

LUGARES E POSIÇÕES ATRIBUÍDOS DISCURSIVAMENTE À ESCOLA, À DISCIPLINA *LÍNGUA PORTUGUESA*, AO PROFESSOR E AO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO

Adenilton da Silva Rocha¹
Sulemi Fabiano Campos²

Resumo: Neste estudo, objetivamos investigar as imagens que são construídas discursivamente da escola, da disciplina *Língua Portuguesa*, do professor e do aluno na seção “avaliação” de planos de curso da disciplina *Língua Portuguesa*. Analisamos os lugares e as posições que são atribuídos aos sujeitos, bem como à referida disciplina, nos respectivos documentos escolares. Os planos de curso foram selecionados de duas escolas municipais do Extremo Sul da Bahia, localizadas em Medeiros Neto e Nova Viçosa. Fundamentamos a pesquisa nos estudos de Pêcheux (2014), condizentes aos mecanismos do funcionamento discursivo e às formações imaginárias; em Libâneo (1992), no que se refere ao planejamento pedagógico; e em Antunes (2003), nos aspectos concernentes à avaliação escolar. Como metodologia, utilizamos o método “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1989). Primeiramente, descrevemos o conteúdo mobilizado na seção “avaliação” e, em seguida, examinamos o nível discursivo. Os discursos predominantes na tessitura do texto indicaram as seguintes imagens: a escola e a disciplina *Língua Portuguesa* como lugares de controlar o trabalho docente e o comportamento do aluno; o professor é o responsável pelo desempenho e fiscal da conduta do aluno; já o aluno

é indisciplinado, submisso ao comando do professor e responsável pelo seu próprio rendimento. Esse conjunto de imagens sinalizou os resquícios da avaliação tradicional no planejamento, na qual são desconsideradas as singularidades dos sujeitos que compõem o contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Discurso; Ensino de *Língua Portuguesa*; Imagens.

Introdução

No início do ano letivo, o professor é orientado pela coordenação pedagógica a elaborar o plano de curso da disciplina de que ele é responsável. A produção de

1 Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Letras - *Língua Portuguesa* e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*. E-mail: deni-joao2007@hotmail.com

2 Doutora em Linguística e *Língua Portuguesa* pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Linguística e *Língua Portuguesa* pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Especialista em *Língua Portuguesa* pela Universidade Federal de Rondônia (1999), *Campus* de Ji-Paraná. Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Alto Araguaia. E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br

tal documento visa orientar o processo de ensino e aprendizagem ao serem definidos os objetivos, os conteúdos, as habilidades, as competências, os métodos de ensino, a avaliação etc. (LIBÂNEO, 1992). A construção do plano de curso é subsidiada por outros documentos e instrumentos pedagógicos, como exemplo: o Projeto Político-Pedagógico, o currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), as matrizes curriculares de avaliações externas (ENEM E SAEB), o livro didático, entre outros. Também há possibilidade de o professor, ao construir o plano de curso, considerar as propostas pedagógicas de programas de instituições do terceiro setor, por exemplo, o Programa “Escrevendo o Futuro”, criado pela Fundação Itaú Social. Esse conjunto de referências indica que tal documento escolar é constituído por diversos discursos – oriundos de distintas instâncias enunciativas.

Dos componentes que compõem o plano de curso, neste artigo, enfatizamos a avaliação. Especificamente, buscamos verificar as imagens que são formadas discursivamente na escola, da disciplina *Língua Portuguesa*, do professor e aluno no processo didático-pedagógico avaliativo. Esse propósito investigativo foi fundamentado no conceito de “formações imaginárias”, proposto por Michel Pêcheux (2014). Para o autor, na situação comunicativa, não há somente a troca de informações entre os interlocutores, ao contrário, há também um conjunto de imagens que esses constroem de si, entre si e do referente. No funcionamento discursivo dos planos de curso, é possível depreender as imagens que a escola faz de si mesma, da disciplina *Língua Portuguesa* (referente), do professor e do aluno.

Selecionamos dois planos de curso da disciplina *Língua Portuguesa*, do Ensino Fundamental (anos finais), elaborados no ano de 2018. Esses documentos foram produzidos em duas escolas municipais, localizadas em Medeiros Neto e Nova Viçosa, no Extremo Sul da Bahia. Fizemos o recorte da seção “avaliação” para ser objeto de análise, que foi analisada conforme o método de investigação “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1989). Esse método consiste na observação de aspectos negligenciáveis e de pistas deixadas no local ou no material, indiciando os fenômenos que estão ocultos. Nos planos de curso, os indícios corresponderiam, por exemplo, às marcas linguísticas presentes na tessitura do texto, tais como: a modalização, a elipse, qualificadores, quantificadores, verbos, os atos de linguagem (perguntar, ordenar, prescrever etc.), entre outros.

Antes de explicitar a análise linguística-discursiva da seção “avaliação” dos planos de curso e os resultados encontrados, mobilizaremos brevemente o esquema “formações imaginárias” e o funcionamento discursivo. O conjunto de imagens presentes no respectivo documento escolar apontou algumas questões a respeito do papel da avaliação escolar nas aulas de *Língua Portuguesa*, dos elementos a serem avaliados e quem deve assumir a responsabilidade pelo desempenho do aluno.

Vale salientar que este artigo é um recorte da dissertação³ “Do planejamento pedagógico aos discursos: imagens da escola, da disciplina *Língua Portuguesa*, do professor e do aluno em planos de curso de escolas municipais do Extremo Sul da Bahia”. Nessa pesquisa, o *corpus* foi composto por três planos⁴ de curso da disciplina *Língua Portuguesa*, ofertada nos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, buscamos verificar os elementos linguístico-textuais, os sujeitos a quem são dirigidos os objetivos educacionais e as práticas de linguagem que são recorrentes na estrutura composicional dos planos de curso; examinar se os aspectos locais, onde as escolas estão situadas, são tomados como referência para a elaboração do planejamento pedagógico; observar as posições discursivas atribuídas aos objetos de ensino, à escola, ao professor e ao aluno; e averiguar os discursos que atravessam os planos de curso. A observação de tais aspectos nos propiciou compreender o funcionamento discursivo do respectivo documento escolar, no interior do qual reside um conjunto de imagens que são construídas discursivamente da escola, da disciplina *Língua Portuguesa*, do professor e do aluno.

1 Compreensão da língua pelo viés da Análise do Discurso: as imagens construídas no discurso

Ao analisarmos os discursos presentes no planejamento pedagógico, seria possível verificar as imagens que são construídas discursivamente dos sujeitos (professor e aluno) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, da disciplina escolar e da instituição de ensino. Isso porque, ao enunciar, o sujeito (destinador) pretende produzir um determinado efeito de sentido no seu ouvinte, conforme as imagens que ele constrói de si mesmo, do outro e do referente. No processo de produção do discurso, congrega um conjunto de imagens que indicam o lugar e a posição que o sujeito ocupa no discurso.

Essas imagens constituem o esquema “formações imaginárias”. Ao construí-lo, Pêcheux (2014) objetivava desenvolver um dispositivo de análise do processo de produção do discurso, o que configuraria em um dispositivo teórico-metodológico. O autor partiu do entendimento de que, no processo de interação, não ocorre somente uma troca de informação, mas também são construídas diferentes imagens entre os protagonistas do discurso.

Para o mencionado autor, não são os lugares empíricos, tampouco os sujeitos físicos, que funcionam no processo discursivo, mas “[...] uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX,

3 Esta pesquisa foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Sulemi Fabiano Campos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período de 2018 a 2020.

4 Os planos de curso foram selecionados de três escolas municipais, localizadas em Ibirapuã, Medeiros Neto e Nova Viçosa, cujas cidades pertencem ao território de identidade Extremo Sul da Bahia.

2014, p. 82). Além disso, os sujeitos que enunciam também constroem a imagem do referente a partir de seu ponto de vista. Em suma, o lugar e a posição que os sujeitos ocupam no discurso propiciam a construção de imagens de si, entre si e do referente. No quadro a seguir, explicitaremos a composição do esquema “formações imaginárias”.

Quadro 1: Dispositivo teórico-metodológico “formações imaginárias”

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A	IA (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
	IA (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo eu?”
B	IB (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”
	IB (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Adaptado de Pêcheux (2014, p. 82-83).

Nota-se que, nesse esquema, as imagens indicam uma hierarquia no processo de produção do discurso entre o sujeito que enuncia e o ouvinte. Nessa hierarquização estariam circunscritas as seguintes questões: Quem é autorizado a falar na situação comunicativa?; Quem é autorizado a aceitar ou discordar do discurso?; Em nome de quem ou de qual instância o sujeito enuncia o discurso?.

Ainda no tocante às imagens no interior do discurso, Orlandi (2009) reafirma o ponto de vista de Pêcheux (2014), ao dizer que as imagens são resultados de projeções. Em analogia ao processo de projeção de um texto numa parede, ou na lousa, que resulta em sua imagem ampliada, logo, a disposição gráfica do texto é alterada, na produção do discurso, ocorre algo similar. Os protagonistas do discurso passam dos lugares de sujeitos empíricos para as posições de sujeitos no discurso.

Como exemplo dessas posições, Orlandi (2009, p. 40-41) cita o sujeito “operário”: “[...] o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente, mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Daí que, na análise, podemos encontrar, por exemplo, o operário falando do lugar

de patrão”. Nesse exemplo, nota-se que, como trabalhador, o operário ocupa o mesmo lugar que os demais colegas, diferenciando-se a posição de prestígio ou de confiança que é atribuída ao mesmo pelo patrão no contexto profissional.

É interessante pontuar que essas posições discursivas – provenientes das imagens que são construídas no processo de produção do discurso – não são oriundas do sujeito, mas são construídas e atribuídas, socialmente, aos protagonistas do discurso. Por exemplo, na instância universidade, especificamente, no funcionamento do discurso de “divulgação científica”, Grigoletto (2005, p. 6) explicita: “devemos considerar que as imagens, tanto do jornalista quanto do cientista e do leitor, já estão dadas, isto é, já foram construídas a partir do lugar social que cada um dos sujeitos envolvidos na constituição desse discurso ocupa”.

Semelhantemente, no planejamento pedagógico, poderia ser observado um conjunto de imagens já consolidadas, muitas vezes, pela própria esfera discursiva escolar e em outras, como exemplo, a jurídica e a jornalística, acerca da educação, da disciplina escolar, da escola, do professor e do aluno, as quais indicam as posições discursivas que cada sujeito deve ocupar no cotidiano escolar. Cabe ainda dizer que tais posições estão vinculadas a três mecanismos pertencentes ao funcionamento do discurso, a saber: “antecipação”, “relações de sentido” e “relações de força” (PÊCHEUX, 2014).

O mecanismo “antecipação” refere-se ao efeito de sentido que o sujeito pretende produzir com seu discurso. Para isso, ele se coloca no lugar do ouvinte, no intuito de antecipar o sentido que provavelmente o interlocutor atribuiria às suas palavras. Segundo Pêcheux (2014, p. 77, grifo do autor), “esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso [...]”. Portanto, têm-se dois momentos: no primeiro, o destinador poderia ocupar o lugar de seu ouvinte; essa transposição resultaria no segundo momento, que consiste na criação de diferentes imagens a respeito dos sentidos que o ouvinte constrói quanto ao seu dizer.

Desse modo, os efeitos pretendidos pelo sujeito que enuncia são estabelecidos conforme a imagem construída do ouvinte. Do contrário, poderia ocorrer a antecipação do ouvinte em relação ao sujeito e ao que é dito. Nesse caso, o ouvinte poderia aceitar, ou não, o discurso, explicitando sua avaliação a partir de gestos verbais ou não verbais (PÊCHEUX, 2014).

No tocante às “relações de sentidos”, esse mecanismo diz respeito à compreensão de que o discurso tem relação com outro discurso. Logo, os sentidos são construídos a partir de relações discursivas, que são agrupadas nas formações discursivas. Conforme Pêcheux (2014, p. 76), ao analisar um discurso, faz-se necessário remetê-lo “[...] às relações de sentido nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos”.

Em analogia à orquestra musical, caracterizada por um conjunto harmonioso de instrumentos musicais, o sujeito falante busca estabelecer uma harmonia,

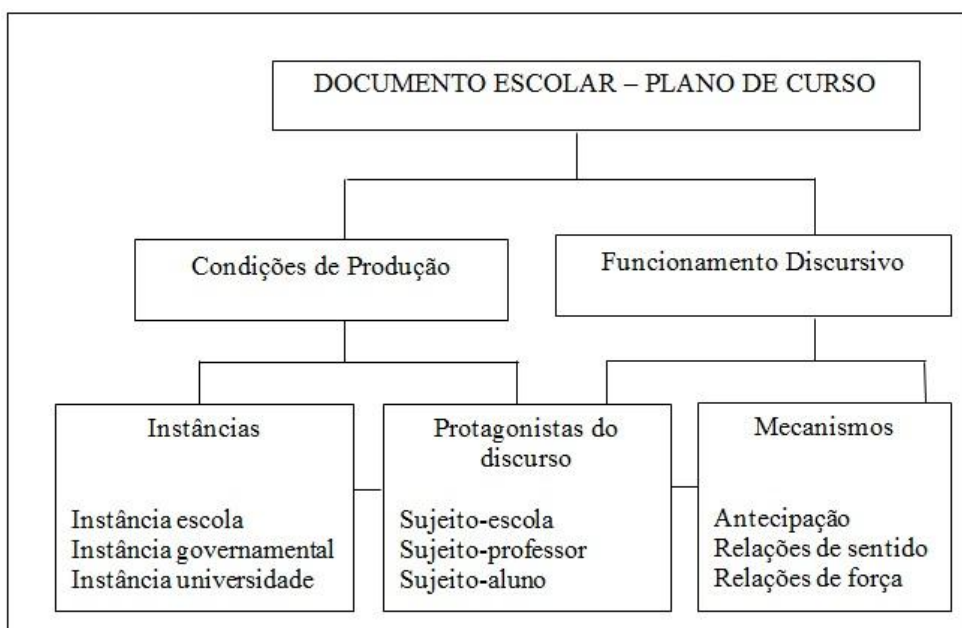
ou seja, uma coerência por meio da reorganização do dizer, utilizando para isso inserções, omissões, repetições de palavras, entre outros recursos linguísticos.

Já o mecanismo “relações de força” corresponde ao lugar em que o sujeito fala, por meio do qual é determinado o valor e o sentido do que é dito (PÊCHEUX, 2014). Ao ocupar um determinado lugar na formação social, conseqüentemente, o sujeito assumirá posições peculiares, cooperando para que suas palavras produzam um determinado efeito de sentido no ouvinte. Vale trazer à baila que esse aspecto está associado à forma como a sociedade é organizada, isto é, a partir de relações hierarquizadas, ancoradas no poder (ORLANDI, 2009).

Partindo dessa compreensão de “relações de força” como um dos mecanismos do funcionamento discursivo, Osakabe (1999, p. 71, grifo do autor) expõe que “[...] a imagem fundamental que o locutor faz do ouvinte é a de *dominado*, isso pela própria situação de (aparente) inércia que tem o ouvinte naquele momento”. Nessa visão, o destinador passa a ser o dominador do discurso, isto é, aquele que controla e seleciona os argumentos, tendo em vista os efeitos pretendidos no ouvinte. Contudo, a depender da situação comunicativa, essa posição de dominador pode sofrer deslocamento, não se mantendo intacta. Isso porque “[...] a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio [...]” (PÊCHEUX, 2014, p. 76).

Em se tratando de plano de curso, como seria a representação do funcionamento discursivo e o processo de produção desse documento escolar? Buscamos responder a essa indagação a partir do seguinte quadro.

Quadro 2: Representação do processo de produção do plano de curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No Quadro 2, observamos que o processo de produção do plano de curso se configura no atravessamento de discursos, oriundos de distintas instâncias, como exemplo: a escolar, governamental e a universitária. Fazem-se presentes nesse discurso, implicitamente, três protagonistas: sujeito-escola, sujeito-professor e sujeito-aluno. Embora as vozes desses sujeitos não sejam explicitadas, diretamente, na tessitura do texto do sobredito documento escolar, depreendem-se os lugares e as posições conferidos a eles.

Ademais, o plano de curso contempla um conjunto de imagens, nas quais residem os mecanismos do funcionamento discursivo: “antecipação”, “relações de sentido” e “relações de forças”. As imagens que estão ocultas no discurso são representadas pelos três quadros em branco, que estão ao fundo dos demais quadros. Decidimos deixá-los dessa forma na intenção de explicitar a invisibilidade das imagens no interior da tessitura do texto. Na seção seguinte, explicitaremos dois excertos concernentes ao processo didático-pedagógico da avaliação, nos quais depreendemos um conjunto de imagens que são formadas da escola, da disciplina *Língua Portuguesa*, do professor e do aluno.

2 Imagens da escola, da disciplina *Língua Portuguesa*, do professor e do aluno na seção “avaliação” de planos de curso

Ao analisarmos a seção “avaliação” dos dois planos de curso citados na introdução, observamos a estrutura composicional do documento escolar e o lugar conferido à escola e à disciplina *Língua Portuguesa*, as posições atribuídas ao professor e ao aluno. Também verificamos os discursos que estão atravessados na tessitura do texto, por meio dos quais foi possível depreender as imagens que a escola (sujeito A) faz de si mesmo, da disciplina *Língua Portuguesa* (referente), do professor e do aluno (sujeitos B).

Antes de expor o Excerto 1, cabe salientar brevemente alguns apontamentos sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, em especial, nas aulas de *Língua Portuguesa*. De acordo com Antunes (2003, p. 159), a avaliação escolar

Deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas. Deve indicar ao professor as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua, para que quando necessário, eles reformulem essas hipóteses, sem a experiência amarga e desencorajadora de se sentirem incompetentes, “em erro” e linguisticamente diminuídos.

Esses apontamentos da autora indicam que a avaliação escolar é um instrumento pedagógico útil ao professor e, principalmente, ao aluno, por conscientizá-lo quanto ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento linguístico. Contudo, essa percepção de ver a avaliação como algo positivo nem sempre é concebida

dessa forma pelo aluno, pois, muitas vezes, ele não tem clareza do motivo pelo qual é avaliado durante as aulas de Língua Portuguesa.

A falta do entendimento do processo avaliativo seria uma das razões de o aluno concentrar sua atenção nos “erros” cometidos e nas notas “vermelhas” obtidas nas provas escolares, sentindo-se inferior e incompetente por não ter conseguido atingir os rendimentos esperados pela escola (ANTUNES, 2003). Esse tipo de comportamento estaria relacionado ao fato de a “classificação” ter um lugar de privilégio no cotidiano escolar, como salienta Gandi (1994, p. 116): “as escolas como um todo utilizam em sua rotina quase que exclusivamente a avaliação-classificação”.

A avaliação-classificação diz respeito à categorização dos alunos em termos quantitativos e qualitativos, numa escala dos ótimos aos fracassados. Algumas tarefas, designadas ao professor, são responsáveis por essa categorização, por exemplo: aplicação de diagnóstico, no intuito de mapear os conhecimentos e as dificuldades que o aluno possui em relação aos conteúdos da disciplina escolar; observação do comportamento e rendimento do aluno frente ao conteúdo trabalhado em sala de aula; verificação do desenvolvimento a partir de aplicação de provas argumentativas, objetivas e provas orais, entre outros instrumentos de avaliação.

Ao realizar tais ações, o professor se depara com dois resultados: um condizente ao desempenho obtido pelo aluno no trimestre ou no final do ano letivo e o outro referente à sua prática docente, ou seja, um *feedback* do seu trabalho, já que o processo de ensino é um ato coletivo e não individual, conforme a abordagem sociointeracionista (MIZUKAMI, 1986). Com base nessas considerações de avaliação escolar e nos pressupostos teóricos salientados na seção anterior, a seguir, apresentaremos o Excerto 1 e, em seguida, a análise linguístico-discursiva do respectivo texto, oriundo do plano de curso da disciplina *Língua Portuguesa*, da Escola Municipal Manoel⁵ de Barros.

5 Em razão dos princípios éticos da pesquisa, a instituição foi identificada por esse nome fictício.

AVALIAÇÃO

Dar-se-á através da observação da **evolução do aluno**, levando sempre em conta a **participação**, a **frequência**, a **pontualidade**, a **assiduidade**, a **cooperação**, a **solidariedade**, e também mediante a **testes de leitura**, **provas** bimestrais complementares, entre outros.

A **avaliação** será contínua e processual, analisando o desempenho e o desenvolvimento do **aluno** em todas as **atividades desenvolvidas como leituras, expressões orais, produções escritas**, atividades e **avaliações escrita**, a **fim de verificar se os alunos estão conseguindo alcançar os objetivos propostos pela escola**;

Através deste instrumento de avaliação será possível **intervir** de forma **eficiente** e **favorável para que os alunos tenham êxito em seu processo de aprendizagem**;

Fonte: Plano de curso da disciplina *Língua Portuguesa*, da Escola Municipal Manoel de Barros.

No Excerto 1, descreve-se o processo didático-pedagógico da avaliação da disciplina *Língua Portuguesa*, a ser aplicado nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A descrição é estruturada em três parágrafos – compostos por orações curtas. No primeiro parágrafo, o sujeito está oculto, podendo ser identificado pela explicitação do sujeito **avaliação** no segundo parágrafo. Diferentemente, no terceiro parágrafo, o sujeito está indeterminado. Há o silenciamento do sujeito responsável por **intervir** no processo de ensino. Por se tratar de um planejamento pedagógico, tem-se um indício de que essa ação seria realizada pelo professor.

Nos três parágrafos, a ênfase recai na **avaliação**, cujo aspecto configura no sinal de que a avaliação ocupa a posição de primazia no Excerto 1. Nota-se que a posição do adjunto adverbial **através deste instrumento de avaliação**, que está no início da oração, contribui para que o foco permaneça no processo avaliativo. São descritos os instrumentos de verificação do desempenho do aluno – o sujeito que será avaliado – e há menção de alguns conteúdos específicos de *Língua Portuguesa* nos dois primeiros parágrafos, bem como aponta a finalidade da avaliação escolar no segundo e terceiro parágrafos.

Os instrumentos de avaliação referem-se ao exame do desempenho do aluno no tocante aos conhecimentos da disciplina *Língua Portuguesa*, tais como: **testes de leitura, provas, atividades desenvolvidas como leituras, expressões orais, produções escritas, avaliações escritas**. Observa-se a variação quanto ao instrumento que indica uma avaliação mais formal: **testes, provas e avaliações**, apesar de carregarem o mesmo significado referencial de avaliar algo em alguém, seja o conhecimento aprendido, seja uma habilidade adquirida. Ainda se verifica que a conjunção **como** exerce a função sintática de exemplificar alguns conteúdos de *Língua Portuguesa*, através dos quais é avaliado o rendimento do aluno, sendo eles: a leitura, oralidade e a escrita.

Além das atividades escolares, investiga-se também a **evolução do aluno** por meio da observação de sua conduta em sala de aula: **participação, frequência, pontualidade, assiduidade, cooperação e solidariedade**. Ao considerar tal aspecto no processo avaliativo, subentende-se que para o aluno ser avaliado com um bom desempenho não é suficiente mostrar que aprendeu os conhecimentos da disciplina *Língua Portuguesa*, é necessário ainda demonstrar boa conduta em sala de aula, o que figuraria a imagem de que o aluno é indisciplinado.

Para Apple (1982), as condutas exigidas ao aluno, na escola, correspondem às esperadas do profissional no exercício de sua profissão, dada a conexão entre a educação e a economia, ou seja, a relação entre o “capital cultural” e o “capital econômico”. Assim, ao esperar do aluno as respectivas condutas, torna-se um sinal de que o seu desempenho está vinculado à disciplina, ou seja, ao controle do comportamento do sujeito. Esse aspecto sugere dizer que, na seção “avaliação” do referido plano de curso, se confere ao aluno a posição de submisso às ordens da escola.

Ainda, no Excerto 1, há a explicitação do resultado que se espera com a “avaliação escolar”. Essa informação se verifica nas orações subordinadas adverbiais finais presentes no final do segundo e terceiro parágrafos, quais sejam: a) **a fim de verificar se os alunos estão conseguindo alcançar os objetivos propostos pela escola** e b) **para que os alunos tenham êxito em seu processo de aprendizagem**. Em ambas as orações, o foco recai sobre o aluno, porém as finalidades são distintas. Na primeira oração, infere-se que a finalidade da avaliação seria obter dados quanto às ações da escola a partir do resultado do rendimento do aluno. De modo contrário, na segunda, o propósito da avaliação seria oportunizar um desempenho satisfatório do aluno.

Essas finalidades sinalizam duas responsabilidades no processo de escolarização. Na oração a⁶, o parâmetro de verificação do desempenho do aluno é os **objetivos propostos pela escola**. Ao delegar à escola a responsabilidade por indicar os objetivos educacionais, logo a instituição de ensino seria a responsável pela avaliação, ou seja, prescrever o modo como o processo avaliativo deve ser realizado em sala de aula, ocupando, assim, a posição de “juiz”. Essa posição confere-lhe o direito de exercer a autoridade sobre o trabalho do professor e, sobretudo, sobre a vida do aluno, refletindo a imagem da escola como o lugar de disciplinarizar o comportamento dos sujeitos. Embora haja o vestígio de controle sobre a prática docente, na oração b⁷, verifica-se que a responsabilidade pelo desempenho do aluno, no tocante ao seu **processo de aprendizagem**, recai sobre o professor.

No terceiro parágrafo, o advérbio **através** indica a dependência do trabalho docente para com o processo avaliativo. Como a responsabilidade da avaliação é atribuída à escola, então, compreende-se que, na sala de aula, o professor deveria

6 A fim de verificar se os alunos estão conseguindo alcançar os objetivos propostos pela escola.

7 Para que os alunos tenham êxito em seu processo de aprendizagem.

seguir as ordens determinadas pela escola ao avaliar o aluno. Essa relação de dependência aponta que o professor ocupa a posição de submisso à escola e de fiscal, incumbido de fiscalizar o desempenho do aluno. Desse modo, para que a intervenção do professor seja considerada **eficiente** e **favorável**, conforme o efeito esperado da escola, seria imprescindível ao professor a adoção do **instrumento de avaliação**. Se, porventura, o profissional não o tomasse como base, seria avaliado como ineficiente na condução do ensino de Língua Portuguesa, tornando-se o responsável pelo fracasso do aluno, como é propagado no discurso de culpabilização do professor, materializado, geralmente, nos textos das esferas discursivas acadêmica e jornalística.

Ademais, a responsabilidade da avaliação conferida à escola é um sinal de que, no Excerto 1, reside o discurso do controle tanto no trabalho do professor como do comportamento e desempenho do aluno, o que resulta no processo avaliativo homogêneo. No plano de curso da disciplina *Língua Portuguesa*, da Escola Municipal Manoel de Barros, há menção de apenas uma seção de “avaliação” para ser aplicado nos anos finais do Ensino Fundamental, sinalizando a homogeneização do documento escolar. Esse caráter homogêneo revela o vestígio do currículo tradicional sustentando o documento escolar. Em suma, a presença desse discurso, no Excerto 1, deixa implícita a imagem da disciplina *Língua Portuguesa* como o lugar do controle do comportamento dos sujeitos (o professor e o aluno), enquadrando-os na ideologia capitalista, que divide a sociedade em classes subordinadas e classes dominantes (SILVA, 2005).

Além desse discurso, congrega-se o discurso da responsabilização do desempenho do aluno ao professor, ao ser conferido a esse profissional a responsabilidade de aplicar a avaliação na sala de aula, mas sem tomar nenhuma decisão. Ao mesmo tempo em que a escola retira a autonomia do professor no processo avaliativo, a instituição responsabiliza-o pelo desempenho do aluno, isentando-se de tal responsabilidade. Nesse caso, depreende-se a imagem de que o professor é o responsável pelo desempenho do aluno.

Se o rendimento do aluno não estiver condizente ao esperado pela escola, há probabilidade de a culpa do fracasso escolar recair sobre o professor. Talvez para se ver “livre” do julgamento – proveniente do discurso da culpabilização –, a escola acaba transferindo a responsabilidade do ensino para o professor. Acredita-se que não somente o professor, ou a escola, é o responsável pelo processo de escolarização e desempenho do aluno, porém um conjunto de fatores de ordem interna e externa ao espaço escolar, já que congregam diferentes instâncias no cotidiano da escola, e conseqüentemente, no planejamento pedagógico (BARZOTTO, 2011; FERREIRA, 2007).

Nota-se ainda, no Excerto 1, a materialização do discurso de submissão, a partir das posições que são indicadas ao professor e ao aluno. Como foi dito anteriormente, ambos os sujeitos ocupam uma posição de submissos às diretrizes da escola. Dada a distribuição de autoridade no interior da escola, como salienta

Paro (2000), essa submissão ocorreria de modos distintos. Na relação hierárquica entre a escola e o professor, a instituição exerce a autoridade sobre o profissional, ao dizer como fazer e como deve ser o processo avaliativo, encarregando-o de aplicar a avaliação e fiscalizar o rendimento do aluno. Logo depreenderia a imagem do professor fiscal do desempenho do aluno. Ao passo que, na sala de aula, o professor exerce a autoridade sobre o aluno, o que corresponderia à imagem de que o aluno deve obedecer ao comando dado pelo professor. Assim, no nível inferior, o aluno acata as orientações do professor, que representa a escola, e, no nível intermediário, o professor segue os preceitos da escola.

Portanto, no Excerto 1, há o atravessamento do discurso do controle, discurso da responsabilização e discurso da submissão. Esse atravessamento discursivo indica haver uma harmonia entre tais discursos. Além disso, produz o efeito de sentido de que, no processo avaliativo da disciplina *Língua Portuguesa*, seria mais importante controlar o trabalho do professor e o comportamento (conduta) do aluno em sala de aula, do que priorizar a avaliação do desempenho do aluno no que tange ao uso da língua, na modalidade escrita e oral e no que concerne à apropriação dos recursos linguísticos e saberes literários necessários para o seu desenvolvimento enquanto leitor e escritor, inserido numa cultura letrada.

Buscamos observar se tais imagens são predominantes na seção “avaliação” do plano de curso da disciplina *Língua Portuguesa*, da Escola Municipal Fiódor⁸ Dostoiévski, ou se há mudanças quanto a quem é atribuída a responsabilidade pelo desempenho escolar e em quem recai a ênfase e as posições atribuídas aos sujeitos e os lugares ocupados pela escola e pela disciplina *Língua Portuguesa*. Para essa verificação, selecionamos a seção “avaliação” do plano de curso da disciplina *Língua Portuguesa* do 9º ano, elaborado na respectiva escola.

Excerto 2: Avaliação do plano de curso da disciplina *Língua Portuguesa* do 9º ano

A **avaliação** será **processual** e **contínua**, **identificando avanços e dificuldades**. O **desempenho dos alunos** durante a aula, a **realização das atividades de leitura e escrita** dos textos, e **discussão em grupos**, a **análise das características textuais**, dos **elementos gramaticais e ortográficos** e a **discussão das questões apresentadas**.

Fonte: Plano de curso da disciplina *Língua Portuguesa*, da Escola Municipal Fiódor Dostoiévski.

No Excerto 2, nota-se que o objetivo central do componente “avaliação” é descrever o processo didático-pedagógico da avaliação, uma vez que o sujeito da oração é a **avaliação**. Primeiramente, explicita-se o modo como a avaliação será aplicada no decorrer das aulas de *Língua Portuguesa* de forma **processual** e **contínua**, o que corresponde ao papel do professor em acompanhar diariamente o

8 Em razão dos princípios éticos da pesquisa, a instituição foi identificada por esse nome fictício.

processo de aprendizagem. Ainda enuncia a ação a ser realizada no ato avaliativo, a saber: **identificando avanços e dificuldades**.

Essa forma nominal (gerúndio) do verbo “identificar” expressa uma ação que deve ser cumprida pelo professor, a qual incide no aspecto da identificação. Porém, não é informado em relação a quais aspectos serão observados os **avanços** e as **dificuldades**, o que denota uma vagueza na tessitura do texto. Dada a menção do sujeito que será avaliado – os **alunos** –, pode-se dizer que esses dois aspectos são concernentes à aprendizagem dos conhecimentos gramaticais, visto que os conteúdos, designados na seção “conteúdos”⁹ do plano de curso do 9º ano, dizem respeito aos saberes da teoria gramatical.

Na sequência, especificam-se os elementos que serão avaliados, quais sejam: o **desempenho dos alunos**, a **realização das atividades de leitura e escrita**, a **discussão em grupos**, a **análise** dos textos e a **discussão das questões apresentadas**. Nota-se que esses aspectos incidem na observação da conduta do aluno frente ao que lhe foi designado. Isso indica que o propósito da avaliação seria verificar se o aluno realizou as tarefas durante a aula, ou seja, se obedeceu ao comando dado pelo professor. Ainda fica pressuposto que para o aluno obter um desempenho satisfatório basta realizar as tarefas, participar das discussões e analisar os textos, conforme as instruções do professor. Nesse caso, o principal critério para avaliar o **desempenho** seria o comportamento do aluno em sala de aula.

Esse critério, ora explicitado, está associado à disciplina do sujeito, isto é, ao controle social presente no currículo escolar, como assinala Apple (1982). Logo, no Excerto 2, aponta-se que a “disciplina” ocupa uma posição de prestígio no processo didático-pedagógico da avaliação, conseqüentemente, provoca o deslocamento da avaliação da aprendizagem do aluno e da prática docente para uma posição secundária. Por outro lado, a ênfase dada ao comportamento do aluno talvez estivesse relacionada ao modo como a categoria discente é geralmente representada na instância escola: o aluno é visto como indisciplinado (PARO, 2000).

Com base nas entrevistas do estudo de Paro (2000), referentes à participação da comunidade externa na gestão da Escola Estadual de 1º Grau (EEPG) Celso Helvens, situada no município de São Paulo, o pesquisador explicita que

Na EEPG “Celso Helvens”, a indisciplina dos alunos em aula é considerada por quase todos como um dos problemas fundamentais da escola. Esse diagnóstico está tão introjetado no pensamento dos professores que a maioria deles dificilmente se refere aos alunos sem ressaltar sua característica de “bagunceiros”, não faltando os relatos de casos com comportamentos reprováveis por parte dos estudantes. [...].

9 Foram indicados estes conhecimentos: transitividade verbal; frase, período, oração: formação; orações subordinadas substantivas/adjetivas; pronomes relativos: função sintática; palavra QUE: conjunção integrante, explicativa, pronome relativo; estrutura das palavras: nominal, verbal; prefixos gregos e latinos, radicais gregos e latinos; processo de formação das palavras; orações subordinadas adverbiais; orações reduzidas; emprego do infinitivo; [...] gênero do substantivo; concordância verbal; regência verbal: termos regentes *versus* regidos; versificação; acentuação gráfica; nova ortografia; figuras de linguagem: classificação; palavra QUE: função morfológica; plural dos substantivos compostos; crase; colocação pronominal; e vícios de linguagem.

[...].

A concepção de que os alunos são em geral indisciplinados leva a que, na relação com os pais, a característica de “bagunceiro” de cada estudante seja a mais salientada pelos professores (PARO, 2000, p. 262-265).

Para esse autor, a imagem construída do aluno é resultante da generalização de uma minoria de alunos que praticam comportamentos que denotam agressividade, irresponsabilidade e falta de respeito com o professor e com os colegas de turma. Assim, a questão da indisciplina figuraria como um dos principais motivos para o aluno não obter o rendimento almejado pela escola. Como no Excerto 2 há uma valorização do comportamento, logo recai sobre o aluno a responsabilidade pelo seu desempenho no processo de escolarização. Por exemplo, se o aluno não obtiver um resultado satisfatório ao final da unidade, ele passa a ser culpado pelo seu próprio fracasso escolar.

O discurso de culpabilização – recorrente na esfera discursiva escolar – não recai apenas no professor, como também no aluno. A respeito desse tipo de discurso, Paro (2000, p. 242) relata: “[...], pude notar a constância com que professores e funcionários – com extensão também para aluno e pais – colocam sobre os alunos a maior parte da responsabilidade pelo fracasso do ensino, apontando como sua maior falha a falta de interesse”.

Em relação às práticas de linguagem – circunscritas nas tarefas avaliadas –, no Excerto 2, são preponderantes as seguintes: a “prática de leitura”, “prática de escrita” e a “prática de análise linguística”. Especificamente, na atividade de **análise** dos textos, nota-se a indicação de três aspectos que precisam ser privilegiados na avaliação dos textos, a saber: **características textuais, elementos gramaticais e ortográficos**. Esses dois últimos aspectos são oriundos da gramática normativa, mas o conhecimento ortográfico é referenciado como se não fizesse parte desse campo de conhecimento. Tal dissociação demonstra que, no componente “avaliação”, a gramática é concebida como saberes isolados entre si, configurando-se em um vestígio de que, no ensino de Língua Portuguesa, há uma fragmentação dos tópicos gramaticais.

A partir desses aspectos linguístico-textuais, verifica-se que estão materializados o discurso da responsabilização e o discurso da submissão tanto do professor quanto do aluno às diretrizes indicadas pela escola. Ao profissional, delega-se a responsabilidade em identificar o rendimento escolar do aluno e a obrigação de acompanhar o processo de aprendizagem no decorrer das aulas, figurando a imagem do professor fiscal da conduta do aluno diante das tarefas estabelecidas no processo de ensino. Já ao discente, atribui-se a responsabilidade pelo seu próprio desempenho e a obrigação de realizar as tarefas e participar das discussões em grupos e, ainda, precisa demonstrar um “bom” comportamento em sala de aula para obter um excelente rendimento escolar. Ao esperar do aluno uma “boa” conduta nos afazeres escolares, ficam pressupostas as seguintes imagens: a imagem de que

o aluno é indisciplinado e a imagem de que o aluno deve obedecer ao comando dado pelo professor.

Em sintonia a esses dois discursos, na tessitura do texto, reside o discurso do controle da escola em relação à forma como o professor deve conduzir a avaliação escolar e no que diz respeito ao comportamento do aluno, o que indicaria a imagem da escola como o lugar do controle do trabalho docente e do comportamento dos sujeitos. Consequentemente, a imagem da disciplina *Língua Portuguesa* como o lugar de avaliar a prática pedagógica do professor e o comportamento do aluno.

Esse atravessamento discursivo não aponta nenhum indício de disputa, ou seja, de relações de força, no Excerto 2, pelo contrário os referidos discursos convergem para eximir a escola e o professor da responsabilidade pelo êxito do aluno, na medida em que toma o comportamento desse como critério central de avaliação. A partir desse cruzamento discursivo, depreende-se o efeito de sentido de que, na disciplina *Língua Portuguesa*, seria mais importante avaliar a conduta do aluno frente às tarefas indicadas pelo professor, do que avaliar o desempenho obtido no que concerne aos conhecimentos da língua e de seu funcionamento nas diferentes esferas discursivas ou em relação à apropriação da língua e ao uso da mesma nas modalidades oral e escrita. É importante salientar que o foco dado ao comportamento do aluno, no processo didático-pedagógico da avaliação, é predominante nos demais planos de curso (6º, 7º, 8º anos) da disciplina *Língua Portuguesa*, da Escola Municipal Fiódor Dostoiévski.

Comparando esses resultados com os obtidos na análise do Excerto 1, podemos dizer que há alteração quanto a quem é atribuída discursivamente a responsabilidade pelo desempenho escolar. No Excerto 1, a escola se isenta desse compromisso e o professor é o encarregado da “missão” de fiscalizar as tarefas executadas pelo aluno durante o processo de ensino, enquanto que, no Excerto 2, tanto a escola como o professor se eximem de tal responsabilidade, sendo o aluno o responsável pelo seu desempenho. Por outro lado, nos dois excertos ora explicitados, reside o aspecto do controle do trabalho docente e do comportamento do aluno, assim como a imagem de que o aluno deve obedecer ao comando do professor. Tais imagens indicam que o processo didático-pedagógico da avaliação está mais voltado para fiscalizar o trabalho docente e disciplinar a conduta do aluno, do que avaliar as aprendizagens obtidas e as dificuldades demonstradas pelos alunos em relação aos objetos de ensino da disciplina *Língua Portuguesa*.

Considerações finais

O conjunto de imagens presente na seção “avaliação” dos planos de curso da disciplina *Língua Portuguesa* nos fez pensar algumas questões, muitas vezes, silenciadas no cotidiano escolar: o processo avaliativo exerceria a função primordial de disciplinar a conduta do aluno e controlar o trabalho docente? A avaliação é o procedimento didático-pedagógico por meio do qual o professor examina os

alunos que terão sucesso na sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional? O processo didático-pedagógico da avaliação exerce a função de sustentar a imagem cristalizada do aluno indisciplinado? O comportamento do aluno em sala de aula é o principal fator para ele obter um excelente desempenho?

Os resultados obtidos nas análises ainda nos propiciaram refletir sobre os lugares conferidos à escola e à disciplina *Língua Portuguesa* e as posições atribuídas discursivamente aos sujeitos no processo avaliativo. No Excerto 1, a escola ocupa o lugar de disciplinarizar o aluno; a disciplina *Língua Portuguesa* é o espaço de controlar o trabalho docente e o comportamento do aluno; o professor é o responsável e fiscal do desempenho do aluno; já o aluno é visto como indisciplinado e deve obedecer ao comando do professor. Notamos que esses aspectos se fazem presentes no Excerto 2, só diferenciando o sujeito a quem é designada a responsabilidade do rendimento escolar, cujo elemento é conferido ao aluno, e a escola ocupa também o lugar do controle do trabalho docente e do comportamento do aluno.

As imagens apreendidas nos Excertos 1 e 2 apontaram os resquícios do ensino tradicional presentes no processo avaliativo da disciplina *Língua Portuguesa*. O foco de atenção está no próprio procedimento didático-pedagógico da avaliação e no comportamento do aluno, como se a sua conduta fosse o principal fator para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências e habilidades citadas nos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro. Essa perspectiva tradicional de avaliação tende a desconsiderar as singularidades dos indivíduos, suas experiências e os distintos modos como determinado conhecimento é apropriado e produzido pelos alunos.

Compreendemos e defendemos que o processo avaliativo seja o meio pelo qual o professor avalie os conhecimentos que os alunos já possuem, bem como aqueles que não dominam e os saberes que ainda precisam ser alcançados em relação aos objetos de ensino da disciplina *Língua Portuguesa* e que seja realizada a avaliação das ações pedagógicas executadas pelo professor, em sala de aula. Em outras palavras, a avaliação deve ir além da finalidade de classificação, como ressalta Antunes (2003, p. 157-158): “Ou seja, falta rever nossas concepções de avaliação, a fim de desgrudá-las de uma finalidade puramente seletiva – quem passa, quem não passa de ano – e instituir uma avaliação em função da aprendizagem”.

PLACES AND POSITIONS DISCURSIVELY ASSIGNED TO THE SCHOOL, TO THE PORTUGUESE LANGUAGE DISCIPLINE, TO THE TEACHER AND TO THE STUDENT IN THE EVALUATION PROCESS

Abstract: In this study, we aim to investigate the images that are discursively constructed of the school, the Portuguese Language subject, the teacher and the student in the “evaluation” section

of course plans for the Portuguese Language subject. We analyzed the places and positions that are attributed to the individuals, as well as the referred discipline in the respective school documents. The course plans were selected from two municipal schools in the extreme south of Bahia, located in Medeiros Neto and Nova Viçosa. We base the research on studies by Pêcheux (2014) – consistent with the mechanisms of discursive functioning and imaginary formations –, Libâneo (1992) – referring to pedagogical planning – and in Antunes (2003) – concerning school assessment. As a methodology, we use the “evidence paradigm” method (GINZBURG, 1989). Firstly, we describe the content mobilized in the “evaluation” section and then we examine the discursive level. The predominant discourses in the text texture indicated the following images: the school and the Portuguese Language discipline as places to control teaching work and student behavior; the teacher is responsible for the performance and monitors the student’s conduct; the student, on the other hand, is undisciplined, submissive to the teacher’s command and responsible for his own performance. This set of images signaled the remnants of the traditional assessment in planning, in which are disregarded the singularities of the subjects that compose the school context.

Keywords: Evaluation; Discourse; Portuguese Language Teaching; Images.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula; 1).

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Instâncias formadoras, domínio da escrita e poder do professor. In: CENTURION, Rejane; CRUZ, Mônica; BATISTA, Isaías Munis (orgs.). *Linguagem e(m) interação-línguas, literaturas e educação*. Cáceres: UNEMAT, 2011. p. 11-16.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: ____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-77.

GANDI, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. *Anais do II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 1-11. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do professor).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-669). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 59-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Recebido em 22 de março de 2022.

Aprovado em 16 de maio de 2022.