há, também, no *corpus* analisado, a forte presença de pares dicotômicos relacionados à avaliação: "inclusão x exclusão; igualdade x desigualdade; mérito x demérito" (p. 128).

A crítica manifestada pela presidente da APEOESP refere-se ao fato de condições subjetivas perpassarem o processo avaliativo, prejudicando a "transparência" dos resultados. No texto em que critica a avaliação por mérito, a presidente da APEOESP[11] defende que a avaliação deveria ser neutra, imparcial e objetiva, assim como deveria permitir a superação das dificuldades dos avaliados a partir da análise dos resultados de seu processo avaliativo, contribuindo, dessa forma, para "o aperfeiçoamento da escola e do sistema de ensino".

Há, nesse dizer, heterogeneidades e contradições constitutivas de qualquer processo discursivo. A começar pela proposição da enunciadora que ocupa o lugar de presidente da APEOESP e que defende uma avaliação "mais ampla", que considere "indicadores qualitativos e quantitativos". Mas, os indicadores qualitativos não seriam sempre subjetivos, perpassados por gestos de interpretação? A presidente também postula que é a favor da avaliação, mas acredita que o trabalho do professor, por ser social, deve ser valorizado por si só, sem que sua prática seja colocada em xeque por uma prova formal. Ela diz, ainda, que quem deve ser avaliado é o sistema de ensino e a escola e não o professor, opinião que, como conclui a pesquisadora, reforça a ideia de que a avaliação busca culpar ou responsabilizar alguém pelos insucessos, simplificando problemas bem mais complexos. Além disso,

[10] Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

[11] Vale destacar que, em função do cargo que ocupa, a presidente da APEOESP se encarrega de falar em nome dos professores de uma forma geral, na tentativa de defender essa classe, no entanto, sabemos que muitos dos professores do estado de SP não se sentem representados pelas posições assumidas por esta instituição.

contraditoriamente, ao dizer que é o sistema de ensino e a escola que devem ser avaliados e não o professor, a enunciadora assume que o professor não é parte integrante desse sistema e desse espaço.

A partir do que foi posto acima, podemos concluir, junto à pesquisadora, que, quando o professor se coloca na posição de avaliado, ele está sujeito à mesma memória discursiva que afeta alunos em seu processo de avaliação. Memória que evoca sentidos de punição, contradição, injustiça, indignação, etc. O que nos faz pensar que a escola não pode pautar sua prática apenas em um instrumento aparentemente neutro de verificação da aprendizagem. Há algo a mais em jogo: afetividade, identidade, sujeitos afetados pelo simbólico, pelo equívoco. Segundo a pesquisadora:

> Não há como reduzir uma prática tão complexa e repleta de subjetividade a critérios numéricos, aparentemente objetivos e neutros. Mais significativo seria considerar a natureza subjetiva e não neutra (em termos de valores e juízos de valor) inevitavelmente constitutiva das práticas discursivo-pedagógicas e avaliativas, de um modo geral (CAVALLARI, 2011, p. 132).

Sobre o complexo processo de avaliar, a subjetividade contraditória do sujeito interpretante e processos discursivos diversos, trazemos o trabalho de Neves (2004). A autora tece uma crítica em relação à tendência de especialistas em avaliação em querer tirar o foco escolar da avaliação somente por provas (produto) para inserir procedimentos que enfoquem o processo (uso de portfólios, diários, observações de aula, etc.). A autora argumenta que essa nova proposta se pauta no nível intradiscursivo da linguagem, na materialidade linguística, isto é: no conceito de língua transparente, com sentido único, manipulado por um sujeito racional. O que a proposta não considera é o nível interdiscurso, portanto da memória discursiva, que "se esburaca" (PÊCHEUX, 1999), que é da ordem do inapreensível, da incompletude: "A tomada da palavra acontece no discurso através de processos identificatórios e transferênciais entre os falantes e essa subjetividade não é de todo apreendida no discurso e nos procedimentos formais da avaliação" (NEVES, 2004, p. 16).

O que a autora quer dizer é que, no momento da produção da linguagem, algo sempre escapa, foge do controlável, por ser mesmo da ordem da subjetividade dividida, múltipla, heterogênea. O dizer do sujeito sempre aponta para outros discursos, e é isso que a autora percebe nas falas dos aprendizes em processo de avaliação oral em língua inglesa: "nas representações e nos gestos dos enunciadores, fazem efeito sentidos dos domínios *técnico, científico, jurídico e político/transferencial*" (p. 257).

Sobre a presença do discurso jurídico na escola, fizemos alguns apontamentos a partir dos dizeres de Cavallari (2005). Neves (idem) também percebe o discurso jurídico em funcionamento, ao apontar conflitos de autoridade quando o professor passa da posição de avaliador (função institucionalizada) para a de avaliado. O discurso científico é percebido como aquele que já se constituiu nos protagonistas (professores e alunos) como discurso oriundo das regiões do saber e permeiam a escola enquanto discursos que ditam representações do que seja (ou deveria ser) avaliar (interativa, realista, informal, por exemplo). Em relação ao domínio político/transferencial, a autora, com base no conceito de transferência em Freud (1910-1969) e do Sujeito Suposto Saber em Lacan (1985), percebe que, durante o processo avaliativo,

> há um acionamento dos mecanismos de afeto, confissão e resistência por parte dos alunos (no nível imaginário da identificação, por exemplo, com algum traço de professores magnânimos ou carrascos, se imaginamos os extremos) caracterizados nos pedidos de ajuda, confissão de fracassos e reclamações, a serem ou não atendidos pelos professores (NEVES, 2004, p. 258).

A autora conclui, com base no que foi posto acima, que não só as representações de língua, de professores e de alunos estão em jogo no processo de avaliar, mas as demandas desses alunos, as exigências das instituições e, principalmente, o vínculo que o professor estabelece (ou não) com o aluno. Vínculo conflituoso que coloca em relação sujeitos constituídos sócio-historicamente e inconscientemente atravessados pela ideologia. Dessa forma, não basta apenas ter conhecimento de abordagens e técnicas de avaliação, mas também se faz necessário entender que uma memória discursiva fluida, feita de esquecimentos, e de sentidos advindos de diversos domínios sociais e históricos, atravessa o sujeito, e este se constitui nessa fluidez de sentidos, onde algo sempre vai escapar, que é o espaço do sentido possível.

Enfim, nosso objetivo, neste subcapítulo, foi apresentar representações sobre a prática avaliativa a partir de diferentes lugares sociais: representações do sujeito-aluno de língua inglesa e representações do professor de línguas na posição tanto de avaliador como de avaliado. Como já dissemos, ambos são afetados pela mesma memória de avaliação punitiva e julgadora. Independentemente da posição discursiva assumida por educadores e educandos, a avaliação formal continua funcionando como um mecanismo de controle e poder.

Podemos concluir que a avaliação é uma realidade nacional e sua discussão pode favorecer mudanças significativas que afetam profissionais e alunos de diversos níveis. Parece haver um consenso entre as autoridades escolares: é preciso avaliar. Mas a prática avaliativa

nem sempre surte os resultados esperados pelos profissionais. E é neste ponto que a Análise de Discurso, enquanto disciplina de interpretação que sempre trata da linguagem em movimento, pode lançar luz para sua compreensão.

No próximo capítulo, trataremos das condições de produção, aplicação e realização da avaliação objeto de análise deste estudo.

CAPÍTULO 3 – OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Neste capítulo, falaremos sobre as condições que afetam a produção e a aplicação da avaliação que constitui o nosso *corpus* de pesquisa e os procedimentos metodológicos da Análise de Discurso. As condições de produção, conforme relatamos no primeiro capítulo deste trabalho, com base em Pêcheux (1969) e Orlandi (2010), é parte integrante da constituição dos sentidos de uma dada enunciação. Elas envolvem, necessariamente, os sujeitos e a situação.

O *corpus* deste trabalho de pesquisa constitui-se de uma avaliação escrita de língua inglesa aplicada pelo professor regente da disciplina, que também é este pesquisador, em uma sala do segundo ano do ensino médio com 22 alunos no período noturno de uma escola pública municipal na cidade de Pouso Alegre – MG, no primeiro semestre de 2014. A referida avaliação foi parte integrante da verificação de aprendizagem bimestral obrigatória regulada pela escola.

Inicialmente, neste capítulo, discorreremos sobre as características da escola onde a avaliação foi aplicada, bem como as características dos sujeitos-aprendizes de LI que realizaram a avaliação proposta e também do professor-aplicador. Em seguida, falaremos sobre o regimento escolar que regula a aplicação da avaliação. Depois, discorreremos sobre o processo de elaboração da avaliação aplicada, suas características, o dia da aplicação da avaliação e, por fim, alguns aspectos relacionados ao texto e à leitura, do ponto de vista da Análise de Discurso. A importância de trazer para o trabalho as características citadas está em resgatar a memória discursiva atrelada às condições de produção e à realização da prova analisada.

Ressaltamos o fato de as formações imaginárias incidirem fortemente no processo de constituição dos sentidos, sempre dentro de uma formação social mais ampla. Não se trata de descrevermos, aqui, alunos e professores empiricamente constituídos, mas de resgatarmos um jogo de imagens que afeta a produção e legitimação dos sentidos. De acordo com Orlandi (2014), a noção de formação social "mostra que a sociedade não é algo já pronto e não é inerte. É dinâmica. (...) [as] posições-sujeitos se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação, com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido" (p. 156). Importante destacar que, as características que trazemos a seguir são compreendidas

como condições de produção específicas do nosso objeto de análise, isto é, tratam-se de condições que incidem diretamente na produção de determinados sentidos.

Antes de procedermos à análise, é importante salientarmos alguns aspectos sobre como o analista de discurso compreende seu *corpus* de pesquisa. Tendo em vista que a teoria do discurso visa à determinação histórica dos processos de significação (PÊCHEUX, 1975), o analista não atribui sentidos ao seu material de análise, mas trabalha nos limites da interpretação (ORLANDI, 2010). A interpretação do analista se dá no embate entre descrição e interpretação. Descrever é interpretar, e a interpretação do analista se diferencia da interpretação do leitor comum porque é embasada pela teoria. O analista de discurso leva em conta a historicidade na sua interpretação, a opacidade da língua e o fato de que os sujeitos estão inseridos no social.

Em relação à leitura, outro aspecto fundamental para o analista de discurso é a distinção proposta por Orlandi (2008) entre ler, interpretar e compreender. Para a autora, ler é decodificar, atribuir sentido atomizadamente, considerando cada elemento da palavra ou sentença. Interpretar é levar em conta elementos coesivos de uma frase ou texto e o contexto linguístico, as partes que estruturam o texto, por exemplo. Compreender é atribuir sentido considerando o contexto de situação, o exterior linguístico constitutivo do processo de significação.

O analista de discurso não apenas interpreta, ele compreende, sabendo que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado a uma forma-sujeito que, por sua vez, se insere em uma formação discursiva. Nas palavras da autora:

> Ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido. É chegar no domínio em que se elaboram as conseqüências da ilusão do sujeito (...): o assujeitamento e a estabilidade referencial. E isto só se dá, segundo nossa perspectiva, através da teoria (ORLANDI, 2008, p. 117).

Compreender é, então, trabalhar o efeito ideológico da transparência da linguagem, desconstruir a evidência do sentido, trabalhar o interdiscurso, a memória do dizer, região de constituição dos sentidos. Trabalhando a teoria, o analista de discurso procede com sua análise para que esta seja a menos subjetiva possível.

O sujeito-analista leitor que compreende é aquele que explicita as condições de produção de sua leitura, relacionando-se criticamente com sua posição de leitor. Compreender é atingir o funcionamento ideológico da linguagem, sua relação com a história e com o social. Esses são aspectos que procuraremos trabalhar em nosso próximo capítulo analítico.

3.1 As características da escola

A escola pública municipal onde foi aplicada a prova é localizada em Pouso Alegre, sul do Estado de Minas Gerais. Cidade de médio porte com cerca de 140. 223 habitantes, área de 543.068 Km² sendo o 2º município mais populoso do Sul de Minas e o 18º do Estado de Minas Gerais. As informações abaixo foram retiradas do Plano Político Pedagógico da escola do ano de 2013.

A escola teve sua inauguração em 1996, funcionando inicialmente o ensino fundamental I e II. A autorização do funcionamento do ensino médio ocorreu em 2001. É uma escola grande, possui um terreno de 20.000 m², com uma área construída de 4.861 m², ou seja, 40%. Em relação a terreno, é a maior escola de Pouso Alegre.

A rede física da escola distribui-se da seguinte forma: possui em seu prédio principal, no qual funcionam as turmas de 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio: 25 salas de aula, 02 banheiros com sanitário e chuveiro (masculino e feminino), 01 refeitório, 01 cozinha (com dispensa e câmara fria), 01 biblioteca (com dois banheiros), 01 sala de vídeo, 01 sala de informática, 01 sala de laboratório, 01 sala de artes, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de supervisão e orientação, 01 sala de professores, 01 banheiro para deficiente, 01 auditório (com 2 camarins), 04 banheiros no setor de cultura, 01 almoxarifado, 01 sala para acondicionar alimentos, 01 hall de entrada.

A escola possui em seu prédio secundário, onde funcionam as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental: 08 salas de aula, 02 banheiros, 01 refeitório, 01 sala de direção, 01 sala de professores, 01 sala de recursos, 01 sala de supervisão, 01 sala para guardar materiais, 01 área onde funciona o parquinho para crianças.

A escola possui em seu segundo endereço, onde funcionam as turmas de maternal II, Pré I e Pré II da Educação Infantil: 09 salas de aula, 01 sala de vídeo, 01 secretaria, 01 sala de direção, 04 banheiros, 01 galpão (refeitório), 01 espaço para recreação.

A escola possui, também, 3 salas de aula em um instituto que atende crianças com necessidades especiais, onde funcionam 3 turmas, sendo duas de Pré I e uma de Pré II.

A escola municipal atende alunos do Maternal II com idade de 3 anos completos até 31 de março até alunos do 3º ano do ensino médio. No ano de 2014, a escola estava com 76 turmas, totalizando 2128 alunos, sendo: 892 alunos do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I), 838 alunos do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) e 398 alunos do ensino médio.

A escola possui 100 alunos que estudam em período integral, regulamentado por legislação própria, assessorado pela Secretaria Municipal de Educação e integrados através do programa do governo Federal “Mais Educação”.

A Escola funciona nos 3 turnos, manhã, tarde e noite, sendo o horário da manhã das 07:00 às 12:20, o horário da tarde das 13:00 às 17:30 e o horário da noite das 18:10 às 22:35.

A escola possui 65 professores para o fundamental I, 45 professores para o fundamental II, 29 professores para o ensino médio, 14 coordenadores pedagógicos, 07 cozinheiras, 07 auxiliares de cozinha, 01 secretária, 01 agente administrativo, 04 auxiliares de secretaria, 12 inspetores de aluno, 22 auxiliares de serviços e 01 auxiliar de biblioteca.

Todos os professores da escola possuem habilitação para o cargo que ocupam, sendo alguns especialistas, mestres e doutores ou em fase de conclusão da especialização.

A maioria dos funcionários, quase 90%, são efetivos através de concurso público, menos de 10% são concursados designados sem efetivação e menos de 1% são designados através de abertura de edital.

A maioria dos professores do fundamental II e do ensino médio possui dois cargos e alguns lecionam em escolas particulares e escolas públicas estaduais.

A escola fornece aos alunos um material didático apostilado consumível de todas as matérias. Este material não é 100 % utilizado, mas é obrigatório que o professor utilize parte desse material. Este material é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. Os alunos também recebem um livro didático específico por matéria. O livro didático é oriundo de recursos federais através do Programa Nacional do Livro Didático. Importante ressaltar que o livro didático não é consumível, ou seja, os alunos não podem escrever nele, portanto os professores optam por utilizar mais frequentemente o material didático apostilado. Apresentaremos considerações sobre o conteúdo de cada material didático adiante.

Todas as salas possuem quadro branco e pincel que são fornecidos aos professores de acordo com suas necessidades, sem nenhum custo. É uma escola bem estruturada com o corpo docente, equipe pedagógica (supervisores, orientadores) e equipe de apoio (inspetores de aluno, cantineiras, guardas) completo.

Aspecto importante para o nosso trabalho e constituinte da memória de sentidos presente na escola e que atua na produção de linguagem dos alunos, principalmente durante as avaliações, trata-se do número de aprovados e reprovados. As escolas municipais de Pouso Alegre seguem um Regimento, sobre o qual falaremos a seguir, que prevê a reprovação. A seguir, reproduzimos a tabela com aprovados e reprovados do ano de 2012, segundo o Plano Político Pedagógico da escola. A taxa de aprovação/reprovação do ano de 2014 não foi

fornecida pela escola porque na data da solicitação por este pesquisador os dados não haviam ainda sido tabulados.

	Matrícula Inicial	Matrícula final	Admitidos por transferência	Transferidos	Evadidos	Recupe-ração	Reprova-Dos	Aprovados
Mater II	59	67	20	12	0	0	0	67
Pré I	114	130	25	9	0	0	0	130
Pré II	130	133	18	15	0	0	0	133
1º ano	118	122	11	7	0	0	0	122
2º ano	169	168	9	10	0	0	0	168
3º ano	176	172	6	10	1	3	19	153
4º ano	170	166	9	10	1	0	8	158
5º ano	185	189	14	10	0	10	4	185
6º ano	224	213	9	20	0	25	24	189
7º ano	232	218	19	22	11	38	31	187
8º ano	235	219	9	18	7	36	36	183
9º ano	182	175	11	12	6	35	17	158
1º EM	198	172	22	34	14	59	34	138
2º EM	99	90	15	22	2	32	12	78
3º EM	91	90	12	12	1	17	1	89
TOTAL	**2382**	**2324**	**209**	**223**	**43**	**255**	**186**	**2138**

Taxa de aprovação: 92% Taxa de reprovação: 8%

Quadro 1 – comparação entre matrícula final e reprovação do ano de 2012
Fonte: Plano Político Pedagógico, 2013, p. 14

Como pode ser percebido, o número de estudantes que entram para os estudos de recuperação e/ou são reprovados é maior no ensino médio, período que estão os estudantes que responderam a avaliação que constitui o *corpus* dessa pesquisa. Também segundo o Plano Político Pedagógico da escola, essa taxa de reprovação não se alterou muito nos últimos anos. No ano de 2010 foi de 9,2%, no ano de 2011 foi de 9,1% e no ano de 2012 foi de 8%. Nosso interesse em ressaltar a taxa de aprovação/reprovação é pensá-la enquanto integrante das condições de produção dos sentidos dos alunos na hora de responder a avaliação. Acreditamos que a memória que atua na produção de sentidos quando o aluno pode ser retido em sua série incide no estudante e afeta suas respostas.

3.2 Características dos aprendizes e do professor

A unidade escolar atende uma comunidade muito diversificada em relação à formação escolar dos pais e responsáveis dos alunos, à renda familiar e suas respectivas jornadas de trabalho. Em virtude dessa realidade, a escola tem alunos cujos pais reconhecem a importância da escola e participam de forma ativa no acompanhamento da frequência, rendimento, aproveitamento e educação dos filhos, mas há também aqueles que não participam de forma ativa no acompanhamento dos filhos pelos motivos mais diversos. Essa informação também foi retirada do Plano Político Pedagógico da escola.

Os sujeitos de pesquisa são estudantes do 2º ano do ensino médio no período noturno com idades ente 15 e 19 anos. São alunos, em sua maioria que trabalham durante o dia e precisam estudar à noite, possuem renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos. São alunos com pouco apoio familiar nos estudos devido à longa jornada de trabalho de seus pais. Alguns alunos moram em bairros adjacentes à escola, outros moram em bairros afastados e precisam de transporte público. Os alunos desta turma são oriundos de diversas escolas da região e alguns deles acumulam reprovações de séries anteriores.

Os referidos alunos são integrantes de uma turma que iniciou o ano letivo com 31 estudantes matriculados; ao final do ano de 2014, 20 estudantes permaneciam estudando. De acordo com a escola, 10 estudantes solicitaram transferência por motivos diversos e houve 1 desistência. Na data da realização da prova (03/06/2014) havia 22 alunos matriculados, 5 meninas e 17 meninos. 3 alunos desta turma já estudaram em curso particular de idiomas no período de 2 anos e 1 aluno estudou por 5 anos, tendo este, inclusive, uma experiência de viver nos Estados Unidos por 6 meses.

O professor regente das aulas de língua inglesa da sala analisada também é o professor-pesquisador deste estudo. Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Sapucaí, concluída no ano de 2010. Especialização *latu sensu* em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter, concluída em 2013. Possui experiência de 5 anos no ensino de línguas portuguesa e inglesa nos níveis básico, intermediário e avançado em escolas públicas estaduais e municipais e cursos de idiomas. Aprendeu a língua inglesa por meio de curso de idiomas, estudos individuais e viagens internacionais. Assumiu o cargo de professor Regente da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (inglês) na referida escola em março de 2011, através de concurso público municipal. Atualmente, está em fase de conclusão do mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade do Vale do Sapucaí.

3.3 O regimento escolar que regulamenta a avaliação, promoção, classificação, reclassificação e estudos de recuperação da escola estudada

A escola segue o Regimento Unificado da Rede Municipal do ano de 2011 no que tange aos aspectos da avaliação escolar e sua organização didática, de acordo com seus artigos 143 à 154. Material que se encontra em anexo. Os referidos artigos não especificam o modelo de avaliação (prova individual ou em grupo, aberta ou de múltipla escolha, trabalho em sala ou para casa, etc) para o professor. Esses modelos são discutidos em reuniões obrigatórias de módulo entre os professores e a coordenação pedagógica. Os artigos trazem informações mais gerais sobre a avaliação como:

> **Artigo 143** – A avaliação do trabalho escolar visará promover o desenvolvimento do aluno e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.
> (...)
> **Artigo 145** – A avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá possibilitar:
> I – o replanejamento didático visando garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem;
> II – a permanente informação ao aluno sobre o seu desempenho em relação aos objetivos propostos;
> III – o planejamento dos estudos de recuperação de acordo com as necessidades dos alunos;
> (...)
> V – reestruturação da ação didática em função dos resultados obtidos; (p. 27)

Como integrante do quadro docente e participante das reuniões de módulo da escola, que são ofertadas a cada quinze dias, posso observar que pouco do que é referido nos dois artigos citados acima é realizado efetivamente pelos professores. Poucas são as oportunidades para se discutir o replanejamento didático, com base nos resultados da avaliação. Geralmente, o resultado negativo da avaliação é visto como despreparo ou falta de empenho do aluno.

O coordenador pedagógico solicita aos professores um planejamento por escrito das aulas a serem ministradas, que pode ser entregue bimestral ou anualmente, ou seja, os conteúdos a serem ministrados em sala de aula são previamente estabelecidos pelos professores e devem ser autorizados pelo coordenador pedagógico. Pode-se dizer que esse planejamento é um procedimento burocrático, pois uma vez entregue, ele não é mais discutido ao longo do ano, independentemente dos resultados obtidos nas avaliações e ao longo das aulas.

O estudo de recuperação, a princípio, deveria oferecer uma nova oportunidade, para o aluno que não obteve a média, de recuperar sua nota e de demonstrar seu conhecimento sobre a matéria. O estudo consistiria em uma nova avaliação ou um trabalho escolar escrito sobre determinado conteúdo. Este estudo deveria ser ofertado bimestralmente para que, ao final do ano letivo, o aluno atinja uma boa nota para ser aprovado. No entanto, o estudo é ofertado apenas uma vez ao ano, e geralmente não leva em conta a necessidade do aluno.

A não observância dos critérios previstos no regimento reforça o imaginário de avaliação enquanto instrumento de poder e punição e não como parte integrante e significativa do processo de ensino-aprendizagem, como reforça o documento. O resultado negativo de uma avaliação é visto, pela escola (seus dirigentes e boa parte dos professores, inclusive) como culpa do aluno, por ele não ter estudado ou não ter participado das aulas suficientemente. Nota-se, portanto, que na prática avaliativa não está em jogo apenas o conhecimento sobre determinada matéria, mas um caráter disciplinador e punitivo.

Seguindo o proposto pelo Artigo 149, a escola divide a pontuação total anual da seguinte maneira: 100 pontos distribuídos em 4 bimestres de 25 pontos cada um. O estudante precisa obter 50 pontos ao final do ano letivo para ser aprovado (conforme o regimento, há também a denominação *promovido*), do contrário, ele vai para os Estudos de Recuperação, que deveria ser após a avaliação bimestral para aqueles que não alcançaram bom rendimento, de acordo com o Artigo 145 acima, mas os Estudos de Recuperação são realizados apenas uma vez, ao final do ano letivo. Nos Estudos de Recuperação, de acordo com o Artigo 181, o aluno realiza 2 provas no valor de 35 pontos cada uma e um trabalho no valor de 30. Se ele não conseguir os 50 pontos, os professores se reúnem para Conselho de Classe e decidem, por votação, se o aluno deve ser aprovado ou não.

A fundamentação que regula a promoção/aprovação dos alunos está nos artigos 163 a 167 do Regimento citado acima. No qual destacamos o seguinte artigo:

> **Artigo 164 –** Será considerado aprovado quanto ao aproveitamento o aluno que alcançar 50% (cinquenta por cento) dos créditos distribuídos durante o ano letivo, para o Ensino Fundamental e Médio, em cada conteúdo da Base Nacional Comum.
> **§** 1º - Ficará retido na série em curso o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas.
> § 2º - O aluno que não alcançar a pontuação mínima de 50 pontos, após os Estudos de Recuperação, em até duas disciplinas, o Conselho de Classe será soberano para decidir sua aprovação ou reprovação. (p. 29)

Conforme se percebe no Artigo acima, a disciplina de língua estrangeira moderna (inglês), enquanto pertencente à Parte Diversificada do currículo escolar, não está no patamar

das disciplinas que reprovam individualmente. Mas, a aprovação do aluno não é automática, o aluno que não obtiver os 50 pontos necessários durante o ano letivo vai para os Estudos de Recuperação. Se o aluno for para a recuperação apenas na disciplina de língua inglesa e não conseguir a pontuação mínima, mesmo assim ele é aprovado. Os regulamentos deste Regimento são respeitados por todo o corpo docente, mas são desconhecidos pelo corpo discente escolar, dessa forma, os alunos realizam as atividades do ano letivo e as de recuperação da disciplina de língua inglesa acreditando que podem ser reprovados se não conseguirem a pontuação apenas nesta disciplina, mas não são.

Os procedimentos utilizados pela escola para o registro do rendimento dos alunos são os ofertados pela Secretaria Municipal de Educação: registro em diários de professores dos resultados das avaliações que, posteriormente, são repassados à secretaria da escola e inseridos em programas de computadores obtidos da Prefeitura Municipal de Pouso Alegre. Ao término de cada bimestre, a escola disponibiliza o boletim escolar impresso para os pais dos alunos, em reunião específica realizada na escola.

3.4 A elaboração e a aplicação da prova

A avaliação foi elaborada por este professor-pesquisador, regente da disciplina de língua inglesa da turma especificada, como parte integrante da média do segundo bimestre (primeiro semestre) do ano de 2014. De acordo com o Regimento Interno Escolar, o professor é autorizado a dividir os 25 pontos bimestrais em 2 avaliações no valor de 7,5 cada uma, um trabalho no valor de 7,5 e reservar 10 por cento da nota (2,5) para auto-avaliação do aluno, que se auto-avalia de acordo com sua participação ao longo do bimestre.

Para a elaboração da prova, o professor segue o conteúdo proposto pelo livro didático adotado pela escola, disponibilizado pelo Governo Federal, escolhido a cada 4 anos pelos próprios professores em discussão conjunta, e a apostila, também chamada de livro didático integrado (LDI), adquirida pela prefeitura por contrato com empresa terceirizada. Os professores não participam do processo de escolha da apostila/LDI. Todos os estudantes das escolas municipais de Pouso Alegre – MG recebem uma apostila por bimestre. O aluno pode escrever na apostila/LDI, mas não pode escrever no livro didático, portanto o professor tende a usar mais a apostila/LDI. Os professores não precisam se limitar a estes materiais, podendo

recorrer a outros. O texto da avaliação foi retirado, com as devidas modificações, de um livro didático de língua inglesa internacional.

A matéria específica estudada pelos alunos, no bimestre em que a prova aqui analisada, foi formulada pelo professor e realizada pelos alunos, era: gêneros textuais (tirinhas em quadrinhos, charges, biografias, notícias jornalísticas). Os tópicos gramaticais em destaque eram: *Simple Present, Simple Past, Verb to be, Subject Pronouns, Wh-questions e Present Perfect*, sendo que a maioria desses tópicos gramaticais também integra o conteúdo programático do primeiro ano do ensino médio; portanto, são tópicos de revisão, já que apenas o último tópico (*Present Perfect*) é específico de materiais do segundo ano do ensino médio.

Segue lista do conteúdo do livro didático e da apostila/LDI e o texto original da avaliação:

Contents

What's in the World?	5
Quiz – How Much Do You Know About the World?	6
UNIT 1 — WE ARE WHAT WE EAT	8
• **Reading:** How to Read Food Nutrition Labels	8
• **Vocabulary in Use:** Sufixes *-y* e *ly*	10
• **Grammar in Use:** Review of verb tenses	12
• **Reading:** Body Image Advertising	15
• **Language in Action**	17
• **In the Job Market:** Nutrition and Diet Technician	20
• **Additional Practice**	22
UNIT 2 — PROTECTING THE AMAZON	24
• **Reading:** Amazon Biome	24
• **Vocabulary in Use:** Sufix *-ship;* combining forms	26
• **Grammar in Use:** Simple Future; Future Continuous	27
• **Reading:** Biopiracy in the Amazon – Historical Facts	32
• **Language in Action**	34
• **In the Job Market:** Lawyer	36
• **Additional Practice**	38
Further Practice 1 (Units 1 & 2)	40
UNIT 3 — BEING A VOLUNTEER	44
• **Reading:** Corporate Volunteering Survey in Brazil	44
• **Vocabulary in Use:** Different meanings of *volunteer*	46
• **Grammar in Use:** Present Perfect	47
• **Reading:** Media and Design Innovation	51
• **Language in Action**	54
• **In the Job Market:** Social Worker	56
• **Additional Practice**	58
UNIT 4 — PEOPLE WE ADMIRE AND RESPECT	60
• **Reading:** Nelson Mandela, Barack Obama, Chico Mendes, and Herbert de Souza	60
• **Vocabulary in Use:** Linking words	62
• **Grammar in Use:** Present Perfect x Simple Past; Present Perfect Continuous	63
• **Reading:** Bono: Global Rock Star and Humanitarian	67
• **Language in Action**	70
• **In the Job Market:** Personal-Appearance Professional	72
• **Additional Practice**	74
Further Practice 2 (Units 3 & 4)	76

Figura 1 – tabela de conteúdo do livro didático do 2º ano do ensino médio
Fonte: Upgrade, Richmond Educação, São Paulo, 2010, p. 3.

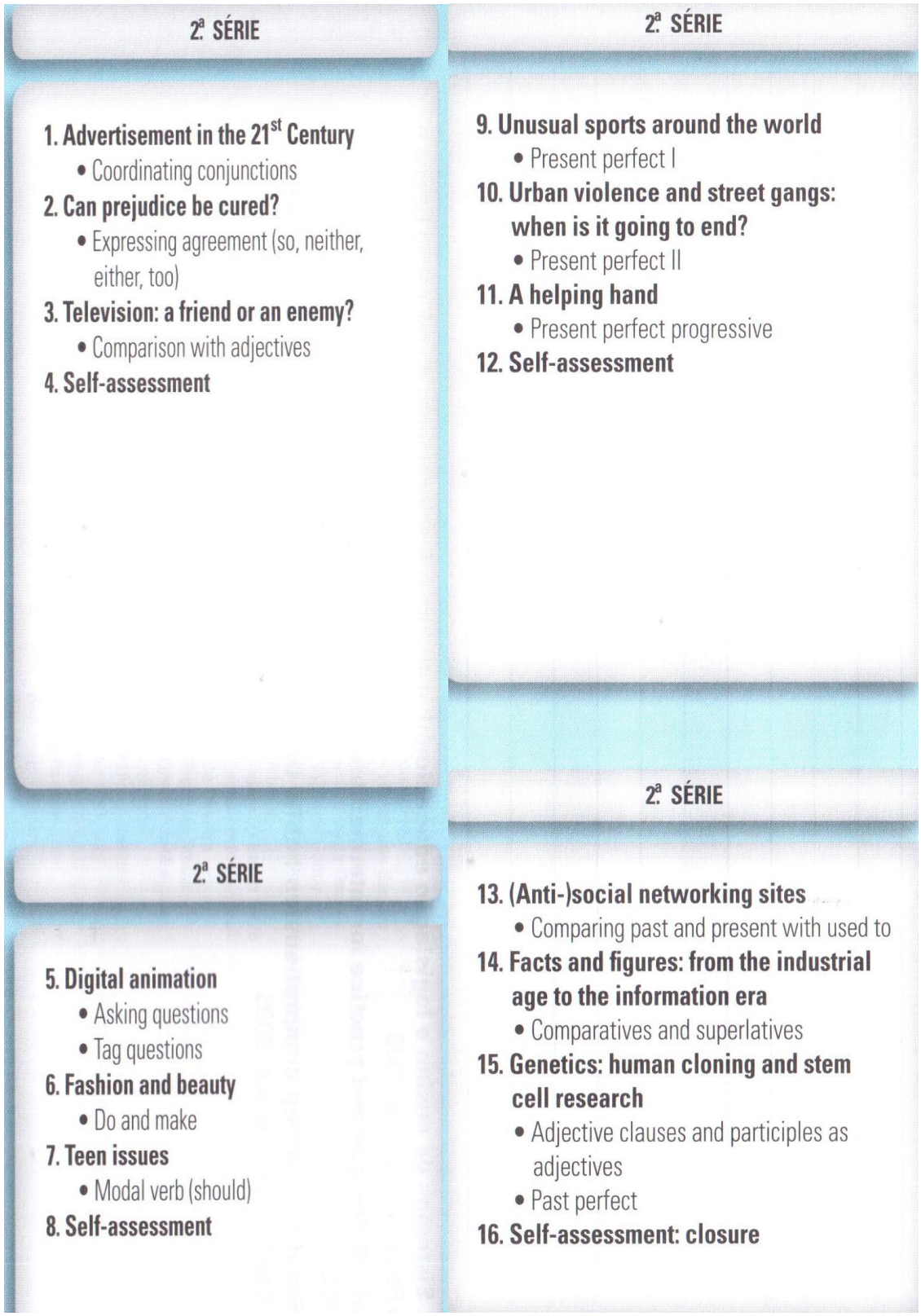
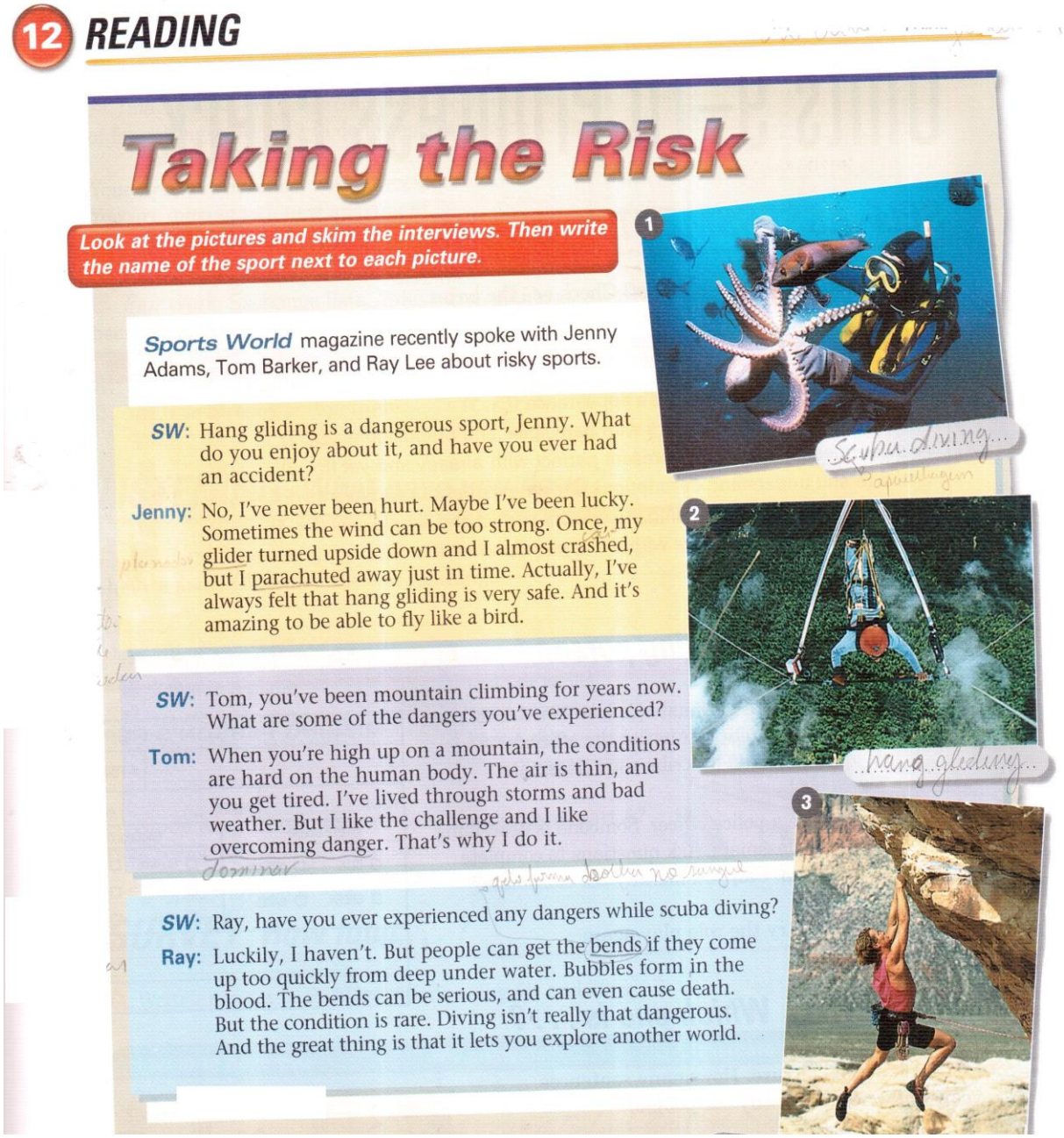


Figura 2 – tabela de conteúdo da apostila/LDI
Fonte: Língua Inglesa: 2ª série, 1º volume. Alexandre Batista; Joseandra D. Grazziottin. Curitiba: Positivo, 2011, p. 16/17.



12 READING

Taking the Risk

Look at the pictures and skim the interviews. Then write the name of the sport next to each picture.

Sports World magazine recently spoke with Jenny Adams, Tom Barker, and Ray Lee about risky sports.

SW: Hang gliding is a dangerous sport, Jenny. What do you enjoy about it, and have you ever had an accident?

Jenny: No, I've never been hurt. Maybe I've been lucky. Sometimes the wind can be too strong. Once, my glider turned upside down and I almost crashed, but I parachuted away just in time. Actually, I've always felt that hang gliding is very safe. And it's amazing to be able to fly like a bird.

SW: Tom, you've been mountain climbing for years now. What are some of the dangers you've experienced?

Tom: When you're high up on a mountain, the conditions are hard on the human body. The air is thin, and you get tired. I've lived through storms and bad weather. But I like the challenge and I like overcoming danger. That's why I do it.

SW: Ray, have you ever experienced any dangers while scuba diving?

Ray: Luckily, I haven't. But people can get the bends if they come up too quickly from deep under water. Bubbles form in the blood. The bends can be serious, and can even cause death. But the condition is rare. Diving isn't really that dangerous. And the great thing is that it lets you explore another world.

1

2

3

Figura 3 – texto original da avaliação
Fonte: Interchange third edition, 2005, p. 69.

O livro didático traz um conteúdo diversificado para se trabalhar as 4 habilidades (ler, escrever, falar, ouvir). Cada unidade é dividida em 7 seções, entre as quais são incluídos 2 exercícios de leitura de texto (*Reading*), um exercício de construção de vocabulário (*Vocabulary in Use*), um tópico gramatical (*Grammar in Use*), um exercício de ouvir (*Language in Use*), um exercício de escrita que não consta na tabela, um exercício adicional

de leitura de texto (*In the Job Market*) e um exercício adicional de múltipla escolha relacionado à gramática ou vocabulário (*Additional Practice*).

A apostila/LDI é dividida em unidades com 9 seções cada uma como no livro didático: cada unidade é sobre um tema diferente e este tema está presente em quase todos os textos. Há um maior número de textos por unidade, em torno de 7, há uma parte destinada à gramática, uma à construção de vocabulário, uma parte como exercício de ouvir e 5 para leitura e discussão de textos ou temas relacionados ao assunto principal da unidade. Como no livro didático, há uma seção de exercícios de múltipla escolha ao final de cada unidade, mas estes voltados para a leitura e interpretação de textos.

De forma geral, em ambos os materiais, nota-se a preocupação em trazer para o ensino de língua inglesa a discussão de temas socialmente relevantes e/ou conectados às outras áreas do conhecimento, bem como textos relacionados a estes temas ou outros que objetivam ensinar mais do que tópicos gramaticais, são os chamados textos autênticos, com fontes verdadeiras e que se opõem aos antigos textos inventados pelo próprio professor para ensinar vocabulário ou algum tópico gramatical. De acordo com a abordagem comunicativa voltada para o ensino de LE, estes textos seriam mais motivadores e envolventes. O modo como esses dois materiais se configuram vai ao encontro do que os PCNs-EM propõem ao enfatizar que o ensino de uma língua estrangeira deve ser contextualizado e interdisciplinar.

Como se pode perceber, os conteúdos do livro didático e da apostila/LDI são diferentes, havendo apenas alguns tópicos gramaticais coincidentes. O professor procura conciliar o que há em comum entre os dois materiais para eleger os tópicos a serem trabalhados em sala de aula e para inclui-los em suas avaliações. Os textos geralmente escolhidos para leitura são os menores e aqueles cujo vocabulário seja de fácil apreensão pelo aluno e que contenha o tópico gramatical trabalhado em sala.

O conteúdo presente na avaliação não pode se distanciar dos materiais utilizados, pois o aluno precisa de um suporte para seus estudos individuais. O professor também contribui nas aulas com material extra como exercícios gramaticais, jogos de vocabulário, vídeos e textos diversos para reforçar o conteúdo ensinado. Além do livro didático e da apostila, o professor pede que cada aluno tenha seu próprio caderno para anotações e realização de exercícios.

Cabe ressaltar que as escolas municipais, estaduais e particulares, no âmbito da municipalidade em que se insere esta pesquisa, não seguem critérios que padronizam a escolha do material didático; sendo assim, das três escolas de ensino médio em Pouso Alegre, duas adotam o mesmo livro didático e a terceira adota outro material, havendo coincidência

apenas da apostila/LDI. As escolas estaduais utilizam outros materiais completamente diferentes e as escolas particulares idem.

A diversidade na escolha e adoção do material didático contribui para contemplar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos em Língua Inglesa que fazem parte da mesma sala de aula, lembrando que os alunos são oriundos de diferentes escolas. O contato-confronto dos alunos com diferentes métodos, abordagens e técnicas de ensino de língua inglesa presentes nos mais diversos materiais didáticos incide em suas representações sobre língua e afetam a produção de sentidos no momento da prática avaliativa.

O professor tem liberdade para selecionar os conteúdos a serem ministrados em aula e cobrados em prova; ele não precisa seguir integralmente o livro didático ou a apostila/LDI. O professor elabora a prova em sua residência, leva uma cópia impressa para aprovação e assinatura do supervisor escolar imediato, este providencia as fotocópias na escola em número necessário, então o professor agenda com os alunos uma data a ser aplicada (mínimo 15 dias de antecedência), responde a eventuais dúvidas, escreve no quadro a matéria a ser estudada e explica como a prova será realizada. Nesta avaliação os critérios estabelecidos foram: individual, sem consulta a nenhuma espécie de suporte (dicionário, caderno etc), prova com duração de uma aula (50 minutos). A prova poderia ter sido respondida em língua portuguesa ou língua inglesa.

A prova foi aplicada no dia 6 de junho de 2014, terça-feira, no segundo horário, das 19h às 19h50 para 22 alunos. A aplicação ocorreu dentro da normalidade, sem nenhuma interrupção, houve tempo suficiente, nenhum aluno usou de qualquer artifício ilegal para se beneficiar na prova. Ao final da aula, todos entregaram a avaliação sem queixas ou comentários.

Percebe-se, nos dois últimos parágrafos, o caráter ritualizado da prática avaliativa – denominada também, segundo Foucault (1987) por *exame* – para este autor, "o exame combina as técnicas da *hierarquia* que vigia e as da sanção que *normaliza*. É um controle normalizante, uma vigilância que permite *qualificar, classificar e punir*. Estabelece sobre os indivíduos uma *visibilidade* através da qual eles são diferenciados e sancionados" (FOUCALT, idem, p. 209, grifos nossos).

A hierarquização e a visibilidade presentificam-se na nota obtida na prova. Segundo o filósofo, a nota quantifica o indivíduo e classifica-o segundo a aptidão individual de cada um e para sua futura utilização. A nota estabelece uma verdade e objetifica os indivíduos sujeitos a ela. O ritual da prática avaliativa é constante e contínuo ainda na escola e não apenas os

alunos estão sujeitos a ele, mas também os professores, posto que estes também estão em constante avaliação pelos superiores e sujeitos a sanções disciplinadoras.

O resultado da avaliação, em termos de nota, sendo o valor da prova 7,5 e a nota mínima para a média 3,8, é como se segue:

Aluno 1	1,0
Aluno 2	1,3
Aluno 3	1,5
Aluno 4	1,5
Aluno 5	1,5
Aluno 6	1,6
Aluno 7	2,0
Aluno 8	2,2
Aluno 9	2,5
Aluno 10	2,7
Aluno 11	3,0
Aluno 12	3,2
Aluno 13	3,7
Aluno 14	4,0
Aluno 15	4,0
Aluno 16	4,4
Aluno 17	4,5
Aluno 18	5,0
Aluno 19	5,2
Aluno 20	6,5
Aluno 21	7,0
Aluno 22	7,5

Tabela 1 – resultado da avaliação por ordem crescente de notas

Como se pode perceber, 9 estudantes conseguiram a média, 13 não conseguiram e um estudante conseguiu a nota máxima.

A seguir, reproduzimos o modelo da avaliação aplicada:

ESCOLA MUNICIPAL_____
ENGLISH TEST – PROF. WAGNER

Name: _____Date: ____/____/_____ Grade: _____

Value: 7,5 Score: _____ Supervisora: _____

Responda às questões de acordo com o texto.

Taking the risk

Sports World maganize recently spoke with Jenny Adams, Tom Barker, and Ray Lee about risky sports.

SW: Hang gliding is a dangerous sport, Jenny. What do you enjoy about it, and have you ever had an accident?

Jenny: No, I've never been hurt. Maybe I've been lucky. Sometimes the wind can be too strong. Once, my glider turned upside down and I almost crashed, but I parachuted away just in time. Actually, I've always felt that hang gliding is very safe. And it's amazing to be able to fly like a bird.

SW: Tom, you've been mountain climbing for years now. What are some of the dangers you've experienced?

Tom: When you're high up on a mountain, the conditions are hard on the human body. The air is thin, and you get tired. I've lived through storms and bad weather. But I like the challenge and I like overcoming danger. That's why I do it.

SW: Ray, have you ever experienced any danger while scuba diving?

Ray: Luckily, I haven't. But people can get the bends if they come up too quickly from deep under water. Bubbles form in the blood. The bends can be serious, and can even cause death. But the condition is rare. Diving isn't really that dangerous. And the great thing is that it lets you explore another world.

Fonte: Interchange, Third Edition, 2006, p. 69

Vocabulary: glider: planador – parachute: saltar de paraquedas – challenge: desafio – overcome: superar – bend: bolhas no sangue – death: morte – dive: mergulhar – wind: vento – danger: perigo – quickly: rápido

1) Escreva o nome dos esportes mencionados no texto na figura correta:

R: Mountain climbing Hang gliding Scuba diving

_____ _____ _____

2) What sport does Jenny practice? R: She practices hang gliding.

3) Why does she like it? R: She finds amazing to be able to fly like a bird.
4) What is the danger about this sport? R: Sometimes the wind can be too strong.
5) Has Jenny ever had an accident? R: Once, her glider turned upside down and she almost crashed.
6) What sport does Tom Practice? R: He practices mountain climbing.
7) What does he enjoy about this sport? He likes the challenge and overcoming danger.
8) What are the dangers about this sport? R: When you're high up on a mountain, the conditions are hard on the human body. The air is thin, and you get tired.
9) Has he lived through storms and bad weather? R: Yes, he has.
10) What sport does Ray practice? R: He practices scuba diving.
11) Has he ever experienced any danger while scuba diving? R: No, he hasn't.
12) What is the danger about this sport? R: People can get the bends if they come up too quickly from deep under water. Bubbles form in the blood. The bends can be serious, and can even cause death.
13) Why does he like it? R: He likes it because diving lets you explore another world.
14) O pronome *it* na última frase do texto refere-se a qual palavra? Scuba diving.
15) De acordo com Tom, o que provoca o cansaço nas pessoas quando elas estão no alto da montanha? R: The thin air.

Figura 4 - modelo de avaliação com resposta

Para melhor elucidação, reproduzimos a avaliação com a tradução utilizada como modelo pelo professor.

ESCOLA MUNICIPAL_____

ENGLISH TEST – PROF. WAGNER

Name: _____Date: ____/____/_____

Grade: _____ Value: 7,5 Score: _____ Supervisora: _____

Responda às questões de acordo com o texto.

Assumindo o risco

A revista Sports World recentemente falou com Jenny Adams, Tom Barker e Ray Lee sobre esportes arriscados.

SW: Voo livre é um esporte perigoso, Jenny. O que você gosta em relação a ele, e você já sofreu algum acidente?

Jenny: Não, nunca me machuquei. Talvez eu tenha tido sorte. Às vezes o vento pode ser muito forte. Uma vez, meu planador virou de cabeça para baixo e quase cai, mas eu saltei

de paraquedas bem a tempo. Na verdade, eu sempre senti que voo livre é muito seguro. E é incrível poder voar como um pássaro.

SW: Tom, você tem escalado montanhas há anos. Quais são alguns dos perigos que experimentou?

Tom: Quando se está no alto da montanha, as condições são duras para o corpo humano. O ar é rarefeito e você se cansa. Já passei por tempestades e tempos ruins. Mas eu gosto do desafio e eu gosto de superar o perigo. Este é o porquê de eu praticá-lo.

SW: Ray, você já experimentou algum perigo enquanto mergulhava?

Ray: Felizmente, não. Mas as pessoas podem sofrer embolia se elas subirem muito rapidamente do fundo da água. Bolhas formam no sangue. Embolia pode ser séria e pode até mesmo causar a morte. Mas essa situação é rara. Mergulho não é realmente tão perigoso. E a melhor coisa é que ele te permite explorar outro mundo.

Fonte: Interchange, Third Edition, 2006, p. 69

Vocabulary: glider: planador – parachute: saltar de paraquedas – challenge: desafio – overcome: superar - Bend: bolhas no sangue – death: morte – dive: mergulhar – wind: vento – danger: perigo – quickly: rápido

1) Escreva o nome dos esportes mencionados no texto na figura correta.

R: Montanhismo Voo livre Mergulho

2) Qual esporte Jenny pratica? R: Ela pratica voo livre.
3) Por que ela gosta deste esporte? R: Ela acha incrível ser capaz de voar como um pássaro.
4) Qual é o perigo em relação a este esporte? R: Às vezes o vento pode ser muito forte.
5) Jenny já sofreu algum acidente? R: Uma vez, sua asa delta virou de cabeça para baixo e ela quase caiu.
6) Qual esporte Tom pratica? R: Ele pratica montanhismo.
7) O que ele gosta em relação a este esporte? R: Ele gosta do desafio e de superar o perigo.
8) Quais são os perigos em relação a este esporte? R: Quando se está no alto da montanha, as condições são duras no corpo humano. O ar é rarefeito e você se cansa.
9) Ele já passou por tempestades e tempos ruins? R: Sim, já.
10) Qual esporte Ray pratica? R: Ele pratica mergulho.
11) Ele já experimentou algum perigo enquanto mergulhava? R: Não.
12) Qual é o perigo em relação a este esporte? R: As pessoas podem sofrer embolia se elas subirem muito rapidamente do fundo da água. Bolhas formam no sangue. Embolia pode ser séria e pode até mesmo causar a morte.
13) Por que ele gosta deste esporte? R: Mergulho permite que você explore um outro mundo.
14) O pronome *it* na última frase do texto refere-se a qual palavra? R: Mergulho.

15) De acordo com Tom, o que provoca o cansaço nas pessoas quando elas estão no alto da montanha? R: O ar rarefeito.

Fonte: material do professor

A escolha, por parte do professor, do gênero textual em destaque na prova, bem como seu tema, vocabulário, as imagens e tópicos gramaticais, bem como do texto em si e das questões não se dá de forma aleatória. Todas essas características se relacionam à matéria estudada pelos alunos no segundo bimestre da referida disciplina. Este texto, em particular, foi escolhido por compor um famoso livro didático internacional de língua estrangeira, portanto, o professor escolheu o texto com base em uma referência bibliográfica conhecida no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Devido às características da avaliação, a leitura do texto na língua alvo era a proposta a ser alcançada. Proposta que contempla não uma leitura com tradução de palavra por palavra, mas a compreensão da temática do texto e de aspectos mais particulares como a identificação do gênero textual, a ideia principal de cada parágrafo, a relação da imagem com o texto e uso proficiente do vocabulário de ajuda fornecido na avaliação. Ao permitir a resposta em língua portuguesa, o professor não visa a desvalorização da própria disciplina, mas não permitir o apagamento da língua do aluno e, por conseguinte, sentidos que este possa atribuir ao texto. Para sustentar o anteriormente dito, trago Payer (2006) que diz: "aquilo de que se abre mão junto com a língua vai fazer falta, porque faz falta no sujeito" (p. 16).

Tendo em vista o citado no parágrafo anterior, faz-se necessário adentrarmos, brevemente, os seguintes conceitos: leitura, texto e interpretação, assim entendidos pela Análise de Discurso. A finalidade é elucidarmos como compreendemos estes três conceitos e relacioná-los com nossa análise no próximo capítulo, onde um olhar discursivo sobre a avaliação fará parte do primeiro movimento analítico.

Iniciemos com a interpretação. Para Orlandi (2011), a interpretação relaciona-se com o fato de que a linguagem é constitutivamente incompleta. Uma incompletude pensada em relação a algo que não se fecha, e não a algo que seria inteiro. Esse não fechamento da linguagem se dá porque o sentido está sempre em curso. Isso significa que o dizer é aberto, não tem um começo verificável, o sentido é contínuo. A linguagem se abre a "muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural" (ORLANDI, 2007, p. 12). Por matéria significante, entende-se que "a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música,

escultura, escrita, etc. A matéria significante – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele" (ORLANDI, idem).

Ao relacionarmos o conceito de interpretação posto acima com nosso trabalho, podemos dizer que o texto da avaliação – enquanto matéria significante – afeta os gestos de interpretação dos sujeitos-aprendizes de LI de forma diferente por, justamente, pertencer a uma prática avaliativa. Talvez o mesmo texto em outra situação, uma aula regular, por exemplo, produziria outros efeitos de sentido nos alunos.

Orlandi (2011) diz que a possibilidade de o texto apresentar múltiplos sentidos acontece porque o texto é um espaço multidimensional. Ele não é uma superfície plana, nem uma chapa linear, mas, em suas palavras, "um bólido de sentidos". E a autora também afirma que modificar a materialidade do texto provoca diferentes gestos de interpretação porque essa modificação vai envolver "diferentes posições do sujeito, diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade" (ORLANDI, 2011, p. 14).

Aspecto crucial na compreensão do texto é a exterioridade. As condições em que o aluno realiza dada avaliação influenciam os gestos de interpretação sobre a mesma e também sobre o texto nela a ser lido. A interpretação é regida por condições de produção específicas (ORLANDI, 2011), o que impede que a interpretação do texto se desenvolva em qualquer direção. O espaço da interpretação se dá na relação do texto com sua exterioridade. É nesse sentido que Orlandi (2011) diz ser o texto uma "peça", pois há uma série de "articulações" a que ele se encaixa, todas relevantes para a construção do sentido.

Uma das articulações que garantem a direção dos sentidos é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, o arquivo[12], trabalho social da interpretação e b) a memória constitutiva, o interdiscurso, trabalho histórico da constituição da interpretação. Memória que insere o dizer no repetível e que é a possibilidade mesma do sentido ser outro, porque é memória histórica, social, em movimento, sujeita a falhas e ao equívoco.

Podemos também pensar a memória discursiva e suas implicações para o processo de leitura. Pêcheux (2012) coloca em jogo o estatuto social da memória deslocando esta de um substrato orgânico psicológico para um funcionamento discursivo. Esse deslocamento implica no fato de que a leitura não é um resgate de um sentido adequado de uma sequência linguística a partir de um sujeito origem do sentido. Não basta reconhecer a literalidade da sequência para tirar dela seu sentido. Pêcheux (idem) vai dizer que

[12] No sentido exposto no capítulo anterior.

> A condição essencial da produção e interpretação de uma sequência não é passível de inscrição na esfera individual do sujeito psicológico: ela reside de fato na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço de memória da sequência (PÊCHEUX, 2012, p. 145).

Pêcheux caracteriza esse "corpo sócio-histórico de traços discursivos" de interdiscurso, noção sobre a qual nos debruçamos desde o início deste trabalho. O interdiscurso é a região de sentidos anteriores e exteriores a uma sequência dada, ele é a materialidade que intervém para constituir tal sequência.

Para Coracini (2010), a leitura é "processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido" (p. 15). A leitura então é produzida, e sua produção acontece a partir de sujeitos sócio-históricos determinados e ideologicamente constituídos. Tendo como pensamento que a leitura é produção, podemos afirmar, junto à autora, que não se trata de retirar o sentido do texto, mas de atribuir sentido a ele.

A produção da leitura é determinada pelo momento histórico social que os sujeitos vivenciam, a comunidade cultural a que estão inseridos e com ela compartilham certas regras. Por ser uma sociedade sempre em movimento, a leitura nunca é única, "o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo" (CORACINI, 2010, p. 16).

No próximo capítulo, analisaremos aspectos exteriores ao sujeito e que são constitutivos do processo de leitura, compreensão do texto e dos gestos de interpretação.

CAPÍTULO 4 – EFEITOS DE SENTIDO DA PRÁTICA AVALIATIVA

Neste capítulo, realizamos a análise discursiva da avaliação em língua inglesa de uma turma do segundo ano do ensino médio noturno de uma escola pública em Pouso Alegre – MG. A análise, neste último capítulo do trabalho, foi dividida em dois movimentos analíticos: no primeiro, procuramos contemplar a primeira pergunta de pesquisa: *Quais representações de avaliação e de língua inglesa estão presentes na prova elaborada pelo professor e como essas representações afetam os gestos de interpretação dos alunos?*, a partir da própria avaliação elaborada pelo professor.

No segundo movimento analítico, procuramos contemplar as duas outras perguntas de pesquisa: *Quais representações de língua inglesa são reveladas pelas respostas dos alunos em uma avaliação escrita de língua inglesa?* e *Como se dá o funcionamento da memória em língua materna e estrangeira na compreensão de uma avaliação escrita de língua inglesa?*, debruçando-nos sobre as respostas formuladas pelos alunos às questões que compõem a referida prova. Nos dois movimentos analíticos, nosso enfoque recai sobre a presença da memória discursiva – o interdiscurso – na atualização de sentidos sobre texto, avaliação, língua inglesa e ensino de línguas.

4.1 Texto, avaliação e dispersão

Nesta primeira análise, procuraremos responder à primeira pergunta de pesquisa: *Quais representações de avaliação e de língua inglesa estão presentes na prova elaborada pelo professor e como essas representações afetam os gestos de interpretação dos alunos?* Uma pergunta cuja possível resposta exige que contemplemos outros temas suscitados pela própria prova e que se relacionam, como texto, leitura e ensino de línguas.

Iniciamos com a proposta de pensar a prova como um *texto* e, nesse sentido, a Análise de Discurso tem como proposta trazer ao leitor a opacidade do texto, "colocando em causa (...) a transparência da língua" (PÊCHEUX, 1999, p. 4). Como todo texto, a prova possui suas características próprias e cuja compreensão não se encerra em si mesma, há um exterior

constitutivo dos sentidos do texto (no caso, da prova), sobre os quais falaremos. Sobre as características da prova, pensada como um texto, elas não são as mesmas para todas as provas, porque os professores as elaboram de acordo com regras que variam de escola para escola e de procedimentos discursivos que variam de disciplina para disciplina. Entre as provas mais comuns, estão as de perguntas abertas ou de múltipla escolha, perguntas diretas sobre um tema específico ou interpretação de texto. A prova tema deste trabalho se aproxima do tipo interpretação de texto: ela traz um texto com as respectivas perguntas a serem respondidas. E sendo tal, a preocupação sobre o texto da prova se torna essencial.

Para elaborarmos melhor nossa proposta, trago a seguinte citação de Orlandi (2008, p. 53): "o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito". Sendo *dispersão* a palavra-chave desta citação. Por dispersão, a autora postula que "a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea (...) o texto é atravessado por várias posições do sujeito" (idem). Diz ainda a autora que essas diferentes posições do sujeito correspondem a diferentes formações discursivas que podem ser encontradas em um mesmo texto.

Uma formação discursiva, como apresentamos no primeiro capítulo, é o "lugar da constituição do sentido (sua "matriz", por assim dizer)" (PÊCHEUX, 1975, p. 148). Sendo várias as formações discursivas no mesmo texto, diferentes sentidos podem ser atribuídos a ele. Por essa razão, Orlandi (idem) afirma que a unidade do texto é uma construção imaginária, efeito ideológico. Sobre esta aparente unidade, apresentamos a seguinte análise:

A primeira pista que aponta a dispersão da prova, vista como um texto, está no suporte material em que seu texto de interpretação é apresentado, no caso uma prática avaliativa, que envolve sujeitos, uma memória discursiva específica em uma situação de avaliação: o leitor aqui é um aluno que lê para ser avaliado, uma leitura escolar com o objetivo de conseguir uma pontuação para ser aprovado.

O texto da prova foi retirado de um livro didático estrangeiro para ensino de língua inglesa em nível intermediário geralmente adotado em cursos privados, onde estuda uma clientela específica; portanto, um novo leitor se estabelece: o aprendiz de língua estrangeira que lê para aprender esta língua, uma leitura que, muitas vezes, concentra-se no resgate de vocabulário e reconhecimento de temas gramaticais. O livro didático, por sua vez, usou como fonte uma extinta revista internacional. Essa revista tinha como público alvo praticantes de esportes em geral. O leitor da revista de esportes busca informação específica sobre sua prática, diferenciando-se do leitor escolar.

A partir do que foi apresentado acima, concluímos que a avaliação, em sua situação específica, apaga os diferentes objetivos de leitura de um mesmo texto e os diferentes leitores

para o qual ele é voltado para estabelecer apenas um: o aprendiz que lê para ser avaliado. O que pode ser entendido como uma posição específica que o sujeito deve assumir para tal. Seu objetivo de leitura é conseguir ser aprovado. Neste caso, o suporte material é primordial para a constituição dos sentidos do texto. A leitura do texto da prova diferencia-se da leitura do mesmo texto em outro suporte.

Ao montar a avaliação, o professor interfere na constituição de sentidos do texto e estabelece uma nova relação na leitura: a de professor/aluno, que sempre vai se presentificar em uma situação de avaliação escolar. Em outras palavras, pelo fato de o professor ser o responsável pela elaboração da prova, a imagem do professor como um co-autor do texto, para quem as respostas são dirigidas, estará sempre presente no imaginário do aluno.

Na avaliação escolar, não se trata apenas de um aluno que lê um texto de um gênero específico, de tema x de um autor y, mas de um *aluno* em *situação de avaliação* que lê um *texto* de *tema* x de um *autor* y em uma *prova* elaborada pelo *professor* z da *disciplina* w. Todas as variáveis destacadas, de acordo com a perspectiva discursiva, não existem empiricamente, mas são construções imaginárias[13] e influenciam a produção de sentidos pelo aluno e pelo professor avaliador. Na relação pedagógica, Pêcheux (1969) afirma que a formação imaginária dominante é aquela que os alunos constroem a partir daquilo que o professor lhes designa.

O tema do texto da prova analisada são esportes radicais e seus perigos. É um texto do gênero entrevista jornalística, portanto estruturado no formato de perguntas e respostas. Cada pergunta é apresentada em um parágrafo, assim como a resposta seguinte, totalizando seis parágrafos. O livro didático não traz o autor do texto nem a data, apenas a fonte e assim a prova o reproduz. Ao retirar o nome do autor do texto, tanto o livro didático quanto a prova transformam o texto em uma atividade exclusivamente escolar para fins de ensino. A ausência de data provoca um efeito de atemporalidade da/na língua, como se ela não fosse afetada pela história, como se o sentido pudesse ser resgatado sempre do mesmo modo, em qualquer época que o texto for lido.

Em relação às posições sujeitos presentes na prova, a primeira a ser destacada é a da própria revista citada, que se insere em uma formação discursiva jornalística, que, de acordo

[13] Conforme colocamos no capítulo 1, segundo Pêcheux (1969), os sujeitos e o referente são representados imaginariamente nos processos discursivos. Mas também ressaltamos que "pelo menos em certas circunstâncias, há independência do objeto em relação a qualquer discurso feito a seu respeito" (Pêcheux, 2012, p. 29). Em outras palavras, "há real", definido como ponto(s) de inapreensível pelo discurso e há a discursivização sobre este real. E, embora haja regularidades, também estamos lidando com o equívoco, com a contradição que faz com que o sentido possa vir a ser outro.

com Silva (2001), caracteriza-se por uma escrita especializada profissionalmente, feita por um sujeito escolarizado a partir de uma imagem de língua normatizada, que prega a clareza das ideias, a imparcialidade. Esta formação discursiva jornalística implica uma imagem de leitor que compartilha de sua imagem de língua: clara, normatizada, ideologicamente neutra e imparcial.

A entrevista jornalística é realizada, geralmente, de forma oral e as características da língua oral distanciam-se de sua modalidade escrita. A entrevista oral precisa se adequar às normas do texto jornalístico ao ser transcrita e, nesta adequação, muito da fluidez e espontaneidade da oralidade se perde.

Sobre a diferença entre a oralidade e a escrita na língua, Tfouni e Monte-Serrat (2012) listam uma série de características do discurso escrito – típicos às áreas científica e escolar – que fazem com que este prevaleça ainda na sociedade moderna: a) é considerado altamente letrado, b) sustenta-se na crença de que é a única forma adequada de uso da língua, c) tido como organizado e claro para e pelo sujeito, d) orienta-se pela lógica e toma-a como exclusiva.

A principal crítica das autoras sustenta-se no fato de que as formas do discurso escrito dominantes na escola colocam à sua margem a diversidade de saberes cotidianos presentes nas manifestações orais da língua, bem como produções escritas que não foram legitimadas pelo sistema educacional.

Trazemos os dizeres de Tfouni e Monte-Serrat não para tecer uma crítica ao texto jornalístico, mas para chamar a atenção de professores e alunos sobre o intervalo existente entre a língua oral – fluida e dinâmica – e a língua escrita normatizada: ambas sujeitas a gestos de interpretação diferentes por serem de ordens diferentes e, dessa forma, evocam representações imaginárias distintas.

A esta língua normatizada Orlandi (2014) também chama de "língua institucionalizada", "a que se apresenta com a caução do Estado e que aparece assim em sua legitimidade" (p. 158). A autora acrescenta que esta língua é a que a escola deseja ensinar. Uma língua legítima com correção, regularidade e unidade. A língua institucionalizada é o discurso dominante sobre a língua na sociedade capitalista e "identifica-se o aluno bem formado com aquele que fala a língua institucionalizada" (ORLANDI, idem, p. 159).

Não apenas na avaliação percebemos a presença desta língua institucionalizada, mas também nos documentos oficiais. A LDB traz a língua portuguesa como "instrumento de comunicação" (p. 15), e esta concepção de língua afeta tanto o ensino da língua portuguesa como o de língua estrangeira. Os PCNs-EM entendem a língua como "meio de expressão,

informação e comunicação" (p. 135). Os materiais didáticos dividem a língua em diferentes usos (*uses*): *Reading, Vocabulary in Use, Grammar in Use, Language in* Action.

Parece-nos que esta língua institucionalizada faz parte do ideal – já presente desde o princípio dos estudos da linguagem – de língua clara e completa, imune a falhas e ao equívoco, portanto inalcançável. E é esta língua compartimentada e que, por vezes, se apresenta pouco significativa para os alunos, por se afastar da oralidade, que a escola prioriza, ensina e avalia, pois os órgãos educacionais apresentam documentos oficiais às escolas para que o corpo docente possa neles pautar suas práticas em sala de aula, inclusive para a formulação das avaliações. Vale lembrar, porém, que a passagem dos documentos oficiais às avaliações não ocorre sem conflitos, falhas e equívocos. Entre o ideal que os documentos pregam e o contingencial da avaliação, há um distanciamento.

Voltando à revista, ela apresenta a entrevista de dois homens e uma mulher, cada um praticante de um esporte radical diferente. No lugar do nome do entrevistador aparecem as iniciais da revista: *SW*, que tem um efeito de generalização, como que para afirmar que o entrevistador se insere no discurso jornalístico da revista, livre de opiniões e é imparcial. Efeito reforçado pela inserção da mulher como entrevistada sobre um tema que parece ser voltado e praticado por um público predominantemente masculino. Como as formações discursivas refletem as formações ideológicas, podemos dizer que a inserção da mulher evoca a ideologia da igualdade de gêneros, que prega a igualdade entre homens e mulheres, tão debatida na atualidade.

Diferentes posições sujeitos no texto sustentam diferentes sentidos para as palavras. O entrevistador, uma posição-sujeito que se identifica com a formação discursiva jornalística, realiza três perguntas com uma regularidade entre elas: o perigo (*danger*). Para o entrevistador, o perigo está presente na prática dos esportes mencionados, fato que se percebe no título do texto "assumindo o **risco**" frase que pressupõe um risco existente e também na chamada "... esportes **arriscados**". Mas, nas respostas dos entrevistados o sentido de perigo parece se desvincular de um risco inerente. A primeira entrevistada diz: "voo livre é **muito** seguro", o segundo entrevistado diz que o perigo está no esporte para ser superado, mas não menciona exatamente o que é. O terceiro entrevistado reforça a resposta da primeira entrevistada quando diz: "Mergulho não é **realmente** tão perigoso." Nota-se que em ambas as respostas há o uso dos advérbios, respectivamente, de intensidade e afirmação, sendo que o advérbio *really*, no texto em inglês, pode ser traduzido também por *muito*. Os advérbios em destaque marcam uma diferenciação do sentido de perigo apresentado pelo entrevistador.

As afirmações acima nos levam a acreditar que entrevistador e entrevistados atribuem diferentes sentidos à palavra "perigo" porque pertencem a diferentes formações discursivas. Esses sentidos são sustentados pelos sujeitos a partir de diferentes posições ideologicamente marcadas. Ao professor cabe explicitar os diferentes sentidos que o texto pode produzir para que o aluno consiga compreendê-lo não como um produto ou conjunto de enunciados com sentido único, mas como uma forma material simbólico-histórica com uma exterioridade constituinte na produção dos sentidos.

Assim como todo texto, este específico apresenta suas contradições e equívocos, entre os quais destacamos um que se faz presente nas respostas dos alunos. Na primeira pergunta, o entrevistador, após dizer que voo livre é perigoso, pergunta à entrevistada (Jenny) se ela já sofreu um acidente. A princípio ela responde: "Não, nunca me *machuquei*." Uma resposta que considera o sentido de "perigoso" e "acidente" do entrevistador. Mas, em seguida, ela diz: "Uma vez, minha asa delta virou de cabeça para baixo e eu quase caí, mas saltei de paraquedas bem a tempo." Este fato pode ser considerado um acidente perigoso para quem não é praticante deste esporte. Para Jenny, dá-se a entender que este tipo de acidente pode acontecer, mas ela está preparada para tal. Também é interessante observar que quem pratica esses esportes parece buscar a superação de um perigo que, para eles, é sinônimo de adrenalina. Assim sendo, se não houver acidente com danos corporais, a prática destes esportes está na normalidade.

A contradição, constitutiva do sujeito e do discurso, é a marca do outro na subjetividade do sujeito, que

> se constrói, pois, na contradição – entendida como princípio da alteridade – em que há sempre um jogo, uma clivagem, uma não coincidência de si, pois o sujeito se constitui e é constituído numa relação com o Outro, com os outros, a alteridade neles e fora deles (ECKERT-HOFF, 2009, p. 137).

A contradição na fala da entrevistada Jenny é a marca do entrevistador e a possibilidade do sentido outro, sentidos que são esfacelados pela logicidade da prova, que suscita respostas unívocas e diretas.

Como parte integrante deste movimento analítico, lançaremos agora um olhar discursivo sobre as perguntas de interpretação do texto que compõem esta avaliação. São 15 perguntas no total, elaboradas para serem respondidas no intervalo de 50 minutos, uma aula. 3 perguntas estão em português e 12 em inglês. A primeira pergunta pede que os aprendizes relacionem três imagens aos esportes radicais mencionados no texto. Três perguntas em inglês são do tipo *Yes/No Questions*, perguntas cujas respostas os livros didáticos afirmam que

somente podem ser sim ou não. Nove perguntas são do tipo *Wh-questions*, perguntas cujas respostas são mais elaboradas e abertas.

As perguntas destacam-se pelos tópicos gramaticais compatíveis com o proposto pelos materiais didáticos do segundo ano do ensino médio (sobre os quais mencionamos no terceiro capítulo deste trabalho), sendo eles: *Simple Present, Verb be, Present Perfect, Simple Past, Wh-questions, Subject Pronouns.* A ordem das perguntas segue a ordem do texto, as primeiras perguntas sobre o primeiro parágrafo, a segunda sobre o segundo e assim por diante. Há uma progressão nas perguntas (algumas inclusive se repetem) das mais fáceis às mais difíceis. Progressão recorrente em avaliações e atividades escolares.

Interessante destacar que, tendo em vista a organização das perguntas acima, mesmo se valendo de um texto autêntico para elaborar a prova, ainda é o tópico gramatical (estrutural) que governa a formulação das perguntas dirigidas aos alunos.

O ordenamento das perguntas, seu conteúdo gramatical, a repetição e a progressão em dificuldade, nos remetem a uma metodologia de ensino muito utilizada no passado e ainda presente hoje em dia: o Método Audiolingual (MAL).

Segundo Morosov e Martinez (2008), este método surgiu no início da Segunda Guerra Mundial com a necessidade de os soldados norte-americanos adquirirem rapidamente a língua estrangeira de seus aliados e inimigos. O falante nativo era tido como ideal de fala perfeita a ser atingido. As aulas eram fortemente marcadas por atividades orais realizadas através dos *drills* (exercícios gramaticais repetidos à exaustão), *filling in the gap* (exercícios de substituição de palavras ou de preencher espaços) entre outros exercícios com foco no reforço e memorização.

As bases teóricas de sustentação do MAL eram a linguística estruturalista das décadas de 1940 e 1950 aliadas à psicologia comportamentalista. O comportamentalismo (ou behaviorismo) foi considerado uma teoria geral da aprendizagem que defendia a formação de hábitos que deveriam ser internalizados nos aprendizes através da imitação e reforçados pela repetição.

As críticas apresentadas ao referido método referem-se à concepção de erro, que era entendido como prejudicial ao processo de aprendizagem e; portanto, deveria ser evitado, à concepção de língua, que era vista como um código claro e transparente e à dificuldade de os aprendizes transferirem os conhecimentos adquiridos em sala de aula para o contexto social. Podemos ver que a concepção de sujeito neste método era o sujeito da memória individual, psicologizante, homogêneo, origem do sentido. Não demorou para que novas perspectivas de ensino de línguas surgissem.

De volta às perguntas da prova, estas têm por objetivo verificar que leitura o aprendiz faz do texto. Leitura que se inicia com os sentidos que os alunos podem atribuir às perguntas em inglês. Vencido o obstáculo de traduzir as perguntas, os alunos recorrem ao texto para respondê-las. Ao lançar um olhar discursivo sobre as perguntas, constatamos que as respostas que elas suscitam referem-se apenas à superfície do texto, inclusive, muitos alunos realizam este movimento: retiram trechos do texto com pouca ou nenhuma modificação e os transcrevem em suas respostas.

Com base em Orlandi (2008) e a diferenciação que propõe entre ler, interpretar e compreender (que tratamos no terceiro capítulo), podemos dizer que a concepção de leitura na prova insere-se no que a autora define por *interpretar*: ler, para o aluno e para o professor, é resgatar o sentido do texto e não produzir sentidos por sujeitos marcados sócio-historicamente. Não há uma relação de processo na leitura do texto da prova. A atribuição de sentidos limita-se a recortes de elementos coesivos no texto e inseridos nas respostas.

Sobre esta forma de abordagem uniforme de leitura do texto, comum a aprendizes de língua estrangeira, acrescentamos as palavras de Grigoletto (2010):

> A forma de leitura privilegiada parece ser do fragmento para o todo; há uma tendência a se conceber o texto como um conjunto de palavras que vão se unindo – palavras conhecidas de um lado, com palavras desconhecidas do outro – para formar, espera-se, um todo composto pela soma daquelas palavras. Nesse sentido, parece-me possível concluir que o conceito de texto que esses alunos possuem é de um aglomerado de palavras que contêm em si o significado do texto (p. 104).

Acrescenta, ainda, a referida autora que esta interação com a leitura do texto é caracterizada pela imposição da leitura do professor "investido de um poder soberano outorgado pela instituição escolar" (GRIGOLETO, idem, p. 103). Sendo assim, pouco ou nenhum desvio de sentido por parte do aluno é admitido.

Com essas reflexões analíticas iniciais, podemos dizer que a prática avaliativa como se encontra atualmente está, principalmente, enquadrada pelo Discurso Pedagógico de tipo autoritário (ORLANDI, 2011) tendo em vista que: a multiplicidade de sentidos do texto é contida em nome de um agente controlador (o professor). O sentido do texto já está posto na prova e cabe ao aluno resgatá-lo. O ensino da leitura do texto é mascarado pelo ensino de tópicos gramaticais. No entanto, apesar da tentativa de controle do discurso autoritário, outros sentidos podem despontar, como iremos destacar adiante.

Orlandi (2011) apresenta diversas características do Discurso Pedagógico com as quais podemos relacionar a prática avaliativa. Entre essas características, podemos citar o

apagamento da historicidade do texto. A forma de constituição do sentido pela língua na história é apagada em nome de definições rígidas, categóricas e precisas do referente.

Da mesma forma, a língua é vista como instrumento de comunicação ideologicamente neutro, sem falhas, equívocos ou contradições. O texto da prova visa transmitir uma informação única, clara, sob a égide de uma *cientificidade* apropriada pelo professor.

A autora citada diz que uma das formas de se estabelecer a cientificidade do Discurso Pedagógico está na metalinguagem. Nas perguntas da prova, percebemos que o conhecimento do tema *esportes radicais* é deixado em segundo plano para vir à tona um conhecimento gramatical. Acreditamos nesta afirmação ao olhar os tipos de perguntas pontuais (que esporte tal pessoa pratica? Por que pratica? Qual o perigo?) que, por vezes, se repetem e que não condizem com perguntas de um diálogo ou leitura em contexto não escolar. Ao ler o texto da prova, as informações veiculadas pelas perguntas são facilmente recuperadas. Há, portanto, uma sobreposição do tema do texto pela gramática.

Ainda sob a ótica do Discurso Pedagógico, podemos relacioná-lo ao ordenamento das questões e seu progresso em dificuldade. O Discurso Pedagógico se caracteriza pelo saber institucionalizado, aquele legal, legítimo e que se deve ter. Esse saber aparece dividido dentro de espaços na própria instituição. Dessa forma, a ordem das questões refere-se a saber cada coisa a seu tempo e seu lugar e a progressão garante uma evolução no aprendizado e a sensação de que se está aprendendo.

A avaliação se encaixa no saber legítimo e homogêneo, garantido pela instituição escolar. Na prática avaliativa, esta é a memória discursiva que funciona no aluno: o único saber legítimo é o que a escola ensina, sob a figura do professor, que está lá para esta única finalidade. Nas palavras de Orlandi (2011, p. 21): "O professor *diz que* e, logo, *sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu".

Igualmente se inscreve nesta memória o livro didático, cuja função de instrumento mediador do conhecimento é apagada para dar lugar a um objeto a saber: "como objeto, ele [o livro didático] se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático" (ORLANDI, idem, p. 22)". Em consequência, o saber do aluno é silenciado.

Especificamente sobre os livros didáticos de língua inglesa no ensino médio, Grigoletto (1999) postula que eles cerceiam a interpretação de alunos e professores nas atividades e orientações, propondo tarefas que, em sua maioria, são extremamente limitadas e mecanizadas, que não exigem inferências ou formação de opinião. Diz a autora:

> a maior parte das atividades continua sendo de mero reconhecimento de conteúdo factual, por meio de perguntas de compreensão geralmente óbvias, além de se esperar do aluno a leitura linear, ditada por perguntas de compreensão que seguem rigidamente a ordem na qual as informações são apresentadas no texto (GRIGOLETTO, 1999, p. 81).

Com os dizeres acima, a resposta à nossa pergunta de pesquisa se delineia, sentidos de texto são revelados, concepções sobre prática avaliativa e ensino de línguas surgem. Podemos dizer, até aqui, que, a partir da prática avaliativa citada, avaliar é cobrar conteúdo ensinado em sala de aula e previsto em materiais didáticos elaborados para atender às exigências de leis e normas criadas pelos órgãos oficiais de ensino. O texto é visto como um conjunto de enunciados com sentido em si mesmo, sem interdiscurso, sem memória vertical de sentidos, sem a exterioridade que lhe atribui sentidos, sem falhas.

A concepção de ensino de língua estrangeira, materializada na formulação desta avaliação, é ensinar gramática, vocabulário, é pautar este ensino na repetição de estruturas linguísticas e não de discursos. É usar imagens para facilitar a memorização de palavras, numa relação direta entre palavra e objeto. O vocabulário fornecido ao final da prova provoca o sentido de equivalência entre a língua portuguesa e a língua inglesa, tradução literal, palavra por palavra.

Historicamente, seja na escola regular ou em cursos preparatórios, o ensino de línguas estrangeiras está pautado no ensino de vocabulário e gramática, dois aspectos da língua que são reforçados pela cobrança destes mesmos temas nas avaliações. Além disso, se tem a ilusão de ser possível quantificar o quanto de gramática e vocabulário foi ensinado e aprendido. O trabalho com a leitura e com o texto na avaliação analisada não se concretiza porque reforça esta memória de sentidos de língua como estrutura que se encerra em si mesma. Essa memória atua nos professores de línguas, no preparo de exercícios em sala e na elaboração da avaliação, pois, segundo Cavallari (2005), as atividades de sala só adquirem sentido quando pensadas em relação à avaliação formal.

Isto posto, acreditamos que os apontamentos aqui levantados podem contribuir para que os professores de línguas, em particular, e os professores de outras disciplinas, de modo geral, pensem a prova como um texto constituído pela dispersão de diferentes discursos sendo que a sua condição específica de realização traz sempre por base o Discurso Pedagógico. Em outras palavras, a imagem do professor como co-autor do texto da prova vai estar presente no imaginário do aluno. Cabe ao professor atentar para as respostas dos alunos e entender os equívocos aí presentes como marcas de sua subjetividade, traços de identidades em constante transformação.

4.2 O equívoco nas respostas dos alunos e o funcionamento da memória discursiva

Neste próximo movimento analítico, procuraremos responder às duas últimas perguntas de pesquisa: *Quais representações de língua inglesa são reveladas pelos alunos nas respostas a uma avaliação escrita de língua inglesa?; Como se dá o funcionamento da memória em língua materna e estrangeira na compreensão de uma avaliação escrita de língua inglesa?*

O motivo que nos impulsiona nesta pesquisa repousa na investigação dos traços de memória(s) discursiva(s) que se materializam nas respostas dos alunos à avaliação proposta. Respostas que surgem, a princípio, aleatórias, absurdas, desconexas, marcadas, sobretudo, pelo equívoco, mas que, sob o olhar discursivo, revelam representações de línguas (materna e estrangeira) e concepções de ensino- aprendizagem resultantes do contato-confronto com uma língua estrangeira. Central para esta parte do nosso trabalho, o conceito de equívoco será aprofundado a seguir.

Para Milner (2012), quando se pensa a unicidade e distintividade de uma língua, constituída como objeto da linguística, o equívoco trata da dimensão do não idêntico de uma locução, é o que marca o não todo da língua e que permite uma locução ser, ao mesmo tempo, ela mesma e uma outra: "trata-se de tudo aquilo que sustenta o duplo sentido e o dizer em meias palavras" (MILNER, 2012, p. 17). Para o autor, o equívoco é o que escapa a toda tentativa de cerceamento da língua, ou de homogeneizá-la de forma racional e lógica.

Segundo este mesmo autor, a linguística, para se constituir como ciência que estuda uma língua, precisa matematizá-la, torná-la calculável, concebê-la em uma "isotopia absoluta: de qualquer ponto que se a considere, ela [a língua] deveria oferecer uma mesma fisionomia" (p. 20). Em outras palavras, ela precisa ser a mesma para todos os falantes, homogênea, una. Milner (idem) diz que a língua, para ser objeto de uma escrita científica, deve ser unívoca, sempre idêntica a si mesma e para tanto, as seguintes proposições devem ser descartadas: "as línguas, por serem incomensuráveis, não formam uma classe consistente; uma língua não é idêntica a si mesma; uma língua não é uma substância; uma língua pode cessar de ser estratificada; uma língua não é isótopa" (p. 20). Logo, o que fica de fora é da ordem do equívoco, do não apreensível da língua.

Motta e Turra (2014), ao tecerem considerações a respeito do que propõe Milner, trazem que:

> É justamente pela via desse inapreensível [o equívoco] que Lacan se aproxima da linguística e, para escrevê-lo, não tenta conceitualizá-lo, objetificá-lo. É a partir de um lapso seu durante uma de suas aulas, que Lacan trabalha com o extrínseco da linguística: *lalangue*, assim, em uma palavra, "é, em toda língua, o registro que a fada ao equívoco". Desse modo, "falar de língua e de partição é reconhecer que não se pode dizer tudo. Dito de outro modo, o puro conceito de língua é o de um não todo marcando lalíngua; ou ainda, a língua é o que sustenta lalíngua na qualidade de não toda" (MOTTA e TURRA, 2014, p. 3).

Isso posto, percebemos, em nosso corpus, dizeres que vão ao encontro dessa impossibilidade de dizer tudo, da não univocidade da língua que a impede de ser entendida da mesma forma por falantes diferentes, ou seja, como instrumento que visa apenas à comunicação.

Apresentamos, a seguir, alguns equívocos relacionados à compreensão das imagens, no primeiro exercício da prova, que reproduzimos abaixo já com as respostas que seriam consideradas corretas:

1) Escreva o nome dos esportes mencionados no texto na figura correta.

R: Mountain climbing (montanhismo) _____ Hang gliding (voo livre) _____ Scuba diving (mergulho) _____

Nesta questão, sete alunos responderam de acordo com a resposta prevista no gabarito, os outros quinze alunos se aproximaram desta resposta. Dos vinte e dois alunos que realizaram a prova, dois escreveram a resposta completa – o nome dos esportes – em língua portuguesa, sendo que um aluno teve a resposta considerada correta.

Percebe-se, como regularidade, nas respostas às questões, de modo geral, e nesta primeira, em particular, uma forte determinação da memória discursiva da língua materna que constitui o sujeito-aluno, da qual ele se encontra impossibilitado de se desvencilhar, sendo esta memória de estatuto diferente da memória discursiva da língua estrangeira, que não se recobrem, e o sujeito-aluno lança mão destas memórias tecidas em rede para solucionar a

avaliação que a ele é solicitado. Estas memórias, enquanto regiões de sentido, feitas de esquecimento, ditam um conhecimento sobre as línguas, materna ou estrangeira, incluindo aí as regras sobre estas línguas.

Nas respostas redigidas em português, a memória discursiva da língua materna do aluno é marcada pelo sentido colado à palavra, pela literalidade e equivalência entre as línguas, como se fosse possível uma tradução termo a termo de todas as palavras de uma língua para a outra. Essa marcação também é percebida na tentativa do aluno de recorrer ao vocabulário de ajuda fornecido ao final da prova para que ele dê sua resposta em inglês.

O recorte discursivo (RD) abaixo ilustra melhor esta nossa colocação:

RD1: Respostas dos alunos à primeira questão:

> Aluno1: montanhista/ asa delta/ mergulhador
> Aluno 2, 3: mountain/ glider/ dive
> Aluno 4, 5, 6: mountain/ parachuted/ dive
> Aluno 7: monteismo/ paraquedista/ mergulhador
> Aluno 8: up on a mountain/ glidered/ under water
> Aluno 9: high up on a mountain/ glider/ dive

O recorte acima reproduz diferentes respostas dos alunos a um mesmo exercício, diferentes palavras para descrever uma mesma imagem, marcando o equívoco constitutivo da linguagem. Ao serem solicitados para escreverem o nome dos esportes mencionados no texto, os alunos 1 e 7 recorrem à língua materna para darem as suas respostas e o fazem descrevendo o que interpretam nas imagens, em uma relação direta linguagem ➔ mundo, sentido colado à palavra. Ao descreverem apenas o que interpretam nas imagens, os alunos parecem não as vincular à leitura do texto, talvez por não terem compreendido os respectivos esportes descritos em língua inglesa, optando, desta forma, pelas respostas em língua portuguesa.

Ao responderem em língua materna, os alunos demonstram conhecer os respectivos esportes: *montanhista* é aquele que pratica montanhismo, *asa delta* é o principal equipamento para a prática do voo livre, esporte que às vezes leva o nome deste próprio equipamento, o aluno 7 fornece a resposta *paraquedista* aquele que pratica o paraquedismo (esporte não mencionado no texto) e *mergulhador* é aquele que pratica mergulho. Mas, não se pode afirmar que os alunos chegaram a estas respostas através da leitura do texto, caso contrário, talvez teriam escrito em inglês ou o nome do próprio esporte em português.

Cabe observar que, ao levarmos em conta os gestos de interpretação dos alunos e o equívoco constitutivo da linguagem, nenhuma das respostas dadas acima estaria totalmente errada ou desvinculada das imagens apresentadas ou da resposta que foi antecipada pelo

professor como sendo a resposta correta. De algum modo, todas as respostas fornecidas podem ser associadas à prática dos esportes ilustrados nas/pelas figuras.

Sobre essa multiplicidade do dizer, cabe a observação de Ferreira (2000, p. 27): "Os sentidos ambíguos, a apreensão de equívocos na fala [e, acrescentamos, na escrita] não podem ser imputados a problemas episódicos de interpretação, mas sim a condições estruturantes da própria língua". Não houve, portanto, uma interpretação errônea por parte do sujeito-aluno, mas gestos de interpretação próprios à ordem do simbólico, do dizer que é sempre múltiplo.

Vale salientar que o gabarito também exerce a função de antecipar as respostas e os sentidos tomados como verdadeiros e/ou ideais, por parte daquele que tem o poder de avaliar o saber do aluno; no caso: o professor.

As respostas destes alunos não demonstram apenas que estes desconhecem o vocabulário em língua estrangeira, mas também denunciam práticas escolares simplistas de ensino de línguas ainda comuns, como:

a) O trabalho com o vocabulário descontextualizado, com exercícios para relacionar as imagens ou definições de palavras e frases, que se fundamentam na ilusão de que há uma relação direta entre significante e significado, e que nos remetem a práticas defendidas pelo Método Audiolingual.
b) O ensino de línguas, principalmente a estrangeira, não se baseia na leitura e compreensão de textos. Quando estes são trabalhados, em sala de aula, o aspecto (inter)discursivo, a memória discursiva que atua na produção de sentidos sócio-historicamente legitimados é deixado de lado. Portanto, a memória que define a direção dos sentidos e que é fundamental para a compreensão do texto, é a memória que remete aos exercícios estruturais citados acima, que compreende a língua como estrutura que se encerra em si mesma.

As outras respostas, embora tenham sido formuladas em língua inglesa, também são fortemente marcadas pela memória da língua materna, mais especificamente, reconhecemos traços de uma *memória na língua*, assim pensada por Payer (2006), sobre a qual tratamos no primeiro capítulo deste trabalho de pesquisa. Esta é uma memória histórica que se presentifica na língua, já em seus elementos mínimos.

Percebemos a presença dessa memória no emprego, que os alunos fizeram, das palavras *mountain* (montanha) e *dive* (mergulhar). A palavra *mountain* é cognata, parecida com sua tradução em língua portuguesa; portanto, de fácil reconhecimento por parte do aluno, mas, em si, *mountain* não traz a resposta considerada correta, porque não descreve o esporte a que a imagem se refere. No entanto, podemos dizer que é um pré-construído, já constituído

em memória, que leva o aluno a escrever *mountain* na resposta. Esse pré-construído diz que uma palavra em inglês pode ter vários sentidos, podendo ser, ao mesmo tempo, um verbo e um substantivo, ou um verbo e um adjetivo ou que uma palavra não possui uma tradução literal (como os estrangeirismos *shopping, outdoor*) ou que uma palavra em inglês pode precisar de uma locução ou um enunciado inteiro para ter seu sentido traduzido para a língua portuguesa. Trazemos, aqui, esse pré-construído porque acreditamos que ele é muito utilizado por professores para descrever a língua inglesa; os alunos, portanto, são levados a acreditar que as características citadas acima são referentes apenas a esta língua e não são aplicadas a *todas* as línguas ou à própria língua materna, acreditando que a sua língua é homogênea, clara e transparente.

A palavra *mountain*, na prova, descreve, então, *montanha*, mas também o esporte a que se refere: *montanhismo.* O uso de *mountain* denota um certo contato do aluno com o texto, porque dele retira a palavra. A mesma memória atua no aluno ao escrever na prova *dive*, uma palavra que consta no vocabulário de ajuda – glossário – fornecido ao final do texto. *Dive* significa o verbo "mergulhar" ou o substantivo "mergulho" enquanto "salto de cabeça para baixo" (Michaelis, *online*). Mas, o esporte *mergulho*, em inglês, é escrito *diving* ou *Scuba diving.* Podemos nos perguntar por que os alunos não empregam, nas suas respostas, simplesmente as palavras em português *montanha* ou *mergulhar*, e, como possível resposta, dizemos que estas palavras não indicam a resposta padrão esperada pelo professor; o aluno, então, recorre à língua inglesa para aproximar a sua resposta do que é esperado pelo professor, acreditando, talvez, não conscientemente, que a palavra *dive* possa designar, também, o esporte mergulho.

O mesmo podemos dizer das palavras *glider, glidered, under water*, e *parachuted*, palavras que constam no glossário da prova ou foram retiradas do texto com pouca ou nenhuma modificação na estrutura. Estas palavras apontam para uma *memória na língua* porque pode ser reconhecida nelas a presença de uma memória constituída historicamente sobre o que é língua materna/portuguesa[14] e define a constituição dos sentidos. Estas respostas demonstram a relação singular do aluno com a língua estrangeira, a forma como ele é afetado por ela.

Segundo Cavallari (2005), em situação de avaliação, o aluno que recorrer à língua materna será avaliado negativamente pelo professor, pois este acredita que o aluno "estará *degenerando* ou deturpando o processo de ensino-aprendizagem de LI, sempre que utilizar

[14] Reconhecemos que há diferenças e especificidades entre as noções de língua materna e de língua portuguesa, mas não adentraremos essas questões, por não serem objeto de nossa pesquisa.

sua língua primeira que, neste contexto [de avaliação], ocupa uma posição hierárquica *pior* ou inferior em relação à LI, já que não é objeto de desejo" (p. 166). Por essa razão, o aluno recorre, também, à língua inglesa em suas respostas, pois acredita que o emprego dela será mais bem avaliado pelo professor.

Duas outras respostas, deste mesmo recorte discursivo, chamam-nos a atenção pela particularidade de suas construções: *up on a mountain* e *high up on a mountain.* Não é apenas uma ou duas palavras que o aluno emprega para designar o esporte que o exercício solicita, mas quatro ou cinco. Ao olharmos para essas construções no texto, vemos que elas se delimitam, de um lado, pelo sujeito e verbo *you're* e, de outro, pela vírgula, que funciona como a pausa para uma nova ideia. *You're* (você é/está) é parte de dois tópicos gramaticais exaustivamente trabalhados em sala de aula de língua inglesa: *subject pronoun* e *verb to be*. Os alunos 8 e 9 não empregam *you're* em suas respostas, porque, de certa forma, sabem que não é disso que se trata no exercício. Entre *you're* e *mountain,* a memória discursiva preenche a lacuna. *(high) up on a* funciona como um verbo (escalando?). Se o aluno entendeu que é um esporte que precisa ser escrito e escrever apenas *mountain* seria escrever *montanha,* um imaginário de língua inglesa lhe permite escrever *(high) up on mountain,* uma língua que se diferencia da sua primeira em termos de estrutura.

Nas outras questões, também podemos perceber respostas que denunciam a forte influência da língua materna na compreensão do texto em língua estrangeira, juntamente com a atuação da memória sobre o que é uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa:

RD2: Em referência à pergunta 2) *What Sport does Jenny practice*? (Que esporte Jenny pratica?). Resposta esperada pelo professor: *She practices Hang gliding.* (Ela pratica voo livre.)

> Aluno 10: She practice in the glider turned upside down
> Aluno 11: Is a dangerous sport.
> Aluno 1, 3: Parachute
> Alunos 4, 12, 7: parachuted[15]
> Aluno 5: Jenny salta de paraquedas[16]

Destacamos a ação da *memória na língua* no uso de *practice*, que, de acordo com a gramática normativa do inglês deve-se acrescentar o "s" à terceira pessoa do singular no presente simples e em *Is*, onde seria *It is*; estas construções são feitas em inglês, mas obedecendo às regras da estrutura do português. Uma memória discursiva de sentidos sobre o

[15] Os alunos 4 e 7 escreveram, ainda, junto a esta resposta, respectivamente: "(ela gosta de saltar de paraquedas)" e "salta de asa deltas".
[16] Respostas transcritas exatamente como constam nas avaliações.

que é língua estrangeira é percebida em *Parachute*, que, para o aluno, designa o esporte "saltar de paraquedas". Em *parachuted*, o aluno transcreve a palavra como consta no texto. Nota-se que esta palavra está no passado simples do inglês (*Simple Past*), um tópico gramatical que consta nos materiais didáticos adotados em sala de aula, portanto, um tópico recentemente trabalhado pelo professor em sala de aula. Sob o efeito do Discurso Pedagógico autoritário, que diz que o aluno precisa responder o que o professor quer e exatamente aquilo que foi estudado na escola, o aluno transcreve sua resposta sem se preocupar em modificá-la.

O Discurso Pedagógico de tipo autoritário é, ainda, muito presente na escola e ambos, professor e aluno, estão presos a ele e afetados por ele, principalmente nas práticas avaliativas. Neste discurso em funcionamento, apenas o professor controla os sentidos tidos como verdadeiros ou legítimos e qualquer tentativa, por parte do aluno, de produzir novos sentidos é barrada. Percebemos o funcionamento deste tipo de discurso quando os alunos tentam fornecer respostas que não estão propriamente no texto, mas através dele os alunos chegam a elas, fazendo uma leitura afetada pela memória discursiva, trazendo à tona seus conhecimentos e a maneira como são constituídos pela língua. No entanto, ao realizar este tipo de leitura, os alunos costumam ter suas respostas anuladas pelo professor, por fugirem da resposta padronizada. Exemplo:

RD3: Respostas à pergunta 4) *What is the danger about this sport?* (Qual é o perigo em relação a este esporte?). Resposta esperada pelo professor: *Sometimes the wind can be too strong*. (Às vezes o vento pode ser muito forte.)

> Aluno 2: cair de uma extrema altura, por isso usa-se o paraquedas.
> Aluno 3: Wind
> Aluno 7: você cair de lá de cima e morrer
> Aluno 9: Perigo de bater ou para-quedas, não funcionar
> Aluno 11: Perigo de pular de paraquedas e bater ou algo do tipo.
> Aluno 13: Paraquedas corre perigo de não abrir.

Todas essas respostas se relacionam entre si e podem ser consideradas como paráfrases que indicam que o aluno realizou uma leitura apropriada da pergunta, ou seja, ele identificou um perigo relacionado ao esporte correto, a saber, voo livre, valendo-se de seu conhecimento de mundo.

Porém, tais respostas não foram aceitas, porque a leitura e a interpretação já estão postas pelo professor e estas se desvinculam de aspectos sociais, históricos, e, até mesmo, subjetivos (no sentido de que envolve a relação singular do sujeito com a língua e com o texto). Para melhor ilustrar nossa colocação, trazemos os apontamentos de Payer (2012) em

seu trabalho sobre a questão da leitura e do *ritual* inscritos no filme *Abril Despedaçado* (Walter Salles, 2001).

A narrativa do filme citado gira em torno de duas famílias do sertão nordestino brasileiro, à época de 1910, presas em um mesmo universo discursivo: gerações destas famílias matam e morrem em nome da honra, num gesto de vingança, gerado por conflitos de terras já antigos. O filme mostra a repercussão deste ritual de morte na história de vida dos personagens, principalmente em relação ao protagonista *Tonho* e seu irmão *Menino.* O destaque dado ao filme refere-se à sua denúncia do ambiente de extrema pobreza, violência e exploração de trabalho em que os personagens se inserem.

Payer (idem) diz que os saberes que estruturam este universo discursivo inserem as famílias em uma mesma "formação discursiva", saberes que constituem o em torno destas famílias, a "normalidade", as "evidências" dos sentidos.

A título analítico, a autora toma o acontecimento do *absurdo* em uma cena do filme, no sentido daquilo que "se opõe à razão e ao bom senso", "o que não se enquadra em regras". A cena em questão é o comparecimento de uma personagem, que é sabidamente o assassino, e sua família ao funeral de sua vítima, expressando condolências à família rival.

A autora tece sua análise a partir de Pêcheux (1999) que, ao falar sobre a relação entre linguagem e ideologia, lembra, a partir de Althusser, que "as práticas ideológicas são aí caracterizadas como 'reguladas' por rituais nas quais as práticas se inscrevem [...]: uma pequena missa em uma pequena igreja, um enterro, um pequeno jogo em uma sociedade esportiva..., etc." (p. 17). E acrescenta: "levar até as últimas conseqüências a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: uma palavra por outra" (p. 17).

É a partir das colocações acima que Payer pensa o *absurdo*, na cena descrita anteriormente, como uma rachadura no ritual, um "ponto de resistência", "vindo assim expor o caráter 'falho' do discurso no seio do ritual" (PAYER, 2012, p. 34).

Trazendo as ideias de Payer e Pêcheux para pensar o nosso objeto de pesquisa, podemos considerar a prática avaliativa como um "ritual com falhas", no qual as respostas *absurdas* seriam uma resistência do aluno a uma dominação ideológica, assim como podemos pensar como resistência ou furos nos rituais, as chamadas *colas*[17], muito comuns em situação de avaliação.

---

[17] Anotação usada fraudulentamente como auxílio num exame (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa , 2008-2013, http://www.priberam.pt, consultado em 28-08-2015).

Com propriedade, sobre o caráter falho dos rituais das práticas de linguagem, Payer traz uma citação de Pêcheux que reproduzimos abaixo, no intuito de ilustrar nossas colocações a respeito dos gestos de interpretação do aluno no ritual da prática avaliativa. Diz o autor:

> Não entender ou entender errado; não 'escutar' as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra, deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (PÊCHEUX, 1999, p. 17).

Os exemplos de falhas nos rituais, trazidos por Pêcheux, na citação acima, parecem ilustrar não somente a prática avaliativa, mas o cotidiano escolar de forma geral. Diariamente, toda e qualquer tentativa não só por parte do aluno, mas por parte do professor igualmente, de romper com a "normalidade" escolar é entendida como absurdo e, muitas vezes, é ignorada ou silenciada.

Aquilo que é considerado *absurdo*, no seio da instituição escolar, deveria ser entendido como possibilidade do sentido outro, a abertura do simbólico e, sobretudo, a manifestação da singularidade do sujeito. Como aponta Payer (2012), o absurdo indica, denuncia o "excessivo na/da ordem discursiva" e "reafirma o estatuto de ritual que o discurso encerra" (p. 35). É dessa forma que o absurdo deveria ser ouvido na escola.

Ainda com base no texto de Payer, focaremos, agora, no que ela apresenta sobre a questão da leitura, a partir do filme *Abril Despedaçado.* Para isso, a autora recorta uma cena central no filme: um importante personagem que responde pelo nome de *Menino* ganha um livro de presente de um casal de mambembes. O menino não sabe ler, mas é um atento observador dos acontecimentos de seu entorno e a eles atribui sentido.

O menino estabelece uma relação singular com seu novo objeto simbólico: muito curioso, ele lê a seu modo, inventando histórias, às vezes questionando seu irmão mais velho sobre algo do livro a ponto de irritá-lo. Seu pai também não gosta das histórias que o menino inventa e chega até a tomar o livro de sua mão. Esperto, o menino estabelece relações de sentido entre as figuras do livro e seu entorno. Nesse movimento entre o livro e o contexto, novos sentidos atravessam o menino e, por conclusão:

> a entrega de um objeto simbólico como um livro a um menino observador dá início ao que pouco a pouco vai transformar-se em um *acontecimento* que resultará na desestruturação da ordem discursiva estabelecida em torno dos sujeitos personagens (PAYER, 2012, p. 37).

Payer, então, considera que a leitura de um livro e, acrescentaríamos, a leitura em geral, pode deflagrar *acontecimentos discursivos*, provocar deslizamentos de sentidos, como a leitura do menino, que a autora diz ser repleta de efeitos metafóricos, que, segundo Orlandi (2007), são efeitos próprios à ordem do simbólico, da ideologia, da historicidade.

As considerações de Payer sobre a leitura sustentam que ler não é resgatar um sentido previamente estabelecido nem depende apenas de fatores cognitivos internos à mente do sujeito, mas, como a própria autora coloca, ler é "deslizar por rios caudalosos da metáfora, mergulhar em deslocamentos que tanto a leitura quanto a arte podem proporcionar" (PAYER, 2012, p. 44). Mas, como os sentidos são regidos sócio-historicamente e qualquer tentativa de fugir daquilo que é posto, como bem colocado pelo filme, é passível de punição, em todo processo de leitura, principalmente no ambiente escolar, há silenciamento de sentidos.

Trazemos, agora, exemplos de silenciamento da tentativa de produção de sentidos outros pelos alunos, na avaliação. Partindo da questão 10: *What sport does Ray practice?* (Qual esporte Ray pratica?) um aluno responde *really* palavra que se assemelha foneticamente a *rally* – competição automobilística – também um esporte. O mesmo aluno responde na questão: 12) *What is the danger about this sport?* (Qual é o perigo em relação a este esporte): *Diving isn't really that dangerous* (mergulho não é assim tão perigoso), afirmação que o próprio entrevistado (Ray) fornece na entrevista. Em ambas as respostas, o aluno produz sentidos que não vão ao encontro do que já está estabelecido como correto e, portanto, tem seus sentidos silenciados, o que resulta em uma nota abaixo da média (1,3). O discurso deste aluno é a presença do discurso lúdico na escola, ligado ao *non-sense*, ao chiste, mas não considerado, apagado pelo discurso autoritário.

Parece-nos que a leitura escolar relaciona-se com controle, medição, averiguação. A escola e os órgãos governamentais em geral utilizam avaliações externas e internas como instrumentos de matematização da leitura: aplica-se a prova, faz-se um levantamento do resultado, classificam-se as escolas e os alunos, tabula-se o "nível" de leitura dos alunos para, em seguida, tomar medidas reparadoras. Nossa crítica sustenta-se na afirmação de que há algo de incontrolável na leitura, algo de um impossível próprio à língua que não se matematiza e que tem a ver com o conceito de *real*, entendido como "um impossível da língua", "lugar singular – que admite a falta e a torna constitutiva da estrutura" (FERREIRA, 2000, p. 26).

Nossas palavras finais, a respeito deste exercício analítico, ecoam na crítica que Orlandi (1998) estabelece sobre a identidade linguística escolar: "o que se tem buscado, nos projetos escolares, é a chamada "competência técnica" ou seus similares, ou seja, é a

racionalização da repetição formal.[18] *O melhor aluno é o que (re)produz melhor os enunciados do ponto de visto formal*" (p. 209, grifos nossos).

Colocando de outra forma, o aluno é visto apenas como um repetidor do conhecimento transmitido em sala de aula e quanto mais ele se distancia deste conhecimento mais negativamente ele é avaliado. Suas representações a respeito de língua e avaliação sugerem um saber exclusivamente escolar, aquele que se encontra apenas na escola, um saber mecanizado, e desvincula-se da realidade em que vivem. Mas, como dissemos, essas representações, que se materializam na língua, são também a denúncia de uma prática escolar que nega o lugar do equívoco, impedindo que a língua faça sentido para o aluno, negando o lugar mesmo da memória discursiva.

[18] Repetição formal é o que Orlandi entende como "técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que não historicizam, não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva" (ORLANDI, 1998, p. 208).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo principal, neste trabalho de pesquisa, foi refletir sobre o funcionamento e o efeito da memória discursiva, a partir de um importante aspecto que compõe o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): a avaliação formal escrita, em uma escola regular pública.

Retomando, nossa hipótese inicial de pesquisa, qual seja, que professores e alunos possuem noções de língua distintas, além de uma relação singular com a língua(gem), que afeta a relação ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas e produz equívocos nas respostas e interpretações; equívocos estes que não costumam ser endereçados por professores e alunos, mas sim apagados, silenciados, já que a língua é geralmente representada, no contexto escolar, como algo neutro e possível de ser instrumentalizável, percebemos, ao término deste estudo, que a mesma se sustenta. A sustentação de nossa hipótese baseia-se em algumas conclusões a que chegamos, após a análise do corpus discursivo. São elas:

À luz da teoria do discurso, percebemos a impossibilidade de o sujeito-aluno de língua estrangeira desvincular-se de sua língua materna no contato-confronto com uma língua outra. Traços de sua língua primeira estarão presentes na tentativa de produção de sentidos na língua que se busca aprender ou apreender. Esses traços apontam para a relação do sujeito-aluno com sua língua materna e sua representação do que seja uma língua estrangeira, bem como a tentativa de inscrição do sujeito-aluno nesta língua outra. O saber do sujeito-aluno sobre línguas, a sua língua materna e a estrangeira com a qual tem contato, nunca é equivalente. Seu conhecimento sobre/na língua materna, no caso da avaliação aqui especificada, sempre será maior que seu saber em língua estrangeira.

Percebemos que, não apenas na sala de aula de língua estrangeira (inglês), mas na aula de língua materna/portuguesa, na escola regular pública, a visão de língua que prevalece é a de sistema de signos cujo sentido encerra-se em si mesmo, uma estrutura neutra, em que o trabalho da história e da ideologia não é considerado. Essa visão é percebida principalmente na aula de leitura em inglês.

Observamos, em nossa análise, pouca familiaridade do sujeito-aluno com o texto em língua inglesa. Embora a avaliação contenha um texto a ser lido, o saber discursivo do aluno leva-o a responder a ela como um exercício descontextualizado de repetição e memorização

que nos remete às práticas do Método Audiolingual. Somos levados a questionar como acontece o trabalho com a língua e o texto em sala de aula.

A análise nos permite argumentar que, durante a prática avaliativa, mais especificamente na leitura do texto, o funcionamento da memória discursiva não se reduz aos conhecimentos linguísticos do aprendiz da/na língua outra, em outras palavras, não é apenas o saber em língua inglesa que é colocado em jogo na avaliação e na leitura, mas sim todo o seu saber discursivo escolar e não escolar. O saber do aprendiz rompe os limites de uma disciplina.

A prática avaliativa formal na escola regular pública segue orientações dos documentos oficiais (PCNs, resoluções internas, material didático), que são organizados por órgãos superiores encarregados de gerir o ensino, dos quais o professor tem pouca liberdade para se distanciar. Esses órgãos focam em resultados a curto prazo, tendo como objetivos o bom resultado dos alunos nas avaliações externas e o domínio de uma língua institucionalizada. Esta é a memória de sentidos que atua no professor, mesmo que este não se dê conta disso, ao elaborar sua avaliação.

Dessa forma, questionamentos surgem a respeito da avaliação formal na escola regular como, por exemplo: de que maneira pode-se avaliar o sujeito-aluno, levando-se em conta a perspectiva discursiva, uma perspectiva que considera a língua não como sistema fechado, mas sujeita a falhas e ao gesto de leitura atravessado pelo equívoco? Até o momento, com base na análise aqui empreendida, podemos dizer que a avaliação ainda é um instrumento usado pelo professor para controle de disciplina ou como forma de atestar seu poder e que, conforme sugere nossa hipótese, busca silenciar os equívocos e contradições que se mostram significativos para promover deslocamentos no processo de ensino-aprendizagem. Ao desvincular a leitura da obtenção de nota para ser aprovado, por exemplo, a escola pode lançar um novo olhar para a avaliação, um olhar, como dissemos anteriormente, voltado para o discurso polêmico, assim pensado por Orlandi (2012), que prevê a abertura para o sentido outro.

Para a nossa própria prática, enquanto professores de línguas, concluímos que o resultado de uma avaliação, seja positivo ou negativo, deve possibilitar reflexões para o professor e para o aluno, uma vez que o insucesso deste último aponta não apenas para o desconhecimento da matéria escolar, mas também para práticas simplistas de ensino às quais ele é submetido. Um trabalho de ensino de línguas significativo passa pela compreensão do professor e do aluno sobre suas representações de língua(gem), texto e avaliação.

Após essas considerações, destacamos a importância desta pesquisa para a desconstrução, na sala de aula, da noção de erro, que é visto de forma simplista pela escola. O erro relaciona-se com os discursos que permeiam a prática avaliativa, bem como os sujeitos que dela participam. Como dissemos anteriormente, o discurso de tipo autoritário é o que mais se presentifica na escola, mas há o espaço para o polêmico e o lúdico, desde que não sejam silenciados.

E para finalizar, pensando na relação da memória discursiva com a produção de sentidos, concordamos com Orlandi (1998) quando diz que o que faz a língua significar para o sujeito, fazendo com que ele, ao mesmo tempo, se signifique, é a repetição histórica, "aquela que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra interdiscurso" (p. 108). É no domínio da repetição histórica que o sentido faz sentido para o discurso do sujeito.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P... (et al.). **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

AGA, G. (Ed.). **Upgrade**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação. São Paulo: Richmond Educação, 2010.

ALTHUSSER, L. (1971). **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal,1985.

BATISTA, A; GRAZZIOTTIN, J. **Língua Inglesa**: 2ª série, 1º volume. Curitiba: Positivo, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BERTOLDO, E. Ensinar e Aprender Língua Estrangeira: desafios impostos pela problemática da subjetividade. In: CAVALLARI, J. S. ; UYENO, E. (Orgs.). **Bilinguismos:** subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. P. 337-343.

_____. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. C. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editoda da Unicamp, 2003. P. 83-118.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso,** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **LDB**. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 39-57.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. 144 p.

CANGUILHEN, G. **Le Cerveau et la Pensée**. MURS, Paris, 1990.

CAVALLARI, J. S. ; UYENO, E. (Orgs.). **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CAVALLARI, J. S. Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, p. 672-681, 2011.

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

_____. **O Discurso Avaliador do Sujeito-professor na constituição da Identidade do Sujeito-aluno**. 2005. 218 p. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP. 2005.

_____. **Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE**. 2001. 119 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP: 2001.

_____; SANTOS, T. S. A. As Práticas Neoliberais no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Revista Entremeios**, Pouso Alegre, v. 10, p. 79-88, jan/jun 2015.

_____. Contradições constitutivas do fazer-dizer de professores em formação. **Horizontes,** EDUSF, v. 27, p. 01-12, 2009.

CELADA, M. T. Sobre a (Im)possibilidade de Exposição à Alteridade – Aspectos da formação de professores de Língua. **Revista Entremeios**, Pouso Alegre, v. 10, p. 9-15, Jan/Jun 2015.

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

_____. Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 147-158, Jul-Dez. 2000.

_____. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J. R. F.; ECKERT-HOFF, B. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e Alteridade no espaço papel-tela** (formação de professores, línguas materna e estrangeira). 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 17-50.

_____ (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**: Língua Materna e Língua Estrangeira. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COURTINE, J.-J. Quelques problémes théoriques et métodologiques em analyes Du discours, à propôs Du discours communiste adresse aux chrétines. **Langages**, Paris: Larousse, n 62, 1981.

_____. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso.** Sagra, 1ª Ed., Porto Alegre, RS. 1999. P. 15-22.

ECKERT-HOFF, B. M. A escritura de si na formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org**.). Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. 1ª Ed. São Carlos: Clara Luz, 2009. P. 135-152.

Escola Municipal Antônio Mariosa. **Plano Político Pedagógico**. Pouso Alegre, 2013.

FERREIRA, M. C. L. Linguagem, ideologia e psicanálise. **Revista de Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, v. 01, p. 69-76, 2005.

_____. Quadro atual da análise do discurso no Brasil. **Letras**, UFSM, v. 01, p. 39-46, 2003.

_____. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FURLAN, C. C. M. ; MEGID, C. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Discurso e Ensino**: Práticas de Linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. P. 9-18.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária [1987].

_____ (1987). **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 21 ed.

FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à Linguística** I. Objetos teóricos. SP: Contexto, 2002.

GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. C. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editoda da Unicamp, 2003. P. 223-235.

_____. Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**: Língua Materna e Língua Estrangeira. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. P. 103-112.

_____. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 1ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. P. 79-92.

GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, E. P. (org.) [et al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. P. 55-66.

HALL, S. (Ed.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. Nova York: Sage Publications, 1997.

HAROCHE, C. (1987). **Querer dizer, Fazer dizer**. Hucitec, São Paulo, 1992.

HENRY, P. (1994). A história não existe? In: ORLANDI, E. (Org.) **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 2ª Edição. Campinas: Unicamp, 1997. P. 29-54.

HORTA NUNES, J. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. Disponível em: http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, 6 edição, 1973.

LACAN, J. (1985). **O Seminário**, livro 3: As psicoses. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

MILNER, J. C. **O Amor da Língua**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2012.

MOTTA**,** V. R. A. **Língua, Sujeito e Sentido – Experiências Discursivas no processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês em Cursos de Letras.** 2010. 106f. Dissertação de Mestrado, Univás, Pouso Alegre, 2010.

_____; TURRA, B. M. Em matéria de ensino de língua, o método pode faltar. **Revista DisSol.** Pouso Alegre, v. 1, p. 1-10, out/2014.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. **Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 29-55.

_____. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 3, p. 355-366, 1995.

MOROSOV, Ivete, MARTINEZ, J. Z. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira.** Curitida: Ibpex, 2008.

NABOKOV, V. **Fala, Memória**. Rio de Janeiro: Saga, 1966.

NEVES, M. S. Processo Discursivo e Subjetividade na Avaliação em LE (inglês) no Ensino Universitário. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 43, n.2, p. 249-264, 2004.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P... (et al.). **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes, 1999. P. 59-67.

_____ (Org). Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Análise de Discurso. In: _____; LAGAZZY, Suzy (orgs.). **Discurso e Textualidade.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas/SP: Pontes, 2007.

_____. **O que é Linguística**. 2ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2009.

_____. **A Linguagem e o seu funcionamento**: As Formas do Discurso. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

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

_____. **Discurso e Leitura**. Campinas, SP: Cortez Editora, 2008.

_____. **Discurso e Texto.** 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.*)*. **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. P. 203-211.

_____. Formação ou Capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: _____; FERREIRA, E. L. (Orgs.). **Discursos sobre a Inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. P. 141-186.

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

_____. A Leitura em *Abril Despedaçado* Equívoco, Deslocamento, Acontecimento. In: CARROZZA, G.; SANTOS, M.; SILVA, T. D. da (Orgs). **Sujeito, Sociedade, Sentido**. Campinas, Editora RG, 2012. P. 29-44.

PÊCHEUX, M. [1975] **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. (1982) Ler o arquivo hoje. Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) [et al.]. **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. P. 55-66.

_____. (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.), **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux (pp. 59-158). 5ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. P. 61-162.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. ORLANDI, Eni P. [trad.]. Campinas. SP: Pontes, 2012.

_____. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. **Escritos**. 1999.

_____. Língua, "Linguagens", Discurso. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: 3 edição. Pontes, 2012. P. 121-130.

_____. Leitura e Memória: projeto de pesquisa. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: 3 edição. Pontes, 2012. P. 141-150.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P... (et al.). **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes, 1999. P. 49-58.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 19. IEL/Unicamp, 1999.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Longman Publishing, New York, 1994.

PETTER, M. M. T. . Linguagem, língua, linguística. In: José Luiz Fiorin (Org.). **Introdução à Linguística I:** objetos teóricos. 2ed.São Paulo: Contexto, 2002, v. 1. P. 11-24.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas: Educação e Linguagem. **Cad. Est. Ling**., Campinas, 53(2): 149-155, Jul/Dez. 2011.

_____. Compreender discursivamente a escola - uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos ; BRANCO, L. K. A. C. (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil -** Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. 1ed.Campinas: RG Editora, 2011. P. 231-242.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. Revista Internacional, ano 1, nº 1. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE POUSO ALEGRE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação de Pouso Alegre. Pouso Alegre, 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SANTOS, C. F. C. **A Língua Estrangeira nas Leis Educacionais:** Movimentos e Sentidos. 2013. 97f. Dissertação de Mestrado, Univás, Pouso Alegre, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanisno propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. **Revista Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.

SCHERER, A. E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.); ECKERT-HOFF, B.. (Org.). **Escrit(ur)a de si e Alteridade no espaço papel-tela (formação de professores, línguas materna e estrangeira).** Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 121-136.

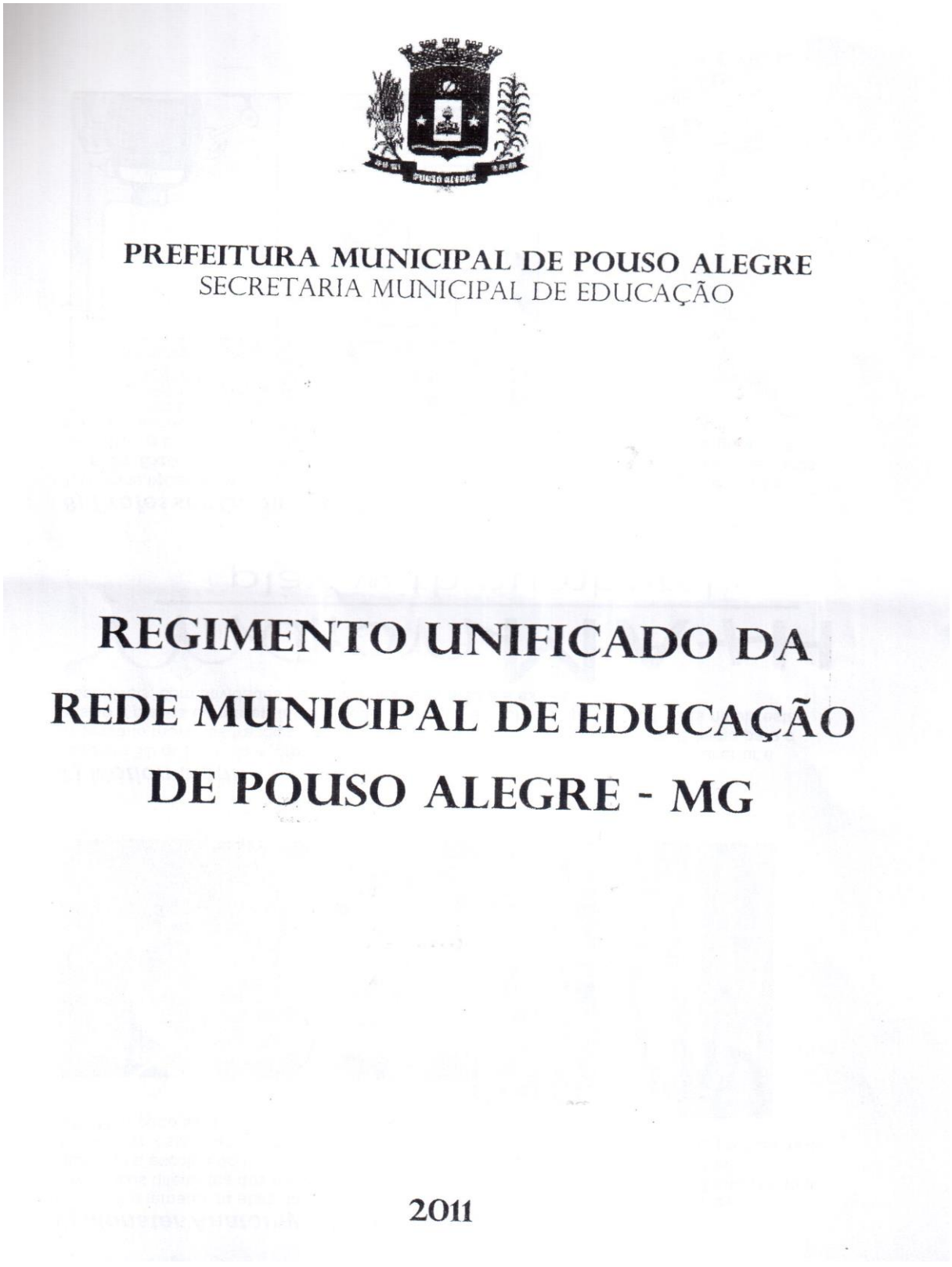
SILVA, T. D. A Língua na Escrita Jornalística. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e Circulação do Conhecimento:** Estado, Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editora. 2001. P. 59-69.

TESSARI, E. M. B. Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira. **Presença Pedagógica**. nov/dez 2014, v. 20, n 120, editora Dimensão, Belo Horizonte, MG. P. 13-17.

TFOUNI, L. V. ; MONTE-SERRAT, D. M. . A escrita em entremeio com a oralidade. Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES), v. 7, p. 177-195, 2012.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ANEXO A – REGIMENTO UNIFICADO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE POUSO ALEGRE – MG



PREFEITURA MUNICIPAL DE POUSO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGIMENTO UNIFICADO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE POUSO ALEGRE - MG

2011

§ 2º - A Assembléia poderá admitir a participação de pessoas integrantes da comunidade escolar em suas reuniões, com direito a voz, sem direito a voto.

§ 3º - As decisões da Assembléia Escolar devem ser registradas em ata que será aprovada e assinada pelos presentes e divulgadas à comunidade escolar.

Artigo 33 – Para a realização das reuniões promovidas pela Assembléia Escolar devem ser observados os seguintes procedimentos:

I - Convocação, por escrito, com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas exceto no caso de reunião extraordinária cujo prazo mínimo é de 24 (vinte e quatro) horas;

II - Apresentação de pauta, anexa ao documento de convocação, em que constem os assuntos propostos, o local, a data e o horário de realização;

III - Divulgação ampla e em tempo hábil da pauta das reuniões.

SEÇÃO II
DO GRÊMIO ESTUDANTIL

Artigo 34 – As escolas municipais de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio favorecerão a criação e o funcionamento do Grêmio Estudantil, conforme disposto na legislação vigente e critério fixados pelas escolas.

Parágrafo único – O Grêmio Estudantil será uma organização representativa dos estudantes, eleita pelos mesmos, com finalidade educacional, cultura, social e recreativa.

Artigo 35 - O Grêmio Estudantil terá normas próprias elaboradas pelos alunos, com a ciência da direção e dos pedagogos da escola.

Artigo 36 – São objetivos do Grêmio Estudantil:

I – congregar o corpo discente da escola;

II – defender os interesses individuais e coletivos dos alunos;

III – incentivar a cultura literária, artística e desportiva no corpo discente;

IV - cooperar com administradores, professores, funcionários e alunos, no trabalho escolar, buscando o seu aprimoramento;

V – realizar intercâmbios de caráter cultural, educacional, desportivo e social com entidades congêneres;

VI – pugnar pela democracia, pela independência e pelo respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, cor, sexo, nacionalidade, convicção política ou religiosa.

Artigo 37 - O Grêmio Estudantil solicitará à direção da escola definição de local para suas atividades, sem prejuízo do rendimento escolar.

CAPÍTULO III
DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

SEÇÃO ÚNICA
DA UNIDADE EXECUTORA

Artigo 38 – A Unidade Executora é uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Ela tem como função receber e administrar os recursos transferidos por órgãos federais, estaduais e municipais, pela comunidade, por entidades privadas, e aqueles resultantes da promoção de campanhas escolares.

Parágrafo único – A Unidade Executora tem diretoria eleita pela comunidade escolar, é presidida pelo Diretor/Coordenador da escola e possui Estatuto próprio.

CAPÍTULO IV
DO CONSELHO DE CLASSE

Artigo 39 – Trata-se de um órgão colegiado que tem por objetivo a avaliação coletiva do processo de aprendizagem do aluno, subsidiando, dessa forma, a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismo;

§ 5° - O ensino de Filosofia e Sociologia serão ministrados no Ensino Médio como componente obrigatório, na Base Nacional Comum na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;

§ 6° - Na oferta de educação básica para a população rural, os conteúdos curriculares poderão ser adaptados às reais necessidades e interesses dos alunos.

§ 7° - Na parte diversificada será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6° ano, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna.

§ 8° - Na parte diversificada do currículo do Ensino Médio será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

§ 9° - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia;

§ 10 - O ensino de História e Cultura Afro-brasileira, de acordo com a legislação federal, será ministrado no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e de Literatura e Histórias Brasileiras.

§ 11 - A Educação Ambiental será tratada de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais conteúdos do currículo, conforme determina a lei.

Artigo 90 – Língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio, de oferta obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno, conforme Lei Federal nº 11161 de o8/08/2005.

Parágrafo único – Na avaliação do aproveitamento do aluno que fizer opção pela Língua Espanhola será adotado o sistema de pontos cumulativos.

Artigo 91 – Inclusão do conteúdo "Música" de que se trata a Lei Federal nº 11769 de 18/08/2008, nas disciplinas de Canto Coral do 1° ao 5° ano e Arte do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental.

Artigo 92 - Os programas serão adaptados pela equipe psicopedagógica e professores regentes e submetidos à avaliação contínua, objetivando garantir a integração de experiência e de progresso técnico e científico, visando o aprimoramento do ensino aprendizagem.

Artigo 93 – Os programas terão como objetivo, além de proteção ao educando que apresente necessidades educacionais especiais, garantir o desenvolvimento normal (prevenção primária), a diminuição dos distúrbios que caracterizam a deficiência (prevenção secundária ou de controle).

Artigo 94 - Os conteúdos Específicos do Currículo e respectiva carga horária, por período letivo, e demais indicativos, de cada Escola da Rede Municipal, serão relacionados no Plano curricular em anexo a este Regimento.

Artigo 95 - A implementação do currículo, deverá favorecer as atividades interdisciplinares e o estudo de temas transversais, de modo a relacionar conteúdos da aprendizagem com a formação de valores sociais e éticos.

Artigo 96 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - Consideração das condições de escolaridade dos alunos;

III - Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais;

IV - outras orientações que se encontram na legislação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Artigo 97 - Sempre que a experiência indicar, e com a finalidade de atender às conveniências didático-pedagógicas, os programas serão reajustados, adaptando-se ao nível de desenvolvimento dos alunos e à evolução do meio social.

Parágrafo único – Será feita a classificação do aluno, reposicionando-o na série diferente daquela que o seu histórico escolar registrar, conforme Projeto Político-Pedagógico, por uma comissão formada por docentes e supervisor, presidida pela Direção:

a) O aluno realizará uma avaliação que permitirá demonstrar o seu grau de aproveitamento e pré-requisitos necessários ao acompanhamento das atividades na etapa e turma que passará a integrar;

b) Será registrada em ata o processo de classificação do aluno;

c) A ata e as provas do aluno classificado serão arquivadas na pasta individual do aluno.

Artigo 139 - Poderá matricular-se no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, para continuidade dos estudos e sem histórico escolar, o candidato que tenha alcançado preparo suficiente, por via não sistemática, após a verificação da aprendizagem utilizando os meios regimentais.

Artigo 140 – A matrícula do aluno transferido poderá ocorrer, desde que exista vaga, em qualquer época do período letivo, devendo a Escola promover o ajustamento pedagógico de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico.

Artigo 141 – A escola deverá promover a inclusão do aluno matriculado portador de necessidades especiais de aprendizagem.

Artigo 142 – Ao encerrar o prazo legal da matrícula inicial para a composição das turmas, a escola distribuirá os alunos pelo número de turmas relacionando-os em ordem alfabética, sem separação entre os sexos masculino e feminino.

TÍTULO VI
DA AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

CAPÍTULO I
DA VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Artigo 143 - A avaliação do trabalho escolar visará promover o desenvolvimento do aluno e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Artigo 144 - A verificação do rendimento escolar conjugará o resultado do aproveitamento e o disposto na legislação vigente sobre a apuração da assiduidade.

Artigo 145 - A avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá possibilitar:

I – o replanejamento didático visando garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem;

II – a permanente informação ao aluno sobre o seu desempenho em relação aos objetivos propostos;

III – o planejamento dos estudos de recuperação de acordo com as necessidades dos alunos;

IV – o fornecimento de dados para a avaliação da escola e informação a comunidade escolar quanto aos resultados do trabalho educacional;

V – reestruturação da ação didática em função dos resultados obtidos;

Parágrafo único - Os alunos ausentes nas oportunidades de avaliação deverão justificar a ausência em 48 horas.

Artigo 146 - Na avaliação do aproveitamento preponderarão os aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre as atividades do resultado final.

Artigo 147 - A avaliação será contínua e cumulativa, expressa em pontos e conceitos, para conhecimento dos alunos e seus responsáveis bimestralmente.

Parágrafo único – As atividades de avaliação: testes, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas e demais instrumentos utilizados, deverão ser apresentados e comentados com os alunos em tempo hábil.

Artigo 148 - Na avaliação do aproveitamento do aluno serão adotados:

I – sistema de pontos cumulativos

II – atribuição de conceitos – Ensino Religioso no Ensino Fundamental, Arte, Filosofia e Canto Coral do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Artigo 149 - Será de 100 (cem) pontos o número de créditos cumulativos que cada aluno poderá conseguir durante o ano letivo, a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental em cada conteúdo curricular, da seguinte maneira:

a) 1.º bimestre: 25 (vinte e cinco) créditos;
b) 2.º bimestre: 25 (vinte e cinco) créditos;
c) 3.º bimestre: 25 (vinte e cinco) créditos;
d) 4.º bimestre: 25 (vinte e cinco) créditos.

Artigo 150 - Nenhuma oportunidade de avaliação a que for submetido o aluno poderá ter valor superior a 50% (cinqüenta por cento) do total de pontos do bimestre e 10% (dez por cento) destinados a autoavaliação.

Parágrafo único: Os critérios para a distribuição bimestral dos pontos, exceto os 10% destinados à autoavaliação, deverão ser especificados no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Artigo 151- Todos os conteúdos da Base Nacional Comum quanto da Parte Diversificada, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que são adotados o sistema de pontos cumulativos serão computados para efeito de promoção.

Parágrafo único – Excetuam-se o que consta no Art. 146, II.

Artigo 152 – O processo de avaliação será acompanhado e deliberado pelo Conselho de Classe que deverá reunir-se bimestralmente, pelo menos.

Artigo 153 - O registro dos resultados em todas as modalidades deve ser feito de forma individualizada nos documentos próprios, diários de classe ou planilha específica, de escrituração escolar pelo professor e pela secretaria.

Artigo 154 - A Escola que fizer a opção de arquivar, na secretaria da escola, em planilha específica, os resultados das avaliações bimestrais, poderá registrar somente o resultado total das disciplinas. Os resultados parciais de trabalhos escritos, apresentações diversas, avaliação oral e outros recursos, para prestação dos resultados aos alunos ou aos pais ou responsáveis, ficarão em uma planilha a parte sob a responsabilidade dos professores e da supervisão pedagógica.

Parágrafo único: Os procedimentos utilizados pela escola para o registro do rendimento escolar devem estar regulamentados em seu Projeto Político-Pedagógico.

CAPÍTULO II
DA FREQUÊNCIA

Artigo 155 – Será obrigatória a freqüência do aluno, cabendo à escola zelar, junto aos pais e responsáveis, pela freqüência e desempenho dos alunos.

Parágrafo Único: A freqüência será computada mensalmente pela secretaria da escola para os fins deste artigo e de levantamentos estatísticos

Artigo 156- O controle da apuração da assiduidade ficará a cargo dos professores que deverão fazer o registro diário da frequência dos alunos no Diário de Classe ou em planilha específica para isso.

Artigo 157- A freqüência constará na ficha individual do aluno que será informado aos pais ou responsáveis, ou ao próprio aluno, se maior, em todo bimestre.

Artigo 158 - Será exigida para promoção do aluno a freqüência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas ou da carga horária total no Ensino Fundamental e Médio.

Parágrafo Único: Para o aluno que não obtiver a freqüência mínima prevista no caput este artigo, mas bom aproveitamento escolar, a escolar poderá utilizar-se do recurso de reclassificação de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico.

Artigo 159 - O não comparecimento, a infrequência e os atrasos constantes do aluno devem ser objetos de ação da escola junto às famílias e autoridades competentes:

I - as famílias devem ser conscientizadas através de bilhetes e reuniões;

II - será permitida a entrada do aluno que estiver em atraso, acompanhado do responsável ou com justificativa plausível;

III - revisão de causas de caráter pedagógico que afastam os alunos da sala de aula;

IV - a escola informará ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público quanto aos casos de alunos infrequentes para tomar as providências cabíveis.

Artigo 160 - É considerado evadido o aluno que, sem justificativa, permanecer faltoso por período igual ou superior a 25% dos dias letivos anuais, computados consecutivamente ou não.

Artigo 161 – Deve ser viabilizado e estimulado o acesso e a permanência do aluno trabalhador, temporariamente, para o serviço militar; os educandos portadores de necessidades especiais.

Artigo 162 – As justificativas legais das faltas serão registradas na ficha de acompanhamento do aluno ou em fichas individuais elaboradas pelo Conselho de Classe.

CAPÍTULO III
DA PROMOÇÃO

Artigo 163 - Para fins de aprovação do aluno exige-se a freqüência mínima obrigatória de 75% da carga horária anual e o mínimo de aproveitamento em relação aos objetivos definidos para os conteúdos curriculares do nível em que se encontra.

Artigo 164 - Será considerado aprovado quanto ao aproveitamento o aluno que alcançar 50% (cinqüenta por cento) dos créditos distribuídos durante o ano letivo, para o Ensino Fundamental e Médio, em cada conteúdo da Base Nacional Comum.

§ 1° - Ficará retido na série em curso o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas.

§ 2° - O aluno que não alcançar a pontuação mínima de 50 pontos, após os Estudos de Recuperação, em até duas disciplinas, o Conselho de Classe será soberano para decidir sua aprovação ou reprovação.

§ 3° - As disciplinas que são avaliadas na forma de conceito não reprovam.

§ 4° - No 1° e 2° ano do Ensino fundamental a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem objetivo de promoção.

Artigo 165 – Não haverá retenção do 1° para o 2° ano e do 2° para o 3° ano do ensino fundamental, conforme determinação vigente.

Parágrafo único: Cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar matérias que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Artigo 166 - Os alunos portadores de necessidades especiais poderão ficar retidos na série por apenas um ano, no Ensino Fundamental e Médio e, devendo ser promovido pelo Conselho de Classe ou embasado no inciso dois do Art. 18.

Parágrafo Único: As escolas deverão manter arquivo com a documentação que comprove a necessidade de emissão da certificação especial, incluindo o relatório circunstanciado e o plano de desenvolvimento individual do aluno, para garantia da regularidade da vida escolar do aluno e controle pelo sistema de ensino.

Artigo 167- A certificação especial de conclusão de etapa ou curso de Educação Básica oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, no que e como couber, descreverá as habilidades e competências a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento, de que constem ainda:

I - avaliação pedagógica alicerçada em programas de desenvolvimento educacional para o aluno;

II - tempo de permanência na etapa do curso;

III - processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social;

IV - nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

CAPÍTULO IV
DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Artigo 168 – A escola poderá usar os instrumentos de Classificação ou Reclassificação, após *solicitação do candidato, em impresso próprio,* dirigida à direção que emitirá o seu parecer favorável ou não pretendido, nos seguintes casos:

DA RECUPERAÇÃO PARALELA

Artigo 176 - O estudo de recuperação no Ensino e Fundamental e Ensino Médio, de caráter obrigatório, será feito no final do ano letivo e de forma paralela e contínua ao longo de todo período letivo.

Parágrafo único – A recuperação paralela destina-se ao aluno de aproveitamento insuficiente, visando oportunizar o seu desenvolvimento, e é parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Artigo 177- As atividades de recuperação paralela serão elaboradas pelo professor do conteúdo a ser recuperado que orientará o aluno em sua realização.

§ 1º - As atividades de recuperação paralela serão diversificadas e realizadas de acordo com as necessidades dos alunos.

§ 2º - A recuperação poderá ser oferecida em horário extra-turno conforme disponibilidade da escola, ou por meio de atividades a serem feitas em casa sob a orientação do professor.

§ 3º - O aluno tem direito à recuperação paralela em todos os conteúdos constantes do plano curricular do estabelecimento, durante todo o ano letivo.

§ 4º - A avaliação dos estudos de recuperação paralela poderá ser feita através de atividades diversificadas e poderá alterar a nota do aluno, no máximo, até atingir a média do bimestre.

Parágrafo único: Os estudos de recuperação, contínua e paralela, devem constar no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Artigo 178 - O tempo destinado a estudos de recuperação não poderá ser computado no mínimo das oitocentas horas anuais que a Lei determina, por não se tratar de atividades a que todos os alunos estão obrigados.

SEÇÃO II
DA RECUPERAÇÃO ANUAL

Artigo 179 - Os estudos de recuperação serão realizados no final do ano letivo, em dias previstos no Calendário Escolar.

Artigo 180 – Terá direito de fazer a recuperação final o aluno que obtiver total de pontos abaixo de 50% (cinqüenta por cento) do valor anual, ou seja, 49 (quarenta e nove pontos), ou menos, em até 03 (três) disciplinas.

Artigo 181 – A avaliação da recuperação será composta por 70% (setenta por cento) dos pontos para avaliação subdivididas em duas avaliações de 35 (trinta e cinco) pontos para cada uma e outros 30% (trinta por cento) para trabalhos, no valor de 30 (trinta) pontos.

Parágrafo único: O aluno que não alcançar a pontuação mínima de 50 pontos, após os Estudos de Recuperação, em até duas disciplinas, o Conselho de Classe será soberano para decidir sua aprovação ou reprovação.

SEÇÃO III
DO ATENDIMENTO A ALUNOS EM SITUAÇÃO ESPECIAL

Artigo 182 – Aos alunos que, por motivo de saúde, encontram-se impossibilitados da freqüência regular às atividades escolares, desde que comprovado por laudo médico, poder-se-á atribuir, como compensação da ausência às aulas, atividades domiciliares, com acompanhamento da escola.

Parágrafo Único – Deve ser viabilizado e estimulado o acesso e a permanência do aluno trabalhador; do aluno convocado, temporariamente, para o serviço militar; os educandos portadores de necessidades especiais e alunas gestantes.

TÍTULO VIII
DA ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR

CAPÍTULO I
ORGANIZAÇÃO E OBJETIVOS

Artigo 183 – A organização disciplinar dos corpos técnico, pedagógico e administrativo, docente, discente e de pessoal de apoio, além dos direitos e deveres assegurados em lei, deverá