

Fernanda de Fátima Serakides Hon

**DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES NO
DISCURSO SOBRE SUA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO
PROCESSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Fernanda de Fátima Serakides Hon

**DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES NO
DISCURSO SOBRE SUA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO
PROCESSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: F: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2009

Aos meus pais, que me ensinaram a proferir as primeiras palavras e contribuem de forma singular para minha constituição identitária, sempre em construção.

Aos professores e alunos, que tanto nos têm a ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai Todo Poderoso, que fortalece meus ânimos a cada dia, sussurrando encorajamento para a difícil caminhada da vida e me dá Sua mão para prosseguir. Agradeço Sua companhia e amor de Pai.

À Nossa Senhora de Lourdes, aos Santos Anjos do Senhor, São Judas Tadeu, Santo Expedito, São Miguel Arcanjo, São Rafael, Santo Antônio, que sempre me cercam com carinho e proteção como amigos fidelíssimos.

À minha família maravilhosa: meus amados pais, Maria do Rosário e Othon Antônio, que jamais mediram esforços para nos proporcionar meios para nossos estudos e nos deram amor incondicional. Ainda me lembro quando diziam: “Há algo que ninguém pode te tirar: o conhecimento”. Às minhas doces irmãs, Adelina e Aline, por acreditarem no meu esforço, e por suas palavras de carinho e atenção. Meus queridos Reginaldo e Breno, sempre bem-humorados. À minha fonte de inspiração e energia para a busca pela **sabedoria**, minha flor amada: **Sofia**.

Ao meu amado companheiro de vida, meu porto seguro, meu ombro amigo, meu cúmplice, meu ouvinte, aquele que caminhou lado a lado comigo e que também muito aprendeu, Fábio.

À minha querida e admirável orientadora, a professora Dra. Maralice de Souza Neves, por seu trabalho impecável de orientação, leituras e contribuições riquíssimas, paciência diante dos meus deslocamentos, por sua presença constante, sua confiança, suas demonstrações de carinho, e compreensão acima de tudo.

À minha querida amiga de **todas** as horas, Valdeni, por sua doação, atenção, sensibilidade, competência e palavras de encorajamento desde o **primeiro** momento. Jamais me esquecerei!!!

À querida Sandra Krueel, pelos momentos de grandes descobertas e encantamento pela Psicanálise. Suas contribuições foram ímpares para o conhecimento necessário a minha pesquisa e para o meu autoconhecimento como sujeito da falta e sempre desejanse.

Aos meus queridos amigos e familiares, pelo incentivo constante nos momentos de alegrias e frequentes angústias, compreensão diante de minha ausência, e pela torcida para que este projeto se tornasse realidade.

Ao Projeto EDUCONLE, que me deu a oportunidade de (convi)ver (com) uma outra realidade. De modo muito especial, à professora Deise Prina Dutra, por me permitir acesso a essa realidade.

Aos meus caríssimos informantes, que confiantemente me abriram as portas de suas salas de aula e também as gavetas de seu inconsciente para momentos de grandes deslocamentos.

Às escolas públicas, suas supervisoras e diretoras, que me receberam de portas abertas quando mais precisei.

A todos os meus alunos, pelas trocas riquíssimas, e por terem permitido meu nascimento e crescimento como professora.

À UFMG, em especial ao PosLin, por nos proporcionar meios para nosso crescimento intelectual e pessoal.

O inconsciente é esse capítulo da minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: isso é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser reencontrada; o mais das vezes ela já está escrita em algum lugar.

Jacques Lacan (1978)

A realidade mais essencial é a mais escondida, não se situando nem na ausência do discurso, nem no explícito deste, mas no entremeio de sua latência, necessitando, portanto, de uma escuta ou leitura particular a fim de o revelar a si mesmo.

Dosse (1993)

RESUMO

Neste estudo investigamos as representações de professores de língua inglesa (LI) da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte - Minas Gerais (MG) em relação à língua, língua estrangeira (LE) e a avaliação de aprendizagem desta. Nosso objeto de estudo baseia-se principalmente no discurso relacionado à avaliação de aprendizagem de LE (re)produzido por professores em serviço e inseridos em um curso de educação continuada (EC). Adotamos a perspectiva da Análise do Discurso atravessada por conceitos da Psicanálise para procedermos às análises dos fatos linguísticos relacionados à avaliação de aprendizagem de LI, adquirindo este estudo o caráter interdisciplinar característico dos estudos em Linguística Aplicada (LA). Utilizando a perspectiva discursiva, acreditamos que os sujeitos e os discursos são construídos sócio-histórico e ideologicamente, sendo esses sujeitos sempre desejantes e constituídos *na* e *pela* linguagem. Nesse sentido, por meio do conceito de avaliação historicamente representado na área de educação e culminando no campo da LA, apresentamos nosso *corpus* de análise, apoiado, predominantemente, no discurso dos sujeitos professores-alunos inseridos em um curso de EC. Através de entrevistas gravadas em áudio, realizadas com os sujeitos professores-alunos no início e ao final do referido curso, bem como de notas de campo provenientes de observações de aulas, tivemos disponíveis fatos linguísticos por intermédio dos quais pudemos flagrar suas representações que produzem sentidos em sua aprendizagem de LE e em sua prática profissional. Objetivamos observar ainda os (possíveis) deslocamentos identitários presentes no discurso e as tomadas de posições contraditórias principalmente em relação à avaliação de aprendizagem a partir da inserção desses professores no processo de EC. A análise deste estudo se baseia nas noções de interpretação, de ressonâncias discursivas e da contradição, sendo que compreendemos as ressonâncias discursivas como marcas linguísticas que se repetem, fazendo com que possamos depreender sentidos predominantes. Por meio de nossos gestos de interpretação da heterogeneidade, dos conflitos e das contradições presentes no fio do discurso, tentamos observar as representações desses sujeitos professores-alunos sobre língua, LE, e sobre a avaliação de aprendizagem desta. Percebemos que os sujeitos enunciadore convivem com diversas representações acerca de língua, LE, e da avaliação no processo de ensino/aprendizagem que os constituem sem que tenham consciência de sua existência, e os efeitos delas em sua prática pedagógica. Problematicamos, assim, os efeitos de sentido no discurso dos sujeitos enunciadore a partir do discurso da ciência (ou discurso universitário) produzido pela EC, pois este muitas vezes encontra resistência não transparente nesses professores para deslocamentos externos, e contribui para uma repetição vazia dos conceitos aprendidos, mas não uma apropriação destes em sua prática didática e avaliativa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Psicanálise. Ensino/Aprendizagem de língua estrangeira. Avaliação. Educação Continuada. Representações.

ABSTRACT

In this study we investigate the representations of teachers of English as a foreign language who work for public schools in the city of Belo Horizonte/MG and its surroundings about language, foreign language and its assessment process. Our central point is mainly based on the discourse (re)produced by those in-service teachers about assessment within a continuing education program. This study adopts some of the most important Discourse Analysis and Psychoanalysis concepts to analyze its data related to the assessment process of the foreign language so that this work has the typical interdisciplinary characteristic of the Applied Linguistics area. Through a discursive perspective we believe that people's identity and their discourse are socially, historically and ideologically built and they are forever incomplete and constituted *in* and *by* language. Because of that in this research we present the concept of a historically built assessment in the fields of Education as well as Applied Linguistics. Our *corpus* is based on the discourse of participant teachers of a continuing education program. Through audio-recorded interviews with these teachers at the beginning and at the end of this course and also through class observation notes we had access to the participant teachers' discourse and their representations which produce effects in their learning of the foreign language and their professional practice. We also tried to observe the (possible) identity movements in the teachers' discourse and their contradictions concerning the assessment process along their participation in the continuing education program. The analysis developed here is based on the concepts of interpretation, 'discursive resonances', which are the repetition of lexical choices that contribute to a predominant meaning, and contradiction. Through our interpretation gestures of the heterogeneity, conflicts and contradictions present in the participant teachers' discourse we tried to observe their representations about language, foreign language and its assessment process. We could notice that these teachers are constituted by several representations and that these representations produce effects in their teaching practice even unconsciously. In this way, we discuss the effects of the scientific discourse (or university discourse) produced by the continuing education program on the discourse of these participant teachers because many times they are resistant to external movements, and only repeat the new concepts but do not really use them in their pedagogical practice.

KEY WORDS: Applied Linguistics. Discourse Analysis. Psychoanalysis. Teaching/Learning a Foreign Language. Assessment. Continuing Education. Representations.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos

EC – Educação Continuada

EDUCONLE – Educação Continuada para Professores de Língua Estrangeira

FALE – Faculdade de Letras

FDs – Formações Discursivas

FIs – Formações Ideológicas

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MG – Minas Gerais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TA/TGA – Teste de Aprendizagem/Teste Geral de Aprendizagem

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICAMP – Universidade de Campinas

LISTA DE NOTAÇÕES

Normas para transcrição dos depoimentos baseadas em Castilho (1998)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do grau de aprendizagem ... () grau de aprendizagem
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúsculas	EnTÃO, é uma aula uma vez por semana
Alongamento de vogal ou consoante	: : ou ::	Na minha opinião eh:::, apesar de aplicar as PROvas eh: :
Silabação	-	Ensino muito tra-di-cio-nal
Interrogação	?	E o quê que você vai avaliar?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões
Redução da fala	(...)	(...) Bom, os alunos lá tão sendo avaliados individualmente.
Comentários descritivos do transcritor	((maiúsculas))	((RISOS))
Superposição de vozes	[Ligando linhas	A. ... na escola que trabalho? [B. Sexta-feira?
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“ ”	eu fico pensando, “Mas, gente, mas como que eu vou verificar ali?”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – Fundamentos teóricos	20
1.1 Introdução	20
1.2 O sujeito e a(s) identidade(s)	21
1.3 Discurso, ideologia e relações de poder-saber	28
1.4 A formação (continuada) de professores de LE	33
1.4.1 Representações e seu impacto nas práticas pedagógicas	36
1.4.2 Formação continuada e deslocamentos identitários	39
1.5 Conclusão	41
CAPÍTULO II – A avaliação de aprendizagem: conceito e história	42
2.1 Introdução	42
2.2 O conceito de avaliação ao longo da história	42
2.3 A prática avaliativa: controle e exercício do poder	47
2.4 O discurso pedagógico da avaliação de aprendizagem de LE – um percurso na LA.....	51
2.4.1 O discurso da cientificidade na avaliação de aprendizagem – “princípios norteadores”.....	54
2.4.2 Avaliações formativas e somativas: o desejo de controle (constante) do indivíduo	57
2.4.3 O discurso que permeia o surgimento e a (idealizada) eficácia das avaliações alternativas: problematizando o discurso da avaliação na educação continuada	60
2.5 Conclusão	65
CAPÍTULO III – Metodologia de pesquisa	67
3.1 Introdução	67
3.2 As condições de produção dos discursos	68
3.3 A configuração do <i>corpus</i>	69

3.3.1	As notas de campo	71
3.3.2	As entrevistas	72
3.4	Descrição dos enunciadores	73
3.5	Seleção dos enunciados para os gestos de interpretação	74
3.6	O lugar da interpretação	76
3.7	As ressonâncias discursivas e a contradição	78
3.8	Conclusão	79
	CAPÍTULO IV – Análise: os gestos de interpretação	81
4.1	Introdução	81
	PRIMEIRO MOMENTO: Representações dos sujeitos professores-avaliadores no primeiro ano de sua inserção em um curso de educação continuada	82
4.2	As representações dos sujeitos professores-enunciadores	82
4.2.1	Representações acerca da <i>avaliação de aprendizagem</i> compreendida como <i>prova</i>	83
4.2.2	Representação acerca de <i>língua</i> e <i>LE</i> como conhecimento de <i>vocabulário</i> e <i>gramática</i>	88
4.2.2.1	Representação acerca de <i>língua</i> e <i>LE</i> como <i>ferramenta para comunicação</i>	96
4.2.3	Representação acerca da <i>avaliação (escrita)</i> associada ao <i>desconforto</i>	102
4.2.4	Representação acerca da <i>mudança</i> – o discurso da <i>expectativa de mudança</i> que permeia a educação continuada	106
4.2.4.1	Deslocamentos identitários de professores no discurso mobilizados a partir de sua <i>angústia</i>	112
	SEGUNDO MOMENTO: Representações dos sujeitos professores-avaliadores no segundo ano de sua inserção em um curso de educação continuada	121
4.3	As representações dos sujeitos-enunciadores e seus (possíveis) deslocamentos (identitários) ao final do curso de educação continuada	121
4.3.1	Representação acerca de <i>língua</i> e <i>LE</i> como <i>código transferível</i> para <i>comunicação</i> e da <i>avaliação de aprendizagem</i> como <i>verificação da aquisição do código via prova escrita</i>	121
4.3.1.1	<i>Avaliação alternativa</i> ainda no <i>plano do ideal</i>	125

4.3.2	Representação acerca das <i>demandas do outro</i>	128
4.3.3	Representação acerca da <i>avaliação</i> como <i>mecanismo de disciplina</i> através da <i>nota</i>	133
4.3.4	Representação acerca da <i>mudança</i> – o discurso da (<i>promessa de</i>) <i>mudança</i> da educação continuada	140
4.3.4.1	Confessando... ..	145
4.4	Conclusão	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICES	171
	ANEXO (CD-ROM)	

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma pesquisa e a escrita de uma dissertação normalmente partem de uma inquietação de um sujeito desejante, que busca respostas para aquilo que crê ser relevante para si e para a sociedade. Este trabalho não poderia ser diferente. Procurarei, assim, iniciar a apresentação desta dissertação refletindo sobre as inquietações que originaram meu desejo de completude em encontrar respostas para algo que acredito ser um dos grandes desafios envolvidos no processo de ensino/aprendizagem: a avaliação.

A avaliação de aprendizagem é uma das três funções fundamentais do professor, que, de acordo com Dabène (1984, citado por NEVES, 2002), é um profissional vetor de informação, condutor do jogo e avaliador. Nesse sentido, diversas pesquisas¹ têm sido desenvolvidas com o intuito de “suprir”² a necessidade de se compreender o “real” objetivo e importância da avaliação para o processo de ensino/aprendizagem (AMARANTE, 1998; GOMES, 2004; MICCOLI, 2006; NEVES, 2002) e tentar encontrar formas mais “justas” e “eficazes” para se avaliar.

O discurso de “verdade” no qual a ciência³ se apoia sempre me fascinou por aparentemente apresentar soluções para minhas inquietações como professora de língua inglesa (doravante, LI). Logo após minha graduação, ainda em meu curso de especialização, senti a necessidade de encontrar o “melhor” caminho para lidar com aquilo que sempre muito me inquietou: o avaliar e ser avaliada. Foi a partir daí que iniciei minha caminhada rumo à intenção de completude de meu desejo. Nessa ocasião, desenvolvi uma pesquisa de final de curso sobre esse tema, que buscava soluções para os problemas de objetividade e cientificidade dos testes considerados tradicionais (provas escritas de questões abertas e/ou múltipla escolha), e também daqueles com os quais tive contato na mesma época, denominados alternativos – portfólios, conferências, diários de aprendizagem, observações (BROWN, 2004; GENESEE; UPSHUR, 1996). Porém, minhas inquietações aumentaram

¹ Ainda que sejam pesquisas sob diferentes perspectivas.

² O uso das aspas neste trabalho representa a intenção da problematização, nesta dissertação, de termos tidos como verdades.

³ É importante ressaltar que este estudo compreende que a ciência traz consigo um discurso normatizado e normativo (MACHADO, 2006). Pêcheux (2002), em sua obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, faz uma crítica à *ciência régia*, à legitimidade dos conhecimentos, às “certezas científicas do funcionalismo positivista”, segundo ele, “conceptualmente tão rigorosa quanto as matemáticas, concretamente tão eficaz quanto as tecnologias materiais, e tão onipresente quanto a filosofia e a política.” (p. 35).

ainda mais, visto que o meu desejo de completude não fora contemplado. Impulso para o início do desenvolvimento da pesquisa de mestrado que ora apresento.

Como todo trabalho que impulsiona questionamentos, reflexões, desestabilizações, também este passou por um longo momento de incertezas e maturação. A partir de meu contato com a teoria discursiva, os incômodos que ela me fez experimentar e principalmente a possibilidade de escuta das vozes silenciadas que (também) constituem a identidade dos professores de língua estrangeira⁴ (doravante, LE), fui totalmente *contaminada, pesteada*⁵; experiência que me fez sentir na pele o significado da palavra *pesquisa-dor*. Da proposta inicial de pesquisa, somente a inquietação e o tema permaneceram, pois suas direções foram totalmente deslocadas. A busca por verdades incontestáveis que impulsionou o início deste trabalho deu lugar ao desejo de problematizar a cientificidade das verdades até então descobertas sobre o significado de uma língua estrangeira e o ato de avaliá-la.

É mister ressaltar que esta pesquisa faz uso do termo “problematização” a partir de Foucault, não compreendendo, portanto, a re-apresentação de um objeto pré-existente, nem a criação por meio do discurso de um objeto que não existe, mas o “conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”, sendo sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc (REVEL, 2005, p. 71). Dessa forma, o que este trabalho se propõe é um exercício crítico do pensamento e não a busca metódica da “solução”.

No que diz respeito à concepção de avaliação de LE, alguns pesquisadores apontam que muitos testes ainda demonstram uma visão simplista da língua como uma questão de conhecimento especialmente da materialidade da língua: gramática e seu vocabulário (MICCOLI, 2006; PORTO, 2003; ROLIM, 1998; SCARAMUCCI, 1999). Concordando com a visão das autoras em que a aquisição de uma LE envolve muito mais que aprendizagem de regras gramaticais e vocabulário, faço uso das palavras de Coracini (2007), quando afirma:

⁴ Este trabalho não fará a distinção comumente encontrada na Linguística Aplicada entre os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua, pois serão consideradas indistintamente como opostas à Língua Materna. Conforme afirma Coracini (2003), de um modo geral, a Língua Materna seria a língua falada por um povo cotidianamente, e a Língua Estrangeira poderia ser compreendida como a língua não falada no dia a dia de nosso contexto geográfico.

⁵ Valho-me aqui da definição de “estado da peste” sobre o qual Borges (1988) disserta em seu texto “A Peste”, em que o mesmo menciona o incômodo e inquietação que levam ao trabalho de descoberta, de indagação via a transmissão de um ensino que contamina; estado do qual tentamos nos livrar, mas em que nos vemos *contaminados, pesteados* (p. 5).

[...] urge redefinir a **aprendizagem** em geral e de línguas em particular, como um **processo que se dá no corpo** do sujeito constituído na e pela linguagem, **sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido**, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde), **restos, resíduos que passam pelo corpo** e se fazem **sangue, corpo e texto** (inscrição e escritura). E é só quando esse processo de digestão acontece, **quando o outro é (in)corporado, “fagocitado”, que é possível falar, efetivamente, de aprendizagem** (p.11, grifos nossos).

Coadunando com a concepção de (aprendizagem de) língua da autora, acredito que a aquisição de uma LE vai além da aquisição gramatical, vocabular, de um código transferível, ou instrumento para a comunicação, mas alcança o sujeito em todo seu ser e ainda afeta, de alguma maneira, a relação do sujeito com sua língua materna (PRASSE, 1997; SERRANI-INFANTE, 1998, citada por GHIRALDELO, 2006). Segundo Revuz (1998), “o *eu*⁶ da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna.” (p. 225) E prossegue, afirmando que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro (p. 227) [...] é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver [...]” (p. 229) e assim, a experiência com uma LE representa uma experiência dupla de ruptura ou perda, e de descoberta ou apropriação. Desse modo, a concepção de avaliação difundida hoje se torna uma prática discursiva a ser problematizada sempre.

Apoiando-me em Baghin-Spinelli (2003), na perspectiva da Análise do Discurso na qual este estudo se consolida, falar uma LE representa a inserção do sujeito em um outro campo simbólico, com suas regras, que não apenas gramaticais, mas discursivas também. Conforme a autora, “a relação sujeito/linguagem, constituída social, histórica e ideologicamente, é uma relação tensa, em que sujeito e sentido se reconstroem constantemente. Portanto, essa relação não pode ser pensada como neutra ou natural” (BAGHIM-SPINELLI, 2003, p. 204).

Dessa forma, tomando emprestadas as palavras de Grigoletto (2003), “conceber uma língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante” (p. 228). Compreendo que “saber uma língua quer dizer ser falado por ela.” (MELMAN, 1992, p. 18). Entendo ainda que *saber* uma língua envolve a experiência com seu *sabor*, com suas sensações. Conforme afirma Eckert-Hoff (2008),

⁶ Grifo da própria autora.

Na sua origem, **sabor** e **saber** provêm do verbo latino *sapare*, que significa, ao mesmo tempo, **saber** e **ter sabor**. “Isso me sabe” (tão comum no falar do português de Portugal) **ganha corpo** e **presença** [...] porque **pode ser experimentado**, **pode ser saboreado**, o que aponta para uma **sensação sinestésica** que, realmente **passa pelo corpo** (p. 118, grifos nossos).

Coadunando com Serrani (2005), “é preciso considerar a língua como muito mais do que um mero instrumento. Ela é matéria prima da constituição identitária” (p. 29). Dessa maneira, assumo que o ato de avaliar, que me interessa de forma singular neste trabalho, está intimamente relacionado à visão que se tem de língua e de LE. Conforme o discurso científico da avaliação nos aponta, o avaliador experimenta um paradoxo, pois está sempre alienado não só à ideologia positivista, mas também às suas representações⁷ sobre língua, aprendizagem, seus alunos e sobre avaliá-los, dentre outras. Nesse sentido, entendo que avaliar a aprendizagem de uma LE transcende o ato de verificação de uma aprendizagem (superficial) de vocabulário e gramática e nos coloca diante de tomadas de posição que limitam qualquer visão de língua como *saber* e, ao mesmo tempo, que são injuntivas ao sistema educacional que conhecemos hoje.

Uma análise do discurso da avaliação realizada por Amarante (1998) revela que professores e administradores encaram a avaliação como um evento considerado à parte do processo de ensino/aprendizagem como um todo. Desse modo, segundo a autora, a avaliação que enfoca unicamente a realidade empírica imediata do desempenho e se concentra nos aspectos formais “exclui toda a possibilidade de inserção de um sujeito do discurso em seu projeto e passa a se fundar apenas na eficiência e instrumentalidade do conhecimento factual e formal.” (p. 276).

Assim, as representações relacionadas à avaliação de aprendizagem revelam comumente um mecanismo de simples verificação de um produto oferecido, desse conteúdo transferível e absorvido. Muita ênfase é dada à aquisição de vocabulário essencialmente e a um conteúdo sempre referido a algo palpável a ser acumulado, retido e avaliado como progresso, sendo este frequentemente desconectado de uma situação contextualizada ou “comunicativa”. Dessa forma, as avaliações desviam-se de um objetivo pretendido de inserção do sujeito no discurso da LE e migram para a verificação de micro-produtos da LE em questão (AMARANTE, 1998).

A partir dessas reflexões e também me assumindo como sujeito desejante, surgiu minha necessidade de investigar a avaliação de aprendizagem sob outra perspectiva: a

⁷ Este conceito será desenvolvido no corpo do trabalho.

perspectiva do processo discursivo, que dá lugar à ideologia e ao inconsciente. É nesse contexto, portanto, que esta pesquisa se insere. É também do lugar de professora de língua inglesa e formadora de professores que enuncio⁸, a partir deste ponto, fazendo uso da primeira pessoa do plural por reconhecer, assim como Neves (2002), uma heterogeneidade de discursos que nos constitui como sujeitos da enunciação, e ainda incluir a participação do(s) (vários) outro(s) no desenvolvimento deste trabalho.

Buscaremos o referencial teórico desta pesquisa no discurso sobre a avaliação na Linguística Aplicada (doravante, LA), e alguns conceitos essenciais da Análise do Discurso (doravante, AD) de cunho sócio-histórico-ideológico, atravessada por conceitos da Psicanálise lacaniana, assumindo este trabalho um caráter interdisciplinar. Pois, de acordo com Signorini e Cavalcanti (1998), a LA representa um espaço interdisciplinar que agrega diversas áreas do conhecimento e disciplinas que se interessam por questões relacionadas ao uso da linguagem. Propomos então uma investigação do discurso da avaliação de aprendizagem como instrumento revelador das representações dos professores-enunciadores acerca de língua, LE e aprendizagem de LE, lançando mão de alguns conceitos da AD pêncheutiana e da Psicanálise lacaniana para problematizar esse objeto de pesquisa. Dessa forma, nossa proposta aqui é possibilitar uma interface das pesquisas em LA com outras áreas do saber.

O *corpus* desta investigação parte do discurso dos sujeitos-professores⁹ da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, inseridos em um programa de educação continuada (doravante, EC)¹⁰ promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (doravante, FALE – UFMG). A partir de sua inserção neste programa, tais sujeitos ora adotam o lugar de alunos (do programa de formação continuada em questão), ora o lugar de professores de LI (nas escolas públicas em que atuam). É a partir desses lugares que seus discursos serão analisados em relação à língua, ao ensino/aprendizagem de LE e ao processo de avaliação desta. Desse modo, verificaremos a atuação do referido projeto de EC no discurso desses professores em relação à sua visão também de língua, LE e da avaliação de aprendizagem da mesma. Ou seja, analisaremos no discurso dos sujeitos-professores as representações do contato/confronto entre aquelas que

⁸ O verbo *enunciar* é utilizado aqui a partir do conceito de Benveniste (1989, citado por TEIXEIRA, 2005) em que “enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso, sendo nessa passagem que se dá a semantização da língua, entendida como uma relação do sujeito com a língua.” (TEIXEIRA, 2005, p. 136). Assim, o termo enunciar significaria ir muito além de uma simples emissão de informações, mas estaria intimamente relacionado à produção de efeitos de sentidos (SERRANI-INFANTE, 1998).

⁹ Faremos uso da expressão *sujeitos-professores* (ou *sujeitos professores-enunciadores*) para nos referir aos professores de LE atuantes na rede pública de ensino e participantes desta pesquisa como enunciadores.

¹⁰ Faremos uso dos termos Educação Continuada (EC) ou Formação Continuada indistintamente ao longo deste trabalho.

trazem e as veiculadas no curso de EC, sendo que se espera que haja deslocamentos¹¹ subjetivos desses professores participantes.

A pesquisa que ora apresentamos é norteada pelas seguintes perguntas:

- a) O que dizem os sujeitos professores e aprendizes de LI inseridos em um projeto de educação continuada sobre seus lugares de professores/avaliadores?
- b) Quais são suas representações de língua, ensino/aprendizagem de LE e do processo de avaliação de LE?
- c) Quais são as tomadas de posição em relação à avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LI no *início* e ao *final* do curso de educação continuada?

Através de entrevistas com os participantes no momento inicial do curso e ao final deste, estiveram disponíveis enunciados sobre as representações iniciais dos professores participantes e os (possíveis) deslocamentos identitários no discurso por que passaram ao final do processo de EC. Assim, averiguaremos neste estudo tais deslocamentos do dizer sobre o fazer dos mesmos em relação a seu ensino/aprendizagem de LE e de seus alunos, e principalmente sobre o processo de avaliação de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o dizer dos sujeitos-professores que atuam na rede pública de ensino sobre a avaliação de aprendizagem de LE, pretendemos observar os efeitos de sentido do discurso das avaliações em si e do dizer dos professores ao longo de um determinado período de tempo em que estiveram imersos em um curso de EC. Ou seja, analisaremos o dizer dos sujeitos-professores sobre os sentidos da avaliação em suas práticas didáticas e avaliativas em sala de aula. Pretendemos observar, dessa forma, as possibilidades de discussão em direção a deslocamentos na proposta de avaliação adotada atualmente pelas escolas no sentido da inserção do sujeito no discurso em LE.

Nosso intuito, portanto, é examinar as representações de um grupo de professores de LI da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte sobre o profissional de LE no Brasil e sobre si mesmos como profissionais no contexto particular em que atuam a partir de quando iniciam a EC. Pretendemos, desse modo, problematizar a questão da *avaliação* e a atuação do projeto de EC no *dizer* sobre o *fazer* desse sujeito-professor.

¹¹ Este conceito será desenvolvido no corpo do trabalho.

Procuramos perceber os (possíveis) deslocamentos identitários com referência ao discurso dos professores participantes deste projeto através de um enfoque no processo avaliativo pelo qual têm sido submetidos, bem como o que o processo avaliativo que adotam como professores revela sobre sua percepção de avaliação, processo de aprendizagem e LE.

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, escrevemos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os fundamentos teóricos desta pesquisa através dos conceitos de sujeito e identidade, discurso e ideologia, representações e deslocamentos identitários. A partir de tais conceitos, problematizamos a formação de professores de LE e discutimos a incompletude da linguagem e do sujeito. No segundo capítulo, apresentamos uma tentativa de revisão histórica da avaliação e sua constituição como mecanismo de controle e exercício do poder nas escolas, e o discurso pedagógico que permeia a avaliação de aprendizagem de LE nos limites da LA.

No terceiro capítulo, destacamos as questões metodológicas de nossa pesquisa, delineando o percurso da formação de nosso *corpus* (entrevistas, observações de aulas e notas de campo) e os métodos adotados para abordá-lo. Apresentamos também as categorias de análise adotadas neste trabalho, culminando em nosso quarto capítulo com as análises dos fatos linguísticos que formam o nosso *corpus*, na tentativa de responder às perguntas de pesquisa.

Como objetivos da investigação que nos propomos realizar aqui, temos os seguintes pontos organizados em geral e específicos:

OBJETIVO GERAL:

- Contribuir para as discussões sobre aspectos discursivos e não cognitivos atuantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, como também para as pesquisas em LA, e as discussões relacionadas à elaboração de programas de cursos de educação continuada quanto ao papel da língua estrangeira na constituição identitária dos indivíduos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Constitui objetivo específico desta pesquisa analisar, no discurso, os deslocamentos identitários dos sujeitos-professores inseridos em um projeto de educação continuada sob o enfoque da avaliação e suas representações na aprendizagem de LE. Tentaremos compreender, a partir das representações apreendidas, a relação que se faz entre o processo avaliativo e a aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

A apresentação de possibilidades de interpretação dos fatos linguísticos de nossa pesquisa tem como objetivo contribuir para os estudos sobre a formação (continuada) de

professores de LE. Objetivamos, ainda, fornecer relevantes contribuições para os estudos da LA acerca das representações sobre língua, LE, e sobre avaliação de aprendizagem na formação identitária dos professores-enunciadores nesta pesquisa a partir de uma perspectiva de análise discursiva.

Passemos agora ao primeiro capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO I – Fundamentos Teóricos

1. 1 Introdução

Este primeiro capítulo tem por objetivo expor as concepções teóricas que embasam nosso trabalho de análise do discurso dos sujeitos-professores de LI inseridos em um projeto de EC sobre sua visão da avaliação de aprendizagem de LE, a partir da forma como compreendem língua e a LE.

O referencial teórico que adotamos neste estudo se baseia nos dispositivos teóricos da Análise do Discurso de cunho sócio-histórico-ideológico, atravessada por conceitos da Psicanálise lacaniana, pois entendemos que é por meio do discurso que o sujeito constitui sua identidade. A base norteadora desta pesquisa também se relaciona aos estudos de Michel Pêcheux¹² que refletem a linguagem que não se orienta pela obviedade do discurso e suas evidências, mas que é suscetível a diversas interpretações, uma vez que é produzida por sujeitos imersos em situações e contextos sócio-historicamente diversos. Pêcheux (1995) nos propôs pensar assim a linguagem através de uma relação do “dito” com o “não dito”, apontando também a não-intencionalidade e a não transparência da mesma. Segundo Orlandi (2005), “[...] a linguagem não se dá como evidência, oferece-se como lugar de descoberta. Lugar do discurso.” (p. 96). Nessa perspectiva, há espaço para que as contradições do sujeito-enunciador, em *ditos* e *não-ditos* em seu discurso, sejam analisadas. Ainda, os fatos linguísticos desta pesquisa serão investigados à luz de alguns conceitos de Lacan, Foucault e Authier-Revuz, por apontarem direções com vistas à interpretação dos discursos dos sujeitos-professores sob a ótica da AD em interface com a Psicanálise.

As noções que objetivamos destacar neste capítulo envolvem a concepção do sujeito descentrado e marcado, inevitavelmente, pela heterogeneidade, sua(s) identidade(s), o discurso, a ideologia e as relações de poder-saber. Não é, porém, nossa intenção esgotar aqui os conceitos e concepções teóricas necessárias para nossas análises, pois compreendemos que precisaremos lançar mão de outros conceitos que se fizerem indispensáveis ao longo das

¹² A Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux tem profunda relação com as teses de Althusser (estruturalista marxista Louis Althusser – 1918-1989), pois seu pensamento estabelece um constante diálogo com o mestre, o que, no decorrer das três épocas que marcam a obra de Pêcheux, provocará transformações nos conceitos. É mister ressaltar que neste estudo nos valeremos das reflexões desse filósofo primordialmente em sua terceira época, pouco antes de seu falecimento em 1983, quando a AD sai de seu fechamento e se confronta com outras disciplinas (MALDIDIER, 2003). Vale ainda marcar que o encontro intelectual de M. Pêcheux e Authier-Revuz abre fronteiras para o sujeito do inconsciente lacaniano.

mesmas apresentando esta investigação um formato espiral, onde há um movimento entre a teoria e nosso *corpus*.

Passemos adiante para a concepção de sujeito e identidade que assumimos nesta proposta.

1.2 O sujeito e a(s) identidade(s)

As grandes e rápidas transformações que temos testemunhado na vida moderna têm abalado a imagem de sujeitos finalizados e fixos, e podem estar relacionadas à afirmação de suas identidades ou à emergência de novas posturas dos sujeitos que procuram ilusoriamente uma completude e uma unidade (MORAES, 2007). Começaremos nossa articulação do referencial teórico adotado neste estudo partindo da noção crucial de sujeito que marca nossas reflexões na direção a uma problematização do conceito de sujeito comumente assumido nas pesquisas em LA de uma forma geral.

A partir de nossa inserção no campo de atuação da LA, podemos afirmar que a noção de sujeito predominantemente adotada neste âmbito considera que este seja homogêneo, intencional, dono de seu dizer, consciente de suas ações, e assim, capaz de operar as mudanças “necessárias” e/ou “almeçadas” a partir da reflexão sobre suas ações. Ou seja, um sujeito idealizado para a formação (continuada), pois ao pensar sobre sua prática seria capaz de mudá-la de acordo com as novas técnicas apre(e)ndidas em direção à “perfeição” desta (REIS, 2007b).

No entanto, a perspectiva da Análise do Discurso que adotamos em interface com a Psicanálise de orientação lacaniana pressupõe a concepção de sujeito do inconsciente e deste sendo constituído como uma linguagem¹³. O sujeito é, portanto, compreendido como cindido e suas identidades são instáveis, pois estão em constante mutação¹⁴. A partir disso, torna-se necessário estabelecer uma relação entre essa noção de sujeito e o conceito de identidade sócio-histórico e ideologicamente constituído. Para tal, nós nos valeremos das concepções de identidade em Hall (1997) a partir de sua inserção nos estudos culturais¹⁵ por meio de uma

¹³ É importante marcar que o material do inconsciente são as palavras e é também através das palavras que podemos “talvez” ter acesso a ele (BORGES, 1988, p. 10).

¹⁴ Distanciamo-nos, dessa forma, de uma teoria de sujeito psicologizante, ou seja, do conceito de um sujeito intencional e possuidor de uma linguagem transparente.

¹⁵ Na perspectiva dos estudos culturais, inspirado no pós-estruturalismo, reconhece-se a contribuição da Psicanálise e a incorpora até certo ponto, porém opera ainda com a noção de identidade que radicalmente se afasta do conceito de identidade como algo que assinala o núcleo estável do eu. Ou seja, a concepção de

sucinta abordagem que inclui o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Os estudos referentes ao sujeito do Iluminismo apontam para a existência de um indivíduo unificado (*in-diviso*), totalmente centrado, possuidor de uma identidade completa e acabada, dotado das capacidades de razão, de consciência¹⁶ e de ação, que por sua essência sólida e estável o constitui como sujeito¹⁷ iluminista desde o seu nascimento. A concepção de sujeito sociológico, em contrapartida, é calcada na consciência de que o núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas baseado na relação com “outras pessoas importantes para ele”¹⁸, apresentando uma concepção mais “social” de sujeito e, assim, marcado pela relação com o outro. Nessa relação, o sujeito tem sua identidade marcada pela interação¹⁹ que estabelece entre si e a sociedade que o rodeia²⁰. O sujeito pós-moderno, no entanto, situa-se em um processo de constantes modificações e influências culturais, por vezes contraditórias e conflitantes, que marcam a constituição fragmentada da sua identidade, sendo, portanto, essa visão de sujeito múltiplo e portador de uma identidade inacabada que mais se aproxima da concepção de sujeito considerada pela AD e, conseqüentemente, também neste estudo (HALL, 1997; MORAES, 2007).

Juntamente à noção de sujeito pós-moderno, híbrido, marcado por múltiplas e inacabadas identidades, surge no pensamento ocidental do século XX outro importante descentramento: a descoberta, por Freud, da “ferida narcísica”, do inconsciente, que desestabiliza o conceito de sujeito racional, cognoscente e possuidor de uma identidade fixa e una de Descartes. Ao contrário, a descoberta da existência do inconsciente demonstra que “o eu está submetido à força inconsciente que determina o modo de existência da espécie humana.” (LONGO, 2006, p. 39). Ou seja, o homem começa a se dar conta de que “não é capaz de intervir ativamente em seu destino”, pois está imerso em sentidos escorregadios, está

identidade postulada por esses teóricos centra-se na fragmentação e na pluralidade, na historicização radical da identidade e no movimento. Nesse sentido, a identidade está em constante processo de mudança e transformação (GRIGOLETTO, 2001).

¹⁶ O filósofo francês René Descartes (1596-1650), algumas vezes também conhecido como o “pai da Filosofia moderna”, foi uma figura fundamental para esta formulação. Sua palavra de ordem era *Cogito, ergo sum* (“Penso, logo existo”), dando a esta concepção do sujeito científico, racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, o nome de “sujeito cartesiano” (HALL, 1997).

¹⁷ Vale ressaltar que o sujeito do Iluminismo era comumente descrito como masculino (HALL, 1997).

¹⁸ Grifos do autor (HALL, 1997, p. 11).

¹⁹ Concepção esta que muito se aproxima da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1896-1934) bastante difundida entre os educadores, conforme nos aponta Moraes (2007) em que se acredita que toda aprendizagem resulta de interações sociais e é mediada pelo outro e pela linguagem. Ver VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*, 1998 para mais detalhes sobre a teoria sócio-interacionista.

²⁰ Teóricos como Goffman observavam o modo como o “eu” se apresenta em diferentes situações sociais e como os conflitos existentes entre os diferentes papéis na sociedade são negociados (a partir de HALL, 1997.).

destinado a se abrigar na linguagem. (LONGO, 2006). É pela linguagem que o sujeito expressa seu gozo, mas se depara com “o que não pára de se escrever” (LACAN, 1985, p. 81), ou seja, a castração que dá a marca do *real*²¹. De acordo com a leitura que Lacan²² e outros pensadores psicanalíticos fazem de Freud:

[...] a **imagem do eu como inteiro e unificado** é algo que a criança *aprende*²³ apenas **gradualmente, parcialmente**, e com grande **dificuldade**. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é **formada em relação com os outros**; especialmente nas **complexas negociações psíquicas inconscientes**, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas. Naquilo que Lacan chama de “**fase do espelho**”, a criança que não está ainda coordenada e não possui qualquer auto-imagem como pessoa “inteira” **se vê ou se “imagina” a si própria ali refletida – seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no “espelho” do olhar do outro – como uma “pessoa inteira”** (HALL, 1997, p. 40, citando Lacan, 1977, grifos nossos).

A formação do *eu* a partir do olhar do outro (ou dos vários outros), de acordo com Lacan, dá início à relação da criança com os diversos sistemas de representação simbólica, que incluem a língua, a cultura e a diferença sexual. A formação do inconsciente do sujeito estaria, então, baseada nos sentimentos contraditórios e não resolvidos que o acompanham em sua delicada entrada nesses sistemas simbólicos, resultando em uma “fantasia de pessoa unificada”, como afirma Hall (1997), que se formou no estádio do espelho, partindo daí a origem contraditória da identidade.

Ainda, de acordo com o autor (HALL, 1997), somos sujeitos constituídos por uma multiplicidade de identidades, segundo ele, algumas vezes “contraditórias ou não resolvidas” (p.13). Identidades construídas, segundo Coracini (2003), por uma multiplicidade de vozes. Nesse contexto, a constituição da identidade do sujeito-professor não poderia ser diferente, sendo também ela compreendida como inacabada, portanto, sempre em construção e constituída pelo olhar do outro. Para a autora, o sujeito-professor está atravessado por uma multiplicidade de vozes que fazem de sua identidade algo complexo, heterogêneo e em movimento constante, sendo possível flagrar apenas momentos de identificação.²⁴ Dessa

²¹ Conceito que será abordado mais adiante.

²² Para Lacan, assim como o inconsciente anteriormente mencionado, a identidade se estrutura como a língua (HALL, 1997).

²³ Grifos do próprio autor.

²⁴ Baseamo-nos no conceito de *identificação* proposto por Lacan em que a mesma se dá de forma inconsciente (CARMAGNANI, 2003), também compreendido como “processo de subjetivação” e que por estar em construção, nunca é completado (NEVES, 2006). Para Lacan, a identificação pode ser compreendida como “o processo psíquico de constituição do *eu*” ou “o processo de causação do sujeito do inconsciente” (NASIO, 1997, p. 102). De acordo com Mannoni (1994), esta noção aparece desde o começo da prática e da teorização de Freud, e segundo o autor, a identificação “trata-se, em linguagem cotidiana, de se tomar por alguma outra pessoa,

forma, a identidade estaria sempre em processo, sempre incompleta, sempre em formação (CORACINI, 2003). Podemos dizer, então, que existe uma heterogeneidade de discursos que nos marcam como sujeitos da linguagem, compreendidos como sujeitos efeitos de linguagem e sempre desejanter de alguma completude. Ou seja, somos marcados como sujeitos do desejo e da falta constitutiva²⁵.

Em consonância, a noção de sujeito a partir de Foucault considera-o como posição enunciativa. De acordo com o filósofo, somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem²⁶ (FOUCAULT, 1985). Ainda nessa noção de sujeito, ele é compreendido não só como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores (REVEL, 2005, p. 84), mas, antes de tudo, como “sujeito-efeito” de Authier-Revuz (1998)²⁷ em que ele é assujeitado ao inconsciente, da Psicanálise, um sujeito descentrado, que falha em dizer, porque as palavras escapam de seu domínio. Para Lacan (citado por CORDIÉ, 1996), “o sujeito é subordinado a seu inconsciente, ele é clivado, portador de um saber que não supõe nenhum conhecimento.” (p. 49).

Como sintetiza Neves (2002), o sujeito é efeito de linguagem, pois ele é “produto de efeitos do inconsciente e de sua história que lhe retira o domínio do seu dizer e, portanto, sua intencionalidade. [...] O sujeito é, portanto, posição enunciativa.” (p. 87). Ele é caracterizado pela heterogeneidade, uma vez que cada enunciação se realiza em um dado momento histórico, entre diferentes sujeitos, que possuem diferentes objetivos e, com isso, são também diferentes os enunciados e os enunciadores. Dessa forma, os enunciados são constituídos pelo sujeito na ilusão de completude e controle de seu dizer. Porém, em momentos de lapsos, equívocos, retoques e falhas em seu discurso apontam para a heterogeneidade que os constitui (AUTHIER-REVUZ, 1998), sendo esta responsável pelo rompimento da suposta homogeneidade e linearidade da superfície discursiva. Assim, ainda que na tentativa de um discurso homogêneo, o sujeito é capturado em momentos de dispersão dessa homogeneidade, e nos aponta pistas de sua constituição cindida. Uma vez atravessados

embora inconscientemente.” (MANNONI, 1994, p. 175). Ainda segundo o autor, “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado.” (p. 196).

²⁵ A noção de sujeito (sempre) desejanter e constituído pela falta será explorada mais adiante neste trabalho.

²⁶ Como resume Coracini (2007), “sujeito da linguagem, para Lacan, lugar ou função discursiva, para Foucault, em ambas as visões, embora com pressupostos diferentes, o aspecto social se faz presente: o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.” (CORACINI, 2007, p. 17).

²⁷ Authier-Revuz faz a distinção entre duas concepções de sujeito, a saber: “sujeito-origem” considerado pela psicologia e fonte intencional do(s) sentido(s) claro(s) em que a língua é compreendida como instrumento de comunicação; e “sujeito-efeito”, pois é também efeito do inconsciente e não tem domínio do que diz e do(s) efeito(s) que produz.

por uma heterogeneidade fundante e que o descentra, o sujeito “não pode ser tomado *pelo* que diz, mas *no* que diz.” (AUTHIER-REVUZ, 1982, citada por TEIXEIRA, 2005, p. 152).

Ainda, para Pêcheux e Fuchs (1975), é o lugar povoado por várias formações discursivas (doravante, FDs)²⁸ que determina o que o sujeito deve ou não dizer a partir de sua posição na vida social. O sujeito se insere em determinadas formações discursivas e ideológicas. Ou seja, ele está unido à situação e as condições de produção são articuladas às determinações históricas que se aliam ao discurso. As formações ideológicas (FIs) comportam, como um de seus componentes, uma ou diversas FDs interligadas. Assim, “os sentidos são constituídos nas FDs a partir das relações entre as palavras combinadas em construções. As palavras mudam de sentido ao passar de uma FD à outra.” (NEVES, 2002, p. 89). O sentido pode, dessa forma, derivar através da interpretação e pode ser sempre outro. Daí falar nas fronteiras fluidas das FDs, dando-lhes a abertura necessária.

Nesse contexto, surge a noção de interdiscurso, instância abstrata que se refere à rede complexa de FDs em que todo dizer está inserido; ou seja, esquecidas vozes de uma memória discursiva²⁹. Tal noção prevê “a dimensão não linear, vertical do discurso que fornece a matéria-prima para a constituição do sujeito.” (NEVES, 2002, p. 91). O interdiscurso é o exterior formado por outros discursos que vêm de diversos domínios históricos, sociais e ideológicos, e, segundo Coracini (2007), “permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes.” (p. 9). Ou seja, considerando a noção de interdiscurso, compreendemos que não é possível mapearmos todas as nossas experiências, ainda porque somos constituídos por aquilo que vivemos na linguagem e também por um *já-dito* em outros tempos, em outros lugares, o *interdiscurso*, que igualmente nos constitui. Concluímos que qualquer FD faz parte do interdiscurso e se encerra em FIs, pois os processos discursivos estão inscritos em relações ideológicas.

Por outro lado, segundo Neves (2002), baseando-se nos estudos de Pêcheux, a materialidade, ou o que o sujeito enuncia é chamado de *intradiscurso*, sendo esta “a dimensão linear da linguagem, o fio do discurso, o que o enunciador efetivamente formula num

²⁸ O conceito de formação discursiva usado por Pêcheux foi cunhado pelo filósofo Michel Foucault e desenvolvido principalmente em sua obra *A arqueologia do saber* (1969). Foucault concebe as FDs não em termos de ideologia, mas em termos de saberes/poderes. Dessa forma, quando Pêcheux traz a noção de FD para a AD, ele opera readaptações relacionando esse conceito à questão da ideologia e da luta de classes, ou seja, o que tal noção tinha de “materialista e revolucionária.” (GRANGEIRO, s/d, grifo da própria autora).

²⁹ O conceito de memória discursiva é desenvolvido por Courtine (GREGOLIN, 2006). A memória discursiva com a qual trabalhamos representaria “os fragmentos que nos precedem e que recebemos como herança”, e assim, sofrem modificações e transformações e não deve ser confundida com a memória cognitiva (CORACINI, 2007, p. 9).

momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois.” (p. 91). Dessa forma, uma análise de discurso comprometida com a Psicanálise entra no jogo de interpretação tomando por base *o inter* e *o intradiscurso*, que igualmente constituem os enunciados dos sujeitos.

Na concepção do sujeito-efeito de Pêcheux (1975), o sujeito do discurso se caracterizaria ainda por duas ilusões as quais denominou *esquecimentos*. Os conceitos de esquecimentos número 1 e número 2 apresentados por Michel Pêcheux³⁰, dessa forma, também se fazem essenciais para nossas discussões para que se compreenda o sujeito do discurso com o qual trabalhamos e que se crê autor do que diz e dos sentidos que produz. Para tal, o sujeito se reveste de vozes que povoam o seu universo discursivo e através de diversificadas situações inscreve-se em outros discursos e lhes atribui outros sentidos.

O esquecimento número 1, assim, refere-se ao “momento em que o sujeito tem a ilusão de que controla tudo o que diz, ele é fonte exclusiva do sentido do seu discurso” (GOMES, 2004, p. 37), instituindo-se, a ilusão de ser *um* e origem do que diz; quando, ao contrário, o sujeito é constituído *pelo* discurso. Em contrapartida, o esquecimento número 2 é considerado quando “o sujeito tem a ilusão de controlar o sentido do que diz, tem certeza de que a sua escolha linguística provocará um certo efeito de sentido e não outro [...]” (GOMES, 2004, p. 37), criando uma ilusão da transparência do sentido que produz, e fazendo o sujeito crer que todo interlocutor será capaz de captar suas intenções. Portanto, o sujeito esquece, em nível consciente, de que todo discurso se caracteriza pela retomada do *já-dito*. No esquecimento número 2, temos “a impressão da realidade do pensamento, impressão de que o que dizemos só pode ser assim. Ilusão que nos faz pensar uma relação termo a termo entre pensamento/linguagem/mundo – sem equívoco, sem falha, sem espaços de indistinção.” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 7). Na proposta de Authier-Revuz (1998), a autora inclusive discute o contrário das evidências, as não-coincidências do dizer.

A noção de sujeito desejante a partir da Psicanálise nos aponta ainda para sua falta constitutiva, que contribui para a construção sempre em movimento de sua identidade. De acordo com Rabinovich (2001), “o desejo é, pois, já em Freud, falta. Falta que, em Lacan, se transmuta: o desejo é desejo de um desejo, isto é, desejo daquilo que, no outro, é também falta, falta que faz surgir um quociente, um resto a ser tomado ao pé da letra”. (p. 15). Esse resto é o objeto “a”³¹. Nesse sentido, o sujeito desejante da Psicanálise está sempre em busca de

³⁰ A teoria dos dois esquecimentos emerge de um artigo publicado na revista *Langages* 37, em que o filósofo Michel Pêcheux tenta articular a ilusão constitutiva do sujeito em estar na fonte do(s) sentido(s). Esta noção já foi produto do início das articulações de Pêcheux com a Psicanálise.

³¹ O objeto *a*, objeto causa do desejo, *mais-de-gozar* são algumas nomenclaturas que vinculamos ao “desejo que escapa a toda captura” da Psicanálise (RABINOVICH, 2001, p. 14).

uma completude³² ideal, daquilo que lhe falta, e é essa falta que o constitui, uma vez que jamais será preenchida, já que, até mesmo na linguagem, esse sujeito frequentemente se depara com o indizível, ou seja, o registro do *real*³³. Nas palavras de Rabinovich (2001):

É o sujeito dividido³⁴. [...] Esse sujeito se caracteriza pela barra que o cruza, que o marca para sempre como cindido, cisão que não é um acidente da patologia, da história ou da biologia, mas essa barreira que o cria enquanto sujeito, [...] barreira que não é outra coisa que o recalque primário freudiano. A esse sujeito nenhum processo terapêutico pode reintegrar-lhe a sua unidade. [...] Esse sujeito não pode ser conceituado em termos de organismos ou de necessidades. É sujeito justamente porque essa barra que o divide o faz vir a ser sujeito desejante. Desejante de um objeto perdido, proibido, que insiste como objeto do desejo (p. 16-17, grifos nossos).

Dessa forma, como sujeitos sempre em busca da completude de nosso desejo e de nossas identidades acabadas, construímos “biografias que tecem as diferentes partes de nossos *eus* divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.” (HALL, 1997, p. 42-43). Compreender o sujeito como portador de uma identidade “resolvida”, acabada e completa é, portanto, uma ilusão. Assim, coadunamos com o autor quando afirma:

[...] a identidade é realmente algo **formado, ao longo do tempo**, através de **processos inconscientes**, e **não algo inato**, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. **Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”**. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, **deveríamos falar de identificação³⁵, e vê-la como um processo em andamento** (HALL, 1997, p. 42, grifos nossos).

A identidade, portanto, “é um movimento na história” (BAGHIN-SPINELLI, 2003, p. 196). Mas, segundo Baghin-Spinelli (2003), as identidades imóveis e fixas fazem parte de nosso imaginário e nos garantem uma unidade necessária nos processos identitários. Para a autora, “é preciso que haja unidade do sujeito, para que, no movimento de sua

³² Na Psicanálise, “a incompletude é condição inerente ao sujeito cindido na sua estrutura entre o espaço do consciente e do inconsciente, do “Um” e do “Outro”, impedido de articular plenamente seu desejo” (GRIGOLETTO, 2001, p. 148).

³³ Em 1972, Lacan introduz a sua obra o conceito do *nó borromeano* (ou *trindade dos nós de Borromeu*), em que três nós se entrelaçam representando assim a existência indissociável dos três registros: *real*, *simbólico* e *imaginário*. Na Psicanálise de orientação lacaniana, o *real* seria definido como aquilo que escapa a qualquer tentativa de simbolização na palavra ou na escrita, já o *simbólico* representaria aquilo que é possível ser conhecido, ou seja, traduzido por palavra. Assim, o simbólico transforma o homem em um animal fundamentalmente regido pela linguagem (*falasser*). O registro do *imaginário*, por sua vez, seria aquilo que se pode representar através de figuras, símbolos ou palavras, ou seja, “o imaginário diz respeito à imagem que cada indivíduo tem acerca de si mesmo, acerca das pessoas que o cercam e do mundo.” (OLIVEIRA, 2008, p. 90).

³⁴ \$ como símbolo do sujeito barrado, dividido/cindido da Psicanálise.

³⁵ Grifo do próprio autor.

identidade, ele se desloque nas distintas posições: de professor(a), de aluno(a)-professor(a), de professor(a) brasileiro(a) que ensina inglês em escolas, de pai(mãe), de cidadão(ã) etc” (p. 196). Ou seja, é o desejo (que não se dá a ver) que move os sujeitos e que os mantém em constante busca. Nesse contexto, o sujeito-professor, constituído (também) pelo discurso atual da reflexão, do ensino/aprendizagem crítico e da mudança busca tornar-se o profissional “ideal” em educação por meio de uma formação sempre contínua.

Nesse sentido, as reflexões acerca da noção de sujeito discursivo que apresentamos aqui nos permitem pensar o processo identitário que o mesmo vivencia a partir do contexto histórico-social no qual está imerso e sua constituição eternamente cindida e fragmentada. As análises a partir dos recortes discursivos que compõem o *corpus* deste estudo buscarão investigar como o sujeito professor/avaliador de LE se posiciona (no discurso) diante do imperativo de mudança a partir de sua inserção em um curso de EC, e como/se os (possíveis) deslocamentos identitários emergem em seu discurso.

Sob esse aspecto, observaremos os movimentos linguísticos operados pelos sujeitos-enunciadores, que sugerem a busca, mesmo que ideologicamente, pelo preenchimento da falta (de preparo teórico/metodológico e/ou linguístico, por exemplo) que lhes é constitutiva. Tais movimentos linguísticos caminham rumo à contemplação da demanda do mundo moderno por uma formação profissional sempre “atualizada” e “especializada”, causando, muitas vezes, uma desestabilidade na identidade do sujeito professor/avaliador, uma vez que novos saberes podem também encontrar espaço para conflitos (identitários), contradições e estranhamentos no corpo deste. Nesse sentido, tomaremos neste estudo o sujeito-professor inserido no curso de EC como sujeito sócio-histórico constituído *na e pela* linguagem, que se crê possuidor de pleno controle do que faz, do que diz e dos efeitos que produz.

Passemos para a próxima seção, em que abordaremos as noções de discurso, ideologia e relações de poder-saber, também cruciais para a problematização a que nos propomos neste estudo.

1.3 Discurso, ideologia e relações de poder-saber

Esta seção tem por objetivo elucidar os conceitos de discurso, ideologia e relações de poder-saber, pois será através dessas noções que poderemos analisar os enunciados

produzidos pelos sujeitos-professores e avaliadores de LE, a partir de nossa inserção em uma perspectiva discursiva de análise que tenta compreender a relação língua-discurso-ideologia.

A Análise do Discurso à qual nos filiamos procura entender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico e partindo do trabalho social em geral, e constituidora do homem e da sua história. A AD concebe a linguagem como mediação que se faz necessária entre o homem e realidade natural e social. A essa mediação nomeamos discurso, que, etimologicamente, traz em si a idéia de *curso*, *percurso*, *movimento*. Ou seja, o discurso é palavra em movimento, uma prática da linguagem. Nesse sentido, a AD não trabalha com a língua compreendida como sistema abstrato, mas com a língua vivenciada no mundo, com homens falando, e produzindo sentidos (ORLANDI, 2005).

Na Psicanálise, o discurso pode ser compreendido como um modo de uso da linguagem como vínculo. Só há vínculo social naquilo que se designa como discurso, ou seja, só há vínculo possível entre seres que falam, os *falasser* (fala-ser). Dessa forma, o discurso não se funda *no* sujeito, mas na *estrutura da linguagem* e na *do significante* (LACAN, 1971, citado por RABINOVICH, 2001).

Para Foucault, o discurso pode ser compreendido como um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes. No entanto, tais enunciados obedecem a regras de funcionamento comuns, que não são apenas linguísticas ou formais, mas reproduzem um determinado número de cisões historicamente determinadas, como, por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão: “a *ordem do discurso* própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.” (REVEL, 2005, p. 37, grifos da própria autora).

Conforme Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é dessa forma que a língua faz sentido. Assim, entendemos que “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.” (ORLANDI, 2005, p. 17). Ou seja, o sujeito do discurso se faz significar e se significa *na* e *pela* história. Dessa forma, compreendemos que as palavras não estão ligadas às coisas de uma forma direta e nem são reflexos de uma evidência. A ideologia é responsável, nesses termos, pela relação palavra/coisa e sujeito e sentido. Assim, “o sujeito se constitui e o mundo se significa pela ideologia [...] a ideologia se materializa na linguagem.” (ORLANDI, 2005, p. 96).

Grigoletto (2003), citando Pêcheux (1988, 1990), Orlandi (1992) e Guimarães (1995), afirma: “os sentidos de todo e qualquer discurso são constituídos no interdiscurso, ou o exterior de um discurso, que determina o que é ideologicamente formulável em um discurso determinado.” (p. 224). Dessa forma, um determinado discurso, em um processo de constituição dos sentidos, relaciona-se com regiões diversas do interdiscurso, sendo este o movimento da significação.

Baseando-nos em Althusser, compreendemos que o efeito da ideologia é impor, sem parecer fazê-lo (ALTHUSSER, 1985). Para o filósofo, o papel das instituições seria exatamente a garantia da estabilidade das relações de poder de uma sociedade. O autor faz referência especial à escola, pois, segundo ele, mais importante que ensinar os conteúdos das disciplinas, seu papel social seria o de preparar os alunos para aceitarem e obedecerem naturalmente às imposições a eles feitas, como horários, ordens e rotinas. Nesse sentido, a instituição escola tornaria evidente que na estrutura de uma sociedade há quem dê ordens e quem as obedeça. Assim, a escola seria o local onde a divisão social seria aprendida e praticada, ou seja, sob o pretexto da formação profissional, os sujeitos estariam recebendo uma outra formação: a ideológica (BOLOGNINI, 2007, p. 75). É nesse contexto que Althusser (1985) denomina as instituições de aparelhos ideológicos de Estado, tendo a escola papel fundamental, principalmente por se responsabilizar pela educação das crianças das várias classes sociais desde muito pequenas, repassando a elas saberes próprios da cultura dominante.

Em sua obra clássica intitulada *Aparelhos ideológicos de Estado*, Louis Althusser (1985) mostrou que a ideologia tem uma materialidade e está presente em todas as instâncias e classes que constituem uma sociedade. Dessa forma, os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) fariam uso da força, mas muitas vezes, *sem violência* necessariamente. Segundo o autor, a ideologia estaria materializada nas práticas das instituições, e assim, o discurso poderia ser considerado como a ideologia materializada. Nas palavras do autor:

Toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito [...] Sugerimos então que a ideologia “age”³⁶ ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação. [...] A experiência mostra que as práticas de interpelação em telecomunicações são tais, que elas jamais deixam de atingir seu homem: apelo verbal, ou um assobio, o interpelado sempre se reconhece na interpelação (ALTHUSSER, 1985, p. 96-97, grifos nossos).

³⁶ Grifos do autor.

Em consonância, Amarante (1998), citando Thompson (1995), afirma que, de maneira ampla, a ideologia pode ser compreendida como mobilização de sentidos a serviço do poder. Assim, opera em todos os contextos da vida cotidiana, sendo a escola o local privilegiado para o funcionamento das formas existentes de hegemonia. De acordo com a autora:

[...] caracterizando-se por criar e construir a vida social, a **ideologia**, tomada como **força hegemônica**, sustenta e reproduz, contesta e transforma as relações de poder sócio-historicamente constituídas, **faz funcionar verdades**, é **geradora de realidades** (AMARANTE, 1998, p. 70, grifos nossos).

Pêcheux (2002), refletindo sobre o materialismo histórico no campo da linguagem, concorda que a ideologia tenha uma materialidade e que o discurso é o lugar onde esta se manifesta. Os efeitos de sentido de um discurso são dados, então, pela ideologia. O sujeito é, assim, constituído por uma ideologia que atribui sentido ao seu discurso. Dessa forma, somos governados pela ideologia. Objetivamos analisar, então, no discurso dos sujeitos-professores, indícios da ideologia da atualização profissional, da formação (sempre) continuada, da mudança em busca da perfeição profissional.

Segundo Grigoletto (2003), citando Pêcheux (1995), em sua dimensão enunciativa e na historicidade do dizer, o sujeito é constituído através da interpelação ideológica e “ao ser interpelado pela ideologia, o indivíduo transforma-se em sujeito e o seu dizer adquire sentido, ao re-significar dizeres das formações discursivas que o constituem.” (p. 224). A formação discursiva controlaria assim sua prática discursiva a partir do lugar que se enuncia, determinando o que pode ser dito ou não.

Foucault relaciona o discurso ao poder, e afirma que no interior dos discursos são construídos historicamente o que ele chama de “efeitos de verdade” (REVEL, 2005). Nesse sentido, a ideologia para Foucault pode ser compreendida como uma relação de poder e de saber³⁷. Ou seja, na perspectiva foucaultiana, o saber passa a ser visto como uma engrenagem do jogo político, sendo assim, o poder não apenas reprime, mas produz efeitos de verdade e saber, assegurando ao saber o exercício do poder através de uma relação que se imbrica, indissociável.

³⁷ Foucault distingue o “saber” do “conhecimento”. Para o filósofo: “o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende.” E continua: “o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer” (REVEL, 2005, p. 77).

De acordo com Veiga-Neto (2007), o poder em Foucault não existe, mas “existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente [...]” (p. 122). Segundo o autor, não encontramos em Foucault uma teoria sobre o *poder* e nem sobre o *saber*, mas o filósofo tematiza este último como “um acontecimento articulado ao poder, como uma estratégia.” (p. 126). Assim, *o poder* não se apoia em uma instituição, ele é fugaz e evanescente, ao passo que *o saber* se estabelece e se sustenta nas matérias e conteúdos, em elementos formais exteriores a ele: luz e linguagem, olhar e fala. Contudo, *poder* e *saber* se entrecruzam no sujeito e aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, ou seja, é no discurso que *poder* e *saber* vêm a se articular.

Poder e saber mantêm, sob essa perspectiva, uma relação de imanência, não de exterioridade. Não há hierarquia entre estes termos, nem uma redução de um ao outro. **Eles são imanentes na medida em que necessariamente se apóiam.** Se tomarmos como exemplo a relação entre o poder disciplinar e as ciências humanas, veremos como o poder cria domínios de saber, recorta e forja os objetos do conhecimento. **Por sua vez o saber e suas aplicações produzem efeitos de dominação.** [...] **Saber e Poder são duas instâncias que se atravessam e se animam** (LEE; CERQUEIRA-GUIMARÃES, 2004, p. 131, grifos nossos).

Nesse contexto, e por considerarmos a relação que se estabelece entre sujeito, discurso, ideologia e relações de poder-saber, apesar da ilusão de aparente originalidade que temos, compreendemos que o sujeito-professor carrega consigo, ao enunciar os vestígios ideológicos que o constituem e orientam, seu dizer e seu fazer pedagógicos. Dessa forma, seu discurso é impregnado por conceitos provenientes de uma sucessão de outros discursos oriundos de (outras) ideologias e que se materializam na medida em que este sujeito-professor toma para si a verdade desses discursos e guia suas ações. Ou seja, no contexto educacional, podemos dizer que o discurso da avaliação de aprendizagem é marcado pela ideologia capitalista de eficiência do ensino, sendo a avaliação ligada à medida e ao cálculo relacionado à quantidade (de vocabulário, de regras gramaticais, por exemplo) e/ou qualidade do ensino/aprendizagem. Na mesma direção, o discurso da EC se apoia na ideologia da atualização, da formação sempre contínua, enfim, da mudança e adaptação constantes a “novos” conteúdos e teorias.

Em se tratando da avaliação de aprendizagem e no imbricamento entre discurso, ideologia e relações de poder-saber, conforme afirma Amarante (1998): “podemos afirmar que os atos avaliativos de ensino são lugares em que as relações de poder-saber se revelam mais claramente [...]” (p. 39). E ainda, de acordo com Bolognini (2007), ocupar a posição-sujeito de mais poder em sala de aula significa avaliar. “Toda avaliação, todo certo errado,

todo verdadeiro e falso, estão ancorados em discursos anteriores, em histórias anteriores, em uma ideologia.” (p. 80).

Dessa forma, tentaremos ouvir, por meio de nossas análises, as “verdades” sócio-histórico e ideologicamente construídas no contexto em que se insere um grupo de sujeitos-professores em um curso de EC baseado em seu discurso da mudança sobre seu fazer avaliativo nas escolas em que atuam.

A próxima seção discutirá as bases (ideológicas) em que a EC se apoia.

1.4 A formação (continuada) de professores de LE

A formação de professores de LE tem sido motivo de grande preocupação nas duas últimas décadas. É possível observarmos na literatura pertinente à formação de professores de LE diversos estudos voltados para a “necessidade” de uma formação mais “crítica” e “reflexiva”³⁸. Nesse sentido, o discurso da formação continuada tem ganhado crescente espaço. A partir de sua inserção no discurso que caminha em direção à completude na formação (idealizada) do professor, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmam que o professor, assim como qualquer profissional, deveria ter acesso a uma educação continuada que contribuísse para sua autoformação. Segundo os autores, as universidades representariam o espaço onde cursos de extensão, especialização e pós-graduação ofereceriam oportunidades para que o profissional de ensino refletisse sobre sua atuação e adquirisse novos conhecimentos teóricos/metodológicos que propiciassem as mudanças necessárias em sua prática.

Dessa forma, conforme afirmamos anteriormente, o discurso dos programas de EC se baseia no objetivo principal da formação de profissionais da área: uma prática fundamentalmente crítica e reflexiva, segundo Celani e Magalhães³⁹ (2002), “entendida como um agir reflexivo sobre sua ação pedagógica”, e complementam, “espera-se que o curso venha contextualizar um processo de *conscientização*”⁴⁰ e de questionamentos das representações dos professores envolvidos quanto ao que significa ser um profissional do ensino de LE no Brasil.” (p. 320).

³⁸ Grifos nossos.

³⁹ M. A. A. Celani e M. C. C. Magalhães coordenam projetos de educação continuada do professor de inglês na PUC-SP, Brasil.

⁴⁰ Grifo nosso (uma vez que nossa abordagem problematiza essa noção).

É nesse contexto que o Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Estrangeira (Projeto EDUCONLE), promovido pela FALE/UFMG, iniciado no ano de 2002, em Belo Horizonte, emerge. Tal projeto atende a professores de LI e espanhol das redes públicas municipais e estaduais, e compreende uma carga horária de 300 horas, distribuídas em dois anos⁴¹, contando com três eixos, a saber: linguístico, teórico/metodológico e prático. Dessa forma, o referido projeto oferece aulas de metodologia de ensino e de LE, tendo elas um foco na abordagem comunicativa e sendo embasadas na “reflexão sobre a prática”⁴² para o desenvolvimento das competências do professor-participante (ALMEIDA FILHO, 1999).

De acordo com nosso posicionamento na teoria discursiva, entendemos, porém, que o discurso da EC tende a ter o prestígio da verdade e se baseia no conceito de sujeito intencional, racional e que pode mudar de acordo com sua vontade. Ou seja, esse discurso é calcado no ideal de que a qualificação é algo controlável (NEVES, 2008). Coadunando com a mesma autora (NEVES, no prelo⁴³), compreendemos que as teorias abordadas no eixo metodológico do referido projeto de EC acabam se tornando idealizadas e prescritivas, pois, com seu cunho científico e por serem ministradas por profissionais de uma universidade pública renomada, ganham formas de verdade, completude e conhecimento no inconsciente coletivo. Ou seja, o conhecimento adquirido no(s) curso(s) de EC é legitimado sócio-ideologicamente pela instituição que o promove, no sentido de prescrever as “mudanças pedagógicas necessárias”⁴⁴. Segundo Lopes (2001):

Podemos afirmar que existe hoje um **modelo e um ideal de professor e de professora** que está presente não só na sociedade, como na própria formação desse/a professor/a nos cursos de magistério ou nas Faculdades de Educação. Ensina-se prescritivamente a ser professor/a, **ensina-se a dar aula: como deve ser um bom professor, como deve ser uma boa professora** [...] (p. 37, grifos nossos).

Compreendemos, assim, que o discurso no qual a EC está embasado é o discurso que objetiva estabelecer respostas e “verdades”. Baseando-nos na teoria psicanalítica de orientação lacaniana, trazemos para nossa discussão a noção do discurso do mestre⁴⁵,

⁴¹ Atualmente a carga horária total sofreu alterações e compreende 192 horas, distribuídas em um ano apenas.

⁴² Grifo nosso.

⁴³ Artigo ainda não publicado intitulado “Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada” (ISSN 0103-7706).

⁴⁴ Grifo nosso.

⁴⁵ No Seminário 17 (no Brasil) Lacan apresenta sua teoria dos quatro discursos – discurso do mestre, discurso da universidade, discurso da histórica e discurso do analista. Por razões históricas e por se constituir em um discurso primário, o discurso do mestre é a matriz fundamental do vir a ser do sujeito através da alienação, sendo os outros três discursos gerados a partir do primeiro pela rotação, em sequência, de cada elemento no sentido contrário aos ponteiros do relógio, um quarto de giro ou rotação (FINK, 1998).

que sustenta um discurso supostamente unívoco. De acordo com Rabinovich (2001), em sua definição desse conceito, “a verdade é a condição necessária em seu desconhecimento para que o discurso do mestre possa produzir-se [...]” (p. 18). E complementa Fink (1998), “o mestre deve ser obedecido – não porque nos beneficiaremos com isso ou por alguma outra razão desse tipo – mas porque ele assim o diz. Não há razão para que ele tenha poder: ele simplesmente tem. [...] O mestre não pode mostrar nenhuma fraqueza.” (p. 161). Nesse sentido, o discurso do mestre pode ser compreendido como aquele que nos rege.

Nessa linha de pensamento, trazemos ainda a noção do discurso da universidade (ou discurso universitário), pois entendemos que o discurso da EC, ao apresentar novos caminhos e teorias para o professor de LE e a “verdade” que normaliza, funciona como um discurso científico de “verdade absoluta”, ou seja, oferece ao sujeito-professor o saber do mestre pelos caminhos da ciência.

No entanto, nosso estudo demonstrará que, no percurso cumprido pelo discurso prescritivo dos cursos de EC, o sujeito em sua constituição sócio-histórico-ideológica, muitas vezes esbarra em “empecilhos”⁴⁶ que o impedem de transportar, para seu fazer, as mudanças sugeridas nos mesmos. Nesse ponto, valemo-nos das palavras de Lacan (2003), quando afirma que “um ensino não significa que com ele vocês tenham aprendido alguma coisa, que dele resulte um saber. [...] Pode ser que o ensino seja feito para estabelecer uma barreira ao saber.” (p. 302-303). Lacan sugere com essa afirmação um dos três impossíveis de Freud, nesse caso, *educar*.⁴⁷

Podemos afirmar, assim, que o ensino não tem controle do saber, ou seja, não é garantia de uma aquisição de conhecimento, aqui veiculado pelo curso de EC, e principalmente, de que o mesmo seja transportado para a prática em si. Nas palavras de Bolognini (2007):

[...] a sala de aula dos cursos de formação de professores é o lugar onde diversos discursos, de diversas instituições, se encontram: aqueles da família dos futuros professores, das escolas que os futuros professores frequentam, da mídia, por um lado, e os discursos constitutivos da posição-sujeito formador de professores. **É o lugar da heterogeneidade. É o lugar do entendimento, desentendimento, confronto, conflito. Como toda sala de aula** (p. 79, grifos nossos).

⁴⁶ Grifo nosso.

⁴⁷ Três ofícios foram considerados impossíveis por Freud, a saber: *governar, analisar e educar* ao escrever um prefácio para um livro datado de 1925, escrito por Aichhorn, psicólogo austríaco, exatamente abordando questões relativas à educação (GARCIA, 2001).

O que queremos dizer nesse sentido é que as “novas” teorias ensinadas em um curso de EC certamente sofrem resistência(s) e conflito(s) no corpo dos sujeitos-professores, não sendo tão direta e “tranquila” a relação teoria e prática nesse contexto.

Nossa próxima subseção se encarregará da discussão pertinente ao conceito de representações a partir do viés psicanalítico e seu impacto nas práticas pedagógicas.

1.4.1 Representações e seu impacto nas práticas pedagógicas

Atualmente diversos estudos têm sido desenvolvidos na investigação das crenças do professor (BARCELOS, 2001; JOHNSON, 1994; NESPOR, 1987; PAJARES, 1992, entre outros). Apesar de ainda não existir uma definição única sobre as crenças em relação à aprendizagem de línguas de uma forma geral, os autores as compreendem como opiniões e idéias que professores (e alunos) têm sobre os processos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Barcelos (2001), a partir de sua inserção no discurso da LA, “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.” (p.73). Segundo a autora, uma das principais características das crenças refere-se a sua influência no comportamento. Johnson (1994), citando Abelson (1979) e Anderson (1985), afirma que a psicologia cognitiva⁴⁸ define crenças como a representação da realidade elaborada por um indivíduo e que guia seus pensamentos e comportamentos.

Celani e Magalhães (2002) fazem uso do termo *representações*, e as definem a partir de seu campo de atuação também na LA e de sua inserção em projetos de formação continuada baseados no ensino crítico em São Paulo. Segundo as autoras:

[...] denominamos *representações*⁴⁹ a essa **cadeia de significações**, construídas nas **constantes negociações** entre os participantes da interação e **as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes** a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. As representações do agente sobre seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem (p. 321, grifos nossos).

⁴⁸ Da qual nos distanciamos neste trabalho por assumirmos uma abordagem teórica que considera o inconsciente.

⁴⁹ Grifo das próprias autoras.

A partir da definição fenomenológica de representação apresentada acima como forma concreta do ato de pensamento, adequada para o sujeito cognoscente, marcamos nosso campo de reflexão a partir de uma problematização do termo, pois consideramos o sujeito do inconsciente psicanalítico, ampliando assim, seu sentido, uma vez que compreendemos que a visão a partir da dimensão cognitiva e comportamental se apresenta insuficiente por sua natureza empírica e cognitiva (NEVES, 2002).

De acordo com Neves (2002), a Psicanálise, ao apontar para a região cinzenta, dividida, ambígua e contraditória da subjetividade e da consciência, põe em xeque a tradição iluminista em educação e em pedagogia. Segundo ela, “na consideração do inconsciente não há separação entre o genuíno e o que não é, entre o fabricado e o que é autêntico, entre o simulado e o verdadeiro. Temos representações da ordem do imaginário.” (p. 44). E prossegue afirmando que a Psicanálise desafia, assim, conceitos estabelecidos e consagrados na educação que se baseia no “adestramento dos indivíduos”, no sentido de se adequarem a alguma conformação social.

Dessa forma, problematizamos o uso do termo crenças, pois compreendemos que o sentido das representações a partir da abordagem discursiva abarca ainda a dimensão do inconsciente psicanalítico que muito pode contribuir para a compreensão das representações em si e sua influência no agir dos sujeitos-professores. Assim, as definimos como *identificações* flagradas no discurso e que apontam *processos identificatórios* (NEVES, 2004). Na teoria psicanalítica:

As representações são do domínio da identificação imaginária⁵⁰, e nessa categoria de identificação, o *eu* constitui-se como instância psíquica ao se **identificar com determinadas imagens no mundo. Mas o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona** (GRIGOLETTO, 2003, p. 225, grifos nossos).

Nesse sentido, as representações poderiam ser compreendidas como o que o sujeito toma para si e as imagens que tem do mundo. Conforme afirma Grigoletto (2003), as representações são “construídas pelos sujeitos” e deixam escapar “aspectos de suas identidades e de suas identificações”. Elas são decorrentes do imaginário do sujeito constituindo-o e fazendo parte do seu inconsciente, constituindo ainda sua subjetividade (GHIRALDELO, 2006). As representações são, assim, constituídas no interdiscurso, são

⁵⁰ O conceito de representação abordado neste estudo se baseia no sentido das FIs, tendo esta noção sido desenvolvida nos trabalhos da primeira e segunda fase de Michel Pêcheux.

dinâmicas, estão em constante mudança e acontecem via identificação inconsciente (NEVES, 2006).

Entendemos, assim, que as FDs nas quais os sujeitos estão inseridos contribuem para a formação de suas representações. Ou seja, no movimento que se dá entre as diversas vozes que constituem o sujeito-professor, no nosso caso, é possível flagrarmos seus modos de ver o processo de ensino/aprendizagem da LE e o papel da avaliação desta. Compreendemos, dessa forma, que as representações permanecem na memória discursiva e afloram nas atitudes do dia a dia (CORACINI, 2007). Nesse sentido, compreendemos que as escolhas didáticas e avaliativas diversas vezes são guiadas pelas representações que constituem os sujeitos-professores.

Concordando com Reis (2007b), *o dizer e o fazer* dos professores não são necessariamente guiados e/ou determinados pelo discurso do(s) curso(s) de EC, mas por uma multiplicidade de vozes, conflitos e, principalmente, pelas representações que os constituem. Vozes e conflitos que vêm de outro(s) lugar(es) e outro(s) contexto(s) e que interferem direta ou indiretamente na constituição e perpetuação das representações que marcam lugar nas práticas dos sujeitos-professores em sala de aula. Segundo a autora:

Não é possível esperar que a inserção em um projeto que prime por uma prática reflexiva e autônoma **surta efeitos imediatos e incontestáveis**. Ao contrário, o **sujeito** nesse processo **sofre, ainda que inconscientemente, um embate de suas representações que constituem sua prática**, incluindo aí o modo com que ele vivenciou sua própria aprendizagem, sua formação, suas expectativas, frustrações e conflitos e aquele bombardeamento de teorias, técnicas e “receitas”⁵¹ demandantes de uma postura mais reflexiva, mais crítica e autônoma (REIS, 2007b, p. 875, grifos nossos).

Dessa maneira, entendemos que, mesmo que o sujeito-professor reflita sobre as representações que o constituem, seja através do(s) curso(s) de EC ou não, ainda que tente ou queira operar mudanças, isso não será garantia de que venha a mudar de fato sua prática ou sua forma de pensar, ou mesmo que, se houver “deslocamento”⁵², o mesmo se dará imediatamente, pois a existência de um inconsciente que também rege nossas ações não pode ser apagada e/ou negada.

Nesse sentido, concluímos esta subseção afirmando que, embora diversos estudos tenham sido desenvolvidos atualmente sobre crenças, suas reflexões estão mais voltadas para os aspectos cognitivos dessa questão. Assim, nosso estudo tenta abordar a dimensão

⁵¹ Grifo da própria autora.

⁵² Definiremos este termo na próxima subseção.

inconsciente envolvida nas ações dos sujeitos-professores, problematizando, assim, a “prática reflexiva” juntamente à “conscientização das crenças”, compreendidas como a solução para a formação idealizada dos mesmos. Neste trabalho, analisaremos as representações dos sujeitos-enunciadores presentes em seus discursos que influenciam sua tomada de posição em relação à avaliação de aprendizagem de LE principalmente.

A próxima subseção discutirá o papel da EC em direção a deslocamentos no dizer e/ou fazer dos sujeitos-professores.

1.4.2 Formação continuada e deslocamentos identitários

De acordo com Bertoldo (2003a), a formação profissional de um professor se baseia na aquisição de múltiplas teorias prescritivas apontadas como completas e eficientes. No entanto, a partir da visão de sujeito cindido, heterogêneo e sempre desejante de alguma completude que adotamos neste estudo, não podemos nos esquecer que este não se constitui apenas por (novas) teorias adquiridas que venham preencher as lacunas pedagógicas que possuam. Conforme anteriormente afirmamos, o sujeito-professor sob nosso enfoque neste estudo é constituído sócio-histórica e ideologicamente por diversas vozes que ressoam e fazem efeito em sua prática.

Assim, compreendermos a formação (continuada ou não) do sujeito-professor como um meio através do qual este absorverá (imediatamente) novas teorias e adquirirá formas “ideais”⁵³ para se ensinar, e avaliar seus alunos seria apagar sua constituição histórico-ideológica prévia. Coadunamos com Borges (1988), quando afirma que em uma platéia nem todos são “tocados”, mas apenas algum *participa-dor* dela (p. 16), pois somos sujeitos também constituídos por uma singularidade própria. Dessa maneira, as discussões propostas em cursos de EC podem produzir efeitos de sentidos⁵⁴ vários em sua “platéia”, e assim, escapam à intencionalidade almejada pelos sujeitos-formadores. Ou seja, entendemos que o contato com as novas teorias, por si só, pode ou não produzir deslocamentos nos sujeitos envolvidos.

⁵³ Grifo nosso.

⁵⁴ A partir de nossa inserção no campo da AD compreendemos que os “efeitos de sentido” não são únicos, absolutos, mas estão sujeitos a falhas e brechas, pois, “a linguagem, além de não ser transparente, não é completa”. E ainda, “os efeitos de sentido de um discurso são dados pela ideologia”, cabendo ao analista *tentar* compreender os efeitos de sentido (BOLOGNINI, 2007, p. 76).

Nesse raciocínio, a noção de deslocamentos⁵⁵ torna-se crucial para nosso estudo, pois compreendemos que “deslocamentos” querem dizer um *ir e vir*, algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo do lugar discursivo, para outra(o), e que não necessariamente significa grandes mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, desprendimentos de certas representações para dar lugar a outras (NEVES, no prelo). Assim, o contato com “novas” teorias pode ou não produzir deslocamentos subjetivos – aos quais chamaremos deslocamentos identitários – nos sujeitos envolvidos no curso de EC e/ou deslocamentos de suas representações para dar lugar a outras.

Entendemos, porém, que o discurso da mudança comumente promovido pelos cursos de EC de uma forma geral não considera a complexidade dos arranjos e re-arranjos subjetivos experimentados pelos sujeitos-professores que impulsionam (ou não) deslocamentos em suas posições quando em contato com novas possibilidades de (re)pensarem sua prática didática e avaliativa. Nesse sentido, compreendemos que os cursos de formação (continuada ou não) frequentemente se reduzem às discussões de questões teórico-metodológicas, que têm sua importância obviamente, mas que constituem apenas parte do processo. Pois, através do discurso do imperativo de mudança, não costumam considerar a complexidade das representações que constituem os sujeitos-professores e que estão tão presentes em sua prática de sala de aula, operando, muitas vezes, no nível do discurso apenas.

Buscaremos neste estudo analisar a atuação do curso de EC nos (possíveis) deslocamentos identitários de um grupo de professores e problematizar as representações que os constituem. Ou seja, investigaremos o impacto do Projeto EDUCONLE e de seu discurso do saber-fazer no discurso dos sujeitos-professores de LE dele participantes sobre sua prática em sala de aula. Ao problematizarmos essa questão, pretendemos abrir possibilidades de discussão das representações dos sujeitos-professores sobre língua, ensino/aprendizagem de LE e avaliação desta, que guiam suas escolhas.

⁵⁵ Embora estejamos tomando vários conceitos da Psicanálise em nosso trabalho, nos afastamos da noção de *deslocamento* proposta por Freud (1900/1901) como um dos mecanismos primários do sonho e que abre espaço para a teoria do sintoma neurótico e as formações do inconsciente.

1.5 Conclusão

Neste capítulo, ocupamo-nos em apresentar a abordagem teórica adotada e seus conceitos essenciais para nosso estudo, no sentido de situar nosso leitor na noção de sujeito do discurso e do inconsciente, assim como sua formação identitária em constante construção. Apontamos também o conceito de discurso, relacionando-o à ideologia, pois entendemos a ideologia como elemento crucial para que as palavras ganhem sentido. Tentamos ainda problematizar o papel dos cursos de EC para os (possíveis) deslocamentos identitários de professores e avaliadores de LE a partir de sua inserção nos mesmos e de seu contato com o novo (novas teorias, a língua estranha que volta a ser estudada, etc).

Partindo da noção de sujeito na perspectiva discursiva que adotamos, problematizaremos em nossas análises a noção de sujeito cartesiano, absolutamente livre, indiviso, intencional e dono de seu dizer, pressuposta na formação (continuada) de professores para o ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Pois assumimos a constituição do sujeito na história, na Psicanálise, um sujeito sempre desejante, cindido entre o consciente e o inconsciente e constituído *na e pela* linguagem.

O próximo capítulo se encarregará de apresentar as construções discursivas que embasam o percurso histórico⁵⁶ do discurso da avaliação e de seu papel adquirido no campo da LA.

⁵⁶ Vale ressaltar que o percurso histórico apresentado a seguir se caracteriza por um discurso sobre outros discursos que são aqui retomados. Assim, o discurso que apresentaremos no próximo capítulo é constituído por diversas vozes que, por se tratarem de “registros históricos” conferem um papel de lugar de autoridade a este(s). Valeremo-nos assim, da apresentação do que “dizem” sobre a história da avaliação.

CAPÍTULO II - A avaliação de aprendizagem: conceito e história

2.1 Introdução

A escola, ao se espelhar nos modelos seguidos pela sociedade como um todo, organiza-se e funciona através de relações de poder e subordinação. Em meio aos aspectos da vida escolar, em que as relações hierárquicas e autoritárias se expressam, podemos observar a existência da avaliação (SOUSA, 1997). A sociedade de controle em que vivemos se organiza assim pela comparação, pelo ciframento, pela não-singularidade. De acordo com Forbes, no prefácio de Miller e Milner (2006), “a febre do ciframento da sociedade de controle defende-se do medo da singularidade: de que alguma coisa escape às medidas do avaliador; de que alguma coisa não tenha preço, de que não tenha nome e que nunca venha a ter.” (p. 9).

Apesar de entendermos que a linearidade da história faz parte da ilusão do sujeito que deseja possuir um controle dos fatos, neste capítulo, nós nos propomos a apresentar uma tentativa de percurso histórico do discurso da avaliação de aprendizagem e seu conceito no campo da LA, bem como o discurso dos especialistas que permeia as tentativas constantes de elaboração de “meios mais eficazes” para se avaliar na atualidade. Acreditamos, pois, que os sentidos que constituem historicamente e significam a avaliação (de aprendizagem) produzem efeitos no ensino (de LE) e na sua avaliação.

2.2 O conceito de avaliação ao longo da história

O termo *avaliação* tem sua origem no verbo transitivo direto “avaliar”, que possui como raiz etimológica o latim “*a-valere*”. Legitimado pelo discurso de verdade⁵⁷ transmitido

⁵⁷ O conceito de *verdade*, ou *jogos de verdade*, é aqui pensado a partir de Foucault. As reflexões desse filósofo recusam a concepção de verdade como cópia do mundo e mostram que cada sociedade possui seu regime próprio de verdade, ou seja, como cita Revel (2005), “os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos”. E continua: “[...] a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro.” Referindo-se a Foucault, a autora afirma que a verdade centra-se no discurso científico e também nas instituições que o produzem. Dessa forma, a verdade seria grandemente difundida, seja através das instâncias educativas ou pela informação; ou seja, ela é “produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidades, mídia, escrita, exército).” (p. 86).

pelos dicionários⁵⁸, *avaliar* congelou dizeres que implicam “determinar o valor ou a valia de, apreciar o merecimento de, estimar, calcular, ajuizar”.⁵⁹ Ou seja, o paradigma da avaliação é extraído da medida do calculável, sendo o cálculo e/ou a avaliação quantitativa ou qualitativa. Nesse sentido, estaremos sempre no paradigma da medida (MILLER; MILNER, 2006). De acordo com Miller (2006), não é um acidente ou uma ocorrência isolada que a avaliação esteja em toda parte. Segundo o autor, “é um momento necessário que faz parte desse grande ciframento do ser”, que teve seu início desde Descartes (p. 28).

A partir de estudos históricos relacionados à Grécia antiga, há registros de lugares de lazer onde era possível a elaboração de questões próprias ao espírito, denominados ginásios, onde os moços praticavam exercícios físicos – item relevante em sua formação -, os quais ofereciam clima de tranquilidade e leveza. Segundo Simões (2003), o local era aberto não apenas aos alunos, mas a qualquer cidadão que quisesse frequentá-lo no intuito de encontrar seus amigos, e assistir ou participar das discussões filosóficas que ali ocorriam. Nesse recinto ninguém tratava de negócios ou de interesses de ordem material.

Os registros apontam que Platão escolheu as cercanias do ginásio *Academos* para instalar sua escola⁶⁰. Aristóteles fundou sua escola em local próximo aos jardins de Lykéios, onde se erguiam um templo dedicado a Apolo – o deus da clarividência –, e um ginásio. Nesse local, ele passeava com seus discípulos trocando idéias, tecendo um saber. No entanto, de acordo com a tradição, nesse local não havia exames, não havia graus, ou mesmo tarefas estabelecidas. Não havia “nada que lembrasse mestria”. (SIMÕES, 2003, p. 135). De acordo com nossa tentativa de retomada histórica, as primeiras idéias de avaliação de aprendizagem que se têm registro se vinculam ao conceito de medida. O uso da avaliação como tal tem seu primeiro registro em 2205 a.C., quando o grande imperador chinês Shun examinava seus oficiais com o fim de promovê-los ou demiti-los. Na Europa, as avaliações surgiram primeiramente nas universidades no século XVII. Na Prússia, os exames foram utilizados primeiramente na seleção de funcionários públicos no século XVIII, e mais tarde também adotados na França depois da Revolução. Após a Revolução Francesa, as avaliações continuavam recebendo crescente importância como um meio de dar à elite acesso ao poder.

⁵⁸ De acordo com Collinot e Mazzière (1997), os dicionários legitimam os dizeres em sua função ética e histórica de oferecer aos indivíduos o sentimento de pertença a uma comunidade linguística unificada. Faremos uso das definições dicionarizadas principalmente nas análises de nosso estudo, pois as mesmas podem contribuir para a compreensão das escolhas lexicais feitas pelos enunciadores participantes desta pesquisa, uma vez que tais escolhas podem reverberar sentidos congelados na memória dos mesmos.

⁵⁹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

⁶⁰ Parte daí o nome *academia*, cuja ambiência era a de “uma reunião de amigos”, segundo Simões (2003, p. 135).

Na Inglaterra, as avaliações escritas foram utilizadas pela primeira vez em meados do século XIX como um meio de selecionar os candidatos ao serviço público, e mais tarde também para outras profissões. A posterior adoção das avaliações no âmbito escolar na Inglaterra servia para manter o controle centralizado da educação. Ao final do século XIX, as avaliações se disseminaram pelo restante da Europa Ocidental também como métodos de controle da educação e de seleção de funcionários públicos (SPOLSKY, 1995).

Alguns registros apontam que ainda no século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace Mann criou um sistema de testagem que propunha a experimentação de um sistema uniforme de exames em uma amostra selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston, cujos resultados demonstraram falhas na qualidade da educação, seguidos por sugestões de melhorias nos padrões educacionais.

Nas primeiras décadas do século XX, surge em Portugal e na França o estudo da Docimologia⁶¹, que teve início com os trabalhos de Piéron e Laugier, sendo o termo proposto por eles em 1922, a partir da imprevisão dos testes e a instabilidade das avaliações baseadas nas diferenças inter e intraindividuais. Esta ciência se norteou pelo estudo sistemático dos exames, especialmente relacionado ao sistema de atribuição de notas, e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Neves (2002), citando Landshere (1976) e Hadji (1994), comenta que os estudos docimológicos surgiram como crítica à exagerada confiança nos métodos tradicionais adotados nos exames e teve considerável repercussão nos Estados Unidos por caracterizar-se pela instrumentalidade científica do processo avaliativo.

Ainda no contexto dos Estados Unidos, não podemos deixar de mencionar os estudos de Tyler, em 1949, em seu “Estudo dos oito anos”, no qual defendia uma maior variedade de procedimentos avaliativos, tais como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro e outras formas de coletar “evidências”⁶² sobre o rendimento dos alunos em relação à consecução dos objetivos curriculares (DEPRESBITERIS, 1997). Observa-se, portanto, o objetivo central da avaliação, desde então, em cercar o indivíduo, pensando-se ter um controle cada vez maior do processo de ensino/aprendizagem.

Spolsky (1975) aponta três períodos considerados importantes no desenvolvimento da avaliação neste século no contexto de ensino/aprendizagem de LE: o pré-científico (*pre-scientific*), o psicométrico-estruturalista (*psychometric-structuralist*), e o sociolinguístico-integrativo (*psycholinguistic-sociolinguistic*). Retomando tais períodos,

⁶¹ Este termo parte do grego *dokimé*, que seria ‘exame’ ou ‘prova’; e *logos*, ‘palavra’, ‘razão’, sintetizando, a ideia de discurso científico.

⁶² Grifo nosso.

Morrow (1981) nomeia-os respectivamente “Jardim do Éden” (*Garden of Eden*), “Vale de Lágrimas” (*Vale of Tears*) e “Terra Prometida” (*Promised Land*).

De acordo com esses autores, no período pré-científico (ou Jardim do Éden), nos anos cinquenta, a linguagem era vista como acesso à cultura da elite, não havendo teoria que fundamentasse o processo de ensino/aprendizagem de LE ou a avaliação desta. O ensino era, dessa maneira, voltado para a aquisição de vocabulário, regras gramaticais, práticas de traduções e desenvolvimento da leitura essencialmente. Para o exercício de sua profissão, o professor não recebia formação especializada, mas se baseava em sua intuição pedagógica. Nesse cenário, também a avaliação de aprendizagem era vista como uma arte ou mesmo um dom, sendo esta uma habilidade subjacente às demais tarefas de um “bom professor”.

Já nos anos sessenta, o pressuposto que embasava a prática pedagógica de LE era que a língua poderia ser fragmentada para maior facilidade de sua aprendizagem. Assim, a visão era predominantemente estruturalista americana e a linguagem era compreendida como instrumento de utilização de códigos para a formação de frases gramaticalmente aceitáveis. Nessa época exercícios de treinos de estruturas através de diálogos (*drills*) eram privilegiados e as traduções eram evitadas. Esse período, conhecido como psicométrico-estruturalista (ou Vale de Lágrimas), compreendia as avaliações como testes que deveriam associar a habilidade oral e escrita (ditados, por exemplo), opondo-se aos moldes tradicionais de traduções. Grande ênfase era dada à exatidão linguística nessa fase, como formas verbais corretas, ortografia e pronúncia.

O terceiro período, conhecido por sociolinguístico-integrativo (ou Terra Prometida), fruto das críticas recebidas pelo período estruturalista da avaliação, em contrapartida, enfatizava a função da linguagem como *meio para a comunicação* entre indivíduos. Dessa forma, o ensino de LE privilegiava o uso de “situações reais” de comunicação, em que as habilidades estariam integradas. Conseqüentemente, as avaliações nesse período também sofreram alterações. Os testes passaram a incluir não apenas aspectos linguísticos, mas aspectos culturais e sócio-linguísticos relacionados à LE alvo (ROLIM, 1998).

Segundo Franco (1997), no Brasil, as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional tiveram seu início através da psicologia da educação, quando essa área do conhecimento começava a ganhar condição de ciência. E como tal, lidava com fatos “objetivos”⁶³, sendo “objetivo” compreendido então como aquilo que pode ser “observado”,

⁶³ Grifos nossos.

“medido”, “palpado”. É nesse contexto que a ilusão da “objetividade” passa a ser buscada a todo custo. Professores/Avaliadores passaram, então, a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, e as provas consideradas “objetivas”. Dessa forma, o discurso da objetividade na avaliação se consolida na filosofia positivista da eficiência e torna legítima a noção de desempenho (LYOTARD, 1998).

No entanto, ainda na década de 1970, as limitações observadas em relação ao modelo objetivista levaram diversos estudiosos a uma abordagem mais subjetivista, em que foram gerados modelos de investigação que tentavam ser mais “completos” e “abrangentes”⁶⁴. Tais modelos voltavam-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas ou em desenvolvimento, na tentativa de captar o “subjetivo”⁶⁵, penetrando na “caixa preta” dos processos cognitivos, como afirma Franco (1997), como se apenas tais processos estivessem envolvidos no ensino/aprendizagem. Nesse cenário, procurou-se ressaltar a importância de se respeitar o ritmo individual de cada um para a aquisição de aprendizagem significativa, a autoavaliação, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais envolvidas na aprendizagem.

De acordo com Serrani (2003), apesar dos fatores afetivos envolvidos no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras apresentarem grande dificuldade de operacionalização, e assim, muitas vezes, costumam ficar em segundo plano ou são banalizados na prática, estes não devem ser descartados. Segundo a autora, apesar da natureza esquiva destes conceitos, “é preciso insistir na pesquisa desse domínio, por serem os fatores afetivos condicionantes importantes do sucesso ou insucesso na produção em língua estrangeira/segunda língua.” (p. 24). Entretanto, ainda assim, seriam os instrumentos de avaliação que atestariam o sucesso ou o insucesso nos locais onde o ensino de línguas é institucionalizado.

Nesse sentido, podemos observar que a busca por ferramentas avaliativas que sejam “capazes” de medir o sucesso ou insucesso da aprendizagem tem se tornado ao longo da história o alvo na educação que objetiva, cada vez mais, controlar e quantificar o saber nos limites aceitáveis das instituições educacionais, na tentativa de mensurar os seres humanos e torná-los equivalentes.

A próxima seção se encarregará de abordar o discurso de controle e poder historicamente constituído que tem permeado a avaliação ao longo do tempo.

⁶⁴ Grifos nossos.

⁶⁵ Grifos da autora.

2.3 A prática avaliativa: controle e exercício do poder

A partir de uma perspectiva discursiva em que tentamos retomar a história, da modernidade até os dias de hoje, podemos observar as avaliações imersas nos ideais da(s) cultura(s), nos costumes da época, nos modelos familiares, na religião, entre outros. Porém, há registros de que, na Idade Média, o controle social se baseava essencialmente na *culpa* e no *desprazer*. O meio utilizado para controlar o(s) sujeito(s) era o castigo, a manipulação do corpo, a tortura e até mesmo a morte. Evidenciava-se, desse modo, a submissão do sujeito ao ideal do Outro⁶⁶. Já na modernidade, essa perspectiva sofre alterações, ou seja, a tortura praticada pela Inquisição é substituída pelo *exame* (CASTRO, 2005, p. 2).

Podemos compreender a escola como mais um espaço político e a avaliação educacional possui seu papel de reprodução da estrutura social (SARMENTO, 1997). A avaliação de aprendizagem, portanto, pode ser entendida como um instrumento de controle, seleção e exercício do poder e de sua ideologia nas escolas. De acordo com Neves e Reis (no prelo),

No discurso da prática educacional, o objeto mais visado é a aprendizagem e o objetivo final da avaliação é aprovar ou reprovar, atribuir certificados e selecionar de forma a dar corpo aos dizeres que assim se estabelecem: “apreciar ou estimar o merecimento de algo, atribuindo-lhe um valor a ser calculado e computado”, o que nos leva à função de controle (grifos nossos).

A partir de 1971-72, o termo “controle” aparece cada vez mais frequentemente no vocabulário de Foucault. Em um primeiro momento, tal termo designa uma série de mecanismos de vigilância que surgem entre os séculos XVIII e XIX, tendo como função corrigir e, principalmente, “prevenir” o *desvio*. De acordo com Santos (2004), a Freud se atribui a coragem de ter ousado falar sobre a sexualidade das crianças e de afirmar que os desejos sexuais perpassam o homem desde sua mais terna infância. Porém, conforme afirma o autor, Foucault, ao examinar os colégios do século XVIII, procurou demonstrar que ali já se considerava a questão sexual e a prevenção da manifestação dessa sexualidade infantil. Para o filósofo, a disposição arquitetônica dos prédios e os códigos disciplinares que regiam a conduta das crianças e mantinham o controle dessa parte da sociedade dão testemunho de que a sexualidade infantil não passava despercebida naquela instância.

⁶⁶ “Outro” aqui sendo tomado pela cultura, pelo simbólico, pelo social.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), **os regulamentos** elaborados para a **vigilância** do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1976, p. 30, citado por SANTOS, 2004, p. 48, grifos nossos)

As penalidades do século XIX transformam-se em controle das ações dos indivíduos, não só sobre aquilo que eles fazem, mas também sobre aquilo que são capazes de fazer. Tal extensão do controle social corresponderia, então, à formação da sociedade capitalista, ou seja, partiria da necessidade de controlar os fluxos e a repartição da mão de obra, considerando-se as necessidades da produção e do mercado de trabalho. Sendo assim, o desenvolvimento da polícia e da vigilância das populações torna-se instrumento essencial. No entanto, para Foucault, o controle social não passa apenas pela justiça, mas também por diversos outros poderes paralelos que são exercidos pelas instituições criminológicas, psicológicas, psiquiátricas e *pedagógicas*, que nos interessam particularmente aqui, apenas para citar algumas (REVEL, 2005).

De acordo com Coracini (2007), uma vez que o sujeito pode ser considerado um lugar no discurso, heterogêneo em sua constituição, e assim, fragmentado, cindido. Ele é também “um produto do exercício do poder disciplinar”, que, segundo a autora, citando Foucault (1975), possui uma totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a identidade do sujeito – “ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis e, portanto, idealmente sob o controle daquele(s) que ocupa(m) o lugar de autoridade legitimada.” (CORACINI, 2007, p. 17).

Os testes representam, dessa forma, uma tecnologia social encravada não apenas no governo e nos negócios, mas também (e especialmente⁶⁷) na educação, sustentando, dessa maneira, o mecanismo para execução do controle e do poder (SHOHAMY, 1997, citada por BROWN, 2004), baseados na constante vigilância no sentido da prevenção dos desvios, ou como forma de punição dos mesmos. Ainda, de acordo com a autora, “os testes são muito poderosos, pois são geralmente indicadores que determinam o futuro dos indivíduos”⁶⁸ (p. 2), cabendo aos mesmos aderirem ao sistema em nome de sua inserção na sociedade.

Nesse contexto, para Scaramucci (1997), os testes são muito valorizados pelos professores e pela escola como um todo ainda hoje, por representarem, de uma forma geral,

⁶⁷ Grifo nosso.

⁶⁸ Nossa tradução para: *Tests represent a social technology deeply embedded in education, government, and business; as such they provide the mechanism for enforcing power and control. Tests are most powerful as they are often the single indicators for determining the future of individuals* (SHOHAMY, 1997, citada por BROWN, 2004, p. 2).

um instrumento promocional, um demarcador do índice de *status* dos alunos e, conforme a autora, também um elemento para o controle disciplinar, tendo o professor/avaliador esta ferramenta que lhe confere “poder” para prevenir ou punir o desvio. De acordo com Hall (1997), a partir das reflexões de Foucault em *História da loucura, O nascimento da clínica e Vigiar e punir*:

O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a **regulação**, a **vigilância** e o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “**policiam**” e **disciplinam** as populações modernas – oficinas, quartéis, **escolas**, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante. [...] O objetivo do “poder disciplinar” consiste em manter “as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo”, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob **estrito controle** e **disciplina**, com base no **poder** dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. **Seu objetivo básico consiste em produzir “um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil”** (DREYFUS; FOUCAULT; RABINOW, 1982, citado por HALL, 1997, p. 46, grifos nossos).

Ainda, segundo Sarmiento (1997), a medição avaliativa sempre implica na comparação do que está sendo avaliado com a escala de valores estabelecida, com base em critérios e padrões socialmente construídos. A partir de sua inserção na área da educação, a autora afirma que “os valores e princípios que são orientadores da prática avaliativa são oriundos de um universo muito amplo que reflete as perspectivas e crenças de grupos dominantes na sociedade.” (p. 13). Dessa forma, a avaliação nas escolas funciona como parte do exercício do poder das instituições que reproduzem o sistema de classificação e desigualdade social. Podemos dizer que a escola teria uma inserção contraditória na sociedade capitalista, pois, em vez de seguir em direção à igualdade social, reforça as desigualdades que a sustentam.

Para Luckesi (1996), vivemos ainda sob a hegemonia da pedagogia tradicional implantada pelos jesuítas quando os mesmos chegaram ao Brasil em 1549, e estamos também mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, que, apesar de ter aperfeiçoado seus mecanismos de controle, ainda deixa brechas de sua influência nos dias de hoje. Como exemplo, podemos destacar a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. Nesse cenário, segundo o autor, a avaliação de aprendizagem em nossas escolas tem exercido papel de ameaça e castigo através da “pedagogia do exame”. Suas consequências são *pedagógicas*, pois centraliza a atenção nos exames e não auxilia de fato a aprendizagem dos alunos; *sociológicas*, uma vez que a

avaliação é bastante útil para os processos de seletividade social; e *psicológicas*, já que é útil para desenvolver personalidades submissas.

O poder (do latim *potere*) para Foucault não é considerado uma entidade coerente, unitária e estável. Para o filósofo e historiador das ciências, o poder não é considerado algo que o indivíduo cede a um soberano, mas sim como “relações de poder”, “relações de forças” que supõem condições históricas de emergência complexas, implicando efeitos múltiplos, efeitos de verdade e saber, constituindo, assim, verdades, práticas e subjetividades. Em uma genealogia do poder, a história da subjetividade torna-se indissociável (REVEL, 2005).

As relações de poder que se estabelecem através da avaliação organizam a sociedade em torno do discurso da verdade e do saber aceitável, excluindo aqueles que não o absorvem. De acordo com Brown (2004), “os responsáveis pela elaboração e aplicação dos testes estão sempre em uma posição de poder em relação àqueles que se submeterão aos mesmos, e assim, podem impor ideologias sociais e políticas através de padrões que considerem determinados itens aceitáveis ou não aceitáveis.” (p. 114).⁶⁹

Nesse contexto, para Miller (2006), a sociedade atual, em sua busca constante pelo controle e emoldurada pela sedução do homem em ser comparado/equiparado em tudo ao outro, “mata” a singularidade. A avaliação é para o autor “o consentimento à visita, é que o sujeito aceite ser apalpado pelo avaliador, é que ele abra a porta e o visitante passeie ou somente que tenha o direito de passear na intimidade” (p. 24), “a busca metódica, incansável e extremamente maligna do consentimento do outro.” (p. 10). Também para Spolsky (1995), a avaliação seria o resultado de um acordo entre dois indivíduos, um que ocuparia a posição daquele que oferece um serviço e o outro, que assumiria a posição daquele que está sendo qualificado em padrões aceitáveis pela sociedade. Na mesma direção, Forbes (MILLER; MILNER, 2006, Prefácio) afirma que a avaliação irresponsabiliza a ação humana, pois *constroi equivalências e cataloga nossas ações em prateleiras burocráticas (grifos nossos)*.

Através dessa elaboração, podemos perceber a importância atribuída à avaliação na sociedade. Desse modo, sendo o(s) discurso(s) sócio-historicamente construídos, Rolim (1998), citando Hoffman (1993), afirma que “o autoritarismo da avaliação tem sido apontado pela literatura como um mito construído desde os primórdios da educação.” (ROLIM, 1998, p. 115). Nesse sentido, a autora traça um paralelo entre a constituição do sujeito professor/avaliador a partir de sua inserção nesse movimento da história e, segundo ela, o

⁶⁹ Nossa tradução para: *Test givers are always in a position of power over test-takers and therefore can impose social and political ideologies on test-takers through standards of acceptable and unacceptable items* (BROWN, 2004, p. 114).

sujeito-professor que agora tenta impor sua autoridade através de notas e conceitos seria o mesmo que sofreu ameaças e castigos semelhantes em sua trajetória escolar. Na mesma direção, Millot (1987) afirma que Freud indica que “as severidades na educação costumam equivaler a uma revanche pelas que foram sofridas anteriormente pelo próprio educador.” (MILLOT, 1987, p. 88).

Já na visão de Demo (1999), partindo do discurso da sociologia, o ato de se avaliar representa muito mais que um processo técnico, mas envolve uma questão política. De acordo com o autor, “avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa”, sendo esta mudança, em sua visão, compreendida como avaliação emancipadora (p. 2).

Ao pensarmos no percurso histórico-discursivo que envolve a avaliação, ela se faz (historicamente) “necessária” na sociedade, pois parte do desejo de controle das instituições físicas ou não e do consentimento do sujeito avaliado. O discurso historicamente constituído dos especialistas em avaliação aponta conseqüentemente para a busca constante de meios “eficientes” em se registrarem tais mudanças qualitativas nos indivíduos.

A próxima seção se encarregará de abordar o discurso pedagógico que permeia a avaliação de aprendizagem de LE e a busca por “excelência”, apresentando seu percurso no campo da LA.

2.4 O discurso pedagógico da avaliação de aprendizagem de LE – um percurso na LA

De acordo com Amarante (1998), no campo da LA o discurso pedagógico da avaliação como prática social institucionalizada apresenta uma configuração em que o professor ocupa a posição de único enunciador autorizado pela instituição educacional a emitir juízos de valor acerca do grau de apropriação pelos aprendizes do saber que considera legítimo (sendo ele maior ou menor). Segundo a autora, a eles é exigido dizer o que sabem desse “saber legítimo” e “deles não se espera senão a sua sujeição à posição que lhes é atribuída: a de objetos de avaliação.” (p. 201).

O campo da LA como área do conhecimento científico principalmente no cenário anglo-americano foi instituído relativamente há pouco tempo, tendo o termo Linguística Aplicada surgido na década de 1940. No cenário brasileiro, a LA tem seus primeiros registros em meados da década de 1960. Contudo, nessa época, poucos pesquisadores se nomeavam

linguistas aplicados, pois por muito tempo este campo do conhecimento foi considerado como uma subárea da Linguística (CAVALCANTI, 2004). A “necessidade política” em estabelecer o campo da LA no Brasil como uma área de investigação está por trás de muitas discussões e textos nos anos 1980 e 1990. Atualmente a LA é “um campo relativamente bem estabelecido no Brasil” e apoiado por muitos programas de pós-graduação e por agências financiadoras de pesquisas, bem como por uma associação científica – a Associação de Linguística Aplicada do Brasil, ou ALAB (MOITA LOPES, 2006, p. 16, grifos do autor)

Como área independente do conhecimento, essa disciplina começou a ser reconhecida por abraçar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de LEs e segunda língua, com destaque para a LI, objetivando “resolver sérios problemas”⁷⁰ relativos à linguagem na sociedade (GRABE, 2004). A partir de uma visão crítica, Bertoldo (2003b) afirma que:

A LA entra na ordem do discurso da ciência [...]. O discurso da LA constringe aquilo que pode ou não ser dito, constitui e separa os sujeitos que podem dizer daqueles que não podem, aparta aquilo que é falso daquilo que é verdadeiro, **que vale como sua verdade**. É nessa perspectiva que a LA busca se consolidar como campo de conhecimento distinto (p. 143, grifos nossos).

Nesse sentido, o autor aponta que, ao se propor a oferecer resultados que podem ser aplicados e conseqüentemente, influenciar o meio, transformando-o, a LA também se propõe a dar respostas sociais concretas. De acordo com ele, o discurso é construído com base em um ideal de não-conflito e para tal é necessário adotar o procedimento científico nos moldes da ciência moderna, a qual apresenta um “tratamento sistemático, objetivo e explícito” (p. 132).

Conforme mencionamos, a principal preocupação da LA gira em torno da “busca pela solução de problemas reais relacionados à aquisição da linguagem”, embora, como ressalta Bygate (2004, p. 13), a LA tem sido levada a reconhecer o aumento considerável da interface entre língua e outros aspectos do mundo real⁷¹. Nesse sentido, de acordo com Clapham (2000), foi no contexto do ensino/aprendizagem de línguas que a avaliação de aprendizagem de LE surgiu.

Seguindo essa linha de pensamento, a busca por excelência nos estudos relacionados à avaliação de aprendizagem, no campo da LA, tem gerado o discurso dos

⁷⁰ Grifo nosso.

⁷¹ Nossa tradução para: [...] *the increase in the number of interfaces between language and other aspects of the real world which researchers have come to recognize as important* (BYGATE, 2004, p. 13).

especialistas que objetiva o desenvolvimento de instrumentos eficazes de avaliação, os quais possam “medir adequadamente” o desenvolvimento linguístico dos aprendizes. A partir do discurso dos especialistas em avaliação, inseridos na LA, a avaliação seria parte integrante do ciclo ensino-aprendizagem, e em um currículo interativo e comunicativo, a avaliação seria quase constante. Nessa direção, os testes, que podem ser considerados meios de avaliação, ofereceriam autenticidade, motivação e *feedback* para o aprendiz; sendo assim, seriam considerados componentes essenciais de um currículo bem desenhado e um dos vários parceiros no processo de aprendizagem⁷² (BROWN, 2004, p. 16).

A partir de algumas pesquisas no campo de atuação da LA, podemos observar que as tendências e práticas associadas à avaliação da aquisição de LE têm acompanhado as mudanças também verificadas nas metodologias de ensino (CLAPHAM, 2000; NUNAN, 1988). Nesse sentido, podemos perceber que, nos anos 50, com o surgimento da era behaviorista, especial atenção era voltada a elementos linguísticos específicos, como contrastes fonológicos, gramaticais e lexicais entre línguas. Já entre as décadas de 70 e 80, as teorias comunicativas da linguagem consideravam as avaliações como parte do evento comunicativo e não apenas como uma soma de elementos linguísticos (CLARK, 1983, citado por BROWN, 2004; MORROW, 1981).

Partindo do advento e divulgação cada vez maior da abordagem comunicativa⁷³ para o ensino/aprendizagem de LE na década de 1970 em oposição à exclusiva atenção anteriormente voltada às formas gramaticais, os especialistas em elaboração de testes, apoiados no desejo de encontrarem soluções “acertadas” para o evento avaliativo, têm empenhado grandes esforços em desenvolver testes que também envolvam tarefas aparentemente semelhantes àquelas em que os aprendizes se engajam no “mundo real”⁷⁴ em relação ao uso da LE (WESCHE, 1983). Coracini (2003), porém, tece uma crítica em relação

⁷² Nossa tradução para: *Assessment is an integral part of the teaching-learning cycle. In an interactive, communicative curriculum, assessment is almost constant. Tests, which are a subset of assessment, can provide authenticity, motivation, and feedback to the learner. Tests are essential components of a successful curriculum and one of the several partners in the learning process* (BROWN, 2004, p. 16).

⁷³ Ainda hoje, não existe uma definição fechada do que seja uma “abordagem comunicativa”. Rolim (1998), citando Canale; Swain (1980), retoma os princípios da abordagem comunicativa como baseados na competência para a comunicação, sendo esta a capacidade do aprendiz em usar a língua e seus aspectos do sistema de regras em situações comunicativas reais. Muitas críticas, no entanto, ainda são levantadas em relação ao que se chama “comunicação autêntica”, na qual esta abordagem idealmente se apoia. Como exemplo, Franzoni (1992) critica os conceitos de comunicação e autenticidade ao discutir a ilusão do possível controle de tudo que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem de LE e também de língua materna. Para uma visão mais detalhada, ver Franzoni (1992).

⁷⁴ Grifo nosso.

à suposta abordagem comunicativa quando afirma, que, contrariamente às aparências:

[...] **as metodologias ou abordagens de ensino de línguas não se sucederam simplesmente, pois elas coexistem até hoje, mascaradas pelo ensino comunicativo de línguas**, que, para alguns [...] deve se pautar pelo ecletismo metodológico, a fim de dar conta das diversas maneiras individuais de aprender (p. 141, grifos nossos)

Nesse contexto, compreendemos que o aprendiz é idealizado e a aprendizagem passa a ser vista como um processo (totalmente) controlável, surgindo, nessas bases, modelos de “bom-professor”, “bom-aluno”, “bom teste”. Ainda hoje, o discurso dos especialistas envolvidos na elaboração de testes se embasa na busca por instrumentos cada vez “mais autênticos” e válidos, no desejo de simular uma interação com o “mundo real” e, essencialmente, *medir constantemente* o aprendizado da língua alvo. Trata-se, portanto, de atender a uma demanda que faz parte do discurso sobre ensino-aprendizagem de LE especialmente nas últimas décadas, e que, segundo Grigoletto (2003), “também é expresso nos discursos da propaganda e do poder econômico, incluídos aí o discurso da globalização e da conseqüente necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações, para a transação de bens materiais e culturais.” (p. 227).

Inserido nesse discurso e no positivismo científico lógico, Brown (2004) resenha alguns construtos teóricos da avaliação quantitativa aos quais denomina “princípios norteadores da avaliação de aprendizagem”⁷⁵, apresentando o que um “bom teste” deve envolver, partindo do conceito de sujeito observável, controlável e transparente. Nesse sentido, a próxima subseção se encarregará de apresentar e discutir os princípios baseados no discurso da cientificidade nos quais os especialistas em avaliação de aprendizagem se apoiam e que, segundo os mesmos, devem ser considerados na elaboração de ferramentas “apropriadas” para a avaliação da linguagem no âmbito da LA.

2.4.1 O discurso da cientificidade na avaliação de aprendizagem: “princípios norteadores”

A avaliação tem sua progressão desde o surgimento do discurso da ciência positivista lógica. Para Miller (2006), “a avaliação se reveste de roupagens científicas e o

⁷⁵ Ao que Brown (2004) chamou *principles for language testing*, Bachman (1990) havia denominado *measurement qualities*, partindo do princípio de que os testes são capazes de medir o conhecimento linguístico adquirido.

povo pode imaginar que se trata de ciência.” (p. 10). O discurso científico presente na elaboração de testes para a avaliação de aprendizagem de LE corrobora assim o desejo de *controle e medição* da mesma.

Segundo Coracini (2003), esse desejo é cultural, próprio do sujeito cartesiano, racional, logocêntrico, consciente e concebido como capaz de controlar a si e ao outro através da linguagem. Dessa forma, a instituição escola e, conseqüentemente, o ensino, se pautam na crença da possibilidade de controle da aprendizagem pelo professor e também pelo próprio aluno, garantindo que toda teoria que assume a possibilidade de monitoração de si e do outro seja bem-sucedida (citando KRASHEN, 1982). Apoiado nesse discurso e imerso na ilusão do controle do saber, Clapham (2000) afirma que, para que os aprendizes tenham uma idéia “apurada”⁷⁶ de sua proficiência, os mesmos devem, sempre que possível, fazer testes que sejam “válidos e confiáveis” (p. 151)⁷⁷.

Nessa direção e baseados nos estudos docimológicos, os especialistas apontam para os construtos teóricos da avaliação quantitativa - também conhecidos como princípios da avaliação de aprendizagem -, que determinariam o que um “bom teste”⁷⁸ deve contemplar. Desse modo, para que os testes atendam à demanda de controlar o conhecimento e o outro, os mesmos deveriam “seguir padrões” de *praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade, e efeito retroativo*⁷⁹. Esses princípios buscariam a cientificidade idealizada na elaboração de instrumentos avaliativos que poderiam garantir uma medição idealmente “adequada”⁸⁰ da aprendizagem (BROWN, 2004; WESCHE, 1983).⁸¹

⁷⁶ Grifos nossos.

⁷⁷ Nossa tradução para: *If students are to have an accurate idea of their proficiency, they should, where possible, be given tests which are valid and reliable* (CLAPHAM, 2000, p. 151).

⁷⁸ Teste aqui se refere à prova escrita apenas.

⁷⁹ Brown (2004) resenha os quatro princípios para a avaliação de aprendizagem no original como *practicality, reliability, validity, authenticity* e *washback*.

⁸⁰ Grifo nosso.

⁸¹ Seguindo o discurso da avaliação baseada nos princípios definidores do padrão de qualidade, um teste, para ser considerado *prático* pelos especialistas, não poderia ser excessivamente caro; precisaria se adequar a limites apropriados de tempo; apresentar-se-ia relativamente fácil em sua aplicação; e abarcaria um procedimento avaliativo específico e eficiente em relação ao tempo necessário de contagem da pontuação. Um teste é idealmente considerado *confiável* (ou fidedigno), consistente e dependente se contemplar o padrão de confiabilidade necessário apresentando o mesmo resultado em duas situações diferentes a partir do mesmo aprendiz. As condições de sua aplicação devem seguir padrões que contribuam para o sucesso do mesmo, como por exemplo: temperatura adequada do ambiente, ventilação, boas condições das carteiras, ausência de barulhos, boa qualidade da cópia/teste, entre outros. Como critério de *validade* pode-se compreender a relação existente entre a proposta de avaliação e o que o teste “de fato” avalia. De acordo com esse critério, se o teste se propõe a avaliar a habilidade de leitura do aprendiz, este, idealmente, não deve requerer conhecimento prévio sobre o assunto; ou, se o teste está tentando avaliar a habilidade do aprendiz em falar uma LE em um cenário conversacional, porém, solicita que o mesmo responda a questões de múltipla escolha que demandam julgamentos gramaticais, tal teste não contemplará o critério de validade. Ou seja, busca-se a “exatidão” com a qual o instrumento mede o que se propõe medir. O critério de *autenticidade* advoga para o uso da linguagem em testes da forma mais “natural” possível, os itens presentes nos testes devem estar contextualizados (e não

Brown (2004) faz uma resenha dos grandes nomes relacionados à “qualidade” e “objetividade” na avaliação, dentre eles Bachman (1990), apresentando então os principais pontos que norteiam o discurso da cientificidade na avaliação de aprendizagem, sendo eles: a) “Qual a *melhor*⁸² forma de se avaliar a habilidade do aluno?”; b) “Quais são os instrumentos disponíveis *mais práticos* para a avaliação?”; c) “Os testes-padrão de proficiência linguística atuais são precisos e confiáveis?”; d) “Os testes aplicados em sala de aula *realmente medem* de forma *padronizada a autenticidade e significância da língua* dentro de uma abordagem comunicativa?”; e) “Como os professores podem desenvolver testes que sirvam como *experiências de aprendizagem motivadoras* em vez de desencadeadores de ansiedades ameaçadoras?”.

Podemos observar, pelas questões apontadas pelos especialistas em avaliação e apresentadas logo acima, como o discurso (científico) da avaliação se constroi sócio-historicamente e o desejo de controle desses sujeitos em obterem a(s) resposta(s) mais “próxima(s) da realidade” em relação ao processo de aprendizagem dos sujeitos-alunos, em uma busca incessante por modelos, aos quais chamam “testes-padrão”, que de fato moldam e padronizam os sujeitos-avaliados. Ou seja, vale ressaltar a constante *tentativa de controle do currículo escolar através da avaliação por exames* (NEVES, 2002; SPOLSKY, 1995).

Os “princípios norteadores da avaliação da aprendizagem de LE” apontados pelos especialistas no campo da LA ora apresentados enfatizam o desejo por altos padrões de qualidade e eficiência, típico do discurso da sociedade capitalista que está sempre em busca da excelência dos produtos de consumo, bem como da satisfação de uma completude almejada pelos sujeitos sempre desejanos abordados pela Psicanálise. Segundo Miller (2006), “os avaliadores apresentam-se em nome da ciência” (p. 16), e a ela, como significante-mestre, curvam-se (MILLER; MILNER, 2006). A avaliação nesse contexto caminha no sentido de atender a demanda por excelência do discurso capitalista de qualidade total⁸³ que constitui a

isolados), os tópicos abordados devem ser significativos, relevantes e interessantes para os aprendizes, e as tarefas apresentadas devem representar, ou se aproximar ao máximo das tarefas no “mundo real”. O critério denominado *efeito retroativo (washback)* envolve o efeito do teste no ensino e na aprendizagem. Ou seja, o efeito retroativo normalmente se refere aos efeitos que os testes teriam na instrução oferecida pelo professor aos alunos no sentido de prepará-los para os testes em si. Este princípio também inclui os efeitos de uma avaliação no ensino e na aprendizagem que antecedem a avaliação em si, no momento de preparação para esta (BROWN, 2004).

⁸² Grifos nossos.

⁸³ O conceito de Qualidade Total se refere a “uma técnica de administração multidisciplinar formada por um conjunto de Programas, Ferramentas e Métodos, aplicados no controle do processo de produção das empresas, para obter bens e serviços pelo menor custo e melhor qualidade, objetivando atender as exigências e a satisfação dos clientes. Seus primeiros movimentos surgiram e foram consolidados no Japão após o fim da II Guerra Mundial com os Círculos de Controle da Qualidade, sendo difundida nos países ocidentais a partir da década de 70” (disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Qualidade_total>. Acesso em: 25 jun. 2008.).

sociedade moderna. Dessa maneira, como afirma Forbes (2006), “os avaliadores pensam que a satisfação possa ser garantida⁸⁴ por eles.” (MILLER; MILNER, 2006, p. 11). Nas palavras de Castro (2005):

A idéia de **qualidade total, nascida no seio da engrenagem motora de uma sociedade capitalista moderna, pode ter sido a mola propulsora dessa inquietação dentro da escola. A questão da avaliação**, inicialmente encontrada como preocupação da economia capitalista moderna, **teve como objetivo alcançar, por meio de um rígido controle de qualidade, padrões de excelência produtivos e competitivos** entre indústrias. Essa finalidade encontrou eco na instituição escolar, que a reproduziu dentro do mesmo espírito capitalista. (p. 3, grifos nossos).

Nesse sentido, a qualidade do produto educacional é verificada através da avaliação e, assim, ela se transforma em um bem de consumo. Esse produto de consumo aguça a competitividade e individualismo, pois seleciona aqueles considerados bem-preparados e, conseqüentemente, exclui os que não se encaixam no padrão considerado aceitável (AMARANTE, 1998).

A próxima subseção apresentará as bases das avaliações conhecidas por *formativas* e *somativas*, demonstrando o “constante” desejo pelo controle e medida da aprendizagem humana.

2.4.2 Avaliações formativas e somativas: o desejo de controle (constante) do indivíduo

Inseridos em um discurso em que o aprendizado deve ser “idealmente” medido, tendo como base abordagens “confiáveis”, “válidas” e “autênticas”, os sujeitos-especialistas em LA têm se engajado no desenvolvimento de tipos e técnicas de avaliações que contemplem as avaliações formais, porém, podemos também observar um movimento importante em relação às avaliações informais no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Compreende-se por *avaliação informal* os comentários e respostas não planejadas, ou as tarefas elaboradas no sentido de promoverem o desenvolvimento do aluno sem que os resultados sejam documentados e julgamentos realizados em relação à competência linguística do aluno, por exemplo, uma sugestão do professor, ou uma atenção especial em relação à correção de um erro. E as *avaliações formais* compreendem exercícios ou

⁸⁴ A partir do *slogan* circulante na sociedade capitalista que se apresenta aqui sob a forma de um *já-dito*: “Satisfação garantida ou seu dinheiro de volta”.

procedimentos planejados para acessarem as habilidades e o conhecimento dos alunos, por exemplo, diários de aprendizagem, portfólios⁸⁵, testes.

Permeando o discurso da LA e em um movimento de aumento (constante) dos instrumentos de avaliação de modo a abarcar o máximo possível em relação ao indivíduo, podemos ainda distinguir na literatura a referência às *avaliações formativas*⁸⁶, que priorizam o “desenvolvimento contínuo” do nível linguístico dos alunos, enquanto as *avaliações somativas* objetivam “medir ou resumir” o que os aprendizes conseguiram adquirir após um determinado tempo de instrução.

Nesse contexto, entendemos que o surgimento das propostas avaliativas formativas em oposição às somativas deixa resvalar uma contínua busca por instrumentos de avaliação que possam abarcar “tudo” que se puder do sujeito-aluno, na ilusão da possibilidade de um “retrato fiel” de sua aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, o controle da aprendizagem é considerado possível, mesmo que os próprios especialistas apostem na incapacidade de abarcar “todo” o aprendizado em apenas uma forma de avaliação. Para Neves (2002), essa necessidade de uma constante avaliação existe a partir de uma tendência em padronizar, homogeneizar, categorizar, medir e colocar as diferenças em classes. Segundo a autora, essa tendência parte de “um desejo humano para melhor conviver com a heterogeneidade.” (p. 83).

Na visão de Amarante (1998), a avaliação denominada contínua, também conhecida como processual ou formativa, resume-se no “constante olhar valorativo”, ou em uma “multiplicação de olhares valorativos” que são constituídos pelo princípio neoliberal da qualidade total, que uma vez calcada na competitividade, propicia a transmutação do bem cultural em bem de mercado e se apresenta como sistemas de submissão e de dominação no contexto educacional. De acordo com a autora, a avaliação contínua, enquanto sistema de submissão e dominação, pressupõe o silenciamento do sujeito-professor acerca da avaliação, pois é materializado na inexistência de alocação temporal, já que comumente “não há data marcada”, “tudo/todo o processo é avaliado”, propiciando a multiplicação de seus “efeitos disciplinadores”.

Para Coutinho (2004, citado por CASTRO, 2005), estamos vivendo em uma sociedade em que o nosso Outro escópico está em toda parte, é o Outro que nos vê, olha,

⁸⁵ Apesar de muitos autores considerarem as avaliações alternativas (diários de aprendizagem, portfólios...) como informais, por não contemplarem plenamente os critérios de validade e confiabilidade (CLAPHAM, 2000).

⁸⁶ Em inglês encontramos os termos *formative* e *summative assessment* (BROWN, 2004).

compara, que nos julga e nos exige um desempenho exemplar e inatingível e, conseqüentemente, é perverso porque, ao nos avaliar, leva-nos ao sofrimento pela certeza da incompletude e inadequação.

Ainda, de acordo com Amarante (1998), podemos compreender a avaliação contínua como um procedimento oriundo da gestão organizacional que consolidaria a hierarquia institucional, determinando pertencimentos e demarcando limites. Segundo afirma, a avaliação contínua seria “a aplicação dos princípios de gestão empresarial no contexto escolar”. Mas faz uma crítica, pois, enquanto na gestão empresarial da qualidade dois tipos de avaliação são propostos (a avaliação de processo e a de produto), na instituição escolar a inserção de práticas de avaliação contínua, em vez de se reverter em práticas de avaliação processual, tem se configurado a multiplicação das estratégias, momentos e locais da avaliação do “produto” (AMARANTE, 1998, p. 197-198).

Ou seja, apesar do discurso dos especialistas fazer crer que as avaliações formativas ou contínuas/processuais ofereçam uma maior oportunidade de crescimento ao sujeito-aprendiz, pois tendem a focar o “desenvolvimento” da habilidade linguística adquirida pelo mesmo ao longo de um período, enquanto que as avaliações somativas não apontam necessariamente o caminho para um progresso futuro, os registros demonstram uma maior utilização destas últimas, ou seja, que visam ao produto final (BROWN, 2004). Tal fato aponta para o desejo de controle do “produto” do ensino essencialmente, que necessita de constante reiteração de sua natureza processual.

Conforme afirmam Porto e Miccoli (no prelo):

[...] Sem o conhecimento de uma teoria de avaliação que **integre avaliações formativas e somativas**, a avaliação mantém-se como apenas um dado numérico sem sentido para um uso meramente burocrático. Para **que a avaliação seja um processo significativo para professores e estudantes**, é importante que ambos tenham uma **visão da avaliação que transcenda a nota** (grifos nossos).

Na mesma direção da tentativa de se controlar e cercar o indivíduo através de variados instrumentos de vigilância hierarquizada contínua, surgem as *avaliações alternativas*, que se contrapõem às avaliações tradicionais (ou provas escritas).

A próxima subseção se encarregará de apresentar e discutir o surgimento das avaliações alternativas como uma proposta de avaliação formativa em que os sujeitos-aprendizes supostamente participam mais ativa e criticamente de seu próprio processo avaliativo.

2.4.3 O discurso que permeia o surgimento e a (idealizada) eficácia das avaliações alternativas: problematizando o discurso da avaliação na educação continuada

No discurso da LA, é possível encontrarmos uma distinção que se faz entre os termos *testing* e *assessment*. De acordo com os especialistas em avaliação dentro da LA, o termo *test*, em português traduzido como prova/teste, refere-se a apenas uma das possibilidades de *assessment*, em português traduzido como avaliação. Assim, no discurso de quem prescreve as regras, as provas são consideradas procedimentos formais, normalmente aplicados dentro de um limite específico de tempo, para coletar amostras do desenvolvimento dos aprendizes em relação a um domínio específico, e devem seguir os critérios de validade e confiabilidade. Em contrapartida, o termo *avaliação* abarca um conceito mais amplo, pois inclui todas as ocasiões, das observações e comentários mais informais provenientes dos professores em relação ao desempenho de seus alunos em sala de aula, as avaliações alternativas e provas/testes em si. Ou seja, para os especialistas, todas as provas/testes são consideradas avaliações, mas o contrário não é verdadeiro. Nem todas as avaliações apresentam-se sob o formato de uma prova/teste (BACHMAN, 1990; BROWN, 2004; CLAPHAM, 2000)⁸⁷.

Diante do desejo constante dos especialistas em buscarem meios mais eficazes e também processuais de verificação do aprendizado dos alunos, o início da década de 1990 é marcado pelo surgimento das propostas de *avaliações alternativas*. De acordo com esse discurso, formas múltiplas de medição da aprendizagem ofereceriam uma avaliação mais “confiável” do que apenas *uma* forma de medida. Nesse sentido, não apenas os testes escritos tradicionais em sala de aula seriam recomendados, mas também as formas alternativas de avaliação - diários de aprendizagem, portfólios, conferências, observações, auto-avaliações, e avaliação em pares, no sentido de “equilibrar as relações de poder em sala de aula”⁸⁸ (BROWN, 2004; SCARAMUCCI, 1999, grifos nossos).

De acordo com o discurso que permeia as avaliações alternativas no âmbito da LA, diversas seriam suas vantagens em relação aos testes tradicionais, pois promoveriam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos e mostrariam “realmente” o que eles são capazes de realizar. Desse modo, pretende-se que os sujeitos-aprendizes sejam

⁸⁷ Este estudo, porém, abará o discurso relacionado aos diversos instrumentos de avaliação – provas tradicionais e avaliações alternativas, divulgadas no curso de EC e mencionadas pelos professores-enunciadores desta pesquisa.

⁸⁸ Nossa tradução para: [...] *the balance of power relationships in the classroom* (BROWN, 2004, p. 251).

avaliados em relação ao que produzem e não em relação ao que são capazes de se lembrar ou reproduzir artificialmente em um teste tradicional, além de supostamente mostrarem os pontos fortes e os pontos fracos de cada aluno individualmente.

Segundo Huerta-Macías (1995), as avaliações alternativas deveriam ser capazes de contar a história dos aprendizes, oferecendo, aos professores, pais de alunos, coordenadores pedagógicos e diretores, uma “visão clara”⁸⁹ do desenvolvimento do aprendiz através das diversas amostras de atividades por ele desenvolvidas ao longo de um período⁹⁰. Nesse sentido, tais avaliações seriam capazes de “emoldurar” o conhecimento adquirido pelo aprendiz ao longo de um certo período de tempo da maneira “mais adequada”. Ou seja, a partir dessa compreensão da avaliação alternativa, podemos observar um desejo de inteireza calcado em uma visão totalizadora da aprendizagem, mesmo sendo este da ordem do impossível, e um desejo de clareza calcado na ilusão dos esquecimentos de Pêcheux.

Prosseguindo em nossa retomada histórica da avaliação, há cerca de 50 anos atrás não se cogitava a idéia do uso de diários para o âmbito da aprendizagem. Na esteira das avaliações alternativas que vêm fazendo efeito entre os especialistas em avaliação há mais ou menos 20 anos, os diários (de aprendizagem) têm ocupado um lugar relevante em modelos pedagógicos que enfatizam a importância da reflexão e da autoavaliação no processo experimentado pelos aprendizes, em que os mesmos supostamente assumem o controle de seu destino (REIS, 2007a). Esse tipo de avaliação alternativa parte do pressuposto de que o sujeito-aprendiz escreverá “livremente”, normalmente “sem a preocupação” com erros gramaticais, sobre seus sentimentos e fatores que venham influenciar seu processo de aprendizagem.

No discurso idealizado sobre o uso dos diários de aprendizagem no âmbito escolar, eles seriam uma ferramenta de comunicação entre alunos e professores não apenas sobre assuntos relacionados ao aprendizado em si, mas sobre diversos outros que os sujeitos-escreventes quisessem incluir na língua alvo. Como parte do processo de escrita-leitura dos diários, os professores seriam responsáveis por proporcionar constante *feedback* em relação ao trabalho dos alunos. Esse *feedback* pode incluir sugestões de estratégias de escrita, encorajamento diante das dificuldades mencionadas pelos aprendizes, bem como comentários pessoais (BROWN, 2004). No entanto, destacamos essa visão idealizada dos diários de

⁸⁹ Grifo nosso.

⁹⁰ No original, *The data compiled on individual students provides a clear picture of each student's development through the various work samples and products collected* (HUERTA-MACÍAS, 1995, p. 10).

aprendizagem, pois a suposta “liberdade de escrita” se vê desestabilizada pelas relações de poder entre sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes, que limitam o que “pode” e “deve” ser dito de acordo com os lugares ocupados nessa relação (REIS, 2007a).

Com relação aos instrumentos alternativos, os portfólios são relativamente recentes na área da educação e surgiram como metáfora dos portfólios utilizados na área de arte, publicidade e moda por modelos, designers, fotógrafos, artistas e afins. A partir da década de 1990 o uso de portfólios de aprendizagem se tornou uma das alternativas avaliativas mais populares no âmbito da abordagem comunicativa, pois representam uma coleção de trabalhos do aluno com propósitos determinados, que seriam capazes de demonstrar seus esforços, progresso e conquistas em áreas específicas. Os portfólios podem incluir composições, poesias, fotos, reflexões pessoais e/ou auto-avaliação, anotações de aulas, entre outros materiais que o sujeito-aprendiz julgar relevantes em sua experiência de aprendizagem. De acordo com a visão dos especialistas em avaliação de aprendizagem de LE, uma das maiores contribuições dessa forma de avaliação alternativa seria a possibilidade de “documentar”⁹¹ aspectos do processo de aprendizagem dos alunos que não seriam percebidos “tão bem” nas avaliações tradicionais (ABRUTYN, 1997; BROWN, 2004; DANIELSON; GENESEE; UPSHUR, 1996).

Em consonância a esse discurso, Danielson e Abrutyn (1997) afirmam que os portfólios seriam relevantes no processo de avaliação exatamente por essa capacidade de documentar o que os alunos “de fato”⁹² aprenderam, demonstrando a busca permanente por ferramentas que ilusoriamente sejam fiéis na tentativa de retratar o aprendizado dos alunos. De acordo com os autores, os portfólios seriam importantes na avaliação de aprendizagem, pois envolveriam a coleção semilivre dos materiais que seriam neles incluídos pelos próprios aprendizes, desenvolvendo, assim, sua identidade e responsabilidade. A partir desse discurso, os portfólios também envolveriam a reflexão dos aprendizes em relação às atividades por eles desenvolvidas; sendo assim, seriam “documentos” que demonstrariam o progresso e as conquistas dos aprendizes, supostamente criando uma motivação intrínseca nos aprendizes, facilitando o desenvolvimento do seu pensamento crítico, propiciando o desenvolvimento individual dos aprendizes e ainda, sendo capazes de representar uma importante ligação entre alunos, professores, pais e colegas. Isto porque tais ferramentas avaliativas seriam frequentemente apresentadas aos professores, e através de sessões denominadas conferências, estes orientariam os aprendizes na continuidade do trabalho.

⁹¹ Grifo nosso.

⁹² Grifo nosso.

Nesse sentido, trazemos para nossa articulação histórica do discurso da avaliação de aprendizagem as reflexões do filósofo Foucault (1987), em que o mesmo aborda a questão do aumento cada vez mais crescente do imenso e meticuloso “aparato documentário” como um componente essencial de crescimento do poder nas sociedades modernas. De acordo com o autor, a acumulação de “documentação individual” por meio de um ordenamento sistemático torna possível uma medição do global e uma descrição do grupo, ou seja, também a individualidade entra num “campo documentário”. Nas palavras do autor:

[...] seu resultado é **um arquivo inteiro com detalhes e minúcias** que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que **coloca os indivíduos num campo de vigilância** situa-o igualmente numa **rede de anotações escritas**; compromete-os em toda **uma quantidade de documentos que os captam e os fixam** (FOUCAULT, 1987, p. 157, grifos nossos).

Finalmente, como mais uma ferramenta considerada avaliativa, as conferências funcionariam como encontros agendados entre professores e alunos para que estes últimos troquem sugestões e dificuldades em relação à determinada atividade (por exemplo, a confecção dos referidos portfólios). As observações, em contrapartida, aconteceriam “natural” e “informalmente”⁹³ em relação ao desempenho dos alunos ao longo das aulas, ou sistematicamente planejadas no sentido de se obterem informações “mais específicas” sobre o desempenho do aluno em relação à língua alvo, por exemplo, pronúncia, entonação, interação em grupo (BROWN, 2004). Mais uma vez o constante e vigilante olhar do outro se faz presente e aqui pode ser percebido pela execução da avaliação de aprendizagem que está imersa em uma ilusão de clareza, objetividade e completude, já que se procura abarcar “todo” o processo da confecção do portfólio e/dos diários na busca de complementação das informações que o professor acredita poder obter do aluno.

A partir da exposição acima, elaborada em relação ao que podemos encontrar na literatura sobre as avaliações alternativas e suas “vantagens”, podemos perceber a profusão de discursos que constituem os especialistas em avaliação de aprendizagem inseridos no campo da LA. Porém, norteados pela busca da cientificidade que confere a LA estatuto de reconhecimento entre seus seguidores, os especialistas apontam também as desvantagens em relação às avaliações alternativas. Segundo eles, apesar de objetivarem uma abordagem mais “livre”⁹⁴ e menos tradicional de avaliação, as avaliações alternativas não seguem critérios rígidos de correção, ou abarcam tarefas que produzam a informação linguística desejada.

⁹³ Grifos nossos.

⁹⁴ Grifo nosso.

Dessa forma, o discurso desses teóricos sugere a necessidade em se manterem critérios de praticidade, confiabilidade, validade e autenticidade também nas avaliações alternativas. De acordo com esse discurso, as avaliações propostas devem servir para triangular as medidas de competência dos aprendizes, implicando em uma responsabilidade em determinar objetivos e critérios de avaliação e interpretação rigorosos (BROWN, 2004; CLAPHAM, 2000).

Dessa maneira, estabelece-se um paradoxo entre o desejo de controle e excelência, embasando as variadas formas de avaliação da aprendizagem e o desejo de dar uma aparente “liberdade” ao sujeito-aprendiz, traduzida nas avaliações denominadas alternativas, que se propõem a acompanhar o aprendiz de modo mais introspectivo, porém, com o objetivo de ter uma idéia ainda mais “acertada” do todo. Ou seja, as avaliações alternativas se propõem a acompanhar o sujeito-aprendiz de modo mais introspectivo, para, a partir daí, se ter uma idéia do todo. De acordo com Neves e Reis (no prelo):

Os **especialistas buscam**, então, **incansavelmente, a solução**, que reside no contrato de **controle entre professor e aluno sobre o saber deste último**, através do estabelecimento de **critérios qualitativos com valores quantificáveis nas escalas, *checklists*, questionários e relatórios**, construindo assim, a **ilusão de simplicidade, generalidade, objetividade e compreensibilidade** (grifos nossos).

Nessa direção, conforme afirmamos anteriormente, o discurso dos especialistas em avaliação de aprendizagem de LE inseridos no campo da LA aponta para o desejo de se encontrarem técnicas, abordagens e instrumentos idealmente mais abrangentes, eficientes e justos que sejam capazes de retratar da “melhor” forma possível o desenvolvimento do aprendiz dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, os indivíduos são cercados de todos os lados na ilusão de se ter um/o controle. A avaliação de aprendizagem “ideal” torna-se dessa forma o objeto do desejo dos especialistas inseridos no contexto da LA, e como tal impulsiona a constante busca pela completude inerente ao sujeito da falta.

Nesse contexto, professores inseridos em um curso de EC, que têm como proposta também a implementação e execução de avaliações alternativas, mostram-se desestabilizados diante desse *novo* (novas formas de avaliar) quando no lugar de professores nas escolas públicas em que atuam. Como sujeitos constituídos sócio-historicamente pelo discurso que embasa a avaliação tradicional e sua cientificidade, e imersos no discurso de mudança pressuposto pelo curso de EC, os professores oscilam em sua posição discursiva, ora exaltando os pontos positivos das “novas formas de avaliação” – as avaliações alternativas (“na questão dos **portfólios, dos *journals***, é uma, é até mesmo uma **avaliação mais real**”),

ora deixando escapar sua escolha pelas avaliações tradicionais (“hoje ainda **eu mantenho a forma escrita apenas**”)⁹⁵.

Ao procedermos às nossas análises dos enunciados dos sujeitos-professores inseridos em um curso de EC, problematizaremos o papel das avaliações alternativas contrapostas às avaliações tradicionais no dizer e no fazer dos mesmos. O ponto que nos propomos focar na construção desta dissertação é ainda apresentar como a avaliação de aprendizagem ganha espaço como mecanismo controlador das práticas de ensino/aprendizagem e seu poder praticado por sujeitos desejan-tes de uma completude inacessível, que ocupam o lugar de professores.

2.5 Conclusão

Neste capítulo procuramos apresentar o discurso sobre a avaliação a partir de seu percurso na história e no campo da LA. Buscamos, mesmo que brevemente, apontar os sentidos que a avaliação de aprendizagem tem evocado desde suas propostas tradicionais até as propostas mais alternativas recentemente desenvolvidas.

Procuramos situar a avaliação de aprendizagem na LA como exercício do poder e mecanismo de controle do saber a partir do julgamento do outro, realizado pelo professor. Nesse sentido, objetivamos resgatar não apenas o percurso histórico da avaliação, mas também os significados que foram incorporados a ela ao longo do tempo e que contribuíram (e ainda contribuem) para seus significados atualmente, pois compreendemos que é mister levarmos em conta os aspectos sociais e históricos que fizeram (e fazem) com as coisas se tornassem (e se tornem) como são.

Tentamos resgatar o discurso da cientificidade envolvido no sentido da avaliação e os “princípios norteadores” na elaboração dos testes escritos, apontando a busca constante dos sujeitos por uma completude mascarada em critérios de qualidade total.

Abordamos o surgimento do discurso que separa as avaliações somativas, centradas no produto, e das formativas, que objetivam observar o processo de ensino/aprendizagem que demonstra o incansável desejo de cercar o indivíduo de todos os lados. Nessa esteira, apresentamos os pressupostos das avaliações alternativas a partir do discurso dos especialistas em avaliação no campo de atuação da LA.

⁹⁵ Trecho retirado de nosso *corpus* e analisado mais adiante.

Finalmente, lançamos uma problematização, a qual esta pesquisa pretende desenvolver, através das análises, sobre o discurso dos sujeitos-professores inseridos em um curso de EC. Nesse discurso, eles oscilam seus dizeres entre suas escolhas por práticas tradicionais de avaliação que os constituem sócio-historicamente, e as novas práticas de avaliação com as quais tiveram contato por intermédio do referido curso. Nesse sentido, o próximo capítulo se encarregará de apresentar a metodologia que norteou a formação de nosso *corpus* e o tipo de análise que pretendemos desenvolver.

CAPÍTULO III - Metodologia de pesquisa

3.1 Introdução

Conforme afirmamos na introdução de nosso estudo, a pesquisa que ora apresentamos parte do desejo de busca por possibilidades de reflexões e não por respostas incontestáveis relacionadas à compreensão de questões sobre a avaliação de aprendizagem de LE e a aquisição desta. Assim, nosso estudo não tem como objetivo trazer soluções para as questões apontadas pelos sujeitos-enunciadores diretamente, mas oferecer contribuições para o campo de formação (continuada) de professores de LE a partir de uma visão discursiva.

Dessa forma, este estudo volta-se à interpretação dos registros relacionados à concepção de LE a partir da posição dos professores-enunciadores sobre a avaliação de aprendizagem desta e o significado da avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LE. A interpretação de nosso *corpus*, portanto, partirá de conceitos oriundos da AD pècheutiana e da Psicanálise freudo-lacaniana⁹⁶.

A Análise do Discurso trabalha nos limites da interpretação⁹⁷ e lança mão de algumas ferramentas presentes na pesquisa qualitativa (entrevistas semi-estruturadas, observações e notas de campo) para seu desenvolvimento. Podemos afirmar que nossa pesquisa tem “cunho” qualitativo, pois tentamos compreender *o outro* através da análise e interpretação dos efeitos de sentido de enunciados produzidos por um pequeno grupo de sujeitos-professores, que, no entanto, representa um grupo sócio-histórico. Assim, nós nos valeremos das palavras de Denzin e Lincoln (2006) quando afirmam:

[...] é difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso. Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio. [...] Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números. Também aproveitam e utilizam as abordagens, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, rizomáticas, do desconstrucionismo, da **etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais**, da pesquisa baseada em levantamentos e da **observação** participante, entre outras (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20-21, grifos nossos)

⁹⁶ Neste estudo objetivamos fazer uso de algumas elaborações psicanalíticas que poderão nos ajudar em nossos gestos de interpretação sem, contudo aprofundar-nos nas mesmas, pois pretendemos apenas estabelecer uma relação entre a linguagem e a Psicanálise.

⁹⁷ Compreendemos que a Análise do Discurso faz uma leitura que desconstrói verdades absolutas e apresenta possíveis interpretações em relação a um texto e/ou enunciado, já que o sentido para a AD sempre pode derivar para outro.

Apresentamos neste capítulo a metodologia norteadora de nossa pesquisa, sendo o mesmo dividido em: condições de produção dos discursos; a configuração de nosso *corpus* (as notas de campo e as entrevistas); a descrição dos enunciadores; a seleção dos enunciados para análise; a definição de interpretação, a noção de ressonâncias discursivas como nossas categorias de análise, e a contradição.

A próxima seção abordará as condições de produção dos enunciados que serão analisados.

3.2 As condições de produção dos discursos

As condições de produção do discurso na concepção discursiva em que esta pesquisa se insere se referem ao contexto e à situação deste discurso. A constituição do *corpus* a ser analisado foi realizada em momentos diversos desta pesquisa. Ele é resultante não apenas de depoimentos dos professores-enunciadores em dois momentos distintos da pesquisa (1º e 2º ano de inserção desses sujeitos no projeto de EC – a partir da proposta AREDA⁹⁸ no primeiro momento e entrevistas semi-estruturadas no segundo), como de notas de campo obtidas pela observação de aulas de LI ministradas por três desses professores-enunciadores ao longo do segundo ano de pesquisa.

O objetivo estabelecido em relação ao nosso *corpus* é essencialmente a compreensão dos efeitos de sentido produzidos sobre a avaliação de aprendizagem em relação à representação que os sujeitos professores têm de língua e LE, ensino de LE e, essencialmente, da avaliação de aprendizagem da mesma por meio da análise das pistas deixadas pelos sujeitos-enunciadores em seus discursos.

De acordo com Orlandi (2005), “as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental.” (p. 30). Conforme afirma a autora, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, e também o ideológico, e a esta memória discursiva podemos atribuir aquilo que fala antes e em outro lugar, independentemente, o *já-dito* que está na base do dizível, sustentando as tomadas da palavra. Segundo Neves (no prelo), as condições de

⁹⁸ Abordagem metodológica que será explanada mais adiante neste trabalho.

produção do discurso incluem o contexto situacional em que as práticas discursivas ocorrem e pressupõem a instituição⁹⁹ a partir de onde o discurso emerge, ou seja, onde ele é produzido.

Os sujeitos-enunciadores neste estudo são professores de LI como LE em serviço que retornam ao espaço da sala de aula para darem continuidade a sua formação profissional nos eixos metodológico e linguístico. Assim, esses sujeitos produzem seus discursos a partir de sua inserção no Projeto EDUCONLE, onde ora ocupam o lugar¹⁰⁰ de alunos na universidade, ora ocupam o lugar de professores nas escolas públicas em que atuam. É a partir desses lugares ocupados por eles que assumem suas posições enunciativas, e as mesmas são significadas neste estudo.

Descrevemos a seguir a constituição do *corpus* para nossas análises.

3.3 A configuração do *corpus*

A investigação que nos propomos realizar neste estudo tem como ponto de partida a constituição de nosso *corpus* de análise e a posterior retomada dos conceitos cruciais que embasam esta pesquisa.

No quadro que se segue apresentamos como o *corpus* deste estudo se constitui.

⁹⁹ A instituição a qual nos referimos pode ser “física” (como, por exemplo, igrejas, presídios, escolas, etc) ou mesmo “abstrata” (como o casamento).

¹⁰⁰ Entende-se que o *lugar* social compreende a situação empírica e constitui o que o sujeito diz e a partir do qual ele fala; *posição* se relaciona com a tomada da palavra discursiva, ou seja, posição se refere ao sujeito *no* discurso (ORLANDI, 2005).

QUADRO – Registros para desenvolvimento da pesquisa

Observação das aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira no Projeto EDUCONLE (Notas de Campo)	Projeto EDUCONLE – Faculdade de Letras/UFMG (primeiro ano de inserção dos professores-enunciadores no projeto de EC).
Observação das aulas de Língua Inglesa ministradas por três dos professores-enunciadores desta pesquisa nas escolas em que atuam (Notas de Campo)	Três escolas públicas localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte foram acompanhadas (segundo ano de inserção dos professores-enunciadores no projeto de EC).
Entrevistas com os sujeitos-professores – 1º momento da pesquisa (Proposta AREDA)	Depoimentos fornecidos por oito professores-enunciadores no primeiro momento da pesquisa (primeiro ano de inserção desses sujeitos no projeto de EC).
Entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos-professores – 2º momento da pesquisa	Depoimentos fornecidos por três dos professores-enunciadores participantes do primeiro momento da pesquisa também no segundo momento (último ano de inserção desses sujeitos no projeto de EC).
Entrevistas semi-estruturadas com as diretoras/supervisoras pedagógicas – 2º momento da pesquisa	Depoimentos fornecidos pelas diretoras/supervisoras pedagógicas das escolas públicas visitadas acerca dos critérios adotados para o sistema avaliativo nas instituições que coordenam.

A partir do quadro acima, é possível verificar como a constituição do *corpus* se deu ao longo de 16 meses, divididos em cinco momentos: observação das aulas de metodologia de ensino de LE no Projeto EDUCONLE, entrevistas realizadas com oito sujeitos-professores no primeiro ano de sua inserção no referido projeto¹⁰¹, observação das aulas de LI ministradas por três sujeitos-professores¹⁰², entrevistas semi-estruturadas

¹⁰¹ As primeiras entrevistas realizadas com os sujeitos-professores a partir da proposta das Análises de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA) se deram ao final do terceiro mês de sua participação no curso de EC.

¹⁰² Os três sujeitos-professores observados em suas instituições no segundo momento desta pesquisa pertenciam ao grupo dos oito professores entrevistados no primeiro momento. Mais detalhes estarão disponíveis na seção 3.4 - Descrição dos enunciadores.

realizadas com esses três professores em seu segundo ano de participação no projeto¹⁰³, e entrevistas semi-estruturadas com as diretoras/supervisoras pedagógicas das três escolas públicas visitadas.

A próxima subseção se encarregará dos detalhes referentes a essa constituição de nosso *corpus*.

3.3.1 As notas de campo

A fase inicial de formação de nosso *corpus* se deu a partir das observações de aulas de metodologia de ensino de LE no Projeto EDUCONLE, e posteriormente com as observações de aulas de LI lecionadas por três professores-enunciadores participantes do referido projeto nas escolas públicas em que atuam. Essa ferramenta foi escolhida por nos permitir uma maior aproximação não apenas dos sujeitos envolvidos no estudo, mas também de seu contexto de atuação pedagógica, na tentativa de diminuir¹⁰⁴ o possível desconforto por parte dos professores observados e de seus alunos nos momentos destinados às avaliações de aprendizagem.

A primeira fase de observações partiu da nossa necessidade do contato com os discursos circulantes no Projeto EDUCONLE em relação às teorias de metodologia de ensino e avaliação de LE, ou seja, o discurso do saber-fazer circulante no projeto de EC em questão. Tais observações se deram dessa forma ao longo do primeiro ano de inserção desses professores no projeto, somando vinte e nove encontros ao longo do primeiro e segundo semestres letivos do ano de 2007.¹⁰⁵

A segunda fase de observações de aulas se orientou pela coleta de informações relevantes sobre a visão dos professores-enunciadores em relação à língua, LE, e a avaliação de aprendizagem desta a partir das aulas de LI ministradas por três professoras nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte. Tais observações aconteceram no segundo ano de inserção dos referidos sujeitos no projeto de EC ao longo de quatro meses nas

¹⁰³ As entrevistas realizadas no segundo momento desta pesquisa, tanto com os sujeitos-professores como com suas diretoras/supervisoras pedagógicas se deram no 16º mês de sua participação no referido curso de EC.

¹⁰⁴ Ainda que saibamos da impossibilidade de uma neutralidade completa em relação à presença do pesquisador em sala de aula.

¹⁰⁵ Ver cronograma de observação dos encontros do Projeto EDUCONLE ao longo de 2007, anexo.

escolas públicas em que atuam, somando vinte e oito aulas no primeiro semestre letivo do ano de 2008.¹⁰⁶

As notas de campo provenientes dessas observações foram cuidadosamente selecionadas e analisadas a partir do objetivo central deste estudo: nosso enfoque na visão dos sujeitos-professores inseridos em um curso de formação continuada em relação à língua, LE e a avaliação de aprendizagem desta.

3.3.2 As entrevistas

Após o consentimento¹⁰⁷ dos professores-enunciadores em terem seus depoimentos gravados em áudio, prosseguimos a formação de nosso *corpus* a partir da coleta de fatos linguísticos provenientes de suas respostas aos questionários aplicados no primeiro e segundo momento de pesquisa.

Seguindo a proposta da AREDA, no primeiro momento de nossa pesquisa, os sujeitos-professores receberam um questionário¹⁰⁸ com questões abertas em seu primeiro ano de experiência como alunos do curso de EC sobre sua visão de língua, LE e da avaliação de aprendizagem desta. Conforme tal proposta desenvolvida por Serrani-Infante (1998), os sujeitos de pesquisa recebem um questionário, algumas orientações por escrito para a gravação, um aparelho gravador em áudio e fitas cassetes para que, estando sozinhos, possam registrar suas respostas sem interrupção e assim, possam falar “mais livremente” sobre os tópicos apontados. Nesse sentido, o primeiro momento de entrevistas¹⁰⁹ contou com a participação de oito professores-enunciadores, no mês de junho de 2007.

As entrevistas referentes ao segundo momento da pesquisa foram norteadas pelos princípios da entrevista semi-estruturada em que as perguntas foram previamente elaboradas, mas, em certos momentos, receberam outras delimitações para que os tópicos fossem mais destrinchados de acordo com a necessidade da pesquisadora no momento das entrevistas em si. Tais entrevistas foram conduzidas em julho de 2008 e contaram com a participação de três

¹⁰⁶ Ver cronograma de observação de aulas nas escolas públicas ao longo do primeiro semestre letivo de 2008, anexo.

¹⁰⁷ Ver modelo anexado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado. Os termos de consentimento assinados pelos informantes desta pesquisa, assim como as fitas que contêm a gravação das entrevistas, encontram-se disponíveis na sala 3027 do prédio da Faculdade de Letras da UFMG, sob os cuidados da Professora Doutora Maralice de S. Neves, para que a identificação dos sujeitos desta pesquisa seja preservada.

¹⁰⁸ Ver questionários do primeiro e segundo momento anexos.

¹⁰⁹ Todas as transcrições das entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora e se encontram disponíveis em CD-ROM anexo a este material.

professoras do grupo participante da primeira fase da pesquisa, as quais receberam nossa visita para as observações de aulas nas escolas em que lecionam ao longo do primeiro semestre de 2008.

Os dois procedimentos de entrevistas adotados neste estudo objetivaram a formação de um *corpus* acerca das representações dos professores-enunciadores sobre seu conceito de língua, da LE que lecionam, e suas tomadas de posição em relação às formas de avaliação que utilizam. Com os enunciados obtidos no primeiro e segundo momento deste estudo, nosso intuito foi analisar os modos de dizer e as ressonâncias discursivas que flagram as representações que produzem efeitos de sentido que os constituem como sujeitos-professores e avaliadores, e seus (possíveis) deslocamentos ao longo de sua inserção no referido curso de EC.

Passemos para a próxima seção, em que apresentaremos a descrição dos sujeitos-enunciadores neste estudo.

3.4 Descrição dos enunciadores

Conforme anteriormente mencionamos, participaram deste estudo 11 sujeitos-enunciadores, sendo oito professores inseridos no curso de EC e três diretores/supervisores pedagógicos das escolas públicas acompanhadas. Oito professores deram seus depoimentos através da proposta AREDA no primeiro momento da pesquisa (2007) e apenas três desses professores participaram do segundo momento desta (2008), tendo suas aulas observadas pela pesquisadora nas escolas públicas em que atuam.¹¹⁰

A escolha dos oito professores-enunciadores participantes do primeiro momento desta pesquisa se deu de forma aleatória, pois, diante do convite feito para sua participação, tais professores¹¹¹ demonstraram interesse em responder ao questionário. Todos os oito enunciadores atuavam na ocasião como professores de LI na rede pública de ensino –

¹¹⁰ Os oito professores-enunciadores inseridos no projeto de EC se colocaram à disposição para nossas visitas às suas escolas, porém, por questões de incompatibilidade de horários das aulas três professores não puderam ser observados. Uma professora interrompeu sua participação no Projeto EDUCONLE por problemas de saúde no primeiro ano de sua participação, e uma professora trabalhava em uma cidade muito distante, sendo inviável nossa visita semanal à sua instituição. Dessa forma, apenas três desses professores do grupo participante no primeiro momento de pesquisa foram acompanhados nas escolas públicas em que atuam no segundo momento da pesquisa pelo período referente a um semestre letivo (ver quadro de observação de aulas em anexo).

¹¹¹ Todos os professores-enunciadores receberam nomes fictícios escolhidos pela própria pesquisadora, respeitando os princípios da ética na pesquisa.

municipal e/ou estadual – da região metropolitana de Belo Horizonte e lecionam para séries variadas do ensino fundamental e/ou médio, não tendo tal ponto relevância para nosso estudo, uma vez que objetivamos analisar os discursos circulantes dos professores de LE no Projeto EDUCONLE como EC sobre língua, LE e a avaliação de aprendizagem desta.

Apenas três professoras-enunciadoras participantes desde o primeiro momento desta pesquisa foram acompanhadas em suas respectivas escolas pelo período de um semestre letivo para o procedimento de observação de aulas, sendo elas: Betânia, Michele e Camila. Betânia é formada em Letras, leciona em uma escola pública localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, tem 42 anos de idade e cerca de dois anos de experiência como professora de LI. Michele é formada em Letras, leciona em uma escola pública localizada em Belo Horizonte, tem 25 anos de idade e cerca de dois anos e meio de experiência pedagógica. Camila é também formada em Letras, leciona em uma instituição pública da região metropolitana de Belo Horizonte, tem 30 anos de idade e cerca de cinco anos de experiência pedagógica.

As três profissionais enunciadoras membros da supervisão pedagógica e direção das escolas que tiveram suas aulas de LI observadas ao longo do primeiro semestre letivo de 2008 nos forneceram seus depoimentos por meio de entrevistas semi-estruturadas, agendadas com antecedência ao final do processo de observação das aulas em julho do mesmo ano. Tais profissionais atuam na área de orientação pedagógica há mais de um ano e suas idades variam entre 35 e 55 anos. Os nomes de suas instituições, bem como seus nomes reais foram alterados por questões éticas, conforme mencionamos anteriormente. Tais participantes receberam os seguintes pseudônimos: Fátima – supervisora pedagógica atuante na escola em que Betânia leciona; Nilza – supervisora pedagógica atuante na escola em que Michele leciona; e Selma – diretora da escola em que Camila leciona.

A partir de uma breve descrição dos enunciadores deste estudo, mas acreditando ter munido nosso leitor das informações principais sobre os mesmos, passemos para algumas considerações em relação à seleção dos enunciados para nossos gestos de interpretação.

3.5 Seleção dos enunciados para os gestos de interpretação

A seleção dos enunciados para nossas análises, aqui compreendidas como *gestos*

*de interpretação*¹¹², ocorreu a partir da reincidência em nosso *corpus* de algumas representações ou formações imaginárias presentes no discurso dos sujeitos-professores (e também no de suas orientadoras pedagógicas: supervisoras e diretora) sobre os sentidos de língua, LE e da avaliação de aprendizagem de LE. Tais representações podem ser percebidas a partir das imagens produzidas pelos sujeitos-enunciadores em seu discurso e apontam para a constituição múltipla e heterogênea destes.

Compreendemos que os discursos dos enunciadores deste estudo não são entendidos como individuais, provenientes deste ou daquele sujeito, mas representam uma posição enunciativa de professores de LE inseridos em curso de EC, os quais consideramos sujeitos fragmentados e que não têm controle total do que dizem e dos sentidos que produzem. Deixam escapar seus conflitos e contradições produzidas por suas “antigas teorias” e as “novas teorias” adquiridas que entram em jogo em sua prática na sala de aula. Nesse sentido, delimitaremos apenas os recortes enunciativos relacionados às imagens flagradas no discurso dos enunciadores que reverberam as representações que se seguem, as quais, por questões metodológicas, foram agrupadas em Primeiro Momento (primeiro ano do curso de EC) e Segundo Momento (segundo ano do mesmo), na tentativa de observarmos (algum) deslocamento identitário no discurso dos enunciadores entre o *início* do curso de EC e ao seu *final*:

PRIMEIRO MOMENTO: representação acerca da avaliação de aprendizagem compreendida como *prova*; representação acerca de *língua* e *LE* como conhecimento de *vocabulário e gramática*; representação acerca de *língua* e *LE* como *ferramenta para comunicação*, representação acerca da *avaliação (escrita)* associada ao *desconforto*; representação acerca da *expectativa de mudança* que permeia a EC e as angústias vivenciadas pelos professores nesse processo.

SEGUNDO MOMENTO: representação acerca de *língua* e *LE* como *código transferível para comunicação* e da *avaliação de aprendizagem* como *verificação da aquisição do código via prova escrita*, estando a *avaliação alternativa* ainda no plano do ideal; representação acerca das *demandas do outro*; e a representação acerca da avaliação como *mecanismo de disciplina* através da nota.

¹¹² Chamamos “gestos”, pois são tomadas de posição do sujeito envolvido neste gesto, assim, podem acontecer “pontos de equívoco” que dão lugar à “deriva de sentidos” (termo cunhado por M. Pêcheux em sua terceira fase).

Para o procedimento de nossas análises, lançaremos mão do dispositivo da interpretação. Nesse sentido, abordaremos a seguir suas principais características.

3.6 O lugar da interpretação

Na perspectiva discursiva, a interpretação é essencial para o acesso aos sentidos. Segundo Orlandi (2005)¹¹³, não há sentido sem interpretação e este se constitui por deslizamentos¹¹⁴. Portanto, o objetivo do analista de discurso é essencialmente compreender como um texto produz sentidos. A interpretação possui uma relação intrínseca com a materialidade da linguagem e assim, diferentes gestos de interpretação emergem da relação com o sentido nas diferentes linguagens. A análise de discurso que praticamos centra-se em *como* um texto funciona, pois reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido, fazendo uso, dessa maneira, da interpretação. O sujeito da linguagem se constitui, dessa forma, por gestos de interpretação.

De acordo com a mesma autora, o dispositivo da interpretação objetiva colocar *o dito* em relação ao *não dito*, na tentativa de estabelecer um mecanismo de escuta a partir daquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que igualmente constitui os sentidos das palavras que adota. Conforme Orlandi, não há “sentidos literais”, pois os sentidos se constituem em processos e jogos simbólicos dos quais não temos o controle e os equívocos emergem.

Nesse sentido, a Análise do Discurso não intenciona encontrar “o sentido verdadeiro”, mas “o real¹¹⁵ do sentido em sua materialidade linguística e histórica.” (p. 59). Para a AD, a língua se inscreve na história, é afetada pela história, ou seja, ela produz sentido(s) a partir de sua inserção na história e é nesse sentido que a interpretação se constroi. Dessa forma, o analista não pode ser indiferente ao aspecto histórico na produção dos sentidos e na compreensão dos gestos de interpretação. Ainda, para Orlandi (2005):

A escuta discursiva deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, **suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória.** Nessa empreitada, **descrição e**

¹¹³ Esta data se refere ao ano de publicação que consta no volume consultado e não à sua primeira publicação sobre o tema.

¹¹⁴ Ou seja, o sentido sempre pode ser outro, conforme discutiremos mais adiante.

¹¹⁵ Lugar do equívoco que surge a partir do trabalho da ideologia e do inconsciente, e do qual não temos controle.

interpretação se interrelacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão (p. 60, grifos nossos).

De acordo com Pêcheux (1999), a memória deve ser compreendida não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.” (p. 50). Nesse sentido, Pêcheux articula a noção de *memória discursiva* que seria *o interdiscurso, o já-dito*, aquilo que, “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer implícitos de que sua leitura necessita.” (p. 52). Portanto, a análise de discurso não trabalha nos limites da transparência da linguagem, mas também em sua opacidade. Conforme o autor, a AD, cada vez mais, busca condições implícitas de interpretação.

Para Pêcheux (2002), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (p. 53). E prossegue afirmando que “todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”, sendo este o espaço em que a Análise do Discurso pretende trabalhar (p. 53). Nesse sentido, a heterogeneidade pode ser compreendida como intrínseca a todo discurso e a língua produz pontos de deriva de sentido, pois não pode esconder e/ou controlar as contradições, as rupturas, os equívocos inevitáveis do dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Nessas bases, de acordo com Orlandi (2005), espera-se do analista de discurso que ele possa ouvir para lá das evidências, acolher a opacidade da língua, compreender a determinação dos sentidos pela história, compreender a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, e ainda, que ele possa trabalhar numa posição neutra, mas relativizada em face da interpretação. Nas palavras da autora, o dispositivo do analista deve “atravessar o sentido e a onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade.” (p. 61). Concordando com Eckert-Hoff (2008), “a interpretação nunca é definitiva, nunca é única; haverá sempre o equívoco, haverá outros sentidos a desvendar outros pontos de deriva possíveis.” (p. 31).

Nesse sentido, nosso trabalho de escuta discursiva pretende relacionar tanto o que foi dito pelos enunciadores, como o que não foi dito, ou não é totalmente visível, mas que constitui fortemente os sentidos produzidos por eles. Tomando emprestadas as palavras de Orlandi (2005), “não pretendemos interpretar os sentidos, mas trabalhar (n)os limites da

interpretação.” (p. 61). E sabemos que estamos propensos a deixar outros sentidos à deriva e não desvendados.

3.7 As ressonâncias discursivas e a contradição

Nas análises dos excertos selecionados, observaremos a presença das representações dos sujeitos-professores acerca de língua, LE e, de modo especial neste estudo, da avaliação de aprendizagem desta a partir da noção de *ressonâncias discursivas*, proposta por Serrani (2005)¹¹⁶, em que se considera a existência de ressonâncias quando determinadas marcas linguísticas se repetem, construindo, assim, um significado predominante, ao qual nomeamos “representações”, ou seja, “formulações que se repetem no discurso dos depoimentos.” (p. 90).

De acordo com a autora, ao analisarmos as ressonâncias discursivas, levamos em consideração:

- a) *itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;*
- b) *construções que funcionam parafrasticamente;*
- c) *modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações ou por afirmações – categóricas ou modalizadas; o modo de referir por incisivas e glosas (SERRANI, 2005, p. 90).*

Nesse sentido, nossas análises pretendem centrar seus esforços na discussão desse conjunto de categorias que operam na construção das representações de sentidos predominantes nos discursos determinados, trabalhando em dois níveis: *intradiscursivo* - através da materialidade e linearidade aparente do dizer - e *interdiscursivo* - por meio da interpretação. Cremos ser possível observar as representações que constituem o imaginário

¹¹⁶ Esta data se refere ao ano de publicação que consta no volume consultado e não à sua primeira publicação sobre o tema.

dos sujeitos-enunciadores que indicam sua constituição sócio-histórica e heterogênea, pois é formada por diversas vozes que povoam inconscientemente seu discurso.

De acordo com Neves (2002), a noção de ressonância discursiva relaciona-se à noção de contradição a partir de Foucault (1972). Para o filósofo, a contradição funciona no fio do discurso, ou seja, ao analisá-lo, fazemos com que as contradições desapareçam e reapareçam, assim como em um jogo. Dessa forma, as contradições são as “irregularidades no uso das palavras, diversas proposições incompatíveis, um jogo de significações que não se ajustam umas às outras.” (p. 184).

Segundo Uyeno (2006), a contradição ocorre quando, sob a ilusão intradiscursiva de que (o sujeito) tem controle sobre o seu dizer, este deixa vaziar um *incidente de elocução*. Nas palavras de Eckert-Hoff (2008), “a *contradição* é o princípio da alteridade, em que nunca se sabe se a voz que fala é do eu *ou* do outro, do eu *e* do outro em ressonância, ou do eu *no* outro.” (p. 92, grifos da própria autora).

Nesse sentido, de acordo com Foucault (1972), normalmente dá-se crédito à coerência do discurso, sendo esta a responsável por encontrar um princípio de coesão que organize o discurso e restitua-lhe uma unidade, não deixando, portanto, multiplicar as contradições e não dando peso demasiado aos “retornos ao passado”, aos “arrepentimentos”, às “polêmicas”. Dessa forma, diversas análises fazem desaparecer as contradições por dar-lhes pouca ou nenhuma importância, assim escondendo os “incidentes de elocução” nomeados por Uyeno. Nossas análises, contudo, pretendem apresentar os modos de enunciar dos sujeitos através da observação também das contradições presentes no fio do discurso e do movimento entre o *inter* e o *intradiscurso*. Ou seja, é nossa intenção observar a não-linearidade dos dizeres produzidos pelos sujeitos envolvidos no estudo, pois acreditamos que as contradições tanto podem enriquecer nossas reflexões.

3.8 Conclusão

Neste capítulo nós nos ocupamos em apresentar a metodologia de pesquisa que orientou a formação de nosso *corpus* e guiará nossas análises linguísticas.

Apresentamos como o *corpus* se constituiu a partir de dois momentos distintos de pesquisa e as condições de produção dos enunciados selecionados para nossas análises. Discutimos ainda a importância do dispositivo da interpretação como basilar, e as categorias de análises adotadas que ora contrapõem, ora congregam o dito e não-dito.

Nesse sentido, propomos a seguir algumas possibilidades de interpretação dos enunciados produzidos pelos sujeitos-professores envolvidos em nosso estudo que revelam algumas das representações que os constituem como professores/avaliadores em LE e nos indicam sua constituição conflituosa e sempre desejanse de alguma completude.

CAPÍTULO IV – Análise: os gestos de interpretação

4.1 Introdução

Os capítulos anteriores se ocuparam em elucidar as noções cruciais que embasam e norteiam nosso estudo, tendo como principal enfoque a noção de sujeito desejante da Psicanálise e, portanto, sempre em busca da (ilusão de) completude, clareza e daquilo que poderá tamponar a falta que lhe é inerente. Tentamos retomar a história que envolve o conceito de avaliação ao longo do tempo e seus sentidos relacionados ao poder e ao controle disciplinar constituídos também no campo de ensino/aprendizagem de LE.

A partir da perspectiva do processo discursivo, nossos gestos de interpretação se propõem a discutir a maneira com que as experiências vivenciadas por professores LI em um projeto de EC, como alunos ou como professores, determina e/ou desloca suas representações, e conseqüentemente até mesmo sua identidade. Objetivamos analisar como são mobilizados os dizeres que tecem suas representações, ou formulações que se repetem no discurso, e a prática desses sujeitos para que os sentidos sejam produzidos. Desse modo, tentaremos observar, por meio de nossas análises, a relação do sujeito-professor de LE com essa língua, sua prática didática e, especialmente, sua relação com a avaliação da aprendizagem desta.

Compreendemos que as representações, ou seja, as formações imaginárias que constituem os sujeitos professores/enunciadores participantes deste estudo trabalham na sua constituição identitária e guiam, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, o discurso sobre a sua prática didática e avaliativa. É, portanto, o objeto de nosso estudo a análise de tais representações, que desempenham papel fundamental nos (possíveis) movimentos, aos quais chamamos deslocamentos (identitários) sobre sua prática avaliativa em um contexto de educação continuada.

A análise dos fatos linguísticos selecionados não seguirá critérios empíricos positivistas e não temos a pretensão de generalizar ou encontrar toda e qualquer possibilidade de interpretação. Pois, concordamos com Orlandi (2005), quando afirma que o sentido sempre pode ser *um outro*. Dessa forma, tentaremos desenvolver gestos de interpretação em relação aos enunciados produzidos pelos professores de LE colaboradores deste estudo e suas representações flagradas no discurso, que permeiam sua prática didática e, especialmente, avaliativa. Nesse sentido, problematizaremos as vozes que atravessam a prática de avaliação de aprendizagem de LE que também os constituem como sujeitos-professores e avaliadores.

Uma vez que compreendemos que os sentidos estão à deriva, a interpretação aqui apresentada é apenas um gesto, uma possibilidade, e não se fecha em si mesma. Faremos, assim, uma busca possível de interpretação a partir do fio do discurso, da materialidade linguística dos enunciados produzidos pelos professores de LE imersos em um curso de EC sobre as representações que os constituem e se fazem presentes em sua prática pedagógica. Nesse sentido, nossas análises tentarão desenvolver mecanismos de escuta intra e interdiscursiva daquilo que muitas vezes é esquecido e/ou ignorado nos cursos de formação (continuada) de professores, mas que, acreditamos, tanto podem contribuir para as discussões no campo da LA.

Procederemos a seguir às nossas análises a partir da divisão de nosso *corpus* em dois momentos de pesquisa, a saber, **primeiro momento** – incluindo as representações dos sujeitos professores-avaliadores no primeiro ano de sua inserção em um curso de EC, e **segundo momento** – incluindo as representações dos sujeitos professores-avaliadores no segundo (e também último) ano de sua inserção no mesmo, na tentativa de observarmos os (possíveis) deslocamentos (identitários) no discurso sobre a prática de avaliação realizada pelos enunciadores nas escolas públicas em que atuam.

Passemos para nossas análises que compreendem o primeiro momento de nosso estudo.

PRIMEIRO MOMENTO: Representações dos sujeitos professores-avaliadores no primeiro ano de sua inserção em um curso de educação continuada

4.2 As representações dos sujeitos professores-enunciadores

Esta seção se encarregará de demonstrar e discutir alguns excertos selecionados de nosso *corpus* a partir dos enunciados obtidos através da proposta AREDA, que apresentam algumas das representações que ressoam no discurso dos sujeitos-professores acerca do ensino/aprendizagem de LE, e principalmente, do processo de avaliação desta no primeiro ano de inserção desses profissionais em um curso de EC. Vale ressaltar que, ao analisarmos algumas das representações mais recorrentes no discurso circulante no curso de formação continuada, chamaremos também a atenção em relação às representações que se encontram dentro de outras representações, formando, assim, uma teia imbricada de formações

imaginárias, que produzem um verdadeiro jogo de imagens que constituem as identidades híbridas dos sujeitos-professores e enunciadore de nosso estudo.

4.2.1 Representação acerca da avaliação de aprendizagem compreendida como *prova*

A partir da análise dos enunciados produzidos pelos sujeitos-professores de LE em resposta a um questionário¹¹⁷ em relação às práticas de avaliação por eles vivenciadas, como alunos e posteriormente como professores, podemos flagrar a partir do discurso dos sujeitos-enunciadores a representação que ora destacamos da avaliação de aprendizagem compreendida como *prova*. Através dos excertos abaixo, podemos observar a associação (espontânea e imediata) que os enunciadores fazem entre os termos *avaliação* e *prova*. Ao responderem à pergunta “explique o que é a avaliação de aprendizagem para você e descreva as práticas que conhece de avaliação de aprendizagem de língua inglesa”, os professores-enunciadores fazem uso do significante *prova* e também de um significante que ressoa o mesmo sentido aqui: *teste* (grifos nossos).

(1) “Em termos de práticas, o que eu estou acostumada no CCAA, quando eu estudava lá, era dividido assim, a **prova**, o *speaking*, né?, então, tinha a **prova** oral, e tinha a **prova** de *listening*, e a **prova** escrita, e a **prova** escrita era mais a questão de vocabulário, gramática”. (CAMILA)

(2) “Bom, a avaliação de aprendizagem é o desempenho que o aprendiz apresenta no decorrer de sua vida estudantil. Acredito que, a **prova** ORAL, a **prova** ESCRITA, o trabalho EXTRAcurricular”. (ELIZABETE)

(3) “A avaliação de aprendizagem pra mim é... é ensinar o conteúdo, eh:: tanto no *listen*, como na escrita, e inclusive a gramática, porque eu sempre aprendi inglês mais foi lendo e escrevendo. (...) Então, a avaliação de aprendizagem era **prova** escrita. (...) na minha história enquanto aluno de língua inglesa ensino fundamental e médio... eh:: as avaliações foi o que eu falei anteriormente, eh:: **provas** escritas. **Provas** escritas pra marcar, completar”. (MOTA)

(4) “As práticas que eu conheço de avaliação de aprendizagem DA língua inGLESA, são **testes** escritos, **testes** orais, *listenings*, conversações... *writings*, e também os *readings* que ajudam, de uma forma na avaliação de aprendizagem do aluno.” (BETÂNIA)

¹¹⁷ Ver questionário referente ao primeiro momento da pesquisa em anexo.

A partir da definição encontrada no dicionário, vemos que o termo *prova* se refere àquilo *que mostra a veracidade ou realidade, um indício, documento justificativo, a verdade de uma coisa, a realidade de um fato*; enquanto o termo *teste* é definido pela *acomodação da palavra inglesa test = prova, experiência*¹¹⁸ ressoando o sentido de *prova*¹¹⁹.

Com nosso olhar intradiscursivo, podemos perceber - por meio dos *ditos* que aparecem repetidas vezes no discurso dos professores-enunciadores acima apresentados em relação à visão dos mesmos sobre a avaliação de aprendizagem como *prova/teste* - que existe um movimento de imagens histórica e ideologicamente construídas de que a aprendizagem é mensurável por meio dos *documentos justificativos (provas)*. Essa representação da avaliação como *medida* ou *demonstração da verdade de uma coisa* vem corroborar a noção de sujeito que adotamos neste estudo, sempre desejante de (alg)uma completude (inatingível), e que, imerso nessa ilusão, crê ser possível cercar o conhecimento e medi-lo apuradamente. As provas ou testes seriam, assim, o *meio* ou *instrumento* através do qual o aprendizado/conhecimento do sujeito-aluno seria (ilusoriamente) cercado, medido e apreendido. Dessa forma, com os enunciados acima destacados, podemos flagrar a constituição sócio-histórica e ideológica do conceito da avaliação como mecanismo de *controle* do processo de ensino/aprendizagem que vai de encontro ao desejo de cercar a aprendizagem por meio de uma amostra legal e socialmente aceita.

Quando a enunciativa Elizabete afirma, usando uma predicação, “avaliação de aprendizagem **é o desempenho** que o aprendiz **apresenta**”, trazemos para nossa discussão os sentidos evocados pelo significante *desempenho* (a partir do dicionário compreendido como *resgate do que se tinha empenhado, cumprimento, ato de completar ou realizar algo*), que demonstra a ilusão que permeia o processo de ensino/aprendizagem como algo linear em que o *empenho* se apresenta em forma de *desempenho* posteriormente. E por meio da avaliação (aqui compreendida como *prova*), ele pode ser medido, calculado, em uma relação absolutamente idealizada de ensino que levaria o sujeito à aprendizagem/conhecimento diretamente. De acordo com Lacan (2003), no entanto, *o ensino não tem controle do saber*. Nesse sentido, a relação ensino/aprendizagem não seria interdependente e direta, pois, conforme afirma, “pode ser que o ensino seja feito para estabelecer uma **barreira** ao saber.” (2003, p. 303, grifo nosso).

¹¹⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

¹¹⁹ Vale ressaltar que o dicionário consultado para as demais verificações vocabulares ao longo de nossas análises é FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Observando-se os excertos selecionados e apresentados logo abaixo, é possível constatar ainda como os sujeitos-professores associam, diretamente, às avaliações - aqui sob a representação de provas/testes conforme discutimos -, as noções de *resultados* e *conceitos* (grifos nossos).

(5) “(...) a avaliação de aprendizagem, que aí sim, seria o **resultado**, eh, o **resultado**, ou seja, **o que o aluno conseguiu**, eh:::, **somar, aprender** do que foi ensinado pra ele. Questão assim, do vocabulário, de tudo, né?, em geral (...) Bom, avaliar é importante porque é um **retorno** para o professor, o que que ele tá, né?, assim, o que que ele tá ensinando, se ele os alunos estão **captando** (...) a partir do momento que um, o pr, que houve um, todo um processo, todo um interesse do aluno, então, teoricamente, **teria que ter um retorno, teria que ter o aprendizado** da parte dele. (...) Bom, os alunos lá tão sendo avaliados individualmente. (...) **O importante é que cada aluno no final tenha um conceito A, B, C, ou D**, e dentro de um texto, o que que é um aluno **A** pra você, o que que é um aluno **B** pra você, o que que é um aluno **C**, o que que é um aluno **D**.” (CAMILA)

(6) “Então, a avaliação se torna importante para eu saber, para nós sabermos o que o aluno **REalmente assimilou** do conteúdo, o que ele **não assimilou**, o que deve ser revisto, o que não deve ser revisto”. (PRISCILA)

(7) “A importância de avaliação no caso de ensino/aprendizagem eh::: de inglês na escola, bom, a importância de... você avaliar o que você ensinou, você ensinou pra ver **se realmente** os alunos estão eh::: falando a mesma língua, **se estão aprendendo**, qual o **nível** de cada, cada sala, ou de cada aluno, de cada grupo”. (MOTA)

(8) “Então, necessariamente, a avaliação não quer dizer um teste escrito, né?, eh::: e nem que a pessoa tenha que conseguir obter uma... **porcentagem**, um **valor**, um **conCEITO** de **100%** naquela avaliação”. (BETÂNIA)

Como podemos observar, em consonância ao conceito sócio-historicamente constituído de avaliação apresentado em nosso capítulo teórico, nossos enunciadores fazem uso dos termos “resultado”, “o que o aluno conseguiu”, “retorno”, “**realmente** assimilou”, “captou”, “nível”, “porcentagem”, “valor”, “conceito”, “conceito A, B, C ou D”, “100%”. Tais termos, em um movimento parafrástico, ressoam discursivamente a *atribuição de valor e julgamento do ser*, tentando fazer com que nossas análises estejam inter-relacionadas por meio de um constante movimento de retomada das reflexões que apresentamos anteriormente.

Os termos que ora marcamos nos possibilitam observar o sentido que predomina na representação do professor-enunciador acerca da avaliação de aprendizagem como mecanismo que *cerca o indivíduo* e que dele se extrai a “verdade” sobre seu processo de

aprendizado. Através do uso do advérbio “realmente” pelos enunciadores Mota e Priscila (“pra ver **se realmente** os alunos estão eh::: falando”, “o que o aluno **REalmente assimilou**”), podemos observar a imagem que esses professores têm da avaliação como meio de pôr à prova¹²⁰, para “compreender” e “detectar” a “realidade” no processo de aprendizagem da língua pelos alunos.

No excerto produzido por Betânia, temos: “**necessariamente**, a avaliação **não quer dizer** um teste escrito”. Através do uso do advérbio “necessariamente” e da negação “**não quer dizer**” podemos perceber um movimento no arranjo de suas palavras que trai sua provável intenção no discurso, traindo-se também como “sujeito intencional”, “consciente” e “dono de seu dizer”. Ao fazer uso das marcas linguístico-discursivas de negação (“**necessariamente** a avaliação **não quer dizer** um teste escrito (...) **e nem que** a pessoa tenha que conseguir obter uma... porcentagem, um valor, um conCEITO de 100% naquela avaliação”), a enunciativa acaba afirmando o que está negando usando o mecanismo de denegação que “fura o tecido do dizer” e leva seu discurso para outra direção.

A denegação foi um termo inicialmente proposto por Freud (1891)¹²¹ para caracterizar um mecanismo de defesa por meio do qual o sujeito exprime negativamente uma idéia ou um desejo cuja presença ou existência este sujeito recalca. Partindo do dicionário psicanalítico, temos que:

A **denegação** é um meio de todo ser humano tomar conhecimento daquilo que ele **recalca em seu inconsciente**. Através desse meio, portanto, o **pensamento se liberta**, por uma **lógica da negatividade** (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 145, grifos nossos).

Segundo Eckert-Hoff (2008), partindo de Lacan (1966), “pela denegação, o sujeito expressa uma resistência regida pela censura, enunciando uma verdade reprimida.” (p. 97). Baseando-se nos estudos de Lacan, a autora afirma que a denegação é sempre regida pelo discurso do Outro. O sujeito, imerso na ilusão da lógica e do domínio da linguagem e dos sentidos, imperceptivelmente permite que o inusitado irrompa. Ou seja, a denegação pode ser um lapso de linguagem, um esquecimento em que o “não” representaria a presença da voz do Outro no discurso do um. Ainda para a autora (citando CASTRO, 1992), pela negação, a verdade do inconsciente se revela e se oculta ao mesmo tempo, e assim, o desejo recalçado é formulado verbalmente apesar da “tentativa” do sujeito em defender-se negando que lhe

¹²⁰ No sentido de “provação”.

¹²¹ O termo *negação* é citado por Freud no texto sobre Hipnose que consta do volume 1 (1886/1899) intitulado *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*.

pertença. Dessa forma, a negação poderia ser compreendida como uma “pista para a relação do discurso com a exterioridade”, e a denegação funcionaria como a “dissimulação do discurso do Outro, como mecanismo de defesa e de confissão.” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 98).

Nesse sentido, ao usar “**necessariamente (...) não** quer dizer um teste escrito (...) e **nem que** a pessoa tenha que conseguir”, a enunciadora deixa ecoar a voz afirmativa que revela sua representação da avaliação de aprendizagem como um “teste escrito” e que o aluno (“a pessoa”) *deve* “conseguir obter uma porcentagem, um valor, um conceito de 100%”. Nessa direção, podemos observar o sentido predominante que ressoa nos excertos selecionados de que a avaliação de aprendizagem corresponde a uma prova (escrita predominantemente, de acordo com nossos excertos) em que o conhecimento do aluno será medido, calculado matematicamente por critérios como porcentagem, valor e conceito em 100%, tendo o olhar do outro – o professor - como aquele sócio-historicamente autorizado a fazê-lo (“avaliar é importante porque é um **retorno para o professor**”, “a avaliação se torna **importante para eu saber**”, “a importância de... **você avaliar o que você ensinou**”).

Quando a professora afirma que avaliar é importante como um “retorno **para o professor**” e em seguida diz ser “importante para **eu saber**”, a enunciadora toma posse de seu lugar como professora e de sua posição enunciativa, e como tal, demonstrando outra representação que a constitui, sendo esta relacionada à sua visão da avaliação como um instrumento que *o professor* detém para controlar o saber em sala de aula.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção para o enunciado de Camila quando afirma: “**o importante é que cada aluno no final tenha um conceito A, B, C, ou D**”, ao ser solicitada a falar sobre o sentido que atribui à avaliação de aprendizagem. Nesse momento, a enunciadora deixa escapar, ao usar a predicação “**o importante é o conceito final do aluno**”, sua visão historicamente constituída de que a avaliação cumpre (principalmente) o papel de “medir”, “separar”, “agrupar”, “aprovar”, “reprovar” o indivíduo. Na atribuição da avaliação como um mecanismo de seleção e rotulação do indivíduo, a enunciadora é traída por sua escolha lexical (possivelmente) inconsciente, a que chamamos de lapso, quando afirma que “**o importante é**”, ao se referir aos conceitos *A, B, C, ou D* apontando para sua representação de que a aprendizagem pode ser medida através de conceitos (“**A, B, C, ou D**”) e essa “atribuição de valores” *é* o mais importante na avaliação.

Compreendemos o lapso a partir da teoria psicanalítica como um erro cometido, uma troca de palavras na fala ou na escrita quando se faz uso de uma palavra no lugar de outra que se intencionava dizer ou mesmo escrever, tendo o lapso uma significação, uma vez que

produz sentidos no discurso (PLON; ROUDINESCO, 1998). Para Longo (2006), “o lapso de língua tem efeito revelador: pode trair o falante ou dar ao ouvinte uma orientação quanto ao sentido real do que o falante diz”, pois “os pensamentos inconscientes acabam encontrando sua via de escoamento.” (p. 26).

Quando afirma: “teoricamente, **teria que ter um retorno, teria que ter o aprendizado** da parte dele”, ao se referir ao processo de ensino/aprendizado de LE, a enunciadora faz uso do discurso deôntico (“**teria que ter**”), deixando pistas de mais uma representação que a constitui de que o ensino leva (necessariamente) o indivíduo à aprendizagem, conforme discutimos anteriormente, ou seja, a enunciadora deixa flagrar sua visão da aprendizagem como algo controlável e linear. De acordo com o excerto analisado, podemos observar que a enunciadora vê a aprendizagem como consequência “necessária” ao ensino (“**somar, aprender do que foi ensinado** pra ele. (...) que que **ele tá ensinando, se ele os alunos estão captando**”) e, através da ilusão de controle do sujeito logocêntrico, espera que sua representação seja correspondida (“teoricamente, **teria que ter um retorno, teria que ter o aprendizado** da parte dele”).

Acreditamos ter apontado algumas questões importantes a respeito da representação que permeia a avaliação de aprendizagem como (*pôr à prova, conceito, algo do mensurável*, que aponta a constituição sócio-histórico-ideológica do conceito de avaliação em efeito desde a entrada dos estudos docimológicos para dar à prática avaliativa cunho científico. Passemos, então, para outra importante representação que pudemos depreender dos excertos selecionados nesta seção quanto à noção relacionada à língua (e LE) como conhecimento (essencialmente) de “vocabulário” e “gramática” – passado e diretamente apre(e)ndido -, sendo essa formação imaginária norteadora da proposta de avaliação elaborada pelos enunciadores ao assumirem seus lugares de sujeitos-professores/avaliadores.

4.2.2 Representação acerca de língua e LE como conhecimento de vocabulário e gramática

Nesta seção objetivamos discutir a representação que constitui nossos sujeitos-professores nos excertos acerca de língua e LE como conhecimento (essencialmente) de “vocabulário” e “gramática”, sendo estes dois últimos elementos recorrentemente utilizados pelos enunciadores quando solicitados a falarem sobre avaliação de aprendizagem de LE. Retomaremos alguns excertos analisados na seção anterior em que esses sentidos também

podem ser depreendidos. Observemos os trechos destacados dos excertos apresentados logo abaixo (grifos nossos):

(9) “Em termos de práticas, o que **eu estou acostumada** no CCAA, quanto eu estudava lá, era dividido assim, a prova, o *speaking*, né?, então, tinha a prova oral, e tinha a prova de *listening*, e a prova escrita, e a **prova escrita era mais a questão de vocabulário, gramática. (...) a avaliação de aprendizagem**, que aí sim, seria o resultado, eh, o resultado, ou seja, o que o aluno conseguiu, eh::, somar, aprender do que foi ensinado pra ele. **Questão assim, do vocabulário, de tudo, né?, em geral** assim, o que que foi, do que foi passado (...), do que foi passado, do que foi passado, o que que ele conseguiu **absorver**”. (CAMILA)

(10) “A **avaliação de aprendizagem pra mim** é::: é ensinar o **conteúdo**, eh::: tanto no *listen*, como na escrita, e **inclusive a gramática**, porque **eu sempre aprendi inglês mais foi lendo e escrevendo**. (...) Eu raramente tinha diálogo pra a gente ouvir, de pronunciar, e às vezes tinha **algumas palavras** que a gente **repetia** junto com o professor. E também tinha **ditados. Ditado de palavras soltas** para avaliar nosso aprendizado nas escolas. (...) **na minha história enquanto aluno de língua inglesa** ensino fundamental e médio... eh::: as avaliações foi o que eu falei anteriormente, eh::: provas escritas. Provas escritas pra **marcar, completar** (...) mas sempre com a **gramática** junto. (...) Bom, **meus alunos, na escola que eu leciono**, eh::: **sempre avaliei com leitura de diálogo**, eu leio, **eu passo diálogo no quadro**, ou **numa folha**, leio **palavra por palavra** junto com eles, **frase por frase, parágrafo por parágrafo**. Então, depois eles **repetem** comigo. **Repetem** e eu **vou repeTINDO, repeTINDO**. Depois eu chamo a dupla pra **ler**, e eu **avalio**.” (MOTA)

A partir dos excertos selecionados, podemos observar o uso dos referentes “vocabulário” e “gramática”, e de escolhas lexicais que ressoam o mesmo sentido, como: “conteúdo”, “palavras (soltas)”, “ditados”, quando enunciam sobre a avaliação de aprendizagem e como esta pode ser compreendida por eles a partir de suas experiências – como alunos e como professores de LE. Podemos observar que os dizeres dos sujeitos-professores trabalham na construção de um sentido predominante que deixa resvalar a representação que ora abordamos de que a aprendizagem de LE pode ser medida a partir da quantidade de vocabulário e regras gramaticais absorvidas pelos alunos ao longo de um período.

Nos dizeres da enunciadora Camila, percebemos que, em sua história como aprendiz de LE (“o que **eu estou acostumada**”), a mesma foi submetida às avaliações escritas, as quais “cobravam” conhecimento essencialmente de vocabulário e gramática (“**prova escrita era mais a questão de vocabulário, gramática. (...) Questão assim, do vocabulário, de tudo, né?, em geral**”). E, ao fazer a afirmação “questão do **vocabulário, de tudo, né?, em geral**”, a enunciadora nos dá pistas de que esse “**tudo**” e “**em geral**” se referem

não apenas ao vocabulário de tanta importância no aprendizado de uma LE, segundo ela, mas à aquisição das regras gramaticais desta LE, especialmente por estar se referindo às provas escritas (“**prova escrita era mais a questão de vocabulário, gramática.**”).

Nesse sentido, ao fazermos uma análise dos elementos presentes na materialidade da linguagem e sua dimensão intradiscursiva, não podemos deixar de escutar o uso do significante “tudo” pela enunciativa para se referir à aquisição de vocabulário e à retomada interdiscursiva da gramática a partir do uso do significante “tudo”, deixando assim, escapar sua visão fragmentada de língua/LE como a aprendizagem de apenas dois de seus níveis: vocabular e gramatical. Além disso, podemos chamar a atenção para o referente “tudo”, associando-o ao desejo de completude do sujeito sempre desejante, que, no lugar de professora, deseja ensinar “tudo” da língua e, conseqüentemente, deseja que seus alunos apre(e)ndam “tudo” também, como em uma relação matemática e passiva – a informação que é oferecida/entregue é apre(e)ndida e demonstrada na mesma proporção (“**do que foi passado, do que foi passado, o que que ele conseguiu absorver**”).

Ainda, com o uso da forma interrogativa “Questão assim, do vocabulário, de tudo, né?” somos “convidados” a aprovar e concordar com a enunciativa. De acordo com Bertoldo (2003a), a expressão “né?” funcionaria como uma marca típica da oralidade e como uma evocação da aceitação do outro, ou seja, de sua aprovação em relação às imagens que produz.

Igualmente à Camila, o enunciador Mota afirma que em sua história como aluno de LE (“**na minha história enquanto aluno de língua inglesa**”) grande importância foi destinada ao ensino/aprendizagem de gramática (“**inclusive a gramática**”) e vocabulário (“e às vezes tinha **algumas palavras** que a gente **repetia** junto com o professor. E também tinha **ditados.**”). Ou seja, para o enunciador, gramática e vocabulário eram “o **conteúdo**” das aulas de LE. No entanto, conforme apontamos anteriormente, entendemos ser essa uma visão fragmentada e compartimentada da linguagem. Ainda, ao fazer uso da escolha lexical “inclusive” (“**inclusive gramática**”), podemos perceber a importância conferida pelo enunciador a esse nível da linguagem (“mas **sempre** com a **gramática junto**”).

Ao afirmar “e também tinha ditados. Ditado de **palavras soltas**”, é possível observarmos a visão descontextualizada de língua/LE arraigada que o constitui também como professor de LI atualmente. Nesse trecho, podemos observar o interessante movimento entre sua experiência no lugar de aluno atuando em sua prática no lugar de professor de LE e culminando em sua escolha avaliativa: “**meus alunos, na escola que eu leciono, eh:: sempre avaliei com leitura de diálogo, eu leio, eu passo diálogo no quadro, ou numa folha, leio palavra por palavra junto com eles, frase por frase, parágrafo por parágrafo.** Então,

depois eles **repetem** comigo. **Repetem** e eu **vou repeTINDO, repeTINDO**. Depois eu chamo a dupla pra **ler**, e eu **avalio**".

Nessa direção, quando o enunciador faz uso da predicação “**a avaliação de aprendizagem pra mim é::: é ensinar o conteúdo**”, podemos perceber um ato falho através da troca de palavras e o uso do verbo “ensinar”, onde se perguntava sobre a avaliação e não diretamente sobre o ensino. De acordo com a definição de Longo (2006):

O problema é que, assim como tudo que se relaciona com a linguagem, **algo escapa**. Simultaneamente à produção da frase, dá-se **algo à revelia do falante** [...] Vêm à mente do falante **associações das quais ele geralmente não tem consciência**, que **escapam de seu controle**. Essas associações [...] podem gerar, por exemplo, um **ato falho** – alguma **associação de ordem inconsciente que se “intromete” no sintagma** (p. 36, grifos nossos).

Ao tentar definir o que representa a “avaliação de aprendizagem para si”, acaba afirmando o que normalmente “ensina” (“**é ensinar o conteúdo**”) em suas aulas de LE, ou seja, “conteúdo” (anteriormente analisado como essencialmente vocabulário e gramática), marcando o sujeito dividido entre consciente e inconsciente, descentrado, heterogêneo e que não tem controle de tudo que diz e dos sentidos que produz.

Vejamos mais este recorte de nosso *corpus* em que os referentes “conteúdo”, “palavra”, “gramática” ganham força no dizer da enunciadora e corroboram para o sentido da formação imaginária que ora discutimos (grifos nossos):

(11) “Então, a avaliação se torna importante para eu saber, para nós sabermos o que o aluno REalmente assimilou do **conteúdo**, o que ele não assimilou, o que deve ser revisto, o que não deve ser revisto. (...) UMA das práticas de avaliação de aprendizagem da língua inglesa que::: eu conheço, e **que acho muito válida**, é exatamente a de **repetição**. Não a de repetição como papagaio. Eu ouço alguém falando alguma **palavra** que eu não conheço, eu **repito** com aquela pessoa, como se eu quisesse **gravar na minha memória**. Eu acho que **isso também é interessante para o aluno**. De repente ele sabe muitas coisas, mas surge uma **palavra** que ele não sabe. E eu acho bom **repetir** aquela **palavra**. Outra prática é a pesquisa. É a aNÁLise. É o aluno pegar o **texto**, ler o **texto**, **mesmo sem compreensão**, **grifar** o que, as **palavras que ele não conhece**, depois sair e procurar, eh::: entender o texto, e em última análise **pegar num dicionário**. (...) Aí depois, em última análise, ele **pega o dicionário** e verifica SE o **dicionário** condiz com o que ele acreditava ser a verdade. Eu creio que esta é uma análise, né?, uma **prática boa**. (...) **A minha história, enquanto aluna de língua inglesa** (...) As avaliações eu lembro assim, que **a professora dava MUITA gramática**. Os **professores davam muita gramática**, e a gente fazia **exercícios repetitivos**. (...) A gente fazia **exercício**, e a **prova era semelhante aos exercícios**. **Decorados**. (...) Nas avaliações eu **não procuro colocar perguntas diretas sobre**

gramática. Eu dou uma frase para completar com auxiliaries do verb (to) be, Simple Present”. (PRISCILA)

Do mesmo modo que os excertos anteriores nesta seção foram analisados sob o enfoque da representação de língua e LE como aquisição de vocabulário e gramática, ou seja, como conteúdo principal a ser ensinado/adquirido/avaliado, também esta passagem nos aponta a visão da enunciativa - ora enunciando a partir de seu lugar de professora, ora de seu lugar de aprendiz de LE ao evocar suas experiências passadas - de ensino e de avaliação de LI.

De acordo com Priscila, “uma das práticas de avaliação de aprendizagem da língua inglesa que conhece” é a repetição. Com o uso de uma glosa, entendida como uma marca em seu discurso por meio de um *comentário, uma nota explicativa* (“e **que acho muito válida**”), a enunciativa deixa flagrar a importância que atribui à “memorização de palavras” (“como se eu quisesse **gravar na minha memória**”) no processo de ensino/aprendizagem de LE. Podemos ainda perceber indícios de um ensino fragmentado e descontextualizado de língua quando a enunciativa afirma: “ler o **texto, mesmo sem compreensão, grifar** o que, as **palavras que ele não conhece**”, demonstrando o uso de textos como pretextos para aquisição de vocabulário exclusivamente.

Em um movimento de ir e vir em suas experiências, como professora e como aprendiz de LE, a enunciativa passa a relatar sua história como aluna de LI (“**minha história, enquanto aluna de língua inglesa**”) e, como sujeito heterogêneo e constituído por diversas vozes, ela nos deixa pistas de suas escolhas didáticas e avaliativas atuais herdadas desse passado (“As avaliações **eu lembro assim...**”). Ao afirmar: “**a professora dava MUITA gramática. Os professores davam muita gramática, e a gente fazia exercícios repetitivos**”, somos levados a interpretar, por meio do advérbio “muito”, que marca uma intensidade (até mesmo de tom nesse caso: “MUITA”) aparentemente indesejada pelo que segue, afirmando (“e a gente fazia **exercícios repetitivos (...) Decorados.**”) que suas escolhas didáticas e avaliativas tomarão outro rumo.

No entanto, somos surpreendidos pela afirmação da enunciativa “Nas avaliações eu **não procuro colocar perguntas diretas sobre gramática. Eu dou uma frase para completar com auxiliaries do verb (to) be, Simple Present**”, que mostra *uma circularidade de sua fala, e que nos traz ao mesmo espaço dizível* (REIS, 2007a). Ao fazer uso da (de)negação (“**eu não** procuro colocar perguntas diretas sobre gramática”), a enunciativa é traída por seu dizer, e afirma, ainda com mais força, o que tenta barrar. Ou seja, afirma, com uma negativa, uma verdade que “tenta”, consciente ou inconscientemente, esconder: “Eu dou

uma frase para **completar com auxiliaries do verb (to) be, Simple Present**”, apontando para um ensino altamente voltado para a aquisição direta da gramática, essencialmente.

Nesse sentido, a enunciadora é traída em sua provável intenção no discurso pela materialidade linguística que produz e nos faz evocar a incompletude e a falha inerentes à linguagem. Conforme afirma Longo (2006):

Diferentemente dos animais, a **programação mental humana é incompleta**. Seu **sistema de comunicação é aberto** porque o ser humano não é binário: é múltiplo e a linguagem que inventa comporta, como ele mesmo, **uma “falha”**. É ambígua, há flutuações contínuas nos sentidos das palavras (p. 15, grifos nossos).

Vejamos ainda os excertos que trazemos logo abaixo que também concorrem para o sentido predominante da representação de língua e LE como conhecimento de vocabulário e gramática abarcados na heterogeneidade de outros dizeres (grifos nossos):

(12) “Então assim, traZENDO mesmo a **realidade** para o cotidiano deles e **avaliando-os**, através desse, dessa forma de **avaliação mais real**, podendo **avaliá-los** e com isso, eles vão **aprender**. **Aprendem vocabuLÁRIOS, aprendem** o que significa a **paLAVRA**”. (MICHELE)

(13) “Então, é uma avaliação onde o conhecimento é contínuo e você, além de **avaliar** a prática do professor, você tem um maior número de desenvolvimento, de **memorizações, de vocabulários novos**, onde você a CADA momento você **aprende** coisas novas, desenvolve coisas novas”. (BÁRBARA)

(14) “Bom, no meu processo de aprendizagem, **enquanto aluna na escola**, as **avaliações**, a maioria das **avaliações** foram TESTes escritos, que **muitas vezes**, eh:: dão enfoque **apenas na parte gramatical**, e também ficam, eu acho que eles ficaram, **foram muito superficiais**. (...) Com relação à **avaliação dos meus alunos** na escola em que eu leciono, eu realmente **tenho absoluta certeza que o meu processo ainda está totalmente errado**. **O meu processo de avaliação ainda** é o processo que eu acabei de eh::: informar, **de ser contra**. (...) Muitos testes **ainda**, eh::: são **muito carregados de estrutura**, não sei”. (BETÂNIA)

Conforme afirmamos anteriormente, os excertos acima selecionados também concorrem para o sentido da formação imaginária acerca da aprendizagem de LE como acúmulo vocabular e de regras gramaticais, sendo a avaliação de aprendizagem o mecanismo intermediário deste/neste processo. Pois compreendemos que a(s) representação(ões) que constituem os sujeitos-professores são responsáveis – nesse caso, a representação de língua/LE como conhecimento de vocabulário e gramática – pela elaboração e aplicação de *provas escritas* essencialmente, que cobram conhecimento isolado de fragmentos de língua.

Observando a cadeia de significantes “realidade”, “avaliação mais real”, “aprendem vocabulários” e “palavra”, depreendida do excerto de Michele, e “avaliar”, “memorizações de vocabulários novos”, a partir do excerto produzido por Bárbara, somos levados ao sentido que as enunciatórias atribuem ao processo de ensino/aprendizagem de LE como a “memorização de palavras” essencialmente. Mas esse(s) dizer(es) é(são) atravessado(s) por uma fala não homogênea que rompe a linearidade do(s) enunciado(s) quando Michele afirma trazer a “realidade” para as aulas de língua (“traZENDO mesmo a **realidade** (...) avaliação **mais real**”) e Bárbara faz uso do discurso da “aprendizagem contínua” (“é uma avaliação onde o **conhecimento é contínuo**”).

Nesse sentido, podemos perceber vozes de outros lugares habitando o discurso das professoras e rompendo a suposta “sequência lógica” de seus dizeres. Aparentemente, tal efeito, causado pelo sujeito cindido que as/nos constitui, intenciona atender a uma demanda da formação continuada e sua proposta comunicativa em trazer para a sala de aula situações “reais” de aprendizagem, e promover um aprendizado/aquisição de conhecimento “contínuo”.

Compreendemos, assim, que a representação que apresentamos nesta seção, sendo da ordem do inconsciente, orienta e determina as escolhas didáticas e avaliativas dos sujeitos-professores. Podemos perceber tal efeito mais nitidamente a partir do excerto de Betânia, quando a enunciatória traça uma linha no tempo para descrever sua(s) experiência(s) como aluna (“**enquanto aluna** na escola”) e, posteriormente, como professora de LE (“com relação à **avaliação dos meus alunos**”). Na esteira de seu dizer, a enunciatória afirma que, como aluna de LE, foi submetida a testes essencialmente gramaticais no passado, os quais, segundo ela, “foram muito **superficiais**”, demonstrando sua insatisfação em relação a eles. No entanto, com uma ruptura na sequência previsível de seu dizer, afirma: “Com relação à **avaliação dos meus alunos** (...) eu realmente **tenho absoluta certeza que o meu processo ainda está totalmente errado** (...) Muitos testes **ainda** (...) são muito **carregados de estrutura**”, apontando sua fala para uma suposta “confissão” diante da pesquisadora, uma vez que esta também ocupa o lugar de formadora de professores no Projeto EDUCONLE.

Cabe ressaltar aqui que, no processo discursivo, além do sentido se dar a partir do interdiscurso, também se dá por relações de poder, ou seja, não há relação simétrica, por princípio, entre interlocutores. Ela se dá, mais ainda nesse caso, por relação de dominância, de acordo com o lugar social da enunciatória e o da pesquisadora/formadora. Dessa forma, a enunciatória parece tentar demonstrar à pesquisadora/formadora que está de acordo com a(s) proposta(s) do projeto de EC e o que se “espera” dela, embora tal situação – discurso X prática – seja conflituosa para ela.

Ao fazer uso do advérbio de relatividade “ainda,” mais de uma vez em um curto trecho de seu enunciado (“tenho absoluta certeza que o meu processo **ainda** está totalmente errado. O meu processo de avaliação **ainda** é o processo que eu acabei de eh::: informar, de ser contra. (...) Muitos testes **ainda**, eh::: são muito carregados de estrutura”), Betânia traz para seu dizer as vozes, mesmo que negadas (“de ser contra”), que se presentificam e atuam em seu fazer como professora, denunciando, conforme afirma Eckert-Hoff (2008), “o não-um”¹²² que a constitui. De acordo com a autora:

A **negação** carrega consigo a **afirmação** que o **sujeito deseja desterrar**. Ela **encobre, nega a presença do Outro** e funciona como uma das manifestações das formações inconscientes. Ao **negar o experimentado**, o **sujeito-professor fala de seu fazer**, colocando-se não como o professor “tradicional”, mas como aquele que está em busca de uma nova metodologia [...] o **advérbio de relatividade “ainda”** aponta para efeitos de sentido de **esperança**, de uma **possibilidade futura de se tornar “completo”, pronto**. O **sujeito nega o que ainda não o constitui e afirma, ao mesmo tempo, que ainda não atingiu o que pretende, denunciando a esperança de que possa vir a se realizar** (p. 104, grifos nossos).

Chamamos ainda a atenção de nosso leitor para um ponto que não poderia passar imperceptível em nosso movimento de escuta inter/intradiscursiva do excerto produzido por Betânia, pois também produz sentido. Ao encerrar esse trecho selecionado para nossas análises, percebemos que a enunciativa evoca o registro do *real*¹²³ quando se vê “sem palavras” (“Muitos testes ainda, eh::: são muito carregados de estrutura, **não sei**”) para expressar suas sensações contraditórias em relação à sua prática e às novas teorias com as quais teve contato no curso de EC. Ou seja, estando diante da impossibilidade de *simbolizar* suas sensações em relação aos sentimentos contraditórios e conflituosos que carrega também para sua prática pedagógica, a enunciativa interrompe o fluxo de seu dizer através de um “**não sei**”, que silencia o que ainda não foi inCORPORado, ou seja, o que ainda não foi sentido ou experimentado em seu *corpo*.

Neste ponto, acreditamos ter discutido alguns elementos importantes em relação à representação de língua/LE como conhecimento principalmente *vocabular e gramatical* nesta seção, mas sentimos a necessidade em dar continuidade à discussão acerca de uma outra representação que cremos inter-relacionar-se à visão de nossos enunciadores sobre língua e LE, porém, agora como *ferramenta para comunicação*. Passemos à subseção seguinte.

¹²² Compreendemos o termo *não-um* a partir de Authier-Revuz (1998) significando que o sujeito é sempre dividido, ou seja, não é *um*, ele é heterogêneo, é alteridade, carrega em si o Outro.

¹²³ Ver nota 33.

4.2.2.1 Representação acerca de *língua* e *LE* como *ferramenta para comunicação*

Esta subseção objetiva discutir a representação depreendida dos excertos que compõem nosso *corpus* acerca de *língua* e *LE*, compreendidas como *ferramenta para comunicação*. A partir de uma memória discursiva em que os fundamentos da abordagem comunicativa já se fazem presentes no discurso dos sujeitos-professores participantes deste estudo, observaremos que as noções de *língua* e *LE* estão também associadas à noção de *instrumento para a comunicação* em uma visão, se não ingênua, bastante simplista, da linguagem. Nesse sentido, analisaremos os excertos selecionados e apresentados logo abaixo, trazendo para nossa discussão a questão da linguagem para a *comunicação* e para a *não-comunicação* e o papel da *LE* na constituição identitária do(s) sujeito(s). Observemos os excertos abaixo apresentados (grifos nossos):

(15) “Você percebe que muitas vezes **o aluno** sente muita **falta de FALAR** e **o professor** se apegam a **avaliações escritas** que **não levam à prática** e ao **desenvolvimento da língua estrangeira**”. (BÁRBARA)

(16) “Bom, para, **as melhores formas de avaliar** o conteúdo ensinado em sala de aula eu acredito que **TODAS as formas em conjunto são boas**. É **conversAR**, propor o aluno que **ele se comunique**. Eu acho isso **MUITO importante**, porque muitas vezes, quando **o aluno está se comunicando**, a **gente percebe que ele está aprendendo**. (...) porque também, eu acho que a **gente tem que perceber**, se todas **as quatro habilidades**, eh::: estão evoluindo no processo de aprendizagem do aluno. Mas, **realmente**, acho que o **princiPAL** é o aluno se **comunicar**. (...) Eu acho que **realmente a gente teria que** passar por esta **questão da conversação, mais conversação, mais comunicação**, que **é o que realmente a função da língua**, né? **A função de comunicação**. É isso”. (BETÂNIA)

Nos excertos dispostos logo acima, temos a repetição de itens lexicais da mesma família (ou não) que evocam o sentido predominante de que aprender uma *LE* significa adquirir uma *ferramenta* ou *instrumento para a comunicação*: “comunique”, “comunicando”, “comunicar”, “comunicação”, “conversação”, “conversar”, “falar”. Podemos observar, assim, uma circularidade no dizer das duas professoras-enunciadoras em que flagramos uma memória discursiva que nos remete aos fundamentos da abordagem comunicativa: *língua* para *comunicação* e como *quatro habilidades*.

Compreendemos dessa maneira que as enunciadoras trazem para sua fala um discurso de outro(s) lugar(es), uma vez que o ensino comunicativo já passa de três décadas e a ele há a memória também do discurso do EDUCONLE, onde os fundamentos da abordagem

comunicativa são trabalhados; dentre eles, a importância da LE para a “comunicação” (“eu acho isso **MUITO importante** (...) acho que o **princiPAL** é o aluno se **comunicar** (...) que é **o que realmente a função da língua, né? A função de comunicação**”). Com o uso do advérbio de intensidade “muito” e do referente “principal” que ressoa as noções de *fundamental* e *essencial* a partir do conhecimento dicionarizado, a enunciativa Betânia afirma que “a questão da conversação e da comunicação” *deve ter* espaço privilegiado no ensino de LE. Nesse sentido, aqui a língua é concebida como tendo uma função e esta é a da “conversação”. Ou seja, exclui-se o não verbal e os outros modos de comunicação - escrito e híbrido: falado/escrito.

Quando a enunciativa Bárbara faz uso da 2ª pessoa do singular **você** (“**Você** percebe”) para afirmar que (muitas vezes) “o aluno” sente (muita) “falta de **FALAR**”, e na sequência, faz uso da forma “o professor” para dizer que este “se apega” a avaliações escritas, entendemos que há uma suspensão de (sua) responsabilidade, e assim, a enunciativa pode dizer *mais* sobre sua prática. De acordo com REIS (2007a), o uso da 2ª pessoa do singular você/cê pode ser compreendido como *um modo de se dizer um outro*, ou quem sabe, *do outro no um*. Nas palavras da autora, “um modo de provocar o próprio deslocamento falando do outro”, sendo esse outro, nesse caso, a própria professora “se escondendo” para que seja permitido “se mostrar”, mesmo que como outro (p. 87). Dessa forma, a enunciativa, através da escolha pronominal “você” e em seguida, da escolha do significante “professor”, acaba revelando sua prática avaliativa como baseada nas “avaliações escritas”.

Ao aparentemente dar grande importância à “oralidade” na aprendizagem de LE (“sente muita **falta de FALAR**”), a enunciativa Bárbara assume que o “desenvolvimento da língua estrangeira” se dá via comunicação verbal oral principalmente. Ainda, ao afirmar “**avaliações escritas que não levam** à prática e ao **desenvolvimento da língua estrangeira**”, a enunciativa afirma, através da negação (“**não levam**”), que o desenvolvimento da LE se dá por meio da “fala”, apesar de optar pelas avaliações escritas, como vimos.

Através do excerto produzido por Betânia, podemos depreender um *já-dito* evocado a partir da interferência do discurso da abordagem comunicativa na fala da professora (“eu acho que **a gente tem que perceber**, se **todas as quatro habilidades**... estão **evoluindo no processo de aprendizagem** do aluno”). Ao fazer uso do significante “processo” e fazer menção às “quatro habilidades” envolvidas na linguagem (leitura, fala, escrita e audição), a representação que ora analisamos deixa flagrantemente o sentido da comunicação que se dá via as quatro habilidades, todas juntas, de forma mesmo a reduzir a complexidade que existe nos usos comunicacionais.

Podemos observar que houve uma incorporação do discurso da EC no seu próprio discurso e que dita o que “tem que” ser feito (“eu acho que a gente **tem que** perceber (...) Eu acho que **realmente** a gente **teria que** passar por esta questão”) a partir de “agora” (após sua inserção no curso de EC), sendo ainda marcado seu dizer pelo advérbio “realmente”, que evoca a idéia de “ausência de dúvida” (“sem dúvida”). A enunciadora aciona o *discurso pedagógico-autoritário*¹²⁴ do “ter que” que não lhe dá opção de escolha, mas sim de cumprimento de uma regra.

Porém, na sequência, seu dizer segue a direção do plano do *ideal* (“a gente **teria que**”) com o uso do verbo “ter” no futuro do pretérito (“**teria** que”). Nesse momento, a enunciadora se inscreve na *falta* como sujeito castrado, demonstrando sua impossibilidade de colocar em prática o que lhe é esperado. Simultaneamente, ao fazer uso do coletivo “a gente”, a enunciadora tenta compartilhar a “sua” responsabilidade com um grupo de professores, cabendo em seu discurso também um pouco do outro na divisão dessa responsabilidade.

Chamamos ainda a atenção de nosso leitor para o trecho que nesta subseção merece especial enfoque quando a enunciadora afirma: “**realmente**, acho que o **princiPAL** é o aluno se **comunicar (...)** **questão da conversação, mais conversação, mais comunicação, que é o que realmente a função da língua, né? A função de comunicação. É isso**”, pois podemos observar que a enunciadora atribui à comunicação (= conversação) (“**mais conversação, mais comunicação**”) o principal (“acho que o **princiPAL** é”) papel da LE. Vale ressaltar que aparentemente a enunciadora entende a *comunicação* como restrita à *conversação*, sendo esta última a função da linguagem. E interrompe seu dizer através da pausa, que funciona como um resumo: “**É isso**”, em que a enunciadora apresenta uma conclusão em relação a sua visão de LE e nos convida a concordar com ela através do uso da marca da oralidade “né?” (“realmente a função da língua, **né?**”).

Compreendemos, contudo, que cada língua se constitui como um universo distinto e, aprender uma língua envolve não apenas a aquisição, mas também a compreensão de uma forma específica de enxergar, nomear e organizar o mundo, e tampouco se restringe a falar essa língua somente, embora seja esta habilidade a que confere o efeito de “saber” a língua, como já apontou Neves (2002). Nas palavras de Longo (2006):

Aprender uma língua é simultaneamente conhecer os universos cultural, social e individual dos quais essa língua fala. Ou seja, a língua diz bem mais do que se pensa. **Não é somente um “instrumento de comunicação”.** Ao aprender uma língua, conhecemos como se **organiza o campo de significações** que ela reflete,

¹²⁴ Termo utilizado por Eckert-Hoff (2008).

tanto do indivíduo (campo da psicanálise) quanto de uma comunidade linguística (campo da sociolinguística) (p. 14, grifos nossos).

Analisemos mais um excerto que acreditamos apresentar ricas contribuições para a presente discussão sobre a importância atribuída à função oral da LE (grifos nossos):

(17) “**A maneira como os professores dão aula no EDUCONLE** tem me ajudado muito porque eles praticamente, **não é obrigar**, eles **fazem com que a gente sinta vonTADE** de participar da aula. **Abra a boca e fale. Eu tava precisando era abrir minha boca e falar, né? Eu tenho aberto. Eu tenho falado pouco, mas tenho falado.** E eu **pretendo chegar no final do curso falando mais.** E melhor. (...) **Os meus alunos precisam entender isso.** (...) **Eu tenho tentado inculir isso na cabeça deles**, que eles não podem ficar alienados. “Ah, eu sou brasileiro, eu falo brasileiro e vou sempre falar”. **NÃO.** Eu **tenho tentado ensiná-los** que eles são brasileiros, falam brasileiro, mas **estão convivendo com pessoas estrangeiras.** Eles estão **convivendo com pessoas que estão vindo de outro país**, e **ELES** mesmos **correm o risco** de ter que sair do país. **Aí, eles vão precisar dessa nova língua.** Eu creio que a **globalização**, ela **abriu** assim, **escancarou as portas** para isso. Para este **interCÂMBIO, né?, linGUÍStico**, e eu **gostaria muito que os meus alunos entendessem isso.** (...) **Eu preciso saber me expressar. Mas eu preciso também saber me comunicar, debater, discutir, discursar**”. (PRISCILA)

Neste excerto temos uma visível menção em relação à ocupação de lugares pela enunciatória ora como aluna ora como professora de LE (“**A maneira como os professores dão aula no EDUCONLE (...) Os meus alunos** precisam entender isso”). Nesse movimento, é possível observarmos que a enunciatória tenta fazer uma ponte entre o que vivencia como aluna do curso de EC e sua prática em sala de aula. Segunda ela, seus alunos “precisam entender” que “abrir a boca e falar” é o principal no aprendizado de uma LE (“**eu tenho tentado inculir isso na cabeça deles**”). Observando-se o trecho: “eles **não podem ficar alienados (...)** estão **convivendo com pessoas estrangeiras (...)** eles mesmos **correm o risco de ter que sair do país.** **Aí, eles vão precisar dessa nova língua**”, fortes imagens são evocadas em relação a esse contato com a LE, sendo este entendido aqui como um “confronto” (“**correm o risco** de ter que sair do país”).

Podemos ainda perceber a entrada de uma fala que vem de outro lugar por meio do *discurso da globalização*¹²⁵ e sua ideologia do mercado no discurso da enunciatória. De

¹²⁵ Partindo de Anthony McGrew (1992), Hall (1997) define a globalização como um conjunto de processos capazes de atravessar as fronteiras nacionais (inter)conectando e integrando comunidades e organizações de todo o mundo em uma nova concepção espaço-temporal. Para Coracini (2005), a globalização pode ser compreendida como um fenômeno que “carrega consigo a ilusão de um mundo acessível a todos, pela igualdade (de oportunidades, já que a todos é facultado o acesso à informação), pela liberdade (de escolha, já que as

acordo com Revuz (1998), “falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em ‘frases feitas’.” (p. 220).

Entendemos que o discurso da globalização utilizado pela enunciativa produz aqui o sentido de que aprender uma LE corresponde à ascensão social (“eles **não podem ficar alienados** (...) Eu creio que a **globalização**, ela **abriu** assim, **escancarou as portas** para isso. Para **este interCÂMBIO, né?**”). No entanto, através do jogo de imagens produzido por seus dizeres, podemos perceber que a sensação produzida pela “obrigação” em aprender a “falar” a LE (“tem me ajudado muito porque eles praticamente, **não é obrigar**, eles **fazem com que a gente sinta vonTADE** de participar da aula”), ao mesmo tempo que a incomoda - incômodo este percebido pela negação (“**não é obrigar**”) que coloca em xeque o “sentir-se à vontade”, que afirma logo na sequência - também ganha espaço em seu imaginário do que vem a ser “correto” no ensino/aprendizagem de LE.

Ao colocar a LE como seu objetivo ao final do curso de EC (“E eu **pretendo chegar no final do curso falando mais. E melhor.**”), a enunciativa demarca um caminho entre o ponto inicial e o ponto final que pretende alcançar e posiciona a LE como um “objeto feticizado”, que representaria sucesso no “mundo globalizado” (LOURES, 2007). Ou seja, na ilusão de alcançar uma completude de seu desejo (“**chegar no final do curso falando mais. E melhor.**”), a enunciativa é movida por “uma força constante”, a qual também tenta empenhar em seus alunos, mesmo que apenas no nível do discurso (“Eu **tenho tentado incutir isso na cabeça deles**”), sem saber no entanto, que “nosso desejo é deslizante, insatisfeito, sempre outro. Mas pulsa até a morte. Por isso, no campo do sujeito, se manifesta a pulsão.” (LONGO, 2006). Conforme explica a autora:

A pulsão se caracteriza por ser uma **força constante cujo objetivo é atingir o alvo**. O **objeto da pulsão (o objeto a)** é **indiferente**: qualquer objeto serve porque nenhum serve – o **desejo nunca é satisfeito**. A satisfação do desejo faz emergir a categoria do **impossível – o próprio real**, que é o furo estrutural (LONGO, 2006, p. 53, grifos nossos).

Utilizando-nos de nossas análises, em que o sentido da aprendizagem da LE está fortemente relacionado à imagem do aprendido de um *código* ou *instrumento para a comunicação*, podemos perceber pelo discurso das enunciadoras que elas não levam em consideração a dimensão dos arranjos e rearranjos identitários envolvidos na aprendizagem de

mercadorias e o mundo se abrem para todos), e, por isso, mais justo e fraterno” (p. 37). Estes valores, de acordo com a autora, estão presentes na Revolução Francesa e legitimados pela Declaração dos Direitos do Homem.

uma LE e mantêm seu discurso na dimensão instrumental da linguagem, ou seja, como ferramenta para a comunicação e restringido à conversação ou à língua como fala. Apenas no discurso de Priscila, no entanto, podemos encontrar a seguinte fala: “Eu preciso **saber me expressar**. Mas eu preciso também **saber me comunicar, debater, discutir, discursar**”. Aqui Priscila aparentemente ampliou o sentido de comunicação, saindo da visão mais simplista e se aproximou de um sentido mais discursivo: expressar-se para causar um efeito no outro, mas ainda mantendo a representação de língua como expressão exclusivamente oral.

Podemos observar que, ao se manterem em um nível mais instrumental da língua, aparentemente as enunciantoras parecem desconhecer que saber “falar” uma língua/LE não nos leva diretamente à “comunicação” nela. Pois, compreendemos que a linguagem serve para *comunicar* e para *não comunicar* (PÊCHEUX, 1975), ou seja, acreditamos que “a linguagem não está exclusivamente a serviço da função específica de *comunicação de pensamentos*.” (LACAN, citado por SANTIAGO; SANTIAGO, 2008). Concordamos com Neves (2003), quando assume uma posição crítica em relação à idéia de comunicação e afirma:

[...] **não há apenas transmissão de informações**, mas sim um **funcionamento da linguagem bastante complexo** no qual os **sujeitos constituídos na e pela linguagem produzem sentidos** através de processos de identificação, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc (p. 165, grifos nossos).

Nesse sentido, compreendemos que a representação das enunciantoras acerca de língua e LE como ferramenta ou instrumento para a comunicação aparentemente denota uma visão simplista e superficial, que se imbrica a representação da aprendizagem de LE como acúmulo vocabular até certo nível e, possivelmente, traz implicações para sua prática em sala de aula, por meio de suas escolhas didáticas e avaliativas.

Fazendo uso de nossos gestos de interpretação, entendemos que há aqui representações desde uma visão bastante simplista - comunicar é falar, conversar, usar as quatro habilidades sem se especificar com quais usos e finalidades - até uma visão mais complexa de expressar-se com a intenção de causar um efeito no outro (debater, discursar, etc). Alertamos para o fato de que as representações aqui arroladas são tentativas ingênuas de instrumentalização da linguagem e nos cabe problematizar que os sentidos estão além das palavras; estes estão também nas pessoas e nas circunstâncias em que são utilizadas, sendo assim, os sentidos produzidos não são apenas verbais. Ainda, essa representação instrumental de comunicação como “falar”, “conversar” entra em contradição com a representação onde se avalia a *escrita*.

Passemos para a próxima seção, em que analisaremos alguns recortes discursivos produzidos pelos enunciadores acerca da *avaliação* associada ao *desconforto*.

4.2.3 Representação acerca da *avaliação (escrita)* associada ao *desconforto*

Nesta seção, temos por objetivo analisar algumas das imagens evocadas pelos professores-enunciadores ao descreverem suas experiências com a avaliação de aprendizagem, sendo esta recorrentemente associada à *prova escrita* essencialmente, como anteriormente discutimos. Nesse sentido, analisaremos, através dos excertos que se seguem, as metáforas criadas pelos sujeitos-professores para se referirem à avaliação de aprendizagem que constituem sua memória discursiva e que produzem efeitos de sentido relacionados ao *desconforto* (grifos nossos).

(18) “As **avaliações tradicionais** que eu fiz enquanto aluna do ensino fundamental e médio, me traziam **MUITO transtorno**, pelo fato que eu era **muito tímida**. Eu **me sentia** eh::: praticamente **um animal encurralado** ((RISOS)), onde **você não tem outra saída**. Ou você reproduz da forma que o professor QUER (...) ou você acabava se complicando nas médias finais. Então, **EU tive muito bloqueio**, mas consegui vencer essas etapas de uma escola normal. (...) **Mas desta forma não houve o desenvolvimento de uma aprendizagem**”. (BÁRBARA)

(19) “E:::, prova pra mim é::: uma **maneira de::: cobrar muito rotulada**. Parece mais um **paredão Big Brother**. No EDUCONLE **na situação de aprendiz**, as **avaliações** têm sido **amenas** em relação às práticas que eu já aprendi (...) **E eu avalio meus alunos com PROVAS**, trabalhos extra-CLasse, participação em sala de AUla, projetos e eventos que requerem a participam dele, entre outros, né?” (ELIZABETE)

(20) “Então, já teve testes que eu fiz que eu **me senti**, por não ter conseguido, vamos dizer, uma boa pontuação, eu **me senti, eh::: frustrada**. (...) Então, eu acho que isso, muitas vezes, **alguns testes**, eles **são meio frustrantes**, e **inibidores** no aprendizado”. (BETÂNIA)

Trazemos para nossa discussão o significado do referente “desconforto” a partir do dicionário, sendo este definido como *falta de conforto, desconsolo, aflição*. Nos excertos apresentados logo acima, temos a presença de imagens que evocam sensações desagradáveis em relação à avaliação de aprendizagem, pelo uso de metáforas pelas enunciadoras que reverberam esse sentido predominante, sendo elas: “animal encurralado”, “(beco) sem saída”

(“você **não tem outra saída**”), “paredão *Big Brother*”¹²⁶. Nos dizeres de Bárbara, seriam as “avaliações tradicionais”¹²⁷ as responsáveis pela sensação de transtorno vivenciada por ela quando na condição de aluna. Utilizando-se do adjunto adverbial “muito” (“**MUITO transtorno**”), a enunciadora marca a intensidade de sua sensação, culminando na afirmação de que experimentou grande bloqueio (“EU tive **muito bloqueio**”) e afirma não ter obtido um (esperado) desenvolvimento de sua aprendizagem (“Mas desta forma **não houve o desenvolvimento de uma aprendizagem**”).

Nesse sentido, podemos observar que as sensações descritas nos excertos acima vão de encontro às definições dicionarizadas de “prova” e “provar”, cujos sentidos são de “provação”. Encontramos as seguintes referências no dicionário Aurélio: “ato ou efeito de provar”, “situação aflitiva ou penosa”, “ser atormentado, afligido, martirizado por”, “sofrer”, “suportar”, “padecer”, “experimentar sofrendo”. Entendemos, dessa forma, que, dentre os outros efeitos de sentido da palavra “prova”, a referência ao “desconforto” (*aflição, tormento, martírio, sofrimento*) parece ser o que predomina nas representações das enunciadoras.

Na mesma direção, a enunciadora Elizabete também afirma que a “prova”, como uma “avaliação tradicional”, representa para ela uma “maneira de cobrar muito rotulada” e, em oposição às formas “amenas”¹²⁸, segundo ela, utilizadas pelo curso de EC, são consideradas “desagradáveis”. No entanto, rompendo a linearidade e previsibilidade de seu dizer, Elizabete é traída por suas palavras e deixa vaziar que avalia seus alunos com “provas” (“E eu **avalio** meus alunos **com PROVAS**”), indo, assim, na direção totalmente contrária do que se esperava ouvir, uma vez que afirmou considerar as provas como “maneiras de cobrar muito rotuladas”. Nesse sentido, trazemos para nossa discussão a dimensão inconsciente das representações que nos constituem e (inconscientemente) orientam nosso dizer e nossa prática em sala de aula. Com a afirmação (“E eu avalio meus alunos **com PROVAS**”) que anteriormente havia negado (“**prova** pra mim é uma **maneira de cobrar muito rotulada**”), Elizabete dá pistas de um “sujeito híbrido” constituído por diversas vozes que ecoam de um interdiscurso denunciando sua constituição heterogênea (ECKERT-HOFF, 2008).

¹²⁶ Aqui a enunciadora faz menção a um programa internacional de TV (*Reality Show*) em que os participantes são mantidos em uma casa por alguns meses, sendo o vencedor do jogo aquele que resistir e conseguir manter-se na casa por mais tempo. O “paredão” se refere a uma votação interna e externa a casa (confinamento) em que o participante mais votado deve sair do jogo, perdendo assim a possibilidade de se tornar um milionário.

¹²⁷ A partir desse trecho retomamos o sentido de “avaliações tradicionais” que se contrapõem às “avaliações alternativas”, exploradas em nosso capítulo teórico sobre a avaliação. Assim, são consideradas as avaliações tradicionais as “provas escritas”, tão comumente utilizadas nas escolas.

¹²⁸ Referência possivelmente relacionada às “avaliações alternativas”.

Segundo a enunciadora Betânia, sua experiência com a avaliação também evoca um sentimento de frustração (“eu me **senti** (...) **frustrada**”). A partir do dicionário, temos que a frustração é da ordem privação da satisfação de um desejo ou de uma necessidade, uma falha, que não atingiu seu ideal, sua ambição, o resultado que se esperava. A enunciadora faz ainda uso do significante inibidor – do dicionário, *que impede, que impossibilita* - para se referir à avaliação (“testes”), sendo esta a responsável pela frustração por ela experimentada nos resultados de suas expectativas em relação ao aprendizado da LE (“**alguns testes, eles são meio frustrantes, e inibidores** no aprendizado”).

Fazendo uso de modalizadores em seu discurso (“**alguns testes**”, “**muitas vezes alguns testes**”, “**meio frustrantes**”), por meio dos quais tenta suavizar sua opinião de fato, e “**eu acho**” (“eu acho que isso”), também funcionando como uma forma de dissimular *uma afirmação embaraçosa* (REIS, 2007a), podemos flagrar a verdadeira opinião da enunciadora em relação aos testes escritos, sendo eles em sua visão: “frustrantes” e “inibidores da aprendizagem”.

Compreendemos ainda que o olhar do outro, nesse caso, do avaliador que atribui uma nota ao aprendiz, funciona em seu enunciado como um *inibidor*, aquele que impossibilita a aprendizagem (“eu **me senti, por não ter conseguido**, vamos dizer, **uma boa pontuação**, eu **me senti**, eh::: **frustrada**”). Nesse sentido, podemos observar a importância que o *olhar do outro*, nesse caso, através da pontuação, da nota, exerce na forma como nos vemos. Segundo afirma Eckert-Hoff (2008), “o sujeito (mesmo que tente negar) se vê sempre a partir do olhar do outro”, e prossegue, mencionando Fédida (citado por CORACINI, 2003), “o olho não pode ver a si próprio e só encontra sua imagem num outro olhar, pois o olho é espelho, mas não de si mesmo; o espelho simultaneamente aproxima e mantém distante; esse espelho reúne o mesmo e o Outro.” (p. 107).

Quando da afirmação “**Ou você reproduz da forma que o professor QUER** (...) ou você acabava se complicando nas médias finais”, entendemos que a enunciadora Bárbara questiona sua identidade em relação ao olhar do outro: “quem sou eu para você?”, demonstrando a posição histórica do discurso: “o que queres de mim?” Como *astudante*¹²⁹ e sua tentativa de catar as migalhas do gozo atribuído ao professor, a enunciadora busca desejar o desejo do professor como uma verdade etiquetada como (boa) média final, e não o conseguindo, já que não há como se ver o desejo inconsciente, uma vez que é pura falta, continua o processo de cobrar, fantasiado nos efeitos que a avaliação provoca: “frustração”,

¹²⁹ O estudante se sente *astudado* porque, como todo trabalhador, ele tem de produzir alguma coisa para o mestre (LACAN, Seminário 20, 1985, p. 98).

“desconforto”, “aflição”, “desconsolo”, “não ter saída”, “inibição” - papel decisivo do sadismo e do masoquismo que “consistem em o sujeito se fazer na dor o objeto equivalente ao nada graças ao qual o outro reconhecerá seu desejo.¹³⁰” (KAUFMANN, 1996).

Observemos mais este excerto em que, novamente, a avaliação é aparentemente responsável pela “tensão” do aluno (grifos nossos):

(21) “Na escola foi **muito tranquilo** porque como eu fazia cursinho, então eu já sabia que eu **ia bem na prova**. (...) Agora, **as provas do cursinho em compensação, aí sim**, já dava **aquele sentimento** assim, de **medo**, de **tensão**, eh::: na véspera da prova, e até no dia, às vezes na hora da prova, principalmente, né?, tinha a prova de *listening*, a prova oral. Então **antes** de cada modalidade, **a gente ficava na maior tensão**, cada hora ia um aluno lá dentro da sala pra fazer a prova oral, aí ficava **todo mundo** lá fora **muito tenso**. E, **tinha o lado bom, positivo, porque cada um estudava**, né?, prá prova, mas, **cada um estudava para a prova, então tinha esse lado bom**, mas acho também que **o ideal não é só estudar só para a prova. É um hábito do aluno**, né?, **o certo seria o aluno ter o hábito de estudar no dia a dia sem tanta pressão**”. (CAMILA)

Nessa passagem, temos que a enunciativa faz uso dos referentes “tranquilo”, “sentimento de medo”, “sentimento de tensão”, “a maior tensão”, “muito tenso”, “tanta pressão” para retomar suas experiências como aprendiz de LE. Aparentemente, tais sensações desconfortáveis de “tensão”, “pressão” e “medo” associadas à avaliação de sua aprendizagem concorreriam para uma visão negativa das “provas”. Porém, como sujeito cindido e heterogêneo, o fluxo de seu dizer nos leva à sua formação imaginária de que a “tensão”/“medo”/“pressão” relacionados à avaliação são elementos “positivos” (contrariamente ao que se podia imaginar inicialmente), quando afirma: “ **a gente ficava na maior tensão (...) tinha o lado bom, positivo, porque cada um estudava**”. Desse modo, a enunciativa afirma que o que a impulsionava a estudar quando aluna era a “pressão”/“tensão” proporcionada(s) pela situação de teste, ou seja, o “olhar do outro”. Nesse sentido, retomamos mais uma vez nosso capítulo teórico sobre a avaliação quando afirmamos, a partir de Miller, que “a avaliação é o consentimento à visita, é que o sujeito aceite ser apalpado pelo avaliador” (MILLER; MILNER, 2006, p. 24), é aquela “busca metódica, incansável e extremamente maligna do consentimento do outro” (p. 10). Ou seja, esse “consentimento à visita do outro” e a “busca extremamente maligna do consentimento do outro” também corroboram para a questão da análise desenvolvida acima.

¹³⁰ Verbete de David-Menard sobre o *desejo* (KAUFMANN, 1996).

Podemos observar outra ruptura em seu discurso, tomando este outra direção a partir do surgimento de uma voz que vem de outro lugar e marca presença na fala da enunciativa, quando afirma: “**mas** acho também que **o ideal não é só estudar só para a prova. É um hábito do aluno, né?**, o certo seria o aluno ter o hábito de estudar no dia a dia sem tanta pressão”. Ao usar a adversativa “mas”, Camila segue um sentido contrário ao que afirmava anteriormente e traz para seu enunciado pistas de um *já-dito* (“o aluno deve ter o hábito de estudar no dia a dia”), que marca uma contradição em seu dizer (“cada um estudava para a prova, então tinha esse **lado bom, mas** acho também que **o ideal não é só estudar só para a prova**”). Dessa forma, na ilusão de controle de seu dizer, a enunciativa deixa lacunas a serem preenchidas por gestos de interpretação e, utilizando a negativa “o ideal **não é** só estudar para a prova”, entendemos que Camila afirma o que nega: “**o ideal é** só estudar para a prova”.

Nessa direção, afirmamos que as representações que habitam o imaginário do sujeito-professor e as vozes que ressoam de outros lugares, entrecruzando-se e os constituindo, também compõem sua prática profissional.

A próxima seção se encarregará de discutir outra importante representação depreendida de nosso *corpus* acerca do *discurso da mudança* que permeia fortemente a educação continuada.

4.2.4 Representação acerca da *mudança* – o discurso da *expectativa de mudança* que permeia a educação continuada

Concentramos nossa atenção nesta seção nas marcas linguísticas que fazem ressoar o sentido de “mudança” e “novidade” no discurso dos professores-enunciadores deste estudo e que apontam para as projeções imaginárias que os mesmos atribuem à formação continuada, mesmo estando no *início*¹³¹ dela. Nesse sentido, nossas análises objetivam trazer para esta reflexão os sentidos que ressoam no discurso dos professores-enunciadores em relação ao curso de EC como “expectativa de mudança”, deixando resvalar o sentido de “imperativo de mudança”, e que ganham corpo e se fazem presentes a partir das escolhas lexicais: “mudar”, “mudança”, “tentar mudar”, “novo”, “novidade”, e “(totalmente) diferente”, que podemos perceber nos excertos selecionados. Observemos o excerto

¹³¹ Ver metodologia.

apresentado logo abaixo em que o sentido da representação da EC como “mudança” pode ser depreendido (grifos nossos):

(22) “Então, eu posso perceber que, que esse, que **aqui no EDUCONLE ta clarean**, essa forma de de avaliação **totalmente diferente** com a qual eu submeti no passado, né?, que é aquela coisa mais, voltada mais para escrita, só escrita, escrita, escrita. **Aqui não. Aqui** a gente é também é avaliado a nossa oralidade também (...) Então, as formas de avaliações que eu submeti, que são submetidas, que eu sou submetida no EDUCONLE eu acho que::: são práticas assim que, nós professores **precisamos colocá-las no universo escolar público**, que é **o que ta faltando**, que esta coisa de avaliação só avaliação que é prova, a prova de inglês, é só escrita, é só marcar X. **Não, não é isso**. É como um todo. **Tem que avaliar** as 4 habiliDADES para que o aluno possa se desenvolver e trazer isso para o seu cotidiano. (...) **Antes do EDUCONLE** a forma que eu avalia, de avaliar os MEUS alunos da escola em que trabalho, **NÃO minto, era uma forma BEM tradicioNAL**. Tinham as provas eh:::, que a gente fala semestrais, então aplicava PROVA e era somente avaliando somente uma habilidade, que era a habilidade escrita. (...) **Mas o, com essa prática aqui do EDUCONLE**, com essa vivência, **a gente pode perceber que não é assim**. Então que **agora que eu estou tentando colocar em prática** o que eu aprendo no EDUCONLE e levar para o universo escolar, onde eu trabalho, para os MEUS alunos, e eu CREIO que:::, **eu estou mudando**, creio que também **com essas minhas mudanças, posso mudar** eh::: essa opinião em relação as avaliações. (...) Então, posso perceber que a forma de avaliar os meus alunos **HOJE, APÓS o EDUCONLE**, é uma forma de avaliá-los, eh::: **TOTALMENTE diferente. Tenho algo para mudar, mas as minhas avaliações HOJE, posso perceber que eu levo para eles um universo mais, eh::: real**. (...) E que **hoje** eu tô **aqui** eu CREIO que é uma **proposta de melhorar** esse ensino e aprendizagem, essas práticas de avaliação que **hoje** é aplicada na escola, porque professor aplica, professor vem aplica aquilo que ele se submeteu no **passado**. Então, **ensina do jeito que foi ensinado. Avalia do jeito que foi avaliado no passado** (...) **nós temos que quebrar isso, e mudar.**” (MICHELE)

Ao ser solicitada a falar sobre sua experiência com a avaliação de aprendizagem, a enunciadora traça uma linha no tempo em que marca a diferença entre o “antes” e o “depois” em sua prática avaliativa (“**HOJE, APÓS o EDUCONLE**, é uma forma de avaliá-los, eh::: **TOTALMENTE diferente**”), e até mesmo em sua prática didática (“posso perceber que eu levo para eles um universo mais, eh::: real”). Pelo uso dos referentes “**hoje**” e “**após**”, podemos perceber que a enunciadora tenta estabelecer uma “mudança visível” em sua prática como professora, propiciada por sua inserção no curso de EC (“**Mas o, com essa prática aqui do EDUCONLE**”...). Ainda, de acordo com a enunciadora, em seu desejo de clareza, afirma que sua inserção no curso de EC tem “clareado” sua prática (“**aqui no EDUCONLE ta clarean**”), trazendo também para nossa discussão o “não-dito”: antes não era clara. Convocamos, neste ponto, o esquecimento número 2 de Pêcheux (1975), conforme discutido

no capítulo teórico, em que o sujeito tem a ilusão da transparência do sentido e que pode captar “o” sentido desejado pelo interlocutor. Vale ainda marcar, no entanto, que os enunciados aqui destacados foram produzidos no terceiro mês de participação da enunciativa no projeto de EC, quando ela teria participado de cerca de doze encontros teórico-metodológicos (cerca de três meses)¹³²; compreendemos, então, sua “total mudança” questionável.

Em continuidade às nossas reflexões, trazemos para esta discussão o significado do referente “mudança” a partir do dicionário, sendo este definido como *o ato de mudar, de dar outra direção a, desviar, substituir, alterar, modificar, fazer apresentar-se sob outro aspecto, transformar, tornar-se diferente do que era*. Nesse sentido, compreendemos que tal “mudança”, aparentemente tão acentuada (“**TOTALMENTE** diferente”) e radical (“a forma que eu avalio, de avaliar os MEUS alunos da escola em que trabalho, **NÃO minto, era uma forma BEM tradicioNAL**”) da prática pedagógica deste sujeito se apresentaria apenas no plano do ideal, evidenciando o desejo de mudar completamente como sujeitos inconscientes da falta constitutiva, visto que, concordando com Coracini (2008), na apresentação da obra de Eckert-Hoff (2008), intitulada *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*:

Não se muda inteiramente em pouco tempo; eu ousaria até dizer, sem medo de exagerar: **não se muda totalmente nunca**, ou melhor, estamos mudando sempre, mas **não conseguimos apagar a história que nos constitui**; somos o mesmo e o diferente, a cada momento e sempre... e essa é a razão pela qual nos sentimos frustrados, diante da constatação de que a assimilação de uma metodologia “nova” não acontece, já que ela exige sempre “novas” atitudes, “novas” crenças da parte do professor (p. 13, grifos nossos).

Trazemos ainda para nossas reflexões dois conceitos emprestados da Psicanálise e que muito têm a dizer sobre a representação que ora discutimos. Com o uso dos verbos deônticos “precisamos” (“**precisamos** colocá-las no universo escolar público”), “tem que” (“Não, não é isso. (...) **Tem que avaliar**”) e “temos que” (“**nós temos que** quebrar isso, e mudar”), o enunciado é marcado pelo discurso do mestre, que dita o que deve ou não ser feito na prática da enunciativa e orienta seu dizer no sentido do discurso universitário, do saber-fazer promovido pela EC (“**Não, não é isso. (...) a gente pode perceber que não é assim.**”) e que ganha estatuto de verdade e autoridade por ser gerado a partir de uma instituição prestigiada: a universidade pública na qual o curso de EC funciona.

¹³² Ressaltamos que o curso compreendeu 20 meses ao todo: de março 2007 a novembro 2008.

Retomando as considerações feitas no cap. 1, de acordo com Rabinovich (2001), a condição necessária para a produção do discurso do mestre é a verdade, o imperativo, a legislação, e apoiando-se em Lacan (1975), a autora afirma que o discurso do mestre é a escritura “de uma palavra destinada a fascinar, a dominar” (p. 18). Já o discurso universitário (ou da universidade) se apresenta como “um prolongamento do discurso do mestre (...). O Eu do mestre é a verdade do discurso da universidade, aquele que - sem o saber, obedece ao seu imperativo: saber mais.” (RABINOVICH, 2001, p. 21-22).

Nesse sentido, compreendemos que o discurso da EC traz consigo um imperativo de mudança que faz efeito no discurso dos sujeitos-professores, que se apropriam do mesmo e evidenciam o desejo de corresponder a essa demanda (“**agora** que eu estou **tentando** colocar em prática”; “é uma **proposta de melhorar**”; “eu estou **mudando**”; “tenho algo para **mudar**”, “**temos que** quebrar isso, e **mudar**”). Com sua escolha dos verbos “tentar”, “melhorar” e “mudar”, a enunciadora exprime o desejo de atingir a completude, o ideal, por meio de um de(ve)vir permanente e se inscrevendo na falta (“**precisamos** colocá-las no universo escolar público, que **é o que ta faltando**”).

Ao afirmar que sua prática, “após” o curso de EC (“**APÓS o EDUCONLE**”), é “**TOTALMENTE** diferente”, a enunciadora tenta mapear suas experiências, delimitando fronteiras ao usar o advérbio “após” e intencionando indicar assim a visível mudança de sua prática didática e avaliativa, mesmo estando praticamente no início do referido curso. Ainda, quando a enunciadora afirma que “os professores” trazem para sua prática as vivências anteriores de aprendizagem (“porque **professor** aplica, **professor** vem aplica aquilo que **ele** se submeteu no passado”), ela se distancia, no discurso, pela escolha pronominal “ele” e do referente “professor”, eximindo-se da (sua) responsabilidade como autora das escolhas avaliativas e didáticas que realiza como professora.

Em contrapartida, por meio do uso do pronome “nós” e através da afirmação “**nós temos que quebrar isso, e mudar**”, a enunciadora se apresenta como parte do grupo que está experimentando as “mudanças” propostas pela EC e integra outros enunciadores a seu dizer. Pois, concordando com Benveniste (1988), o uso do pronome **nós** seria um **eu ampliado** que possibilitaria a integração por parte do locutor dos dizeres de outros locutores ao seu, *conferindo a si menos responsabilidade sobre o que é dito a partir do uso de um coletivo (nós), ganhando o dito mais força, pois é dito por um grupo* (REIS, 2007a).

Ao afirmar, mesmo que se “escondendo”, consciente ou inconscientemente, como sujeito da ação usando o referente “professor” e escolher o pronome “ele” (“porque **professor** aplica, **professor** vem aplica aquilo que **ele** se submeteu no passado. Então, **ensina do jeito**

que foi ensinado. Avalia do jeito que foi avaliado no passado”), a enunciativa se “esquece” de que (todos) somos igualmente constituídos por experiências presentes e passadas, sendo estas últimas também (muito) marcadas em nosso fazer como professores. Entendemos que *novo* e *velho* coabitam na constituição identitária e discursiva dos sujeitos. Nesse sentido, novamente concordamos com Coracini, quando afirma:

[...] **mudar não é fácil**; impõe um **constante rever-se**, um **constante questionar-se** e, sobretudo, um **constante perdoar-se**, pois, atravessados que somos, como sujeitos da linguagem, pelo inconsciente, **sentimo-nos**, a todo momento, **prisioneiros de nossa história, de nossa formação, de nossas experiências passadas, esquecidas, recalçadas...** E, quando menos esperamos, fragmentos, fagulhas de recalques, frustrações, **marcas que ficaram indelévels em nossa constituição, emergem**, cá e lá, mais vivas do que nunca, pelas frestas da linguagem, mostrando **a impossibilidade do (auto) controle**, embora a ilusão permaneça, orientando-nos na busca incessante da racionalidade e da completude (ECKERT-HOFF, 2008, p. 11-12, grifos nossos).

Dessa forma, ao (tentar) mapear suas experiências didáticas e avaliativas, a enunciativa afirma, com o uso do advérbio “antes” (do curso de EC), um marcador de espaço-temporal, que a forma através da qual avaliava era “**BEM** tradicional”. E conforme seu dizer, lança mão de uma confissão (“**NÃO minto**, era uma forma BEM tradicional”). Compreendemos que essa confissão, considerando-se o uso da forma negativa “**não minto**”, faz ressoar em seu discurso a representação que ora apresentamos da EC como “expectativa” ou mesmo, como afirmamos anteriormente, “imperativo” de mudança, no sentido de que algo (sua prática) estivesse “incorreto” anteriormente (“**Não, não é isso**”). Ao responder às perguntas do questionário na primeira fase da pesquisa, a enunciativa dialoga e “confessa” para a pesquisadora, também atuante como formadora no projeto de EC, seu “erro” na execução de uma de suas tarefas como professora: a de avaliar (“era uma **forma BEM tradicional**”).¹³³ Entendemos mais uma vez que a “avaliação tradicional” que menciona se refere à avaliação através de prova escrita.

Nesse sentido, acreditamos ser relevante apontar a historicidade do discurso do “novo”, por sua presença marcada no imaginário dos sujeitos-professores que aqui enunciam:

Historicamente, esse **discurso do novo** nos remete também ao âmbito da produção neoliberal, em que se cultivava um imaginário que determina aos sujeitos que integram o sistema funcionarem idealmente. Nesse imaginário, centra-se **a questão mercadológica do novo: novos produtos, novos métodos, novas tecnologias**, que, **na busca do ideal, incitam o sujeito-professor a descartar o velho e a fundar um**

¹³³ Retomaremos a noção da confissão a partir de FOUCAULT, tão cara para a discussão que ora apresentamos, mais adiante trazendo outros excertos que merecem destaque em nossas reflexões e discutindo sobre o papel do pesquisador (aqui também desempenhando o papel de formador no referido curso) diante da confissão.

novo fazer. [...] Isso revela um **fetichismo em torno do novo**, o que pressupõe, no tocante à profissão-professor, que ocorre um fracasso profissional e, conseqüentemente, um **apelo por um outro modo de fazer e de ser professor** (ECKERT-HOFF, 2008, p. 84, grifos nossos).

A partir do excerto selecionado e discutido nesta seção, podemos ainda observar a entrada do discurso vindo de *outro lugar* no enunciado produzido por Michele quando afirma: “**Tem que avaliar** as quatro habiliDADES para que o aluno possa se desenvolver”. Esse discurso é marcado pela heterogeneidade presente no enunciado produzido pela professora, trazendo ditos que vêm novamente da abordagem comunicativa divulgada e “interpretada” no curso de EC do qual faz parte. Compreendemos que a abordagem comunicativa é “interpretada” pelos professores-enunciadores, pois o que ocorre é a interpretação de gestos, ou efeitos de sentido produzidos por eles.

Destacamos dessa forma a heterogeneidade de vozes que constituem, consciente ou inconscientemente, os sujeitos envolvidos em nosso estudo e promovem deslocamentos (identitários), ainda que (apenas) no nível do discurso. Nessa direção, trazemos outro excerto em que podemos encontrar outras vozes fazendo eco no enunciado produzido por Betânia (grifos nossos):

(23) “[...] eu acho que o **conjunto de todas as avaliações é importante. Essa diversidade de avaliações** (...) uma conversa, a parte escrita também é importante, né?, a parte de *listening*, vê se ele realmente ele tem essa habilidade desenvolvida, porque também, eu acho que **a gente tem que perceber, se todas as quatro habilidades**, eh::: estão evoluindo no **processo de aprendizagem** do aluno”. (BETÂNIA)

Destacamos no excerto acima algumas marcas que nos parecem relevantes na discussão da entrada do discurso da abordagem comunicativa no discurso de outra enunciadora. De acordo com a ela, a adoção de uma “diversidade de avaliações” através das quais as “quatro habilidades” sejam verificadas representaria a forma “mais importante” (“o conjunto de todas as avaliações **é importante**”) de acompanhar a “evolução do processo de aprendizagem” (“a gente tem que perceber, se todas **as quatro habilidades**, eh::: estão evoluindo no **processo de aprendizagem do aluno**”). Ainda, ao se apropriar do discurso do outro, ou que vem de outro lugar através do uso do recurso “eu acho” (“**eu acho** que conjunto de todas as avaliações (...) **eu acho** que a gente tem que perceber”) entendemos que a enunciadora suspende em certo grau sua responsabilidade pelo que enuncia.

Passemos agora para a próxima subseção, em que abordaremos a questão da expectativa de mudança que permeia o discurso dos sujeitos-professores desde o início (ou até mesmo “antes”) de sua inserção na EC e os deslocamentos identitários vivenciados pelos mesmos, mobilizados a partir de sua *angústia*.

4.2.4.1 Deslocamentos identitários de professores no discurso, mobilizados a partir de sua *angústia*

Nesta subseção, discutiremos o discurso da *expectativa* de mudança que permeia a EC e os deslocamentos identitários dos sujeitos-professores mobilizados a partir de sua *angústia*, pois compreendemos que os *sujeitos buscam a causa de sua angústia fora de si* (ECKERT-HOFF, 2008). Nesse sentido, entendemos que a inserção dos sujeitos-professores em um curso de EC parte da *angústia* que mobiliza sua busca pelo *preenchimento de uma falta* que acreditam ser possível. Observemos os excertos que se seguem (grifos nossos):

(24) “Eu penso que, **eu ainda posso melhorar muito**, né? **Todos nós podemos**, e, aliás, afinal, **é pra isso que nós estamos aqui. Pra tentarmos melhorar enquanto professores.** (...) **É MUITO complicado** você mudar. **Como é que eu vou avaliar de uma maneira diferente, se eu não mudei a minha prática enquanto professora?** Eu acho que **nós precisamos focar em COMO trabalhar** determinadas coisas, e **o EDUCONLE**, ((HESITAÇÃO)), assim, pelo que eu tenho percebido, pelo que **eu tenho vivenciado no EDUCONLE** é uma **oportunidade de estar mudando.**” (DORA)

(25) “**Com relação à avaliação dos meus alunos** na escola em que eu leciono, **eu realmente tenho absoluta certeza** que o meu processo **ainda** está **totalmente errado.** (...) **Agora, COM o início** deste curso, “**Nossa!**” **Acho que estou melhorando muito**, eu **já** estou **tendo, conseguindo ter** umas idéias, para estar **transformando** esta prática. Mas sei que **ainda, não é uma boa prática** de ensino a que eu estou executando com os meus alunos.” (BETÂNIA)

(26) “Eu já **vinha** de um **desenvolvimento**, da **busca de um conhecimento maior** há cerca de **uns quatro anos** pelo fato que, **eu percebi** que eu **tinha me tornado** uma professora tecnicista **igual as minhas haviam feito comigo.** Mas eu **percebi** que eu **tinha que mudar de alguma forma**, então eu já **vinha procurando** alguns **cursos diferenciados** para que eu pudesse **mudar minha prática**, para que eu pudesse **mudar a minha forma de avaliar**, porque a cada TESTE escrito que eu dava **era uma frustração** (...) **eu percebi** que eu **tinha que inovar**, que **usar técnicas diferentes**”. (BÁRBARA)

Com o olhar interpretativo que lançamos sobre os excertos apresentados logo acima, podemos perceber traços que eles têm em comum por apresentarem escolhas lexicais que reverberam o sentido predominante de *desejo de mudança*, ou *preenchimento de uma falta*, tais como: “busca”, “tinha que mudar”, “vinha procurando”, “cursos diferenciados”, “mudar”, “tinha que inovar”, “usar técnicas diferentes”, “posso melhorar”, “tentarmos melhorar”, “avaliar (de uma maneira) diferente”, “oportunidade de estar mudando”, “totalmente errado”, “estou melhorando (muito)”, “conseguindo”, “transformando”.

Nesse sentido, ao observarmos o primeiro excerto desta seção, podemos perceber um sujeito afetado pelo desejo de completude. Ao fazer uso do advérbio “ainda” (“**ainda** posso **melhorar** muito”), podemos depreender o efeito de sentido de esperança causado por ele em seu enunciado e que marca o desejo de tornar-se uma “professora perfeita”, “inteira”, “totalmente preparada” (“**é pra isso que nós estamos aqui. Pra tentarmos melhorar enquanto professores**”).

Mais adiante, no entanto, esse mesmo sujeito é marcado pela falta que lhe constitui, e ao usar o advérbio “muito” (“**É MUITO complicado** você **mudar**”), marca a intensidade dos questionamentos identitários que tem experimentado como professora e as dificuldades enfrentadas diante de um imperativo de mudança. Ao direcionar sua pergunta para um suposto ouvinte (“**Como é que** eu vou avaliar de uma maneira diferente, **se eu não mudei** a minha prática enquanto professora?”), a enunciadora se vê às voltas com suas próprias incertezas e dificuldades, que fazem dela um sujeito cindido, sujeito da falta. E ao mencionar o projeto de EC (“pelo que eu tenho **vivenciado no EDUCONLE**”), percebemos ser essa (uma das) voz(es) imperativa(s) de mudança (“... é uma **oportunidade de estar mudando**”) que se mostra ressoante na discurso da enunciadora: “você tem que mudar”.

Podemos ainda observar a imbricação de vozes que se fazem presentes no enunciado da professora quando ela faz a afirmação “todos nós podemos” (melhorar), aparentemente “emprestada” do discurso da inovação, e logo em seguida afirma: “**É MUITO complicado** você mudar”. Compreendemos esse vai e vem de sentidos antagônicos em seu enunciado como marcas do sujeito híbrido constituído por uma heterogeneidade de vozes, de discursos e de conflitos.

Ao afirmar: “Eu acho que **nós precisamos focar em COMO** trabalhar determinadas coisas”, podemos flagrar seu desejo de encontrar “receitas” (“**COMO**”) ou respostas “palpáveis” para suas dúvidas em relação a uma prática “nova”, “transformada” e “ideal”. Através do uso dos modalizadores “eu acho”, “assim, pelo que eu tenho percebido”, “pelo que eu tenho vivenciado”, a enunciadora tenta reduzir o impacto de sua afirmação de

que seria o curso de EC o responsável em prover tais “respostas” e “receitas” para uma prática pedagógica “ideal” (“e o EDUCONLE, (...) assim, pelo que eu tenho percebido, pelo que eu tenho vivenciado no **EDUCONLE é uma oportunidade de estar mudando.**”).

A partir da análise do excerto produzido por Betânia, também podemos observar sua expectativa de mudança a partir de sua inserção no curso de EC (“**Agora, COM o início deste curso, “Nossa!”** Acho que estou **melhorando muito**”). Ainda, a enunciativa tenta delimitar as fronteiras de sua prática pedagógica em momentos marcados pelo “antes” – uma prática “errada” – segundo Betânia (“ainda está **totalmente errado**”), e o “depois”, marcado pela interjeição “**Nossa!**” (“Acho que **estou melhorando muito**”), que aparentemente denota uma grande (e feliz) mudança.

No entanto, como a linguagem é passível de escapar à homogeneidade, e assim, ao controle de seu falante, temos que a enunciativa afirma que, com o início do curso, “tem conseguido melhorar muito, pois tem conseguido ter umas idéias no sentido de transformar sua prática”, porém faz uso do verbo *estar* no presente do indicativo e afirma que “tem absoluta certeza de que seu processo ainda **está** totalmente errado”, demonstrando que as mudanças não foram verificadas tão imediatamente como se “desejava” e/ou “esperava”. Nesse sentido, o discurso da enunciativa é marcado pela idealização de uma prática (“**ainda não é uma boa prática** de ensino”) que constitui o imaginário do sujeito que crê ter controle, se não do “antes”, com certeza do “depois”.

Ao observarmos o enunciado produzido por Betânia, podemos ainda utilizar o recurso de análise das “oposições binárias”¹³⁴ proposto por Derrida, trazendo para nossa discussão a oposição entre (totalmente) “errado” e (totalmente) “certo”. Ao afirmar “o meu processo ainda está **totalmente errado**”, a enunciativa dá eco à (sua) expectativa de alcançar um processo “totalmente certo” após o curso de EC. De acordo com o filósofo, ao propor essa forma de classificação em torno de duas classes polarizadas, estas não expressariam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas, pois um dos termos sempre estaria em uma posição privilegiada ao receber um valor positivo, em detrimento de uma carga negativa associada ao outro. Em nosso caso, um processo “totalmente certo” buscado, em detrimento de um “totalmente errado” assumido por ela (“**eu realmente tenho absoluta certeza**”).

Avançando em nossos gestos de interpretação, de acordo com a enunciativa Bárbara, sua busca por uma prática renovada nitidamente apresentada pelo *discurso capitalista da inovação* (“eu **tinha que inovar**”) já se fazia presente há certo tempo (“**busca**

¹³⁴ Para mais detalhes sobre a proposta de *Desconstrução* do filósofo Jacques Derrida, ver DERRIDA, J. *Limited Inc.* Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

de um **conhecimento maior** há cerca de **uns quatro anos**”). Para a enunciativa, a experiência que teve como aprendiz não fora feliz e a transformara em uma “professora tecnicista”, conforme afirma (“**eu percebi que eu tinha me tornado** uma professora tecnicista **igual as minhas haviam feito comigo**”).

Ao observarmos o seu dizer, podemos perceber, através de seu uso do significante “frustração”, que a angústia já se fazia presente em sua vida profissional antes de sua inserção no curso de EC, impulso, a nosso ver, para sua participação nele. A partir do dicionário psicanalítico, temos que a angústia pode ser assimilada a “algo sentido” da ordem do desprazer, “a angústia é, para Freud, um estado de afeto provocado por um acréscimo de excitação que tenderia ao alívio por uma ação de descarga.” (KAUFMANN, 1996, p. 36).¹³⁵ Nesse sentido, observemos mais um excerto (grifos nossos):

(27) “Eu sou professora por **amor**. Eu **quero** ser professora. Eu **GOSTO** de ser professora. Mas de repente, eu também **olhei pra dentro de mim e fiquei envergonhada** porque eu não conseguia dar aula de português e só conseguia inglês. E eu falava, “**Deus**, isso ta errado. **Eu estou enganando meus alunos e a mim mesma**”. Então, **quando eu soube do Projeto EDUCONLE eu coloquei no meu coração, eu preciso fazer**. (...) É a minha **chance de saber**. (...) **E vou ter chance de melhorar a MINHA prática de ensino**. **Eu sei** que eu, **o que eu aprender vai ser muito bom** para os MEUS alunos. Então, o que eu tenho aprendido AQUI no EDUCONLE **eu tenho tentado** colocar em prática na minha, no meu dia a dia profissional.” (PRISCILA)

Podemos observar, ao analisarmos o excerto acima, que a enunciativa Priscila faz uso de algumas imagens que nos remetem às sensações por ela experimentadas e que denotam seu desconforto ou *perturbação do espírito* em relação à sua prática pedagógica. Tais sensações se fazem presentes em seu discurso com o uso de itens lexicais que ressoam esse sentido predominante e se apresentam sequencialmente como uma cronologia de suas ações a partir de sua angústia: *olhei para dentro de mim, fiquei envergonhada, estou enganando (meus alunos e a mim mesma), coloquei no meu coração, chance de saber, vou ter a chance de melhorar, eu tenho tentado*.

Considerando a obra de Freud *Inibição, sintoma e ansiedade* (1926), a angústia pode ser compreendida como uma sensação, com um caráter muito acentuado de desprazer, e é acompanhada de sensações físicas, relacionadas a órgãos específicos como os respiratórios e

¹³⁵ Vale ressaltar que o termo “angústia” foi traduzido por “ansiedade” na versão em português das obras de Freud e, a partir de sua definição no dicionário de língua portuguesa, temos que a ansiedade corresponde a *perturbação do espírito*.

o coração. Nesse sentido, quando a enunciadora evoca para sua fala o “amor”, o “gosto”, a “vergonha” e seu “coração”, podemos observar seu envolvimento físico, ou seja, sentido no corpo, evidenciando sua angústia em relação à sua prática.

Ao observarmos a materialidade linguístico-discursiva desse excerto, podemos depreender alguns sentidos não verbalizados, mas que, igualmente, concorrem para o sentido que objetivamos ressaltar. Quando Priscila faz uso do verbo “ser” para se afirmar professora (“Eu **sou** professora por amor.”), não nos questionamos imediatamente sobre seu lugar de professora de LE. No entanto, como sujeito cindido e que não tem controle total do que diz e dos sentidos que produz, Priscila segue afirmando: “Eu **quero** ser professora”, trazendo para nossa discussão uma questão crucial para nossos estudos: o *autorizar-se* como professora. Do conhecimento dicionarizado, temos que “autorizar” significa *dar ou conferir autoridade, poder a*. Nesse sentido, questionamos a autoridade ou poder (ausente) que a enunciadora atribui a si mesma quando afirma que “quer” ser professora, uma vez que já havia afirmado “ser” professora.

Não podemos acreditar que a formulação de tal afirmação (“Eu **quero ser** professora”) esteja apenas mal posicionada em seu enunciado, ou que a escolha pelo verbo “querer” tenha sido “errada”. A nosso ver, tal escolha diz muito em relação à sua *angústia de castração*, a angústia da falta, nesse caso, associada à sua falta: de preparo ou mesmo competência – *habilidade ou aptidão* na LE, pois quando diz “eu **olhei para dentro** de mim e **fiquei envergonhada**” e segue dizendo “Eu **estou enganando** meus alunos e a mim mesma”, a enunciadora se inscreve na falta e crê que o curso de EC lhe proporcionará o “saber/sabor”, o “gosto” que deseja (“Eu **gosto** de ser professora (...) É a minha chance de **saber** (...) vai ser **muito bom** para meus alunos”). Nesse raciocínio, trazemos a elaboração de Longo (2006), quando afirma que “o que nos falta também nos impulsiona: já que falta, inventamos!” (p. 16), e prossegue, afirmando:

[...] na faculdade de simbolização que se realiza na linguagem reside a criatividade humana, **o desejo jamais satisfeito**, a ambição, a vontade de poder, a vaidade, o amor. [...] Como **sempre nos falta alguma coisa**, sempre se pode utilizar **o símbolo como tentativa (fracassada) de preencher esse vão**. [...] Daí **nossa inquietação, nosso desconforto, nossas dúvidas, nosso “mal-estar na civilização”** (p. 17, grifos nossos).

Nesse sentido, retomando a definição de Freud sobre a angústia, Lacan afirma que “a angústia ^é¹³⁶ um afeto, cuja posição no mínimo é de ser um sinal.” Assim, se a angústia

¹³⁶ Grifo nosso.

para Freud seria *causada por uma falta do objeto*, seja por separação da mãe ou do falo, e para Lacan a angústia *não estaria relacionada a uma falta objetual*, mas surgiria em uma certa relação entre o sujeito e o objeto perdido *antes mesmo deste ter existido*. Para Lacan:

A angústia é a única tradução subjetiva daquilo que é **a busca desse objeto perdido**. [...] Com efeito, para Lacan, **não há imagem possível da falta**. Esse **objeto faltante** e especificamente **concernido na angústia**, Lacan o qualifica como “**suporte**” e depois “**causa do desejo**”, chamando-o de “**objeto a**”. Esse objeto a, diz Lacan, **é o objeto sem o qual não há angústia**. É o **rochedo da castração** de que fala Freud (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 36-37, grifos nossos).

Podemos ainda observar, no enunciado produzido por Priscila, a interferência em seu discurso de sua formação discursiva religiosa quando ela convoca seu ouvinte a compreender sua angústia através da confissão “**Deus, isso ta errado. Eu estou enganando meus alunos e a mim mesma.**” E ainda, a função e o amor maternal histórico e comumente associado ao magistério quando afirma: “Eu sou **professora amor**. (...) Eu **gosto de ser professora**”, marcando o discurso de um sujeito sócio-historicamente constituído. Pois, a partir de Lopes (2001), temos que:

A marca religiosa, que se traduz na exigência de uma certa **posição diante do ato de educar, é indisfarçável**. Pode-se agora reafirmar que há uma **concepção** do que venha a ser professor/a, suas qualidades e seus defeitos, que foi **cunhada no campo do religioso e daí desliza para a esfera do leigo e público – e fica**. Resto, **pregnância**. Porque é que mesmo depois de tantos séculos repete-se, constituindo-se repetição, essa vontade de não deixar nada escapar, como o “sintoma de pedagogia”? (p. 52, grifos nossos).

De acordo com a mesma autora e seu estudo de retomada histórica das “qualidades de uma professora”, no século XVIII, no interior de uma congregação religiosa – das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo -, esforços se deram no sentido de construir uma concepção do que pudesse ser uma professora a partir de suas qualidades e defeitos. Segundo a autora, antes mesmo disso, outras congregações a isso também se dedicaram, a exemplo, as Ursulinas, que no século XVI propuseram a educação de mulheres por meio de uma espécie de “maternidade espiritual” e do apostolado. De acordo com suas buscas dos registros históricos dessas congregações, temos que:

Para bem se desincumbir do dever de professora **três coisas são necessárias**: a primeira é a **estima** por esta função; a segunda é a **afeição** pelas crianças; e a terceira uma **grande paciência**. Esta **afeição** é necessária a uma professora para **amar seus alunos e ser amada**, para instruí-los com **prazer, doçura e proveito** e enfim para viver e trabalhar juntas como **boas filhas e verdadeiras mães**

espirituais que trabalham sem cessar para a instrução de seus caros alunos, que não omitem nada daquilo que elas crêem poder facilitar-lhes a aquisição da **ciência dos Santos**, que **é aquela da Salvação** e que tem um **grande zelo e cuidado de Deus**. **Sem esse afeto e esse amor terno e cordial não é possível suportar o peso, o cuidado e a assiduidade inseparável da função de professora** (LOPES, 2001, p. 41, citando BONNET, 1727, grifos nossos)

Analisando, por fim, este último excerto, através do qual damos continuidade aos nossos gestos de interpretação em relação aos deslocamentos identitários dos sujeitos-professores mobilizados a partir de sua angústia, temos:

(28) (...) “**acredito que hoje**, que com, **por isso que eu procurei fazer este curso, para me atualizar bastante, para mim ver como que ta**. Eu gostaria muito, **MUITO MUITO mesmo de dominar o inglês, ser fluente**. Seria assim uma **HONRA, um PRAZER mesmo que eu teria** comigo mesmo. Eu **tenho** assim, **inveja** eh:: de quem fala bem, de quem **domina**, e eu digo assim, “**um dia eu chego lá**”. Eu **gostaria muito, MUITO mesmo de aprender a falar o inglês, comunicar fluentemente** (...) Então, **é MUITO difícil!** Eu **gostaria muito, muito mesmo** de chegar no seminário, **faLAR**, e tudo, mas no momento **eu tenho medo. MUITO medo**”. (MOTA)

O excerto acima nos permite observar ricas imagens evocadas pelo enunciador quando solicitado a falar sobre as práticas de avaliação adotadas como professor de LE e vivenciadas como aluno no Projeto EDUCONLE. Tais imagens apreendidas do excerto acima são: *prazer e honra na dominação do inglês (do outro), inveja (do outro), dificuldade, e medo*.

Ao tentar explicar os motivos que o levaram à escolha e início do curso de EC do qual faz parte (“acredito que **hoje**, que com, **por isso que eu procurei fazer este curso**”) como sujeito constituído por diversas vozes, Mota inicialmente afirma que procurava “se atualizar” (“eu procurei fazer **este curso, para me atualizar**”), discurso bastante recorrente na sociedade moderna e nas regras de um mercado capitalista do qual fazemos parte e que não para de criar e nos demanda um constante movimento no sentido de *tornarmo-nos atual* (do dicionário). Nesse sentido, como sujeito sócio-histórico-ideológico, esse enunciador se inscreve no discurso da ideologia capitalista de mercado e deixa resvalar tal influência a partir de sua escolha lexical: “atualizar”.

No entanto, como sujeito cindido e sempre em busca da completude de seu desejo, o enunciador imediatamente na sequência, traz à tona seu “verdadeiro” objetivo com o curso de EC: “**dominar o inglês, ser fluente**”, acreditando que, ao alcançar este objetivo, terá

alcançado o objeto de seu *desejo*, e conseqüentemente, se “livrará” da angústia de castração que sente (“um dia eu chego **lá**”). Na Psicanálise, “o desejo liga-se a uma falta (só se deseja o que não se tem, o que falta), da mesma maneira como a um vazio de significação que determina o sujeito como sujeito dividido.” (FERREIRA, 2008, p. 47).

Percebemos assim, que esta *angústia constitutiva* que pelo enunciador é interpretada como a “falta de fluência” (“gostaria muito, **MUITO MUITO** mesmo de **dominar o inglês, ser fluente**”) e que lhe traz o sentimento de desconforto e *perturbação do espírito* é a mola propulsora que o impulsiona e mobiliza a se inserir no curso de EC. No entanto, conforme compreendemos a partir de Lacan, em seu Seminário 10 sobre a Angústia, diante do que o sujeito *quer saber* é comum emergir a angústia (LACAN, 2005a). Nesse sentido, chamamos a atenção de nosso leitor para o uso que o enunciador faz de alguns verbos no futuro do pretérito como “gostaria”, “seria”, “teria”, que o inscrevem na falta, a falta constitutiva.

Desse modo, marcamos ainda o uso por Mota do significante “medo”, acompanhado em sua fala pelo advérbio de intensidade “muito” (“eu tenho **medo. MUITO medo**”), em que podemos observar um sofrimento do enunciador que lhe faz mergulhar em um *gozo* quando afasta de si a possibilidade de alcançar o objeto que crê lhe faltar (“o inglês”), ao resumir sua fala em “é **MUITO difícil**”. Compreendemos que o sentimento de “medo” assumido pelo enunciador, a nosso ver, se produz diante do estranhamento/enfrentamento com o novo, o estranho, o estrangeiro, *O inglês*; sendo este personificado na linguagem através do artigo definido “o”. Nesse pensamento, ao se distanciar de seu objeto do desejo assumido pela imagem “do inglês”, fazendo uso dos verbos no futuro do pretérito, o enunciador *goza do que lhe falta*. Conforme articula Duba (2005), *goza-se de se ter, em sonho, o que falta*; lembrando-se de Freud, a autora retoma o devaneio – *capricho da imaginação, fantasia, sonho* - como sonho diurno, o *day dreaming*, o protótipo da fantasia, reconhecendo aí o início ou o índice de uma construção fantasmática, de uma ficção para seu ser de resto, na direção da construção de um sintoma.

Chamamos ainda a atenção de nosso leitor para a maneira como o enunciador se refere à LE, nesse caso, a LI. Ao afirmar que “gostaria muito, **MUITO MUITO** mesmo de **dominar o inglês, ser fluente**. Seria assim uma **HONRA**, um **PRAZER** mesmo”, Mota localiza o alvo de sua busca no *querer* ser fluente na LE e com isso nos remete à *inveja dos bens do mundo, inveja do gozo do outro* (“Eu **tenho** assim, **inveja** eh::: **de quem fala bem, de**

quem domina”) e a Prasse (1997). De acordo com a autora:

[...] o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo). [...] Devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece falar como nós e logo, talvez, goze melhor. [...] O desejo de aprender uma língua estrangeira [...] pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso (PRASSE, 1997, p. 71-72, (grifos nossos).

Nesse sentido, destacamos ainda a escolha lexical feita pelo enunciador do verbo “dominar” (o inglês), a partir do conhecimento dicionarizado - *ter autoridade ou poder sobre* - e seu sentimento de medo diante do “enfrentamento” com o estranho que nos remete ao “confrontar”, do dicionário, *o estranho, o novo*. Dessa forma, os termos bélicos evocados pelos efeitos de sentido produzidos pelo enunciado de Mota nos remetem a seu desconforto/medo diante de uma “batalha” travada com a LE. Traçamos ainda um paralelo com o desejo da LE, citado acima a partir de Prasse, como “o desejo de ser livre”, permitindo um jogo de imagens em que o desejo de “ser livre” do aprendiz de LE passa pela “dominação” do outro.

Quando procedemos à seleção e análise de determinados excertos, tentamos desenvolver alguns gestos de interpretação sem termos a pretensão de esgotar as possibilidades de escuta discursiva, mas de apontar efeitos de sentido produzidos pelos enunciados no sentido de refletir sobre o discurso da *expectativa de mudança* que permeia a EC e os deslocamentos identitários dos sujeitos-professores mobilizados a partir de sua *angústia*. Assim, compreendemos que o fato de buscarem um curso de formação continuada que, ainda que no plano do *ideal*, possa preencher a falta constitutiva e causa de sua angústia, representa por si só (algum) deslocamento identitário que *retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo do lugar discursivo para outra(o)*.

Acreditando ter apresentado alguns pontos relevantes para a discussão a que nos propomos neste primeiro momento de nossas análises, passemos para o segundo momento de nossa pesquisa.

SEGUNDO MOMENTO: Representações dos sujeitos professores-avaliadores no segundo ano de inserção em um curso de educação continuada.

4.3 As representações dos sujeitos-enunciadores e seus (possíveis) deslocamentos (identitários) ao final do curso de educação continuada

A partir das análises das representações apresentadas na primeira parte deste capítulo, referentes ao primeiro ano de inserção dos sujeitos professores-avaliadores em um curso de EC, damos prosseguimento às nossas reflexões observando os movimentos (identitários) no discurso desses enunciadores acerca de sua prática avaliativa e didática em seu segundo (e também último) ano de participação no referido curso.

Desse modo, esta seção se encarregará de apresentar e discutir alguns excertos selecionados de nosso *corpus* formado no segundo ano de inserção de três sujeitos-enunciadores no referido curso, a partir de entrevistas semi-estruturadas e notas de campo que apresentam algumas representações predominantes acerca de língua, ensino/aprendizagem de LE e o processo de avaliação desta.

4.3.1 Representação acerca de *língua* e *LE* como *código transferível para comunicação* e da *avaliação de aprendizagem como verificação da aquisição do código via prova escrita*

A presente seção tem por objetivo retomar as representações apresentadas e discutidas anteriormente em nosso primeiro momento deste estudo, em que língua e LE são compreendidas como domínio de um *código* ou *ferramenta para a comunicação* e a avaliação de aprendizagem como aplicação de *prova escrita* apenas, pois tais sentidos reverberam também nos excertos produzidos no último ano de participação dos sujeitos-professores no curso de EC.

Estando os sujeitos-enunciadores em seu 2º ano de inserção no curso de EC¹³⁷, nós nos propomos a analisar, em seu discurso, os deslocamentos identitários sobre sua prática de avaliação. Nesse sentido, observaremos, por meio dos excertos selecionados logo abaixo (se houve), algum deslocamento presente nos enunciados dos participantes a partir da atuação do

¹³⁷ Ver metodologia.

referido curso ao longo de um período na sua visão de língua, LE e concomitantemente da avaliação de aprendizagem desta. Acreditamos que as três visões (língua, LE e avaliação de LE) se imbricam e são responsáveis pelas tomadas de posição dos sujeitos-professores. Vejamos:

(29) **“Língua para mim é uma série de códigos que as pessoas utilizam para se comunicar. Então, o objetivo da língua é comunicação. (...) Ensinar uma língua estrangeira é proporcionar aos aprendizes é:: a oportunidade de aprenderem aquele código pra conseguirem se comunicar com aquele outro grupo de pessoas. Então, é é proporcionar as habilidades necessárias pra que o falante, né?, o aprendiz ele consiga se comunicar com as outras pessoas através desta língua.(...) Não somente comunicação (...) que ele possa usar essas quatro habilidades de língua, né? (...) Você tem tantas coisas para passar, com o tempo tão reduzido. Então, fica muito a desejar. (...) Na língua estrangeira, a aquisição seria você receber, o recebimento de informações que criam a possibilidade de você desenvolver as habilidades, que seriam próprias da língua, né? (...) Eu acho que a avaliação mais comunicativa é mais interessante para eles. Porque eles realmente aprenderiam (...) a minha, não digo uma proposta porque eu acho que ainda ta longe de acontecer, mas vamos dizer, o meu desejo, é conseguir inserir algum tipo de avaliação onde os alunos pudessem utilizar esse aprendizado, que eles pudessem se comunicar (...) procurar atividades mais comunicativas, mais participativas, não só concentrar apenas no teste escrito, que eu acho que isso aí não é a:: não é o certo”.** (ENTREVISTA COM BETÂNIA)

(30) **“Língua seria um código, vários códigos, né?, juntos que vão contribuir para a produção de um sentido. Então, a língua é usada para comunicar, e eh:: comunicar, sempre né?// (...) [o que é uma língua estrangeira para você?]/ (...) um código linguístico, né?, assim, como que eu vou expressar? Várias regras, né? (...) várias regras que vão contribuir para poder formar um novo código linguístico. Uma nova forma de se expressar. De expressão de sentido, mas através de códigos, assim, através de códigos diferentes mesmo.//[E o que é ENSINAR uma língua estrangeira em sua opinião?]/É tentar ajudar com que o aprendiz possa:: aprender esse novo, esse novo conjunto de códigos. (...) Esse novo conjunto de códigos. (...) Mas, agora, pra avaliar mesmo, a prova escrita, assim, eu acho que é interessante você avaliar o processo, avaliar o processo, dar trabalhos, produzir determinada coisa, olhar o conceito, olhar o comportamento dele em sala, mas, e, e, ultimamente, o que a gente tem visto assim, não tem saído fora disso é a avaliação da escrita mesmo. (...) A prova escrita. Então, nesse ponto a prova escrita ta acompanhando assim, mais o meu conceito de, pelo menos eu to tentando ainda, sei que não cheguei lá, acompanhar meu conceito de língua, de, como, né?, tendo a língua como um meio, um objetivo, um finalidade de comunicação”.** (ENTREVISTA COM CAMILA)

Podemos depreender vários pontos em comum ressaltados pelas enunciantoras em relação à sua visão de língua, LE e avaliação de aprendizagem desta por meio de nossos gestos de interpretação em relação aos enunciados apresentados logo acima. A partir da repetição dos significantes “série de códigos”, “comunicação”, “aquele código”, (consiga) “se

comunicar”, “recebimento de informações”, “um código”, “vários códigos”, “para comunicar”, “comunicar sempre”, “código linguístico”, “novo código linguístico”, “nova forma de expressar”, “conjunto de códigos”, “códigos diferentes”, podemos depreender um sentido predominante que a língua/LE é aquisição de um “bem” simplesmente para a comunicação entre pessoas.

Podemos perceber que o sentido da “comunicação” se faz muito presente no discurso das professoras-enunciadoras nesta etapa de nossa pesquisa, remetendo-nos ao gesto de interpretação relacionado à aquisição de uma meta-linguagem comum no curso de EC pelos enunciadores, mas não uma apropriação dos princípios da abordagem comunicativa divulgada neste âmbito. Como podemos observar, no fluir do discurso de Camila, “várias regras” (“**Várias regras**, né? (...) **várias regras** que vão contribuir para poder formar um novo código linguístico”), e Betânia, “recebimento de informações” (“a aquisição seria você receber, o **recebimento de informações**”), que através de uma escuta interdiscursiva, poderia sugerir “o recebimento de várias informações gramaticais e vocabulares”.

Ao se referirem às avaliações adotadas como professoras de LE, as enunciadoras privilegiam o uso das provas escritas. Como podemos observar, Betânia afirma: “não só concentrar **apenas no teste escrito**, que eu acho que isso aí não é a::: não é o certo” quando fala que seu “desejo” é aplicar avaliações em que os alunos possam se “comunicar”. Com o uso da negação (“**não só concentrar apenas no teste escrito**”), a enunciadora deixa flagrar em seu discurso que “**só**” se concentra no teste escrito. Deixando para o plano do ideal – que discutiremos na próxima subseção (“não digo uma proposta porque eu **acho que ainda ta longe de acontecer**”) -, a elaboração de avaliações que sejam “mais comunicativas, mais participativas”.

Na mesma direção, quando Camila menciona as formas de avaliação que adota, deixa escapar imediatamente o significante “prova escrita”, como em uma relação de sinônimos, de reciprocidade (“agora, **pra avaliar mesmo, a prova escrita**, assim, eu acho que é interessante”). No entanto, possivelmente sem notar que já havia mencionado a prova escrita, muda o rumo de seu enunciado, trazendo o discurso demandado da “avaliação processual” divulgada no curso de EC (“agora, **pra avaliar mesmo, a prova escrita**, assim, eu acho que é **interessante você avaliar o processo, avaliar o processo**, dar trabalhos”), deixando “aparentes” as marcas de um sujeito cindido entre suas representações inconscientes e as que são apresentadas no curso.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção de nosso leitor para os excertos abaixo apresentados, que reiteram a representação que ora discutimos. Observemos especialmente as marcas parafrásticas enfocadas em negrito:

(31) “**Pra mim língua é um meio de comunicação. São sinais, né? Um meio de comunicação (...)** a língua é usada pra comunicar. **Pra mim língua é um meio de comunicação. (...)** Para MIM? **Avaliação seria eh:: tudo aquilo que você está ensinando em sala de aula que o aluno ta captando. (...)** Então, **não precisa daquela avaliação formal**, pra saber se o aluno ta indo bem ou não. **Não, eu acho que não há, não é, não há necessidade disso. Apesar de existir**”. (ENTREVISTA COM MICHELE)

(32) “**O bimestre vale, né?, tem a pontuação e vale 20,0 (...)** **8,0 pontos são reservados para o TA, que é o Teste de Aprendizagem.** Aí esse é pra todas as disciplinas. Aí todos os professores da disciplina fazem UMA prova só de todas as salas, né? (...) **E o restante dos pontos o professor dá da forma que ele acha melhor. (...)** **É geralmente os professores dão prova, né?**” (ENTREVISTA COM NILZA – SUPERVISORA DA ESCOLA DE MICHELE)

Podemos perceber que também as enunciantoras Michele (professora) e Nilza (supervisora pedagógica) fazem uso dos significantes “avaliação formal” e “prova” quando solicitadas a falar sobre a avaliação de aprendizagem.

Em seu desejo de *tudo* ensinar e o aluno *tudo* aprender, a enunciadora Michele afirma que “a avaliação seria **tudo** aquilo que você **está ensinando** em sala de aula que o **aluno ta captando**”. Ao fazer uso do referente “tudo”, observamos a ilusão de completude do sujeito em relação ao processo de ensino/aprendizagem como da ordem do controlável/simétrico, ou seja, “tudo que se ensina, poderá ser verificado na avaliação”. Nessa esteira, a enunciadora afirma que “não precisa **daquela avaliação formal**”, que “não há a necessidade **disso**”, no entanto, complementa seu dizer afirmando algo que diz mais: “**Apesar de existir**”. Ou seja, através do uso da conjunção “apesar de”, a enunciadora afirma o uso das “avaliações formais”.

Na mesma direção, ao observarmos o excerto produzido por Nilza – supervisora pedagógica na escola de Michele -, percebemos a importância dada ao que ela(s) chama(m) de TA ou TGA (Teste Geral de Aprendizagem)¹³⁸ quando afirma: “8,0 pontos são **reservados para o TA**, que é o Teste de Aprendizagem”. Ou seja, ao fazer sua escolha lexical, “reservados”, evocamos a noção de *destinado*, *guardado*, *preservado* do dicionário como algo

¹³⁸ Esse teste escrito mobiliza a escola por três dias a cada bimestre e contém questões de todas as disciplinas. Toda a escola se concentra na aplicação do mesmo e grande rebuliço se estabelece entre os alunos quando de sua aplicação.

“especial”. Pois, conforme vimos, tal teste tem espaço “garantido” na proposta avaliativa de todos os professores da escola e tem importante papel no controle disciplinar na escola, como veremos mais adiante.

Tomando ainda como base o excerto produzido por Nilza, ela prossegue, afirmando que os demais pontos dos bimestres se destinam “às formas que os professores acharem melhor”, deixando no ar uma aparente liberdade deles, em escolherem formas variadas de avaliação, no entanto, mantém-se no mesmo espaço dizível quando afirma: “**geralmente os professores dão prova**”, e nos convida a “compreendê-la” através do uso da marca da oralidade que busca a concordância do outro: “né?”.

Nesse sentido, pudemos observar, na materialidade linguística dos excertos acima analisados, que os dizeres dos enunciadores concorrem para o sentido predominante do significado de língua e LE como *código linguístico e/ou ferramenta para a comunicação*, uma visão, a nosso ver, ainda superficial da linguagem e da avaliação de aprendizagem de LE como *verificação da aquisição desse código via prova escrita*.

Apesar de observarmos um movimento intradiscursivo da aquisição de uma meta-linguagem com a qual as professoras-enunciadoras tiveram contato ao longo do curso de EC (“que **ele possa usar essas quatro habilidades de língua**”, “**a avaliação mais comunicativa é mais interessante**”), não pudemos observar uma (re)significação de sua prática didático-avaliativa, sendo suas escolhas avaliativas ainda pautadas na prova escrita essencialmente.

Pudemos ainda notar, através dos excertos analisados até este momento, pontos no discurso que sugerem a “avaliação alternativa” como um ideal “ainda” não alcançado (“**ainda ta longe de acontecer**, mas vamos dizer, **o meu desejo**” – BETÂNIA). Nesse sentido, passemos à próxima subseção, que abordará a *avaliação alternativa no plano do ideal*.

4.3.1.1 *Avaliação alternativa ainda no plano do ideal*

Nesta subseção, discutiremos o efeito de sentido produzido no discurso dos sujeitos-professores participantes do curso de EC em relação às *avaliações alternativas* – aqui compreendidas como os *portfólios*, diários de aprendizagem e as observações, conforme apresentados em nosso capítulo teórico. Uma vez que compreendemos os enunciadores como sujeitos sócio-historicamente constituídos e sempre desejantes de (alg)uma completude, selecionamos os excertos a serem discutidos nesta subseção a partir de sua visão *idealizada*, e portanto, apenas no plano do *ideal, síntese da perfeição e de nossa aspiração*, a partir do

dicionário, das avaliações alternativas ao final do referido curso. Destacamos os modos de enunciar dos sujeitos-professores quando falam sobre elas. Observemos os excertos selecionados logo abaixo:

(33) “**Outra forma de avaliação que conheci há pouco tempo, é o portfólio, né?**, que eu **como aluna fiz uso disso**. Mas **como professor, infelizmente, eu não** (...) Agora na questão dos **portfólios, dos journals**, é uma, é até mesmo uma **avaliação mais real**, porque eles têm a opinião do aluno, o quê que ele acha, eh:: será que ele ta aprendendo aquela matéria mesmo? Ou, ele dá opiniões pra que você possa melhorar, influenciar na sua didática como professor. Então, acho que **é uma avaliação mais ampla do que essa avaliação formal que é uma folha, tem questões em inglês**, aí tem que marcar um X e pronto (...) **eu peço**, então eu tô tentando mudar, mas **as melhores formas são essas**. Eu acho que é o dia a dia dentro de sala de aula, e também **pode ser** eh:: **como uma avaliação fiNAL, o portfólio**. Eu acho uma **idéia bacana que eu também ainda não implantei, mas gostaria muito**”. (ENTREVISTA COM MICHELE)

(34) “[Quais as propostas que você teria para modificar qualquer coisa nas práticas de avaliação?]/ Eu acho que **é sair SÓ dessa avaliação tradicional, assim, escrita**. Então, **seria ir um pouco além dela**, assim. Mas **MANTER, não abolir ela, mas assim, MANTER**, mas também, **usar outros meios, outros recursos**. (...) Eu acho que **ainda não ta completa**, mais::: a medida que vai passando **eu quero ir buscando, e aperfeiçoando mais, e aproximando mais da minha visão**. Do que **seria o ideal**”. (ENTREVISTA COM CAMILA)

Através das escolhas lexicais das enunciantoras, “avaliação mais real”, “avaliação mais ampla”, “melhores formas”, “idéia bacana”, “o ideal”, podemos destacar sua visão idealizada das avaliações alternativas, pois, apesar de se referirem a tais avaliações por meio de predicativos positivos, como “reais” (ainda que não utilizadas), “mais amplas”, “melhores formas”, “idéia bacana”, “ideais”, as enunciantoras também afirmam que estas não fazem parte de sua realidade como avaliadoras, mantendo-as no plano do *ideal*, da *aspiração*.

A regularidade que ora destacamos pode ser observada pelo uso dos significantes: “infelizmente” (“como professor, **infelizmente**, eu **não**”), “eu **peço**”, “ainda” (“eu também **ainda não implantei**”), “gostaria” (“mas **gostaria muito**”). Nesse sentido, quando Michele se refere às avaliações alternativas (“**outra forma** de avaliação (...) **o portfólio** (...) dos **journals**”) com as quais teve contato no curso de EC, a enunciantora afirma que, apesar de “melhores” (“mas as **melhores formas** são essas”), elas “ainda” não são implantadas (“eu também **ainda não implantei**”).

Ao fazer uso do verbo no futuro do pretérito “gostaria” (“mas **gostaria muito**”), Michele inscreve seu discurso na falta, apontando sua dificuldade em transpor para a prática

as novidades do referido curso, mostrando, por meio do discurso, sua constituição sócio-histórica que não se pode negar, onde a avaliação escrita tem grande peso. Nessa direção, compreendemos que a enunciativa, consciente ou inconscientemente, parece atender à demanda implícita do curso de EC e da própria pesquisadora como formadora atuante, através de um discurso elogioso em relação às avaliações alternativas e confessa sua “culpa” em “ainda” não fazer uso delas (“eu peço”), prometendo na sequência continuar tentando (“eu tô **tentando mudar (...)** eu **gostaria muito**”) – marcando, em seu discurso, um demandado¹³⁹ e esperado “devir” (constante).¹⁴⁰

Dentro de um mesmo espaço dizível, temos o excerto de Camila, em que afirma desejar modificar suas práticas de avaliação “saindo da avaliação tradicional e indo um pouco além” (“é **sair SÓ** dessa **avaliação tradicional**, assim, **escrita (...)** seria **ir um pouco além** dela”). Porém, como sujeito dividido, seu uso do referente “só” (apenas) nos traz para a discussão de que a avaliação alternativa teria um papel secundário em sua prática (“sair **SÓ** dessa avaliação tradicional (...) mas **MANTER, não abolir** ela, mas assim, **MANTER**”). Através do uso duplo do verbo “manter” - do dicionário, *conservar, permanecer em algum lugar, resistir* -, a enunciativa evoca o sentido da avaliação escrita como a principal (e mais importante) forma de avaliar seus alunos, deixando pistas de um sujeito constituído na história e por representações, e que não é capaz de anular as marcas do inconsciente. Ainda, como o desejo é inconsciente e não se dá a ver, entendemos que o que se *diz* desejar não é necessariamente o que é expresso conscientemente. A forma de saber do desejo se dá via pistas que se mostram nos equívocos e atos falhos.

Compreendemos, assim, que os sujeitos-professores, como sujeitos da linguagem, são cindidos e fragmentados, dotados de um inconsciente que se faz presente em seu discurso, deixando vazar o indesejado e reprimido, e que orienta não apenas suas tomadas de posição discursivas, como também suas escolhas pedagógicas. Sendo assim, ainda que imersos no discurso da avaliação alternativa, tais sujeitos não têm a garantia de inCORPORarem o “novo” à sua prática, mantendo-o, na maioria das vezes, no plano do *ideal*.

Passemos à próxima seção, em que discutiremos as *demandas do outro* como norteadoras das escolhas didático-avaliativas dos sujeitos-enunciadores.

¹³⁹ Abordaremos a questão da *demanda do outro* na próxima seção.

¹⁴⁰ Analisaremos mais detalhadamente adiante o *discurso da confissão* fortemente presente nos enunciados produzidos pelos sujeitos-professores deste estudo.

4.3.2 Representação acerca das *demandas do outro*

Nesta seção, objetivamos trazer para nossa discussão a noção de *demanda* a partir do olhar do outro. Compreendemos que os discursos, e muitas vezes a prática dos professores-enunciadores, trabalham no sentido de atender à expectativa do outro. Nesse sentido, selecionamos alguns excertos que acreditamos poder ilustrar a função do *olhar do outro* nas posições discursivas – e às vezes práticas tomadas pelos sujeitos-professores envolvidos em nosso estudo.

Observemos os excertos que se seguem, enfocando especialmente os trechos marcados:

(35) “[Então, nesse sentido, **não há uma liberdade**, por exemplo, no seu ambiente de trabalho **em fazer as suas escolhas avaliativas**, formas diferenciadas?]/MAS, os pais sim, vão, **podem questionar**, “mas como você **avaliou o meu filho** se eu não tô vendo alguma coisa, se **eu não tô vendo um teste**”. Então, **a questão maior é essa, né? Por isso que eu acho que o teste escrito não pode ser descartado**, MAS, **eu não posso me preocupar só com que as outras pessoas, o principal de tudo é o aluno**”. (ENTREVISTA COM BETÂNIA)

(36) (...) “a gente organiza é dividir o ano em algumas etapas, que no caso **a gente trabalha com três etapas pra gente ter algo é pra (es)tar passando pros pais, uma avaliação**. (...) Embora existam, eh:: eh alguns que ainda gostam de dar as avaliações, mas não existe uma, **nessa escola não existe muito essa questão rígida sobre a avaliação, não**. (...) Tem acontecido **aqui na escola acontece muito provas. Muitas provas, né?, o professor trabalha muito com provas**”. (ENTREVISTA COM FÁTIMA – SUPERVISORA DA ESCOLA DE BETÂNIA)

(37) “**Todo mundo dá prova**, então eu **me sinto na obrigação de dar prova também**. (...) Agora de manhã, eu **me sinto numa pressão** mais, eu **me sinto meio pressionada**, aí às vezes eu fico assim, “**Nó, mas eu não vou dar prova aí, e será que alguém vai falar alguma coisa?**” Depois eu falo assim, “muito boazinha. **Essa professora é muito boazinha. Não dá prova. Todo mundo Passa com ela**.” Então, aqui de manhã às vezes eu **me sinto meio pressionada por causa disso**. Então, **aí eu dou a prova...** pra eles. (...) eu peço nesse ponto aí que eu ainda tô dando essa avaliação mesmo escrita formal. (...) Às vezes, minhas PRÁTICAS se confirmam com minha concepção de LÍngua e de ensino/aprendizagem de língua inglesa (...) igual eu te falei, **todos os professores dão prova** (...) um dia eu **tava conversando com um professor colega meu de inglês**, perguntei pra ele, “qual, o quê que você vai aplicar pros meninos, o quê, qual vai ser a sua distribuição de pontos?” “Ah, vou dar uma PROVA. Vou dar uma PROVA. (...) **Nossa! O professor vai dar prova. Então, eu vou dar prova também**.” É nesse sentido que eu **me senti pressionada**”. (ENTREVISTA COM MICHELE)

As marcas parafrásticas por nós ressaltadas nos excertos acima nos levam a observar a importância do *olhar do outro* na constituição identitária dos sujeitos. Esse sentido se mostra predominante pelo uso dos significantes “os pais”, “outras pessoas”, “todo mundo”, “alguém”, “todos os professores”, “um professor colega”. Desse modo, trazemos para nossa discussão o papel atribuído ao *outro* na tomada de posições e na maneira como os sujeitos se constituem como tal.

Remetemo-nos ao *estádio do espelho* apresentado por Lacan em 1936, no Congresso Internacional de Psicanálise em Marienbad, em que o conceito de sujeito pode ser situado a partir de seu começo, a criança. Segundo essa descoberta fundamental de Lacan, dos 6 aos 18 meses, a criança, quando colocada diante de um espelho, dá grande importância a sua imagem através de uma mímica jubilatória e se percebe como “uma” a partir do olhar do outro, normalmente seu/sua cuidador(a): “olha você ali”. De acordo com Mascia (2008), a formação do “eu” a partir do olhar do Outro, sendo este Outro a mãe, é a responsável pela iniciação do sujeito nos sistemas simbólicos fora dele mesmo. Segundo a autora, tais sistemas incluem a língua e a cultura e irão afetar as noções de identidade.

Essa relação especular da criança diante da descoberta de sua identidade a partir do olhar do outro se prolonga por toda a vida. De acordo com Eckert-Hoff (2008), “o que temos são sentimentos de identidade que emanam sempre do outro, já que a imagem do sujeito in-diviso é construída sob o olhar do outro.” (p. 143). Nesse sentido, a autora faz uso das palavras de Coracini (2003, p. 6), quando esta retoma o *estádio do espelho* de Lacan, observando:

[...] **é pelo olhar do outro que me vejo como um**, outro que internalizo como sendo o “eu”, outro que constitui enquanto sujeito da linguagem, pelo discurso **que diz o que e quem sou, como e porque sou**. E é **na medida em que assumo esse dizer, que a ele me submeto (inconscientemente), que dele me aproprio, digerindo-o, tornando-o “carne”, que me torno sujeito** (CORACINI, 2003, p. 6, citada por ECKERT-HOFF, 2008, p. 143, grifos nossos).

As imagens do *outro* interferindo no discurso do *um* podem ser observadas nos excertos acima quando as enunciadoras afirmam fazer suas escolhas avaliativas a partir da demanda que acreditam vir dos pais dos alunos, dos outros professores e até mesmo de um sujeito indeterminado expresso por “alguém” (“e será que **alguém** vai falar alguma coisa?”) que habita seu imaginário. Dessa forma, podemos observar a escolha por “provas escritas” essencialmente como forma de avaliação da aprendizagem pelas três enunciadoras acima:

“Por isso que **eu acho que o teste escrito não pode ser descartado**”, “o professor trabalha muito **com provas**”, “**me sinto na obrigação de dar prova também**”.

Compreendemos que as *demandas* constituem as expectativas socialmente criadas em relação a um determinado ato que o sujeito deva realizar. Nesse sentido, elas são produzidas por outros sujeitos que estão ligados ao demandado e refletem, assim, valores ou ideais que se mostram importantes para a comunidade em que (con)vivem (CORDIÉ, 1996).

Vale ainda ressaltar a imagem evocada pela enunciadora Michele, que denota outra representação que povoa seu inconsciente de que “professor que não opta por prova escrita é *bonzinho*” e que dita suas escolhas avaliativas (“Essa professora é **muito boazinha. Não dá prova. Todo mundo Passa com ela.**”). Nesse sentido, a “pressão” a que se refere a enunciadora (“me sinto **meio** pressionada”) parte da demanda do outro que habita seu imaginário e, possivelmente, devido à ausência da inCORPOração dos novos métodos avaliativos (as avaliações alternativas, por exemplo) se sente insegura em colocá-los em prática. Pelo uso do modalizador “*meio*” (*pressionada*), compreendemos exatamente seu sentido antagônico: “muito” (*pressionada*).

A supervisora pedagógica de Betânia se contradiz, portanto, ao afirmar que em sua escola “não há rigidez na escolha dos métodos avaliativos” (“**nessa escola não existe muito essa questão rígida sobre a avaliação, não**”). Ou seja, afirma o que nega, pois podemos ainda observar na materialidade linguística de seu dizer a “necessidade” que afirma em apresentar para os pais algo “palpável” e “tradicional” como método avaliativo (“pra gente ter **algo** é para (es)tar passando pros pais, **uma avaliação**”).

Como sujeito efeito de linguagem, Betânia ainda deixa escapar fagulhas de um sujeito cindido, quando afirma: “MAS, **eu não posso me preocupar só com que as outras pessoas, o principal de tudo é o aluno**”. Pois, a enunciadora rompe o fio do discurso, retomando, por meio de um *já-dito*, ou seja, uma fala pronta e, portanto, demandada/esperada, que “**o principal de tudo é o aluno**”.

Finalmente, observemos mais uma vez a importância do *olhar do outro* nas tomadas de posição dos sujeitos-enunciadores. Vejamos os excertos selecionados logo abaixo:

(38) “Eu vi que pela **tradi**, dependendo da escola, principalmente aqui na rede estadual, que **eles ainda têm muita tradição**, e acho que **isso ainda vai se manter por muito tempo**, porque **cada vez o estado ta colocando mais provas pra serem feitas**, né?, o **governo, federal mesmo**, então eu acho que **eles têm muito essa raiz assim de de fazer prova**. Então, **eu vi, percebi, ainda mais que é muito importante eles vão dar prova pra eles**”. (ENTREVISTA COM CAMILA)

(39) “**Nós estamos buscando uma avaliação que atenda não só a:: a avaliação interna da escola, mas as avaliações externas, que hoje vem muito para avaliação da instituição. Então, há uma preocupação muito grande nossa, eh:: a nossa avaliação ela é contínua, né?, os professores têm essa preocupação de estar SEMpre acompanhando o aluno, diante das suas dificuldades, e procurando atender naquilo que for necessário.//[E essas avaliações externas são de que tipo?]/Eh:: do SIMAVE, eh, nós temos SIMAVE, nós temos dentro do SIMAVE nós temos a PAAE, que são as provas diagnósticas da escola referência, do projeto escola referência do:: do Estado. Eh:: nós temos o PROEB, né?, nós temos ENEM. (...) o PROALFA, né?, eh:: Prova Brasil, então, são essas avaliações externas que, que eles têm uma forma de estar avaliando a instituição.//[Nesse, no caso dos portFÓLIOS, diários de aprendizagem como avaliações alternativas, se o professor escolher essas formas de avaliação, e não provas escritas, é possível que a distribuição de pontos se dê apenas dessa forma?]/Olha, eh:: o que preocupa a equipe da escola, seria possível sim, mas quando o aluno eh:: vai fazer um Vestibular, vai:: enfrentar o ENEM, né?, e:: as avaliações que nós temos aí, elas SÃO escritas, então, há uma, há necessidade do aluno estar sim fazendo”.** (ENTREVISTA COM SELMA – DIRETORA DA ESCOLA DE CAMILA)

Ao voltarmos nosso olhar interpretativo para os excertos trazidos logo acima, podemos perceber que, nesse caso, o *olhar do outro* que orienta as escolhas avaliativas está intimamente relacionado ao *discurso da pedagogia da avaliação* e o *discurso das políticas públicas da avaliação*. Ao se referir às provas externas à escola – SIMAVE, PAAE, PROEB, PROALFA, ENEM, Prova Brasil, Vestibular¹⁴¹ –, a enunciadora Selma confere grande

¹⁴¹ O **SIMAVE** – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública consiste em um programa de avaliação diagnóstica que tem como objetivo “entender as muitas dimensões do sistema público de educação do Estado de Minas Gerais, buscando seu aperfeiçoamento e eficácia”. De acordo com as informações divulgadas à comunidade, sua função é “desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados apresentem informações importantes para responder prontamente às necessidades de planejamento e ação nos diferentes níveis e momentos: da sala de aula, da escola e do sistema; da ação docente, da gestão escolar e das políticas públicas para a educação; do nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio”. No âmbito SIMAVE, há três diferentes programas de avaliação: O **PROALFA** (Programa de Avaliação da Alfabetização), o **PROEB** (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e o **PAAE** (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar). Informações disponíveis em: <<http://www.simave.ufjf.br/2007/index.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2008.

O **ENEM** – é um exame não obrigatório em que aos alunos da rede pública de ensino que atingirem as melhores médias no mesmo são beneficiados com bolsas integrais nos cursos superiores das faculdades e universidades particulares, caso tenham sido aprovados no Vestibular. De acordo com as informações divulgadas para a comunidade em site oficial, “o Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame. Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o Enem coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los”. Informações disponíveis em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 jul 2008.

A **Prova Brasil** é destinada aos alunos de 4ª e 8ª séries da rede pública urbana ou de 5ª e 9ª séries das instituições com ensino fundamental de 9 anos de idade. O objetivo do exame é melhorar a qualidade da educação com provas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com as informações divulgadas à comunidade, através dos resultados da Prova Brasil “é possível fazer um diagnóstico da situação nacional e

importância a elas, afirmando: “há uma **preocupação muito grande** nossa”. Nesse sentido, trazemos para nossa discussão o *Panóptico* de Bentham – o grande olho - ao qual se refere Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e punir*. De acordo com o filósofo, o efeito mais importante dessa figura arquitetural é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”, fazendo com que a vigilância seja permanente em seus efeitos treinando e re-treinando os indivíduos (FOUCAULT, 1987, p. 165).

Ao afirmar: “são **essas avaliações externas** que, que eles têm **uma forma de estar avaliando a instituição**” e “**o que preocupa a equipe da escola**, seria possível sim, mas quando o aluno eh:: vai fazer um Vestibular, vai::: enfrentar o ENEM, né?, e::: **as avaliações** que nós temos aí, **elas SÃO escritas**”, podemos flagrar no discurso da enunciadora sua preocupação em atender à demanda externa em cercar e forma(TA)r o conhecimento a partir de exames escritos que tentam de todas as maneiras controlar o *saber*, exercendo, dessa maneira, as formas de *poder*. As avaliações externas à instituição representariam o “grande olho” que orienta (direta ou indiretamente) as avaliações ou as escolhas avaliativas da escola. Nesse sentido, a escola se vê na “necessidade” de moldar seus alunos para que se “acostumem” a tal formato – provas escritas - e apresentem resultados “positivos” (“o que **preocupa a equipe da escola** (...) mas quando o aluno eh::: vai fazer um Vestibular, vai::: enfrentar o ENEM, né?, e::: **as avaliações** que nós temos aí, **elas SÃO escritas**, então, há uma, **há necessidade do aluno estar sim fazendo.**”).

Conforme afirma Mascia (2002), “os documentos curriculares veiculam não apenas conteúdos, mas formas pelas quais nós “significamos a verdade” a respeito de nós mesmos e dos outros, através de relações de poder” (p. 56). E prossegue, afirmando:

[...] isso nos leva a tomar as **práticas curriculares** (ou num sentido mais amplo, toda a pedagogia) como um **sistema disciplinar**, no sentido de Foucault (1979) [...] as categorias implícitas nesses documentos curriculares não tratam apenas de conteúdo metodológico e programático, mas de **sistemas de relações de poder**, constitutivas de todo e qualquer discurso (p. 56-57).

Nesse sentido, traçamos um paralelo entre as práticas curriculares que estipulam o que está “dentro” e o que está “fora”, segundo Celani e Magalhães (2002), *qual o*

regional da educação no país” e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino básico. Informações disponíveis em: <http://provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2008, em: <<http://www.oei.es/provabrazil.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

O Concurso **Vestibular** consiste em uma avaliação escrita das diversas disciplinas ministradas no ensino médio da escola brasileira e tem como objetivo selecionar os alunos para que eles possam ingressar no ensino superior.

conhecimento válido para o professor e que saberes são valorizados e as práticas avaliativas promovidas pelas avaliações externas anteriormente mencionadas. Elas são as responsáveis pelas tomadas de posição (discursivas e/ou práticas) em relação às avaliações internas da(s) escola(s) e estabelecem também essas práticas de avaliação com o grande olho do Panóptico.

Podemos observar, ainda, que o fluxo do enunciado de Selma é interrompido por uma fissura quando a mesma afirma: “**a nossa avaliação** ela é **contínua**, né?, **os professores têm essa preocupação de estar SEMpre acompanhando o aluno**, diante das suas dificuldades, e procurando atender naquilo que for necessário”. Nesse caso, entendemos que esse *já-dito* enunciado por Selma vem do discurso da avaliação contínua/processual, que, possivelmente em seu imaginário, atenderia à outra demanda, neste caso, da pesquisadora.

Observando ainda o enunciado de Camila sobre suas práticas avaliativas, podemos perceber que suas escolhas pronominais: “eles” (“**eles** ainda têm muita tradição [...] **eles** têm muito essa raiz assim de de fazer prova [...] que **eles** vão dar prova pra eles”) denotam seu afastamento (intencional ou não intencional) da responsabilidade em se assumir como quem opta pelas avaliações escritas em detrimento de outras formas de avaliação. Ou seja, “minha escolha por avaliações escritas se pauta no atendimento à demanda de outrem - minha instituição, o estado, o governo federal”.

Acreditando ter trazido à tona alguns elementos que cremos importantes na constituição identitária dos sujeitos envolvidos neste estudo, passemos para a próxima seção, onde discutiremos a representação acerca da *avaliação de aprendizagem* funcionando como *mecanismo de controle disciplinar através da nota*.

4.3.3 Representação acerca da *avaliação* como *mecanismo de disciplina* através da *nota*

Conforme trouxemos para nossas reflexões no capítulo teórico, a avaliação de aprendizagem é ideológica-historicamente calcada no *ciframento do ser* e baseia-se na *medida do calculável*, dando o avaliando ao avaliador a “permissão” para o seu próprio julgamento. No discurso da abordagem comunicativa, assim como no discurso da Educação, de uma forma geral, a avaliação de aprendizagem teria seu embasamento na noção *diagnóstica*, do conhecimento dicionarizado, em que, por intermédio deste mecanismo, seria possível *conhecermos* o aluno através de uma *descrição minuciosa* do que ele sabe, do que ele adquiriu em termos de conhecimento ou não. Ou seja, considerando-se essa visão, a avaliação de aprendizagem teria a função de “medir” cientificamente o conhecimento adquirido pelo

sujeito-aluno e, a partir disso, ao sujeito-professor caberia a reorientação de suas ações pedagógicas. No entanto, a avaliação de aprendizagem pode também ser compreendida como um *mecanismo disciplinar* e uma *forma de domesticação* (FOUCAULT, 1987).

Nesse sentido, esta seção tem como objetivo discutir a representação dos sujeitos-professores acerca da *avaliação de aprendizagem como mecanismo de disciplina através da nota*. Por meio dos excertos selecionados e apresentados logo abaixo, podemos observar a ressonância de itens lexicais da mesma família ou de outras famílias que reverberam esse sentido predominante. Vejamos:

(40) “O **professor hoje também ele é educador** vamos dizer. Então, **além dele passar o que ele sabe de conhecimento** dessa determinada **disciplina, ele tem que fazer o papel de educador. Ele não pode mais ser**, ter aquele **perfil de antes, de ser o senhor da sala, né?**, “**eu sou quem manda**”. Hoje a relação **mudou muito**. Então, **o professor hoje ele tem várias funções, principalmente de educador** porque a escola também é uma extensão, um lugar onde as crianças, **os alunos também adquirem essa questão de educação, de normas, de conceitos**. Então, **cabe ao professor também esse papel**”. (ENTREVISTA COM BETÂNIA)

(41) “**Trabalhar em sala de aula, avaliar os alunos em questão de::: até mesmo de comportamento**, porque **o comportamento também influencia bastante**. E no dia a dia mesmo”. (ENTREVISTA COM MICHELE)

(42) “Porque eu acho que, **eu tô vendo muito assim, a avaliação como até uma punição**, me parece, né?, **porque tudo o professor “Ah, se não fizer assim vou descontar ponto”**, e tal”. (ENTREVISTA COM CAMILA)

Ao observarmos os excertos, podemos depreender escolhas lexicais feitas pelas enunciantoras que ressoam o sentido de avaliação como controle disciplinar. São escolhas tais como “normas”, “conceitos”, “comportamento”, “punição”, “descontar ponto” que fazem ressoar o efeito de sentido de controle disciplinar e comportamental, e ainda, mecanismo de punição.

Quando a enunciadora Betânia descreve sua visão sobre o papel do professor como (também) um “educador” (“o **professor hoje também ele é educador** vamos dizer”), podemos observar que ela o associa àquele que estabelece as “normas” e os “conceitos”. Conforme afirmação da própria professora mais adiante: “o professor hoje **ele tem várias funções**, principalmente de **educador** (...) os alunos também adquirem essa questão de **educação, de normas, de conceitos**”. Nesse sentido, compreendemos que, ao afirmar que o professor tem a função de educar, deixando resvalar um *já-dito*, e na sequência afirmando que

os alunos adquirem as “normas” e os “conceitos”, podemos inferir que o “principal” papel do professor como educador é daquele que estabelece as “normas” e os “conceitos” (“**principalmente de educador (...)** questão **de educação, de normas, de conceitos.**”).

Dessa forma, quando utiliza a construção “vamos dizer” (“O professor hoje **também** ele é educador **vamos dizer**”) funcionando como um modalizador, compreendemos que a visão da enunciadora em relação ao professor como “educador” - sendo este aquele que estabelece as “normas” e difunde os “conceitos” - constitui sua representação do professor como disciplinário, aquele que estabelece a ordem, a disciplina no ambiente da sala de aula, e sua visão pode, assim, causar menos “impacto”, que é a função dos modalizadores.

Ainda, ao observarmos seu enunciado, podemos depreender de sua negação (“Ele **não pode mais ser**, ter aquele perfil de antes, de ser o senhor da sala”) o sentido que a enunciadora atribui ao sujeito-professor: “o senhor da sala”, “aquele que manda” (“**eu sou quem manda**”). Sendo assim, o sujeito-professor seria o detentor do *poder* em sala de aula, aquele a quem os sujeitos-alunos devem submissão, em uma relação historicamente hierarquizada.

Podemos observar o enunciado produzido por Michele em que ela afirma que o professor deve avaliar seus alunos “em questão de comportamento” (“**avaliar** o aluno em **questão de::: comportaMENTO**, porque o **comportamento** também **influencia bastante**”). Do conhecimento dicionarizado, temos que *comportamento* quer dizer *bons modos, portar-se convenientemente*. Nesse sentido, trazemos para nossa discussão as noções de *disciplina* e *exercício do poder*, desenvolvidas em Foucault (1987).

Considerando-se sua obra *Vigiar e punir*, o filósofo retoma o conceito de disciplina ao longo da história como *uma modalidade de aplicação do poder que aparece entre o final do século XVIII e o início do século XIX*, sendo o “regime disciplinar” caracterizado por *um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadrinhamento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem as atitudes, os gestos e os corpos* (REVEL, 2005, p. 35). Segundo Foucault, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder durante a época clássica volveu a este grande atenção – sendo ele manipulável, modelável, treinável, obediente e hábil. De acordo com o filósofo:

[...] esses **métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo**, que realizam a **sujeição constante de suas forças** e lhes **impõem uma relação de docilidade-utilidade**, são o que podemos chamar as “**disciplinas**”. [...] As **disciplinas** se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII **fórmulas gerais de dominação**. [...] A **disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados**,

corpos “dóceis”. [...] Um **corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.** A disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro (FOUCAULT, 1987, p. 117-130, grifos nossos).

Dessa maneira, quando a professora-enunciadora afirma que avaliar o aluno envolve “avaliá-lo em questão de comportamento” e faz uso do advérbio “bastante” (“o comportamento **influencia bastante**”), ela produz um efeito de sentido em que a verificação do “comportamento” dos alunos é um dos principais objetivos da avaliação de aprendizagem. Retomamos o excerto produzido por Camila em que esta afirma que “tem percebido” a avaliação como (até) “uma punição” (“**eu tô vendo** muito assim, **a avaliação como até uma punição**”). De acordo com a enunciadora, “os professores” ameaçam seus alunos dizendo que “descontarão pontos” caso os mesmos não se adequem às exigências do professor (“Ah, **se não fizer** assim **vou descontar ponto**”). Nesse sentido, podemos perceber o uso da *disciplinarização dos corpos* a partir do *controle de seu comportamento* através do *discurso mercantilista da troca*, em que, nesse caso, ou o aluno atende às exigências do professor, ou sofrerá a punição de não “receber os pontos”, ou “ter seus pontos descontados” (“**se não fizer** assim **vou descontar ponto**”).

De acordo com Amarante (1998), para o professor a nota é “a materialização do ato de avaliar” (p.197). Assim, podemos compreender a pontuação atribuída à avaliação de aprendizagem nesse contexto que estamos analisando como a “lei da recompensa e da punição” de que nos fala Foucault (1987).

Podemos ainda interpretar a “nota” nesse contexto como “valor de barganha”. Ou seja, a nota pode ser pensada aqui como um fetiche, tal como Silva (2001) pensou ser o caso do currículo. Dessa forma, torna-se uma “coisa à qual se atribui certos poderes transcendentais” (p. 73), sendo que pensamos o mesmo em relação à nota. Esta, como resultado da avaliação, trata-se de algo construído, humano e social e não se separa categoricamente das ciências positivistas. Silva marca que hoje o fetiche está identificado com Freud e Marx, com a sexualidade e a mercadoria. Nesse sentido, elaborando a idéia de Silva e pensando no uso que se faz da nota, compreendemos que esta incorpora o espírito da mercadoria. A nota seria a coisa com a qual se negocia a docilidade dos corpos. Esta perderia, portanto, toda a sua pretensão de “medida objetiva do conhecimento” para expor seu uso ambíguo, sujeito à interpretação, ao conflito.

Ainda, ao fazer uso do modalizador “eu acho” (“Porque **eu acho** que, eu tô vendo muito assim”), a enunciadora trabalha na ilusão de que controla seu dizer, afirmando: “**eu tô**

vento muito assim, a avaliação como até uma punição, **me parece**". No entanto, ao fazer uso da escolha "o professor" ("porque tudo **o professor** "Ah, se não fizer assim vou descontar ponto"), Camila se distancia e diz mais: "**se não fizer assim vou descontar ponto**", marcando seu dizer pela representação da avaliação como mecanismo de punição e de controle do comportamento dos sujeitos-alunos.

Analisaremos a seguir alguns trechos obtidos a partir de nossas observações de aulas e que corroboram para o sentido predominante da avaliação como mecanismo de disciplina através da *nota*.

"Depois vocês não reclamam da nota." (BETÂNIA - NOTAS DE CAMPO - 9/4/08)

"É para anotar porque está valendo ponto. Depois eu vou olhar o caderno e quem não tiver a matéria vai perder. (...) Vamos copiar a matéria e prestar a atenção porque depois cai no TGA e vocês dizem que a professora não explicou. (...) Quero ver sua nota na prova. Acho que você não vai gostar da nota (10/3/08). Vai cair no TGA. Aí, se cair, vai ter que saber fazer". (17/3/08) [Um aluno se pronuncia] **"Professora, pára de fazer ameaça"**. (17/3/08) [A professora responde] **"Não é ameaça. Estou só avisando. Depois não reclamem"**. (17/03/08) **"Pay attention porque vai cair no TGA, viu? Preste atenção. (...) Oh, gente. Vai ter ponto de conceito. Eu não estou com diário em mãos, mas já recebi. Então, cuidado"** (MICHELE – NOTAS DE CAMPO AO LONGO DO 1º SEMESTRE DE 2008)

"Agora vamos ver se o grupo vai merecer a nota"¹⁴² (18/03/08) **"Vocês vão ver como é fazer prova comigo"** (8/4/08) **"Isso vai cair na prova?"**¹⁴³ (15/4/08) **"Agora vou anotar os nomes de quem está conversando."** (29/4/08) **"Vão continuar conversando? A nota eu ainda não entreguei na secretaria. Vocês sabem, né?"** (29/4/08) (CAMILA - NOTAS DE CAMPO AO LONGO DO 1º SEMESTRE DE 2008)

A partir dos trechos marcados nos excertos acima, podemos observar os movimentos parafrásticos em torno da representação da avaliação como controle disciplinar e mecanismo de punição: "reclamar da nota", "anotar", "valendo ponto", "vai perder", "cai no TGA", "nota na prova", "não vai gostar da nota", "vai ter que saber", "ameaça", "não reclamem", "vai ter ponto de conceito", "cuidado", "merecer a nota", "vai cair na prova", "a nota (...) não entreguei na secretaria". A partir desse movimento em que podemos observar o uso de escolhas lexicais que reverberam o sentido de "exercício do poder" em sala de aula,

¹⁴² Este enunciado foi produzido pela professora após a apresentação oral de um grupo e diante da indisciplina na sala de aula.

¹⁴³ Alguns alunos fazem esta pergunta à professora ao se preparem para a prova escrita bimestral da escola.

concordamos com Bolognini (2007), quando afirma que “uma das maneiras mais fortes de se exercitar o poder em sala de aula por parte da posição-sujeito professor se dá por meio de processos constantes de avaliação” (p. 80), neste caso, processos constantes de execução do poder hierárquico/disciplinador do professor.

Entendemos, dessa maneira, a posição-sujeito professor como uma relação de poder-saber para com o aluno, pois, pensando o poder a partir de Foucault (1979), temos que esse não é estável e unitário, mas nascido de condições históricas, e somente possível a partir das relações de poder em um contexto social. Dessa forma, a relação entre o sujeito-professor e sujeito-aluno é demarcada sócio-historicamente pela hierarquia e pela relação de poder existente entre ambas as posições ocupadas, sendo a posição do primeiro responsável pela disciplinarização dos corpos, mantendo os lugares e posições dos sujeitos dentro da sala de aula (REIS, 2007a). Ou seja, através da reflexão da relação que Foucault estabelece entre *poder e saber*, entendemos que o exercício do poder pela posição-professor extrai da posição-aluno a produção do saber (“Vamos **copiar a matéria e prestar a atenção** porque depois **cai no TGA** (...) Aí, se cair, **vai ter que saber fazer**”). Dessa forma, “ao ser manipulado e controlado, suas *forças se multiplicam*” (FOUCAULT, 1987, grifos nossos).

Trazemos ainda para nossa discussão os *recursos para o bom adestramento* a partir de Foucault (1987). De acordo com o filósofo, a “correta disciplina” seria a “arte do bom adestramento”. Para ele, “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (p. 143).

Ao citar o “exame” como um instrumento que garante o poder disciplinar, retomamos nossos excertos em que as enunciadoras fazem menção aos testes ou exames escritos que aplicariam em suas turmas nos momentos em que desejavam obter maior disciplina/melhor comportamento por parte de seus alunos: “cai no **TGA**”, “vai ter ponto de **conceito**”, “você vão ver como é **fazer prova comigo**”. Nesse sentido, a avaliação de aprendizagem pode ser compreendida como um dispositivo disciplinar que normaliza e homogeneiza. Nas palavras de Foucault (1987),

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. **É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado**. Nele vêm-se reunir a **cerimônia de**

poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. [...] A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. [...] O exame não se contenta em sancionar um aprendiz; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo **um ritual de poder constantemente renovado.** [...] Finalmente, **o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber.** É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares (p. 154-160, grifos nossos).

Através do constante olhar do outro (“**vou olhar** o caderno”), neste caso, do olhar hierarquizado do sujeito-professor, o sujeito-aluno é disciplinado e adestrado (“**vocês vão ver** como é **fazer prova comigo**”), julgado (“**vamos ver se** o grupo vai **merecer a nota**”), ameaçado (“Então, **cuidado**”) e punido (“Depois **não reclamem**”). Dessa forma, ainda nos valendo das palavras de Foucault (1987), “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (p. 149). Ou seja, ao fazerem uso consciente ou inconscientemente da avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinar, as enunciadoras deixam flagrar também os mecanismos penais por elas adotados: baixas notas (“depois vocês **não reclamam da nota**”), ou mesmo, perda de pontos (“**quem não tiver** a matéria **vai perder**”).

Trazemos também para nossa discussão um conceito psicanalítico que acreditamos poder contribuir muito para a compreensão dos discursos dos sujeitos-professores aqui analisados e suas tomadas de posição em relação à avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinar: *o Nome-do-Pai*, de Lacan.

Compreendemos que a indisciplina é um dos grandes problemas enfrentados pelos sujeitos-professores em sala de aula, especialmente nas instituições públicas de ensino. Acreditamos que a falta de limites tão comum, sobretudo entre adolescentes, é um fator relevante no estudo da representação que ora apresentamos. Entendemos que a figura paterna tem sido esfacelada diante de uma sociedade que está mudando radicalmente e, assim, perdendo a referência de família de outrora. Segundo Santos (2008), “a família é indispensável à constituição psíquica, pois, como afirma Lacan, ela tem uma função de resto real não eliminável.” (p. 56).

De acordo com Melman (2008) em uma entrevista para a revista VEJA, intitulada “A família está acabando”, podemos observar que *o papel de autoridade do pai foi definitivamente abolido*. Nesse sentido, com o declínio da figura paterna, os jovens têm perdido a referência da ordem e das leis, mantendo tal lugar vazio. Para a Psicanálise lacaniana, a noção do *Nome-do-Pai* compreende a figura da lei simbólica, não necessariamente coincidindo com a biologia, mas a “função pai” (LONGO, 2006). O

Nome-do-Pai cria a função do pai, ou seja, *o pai não tem nome próprio, não é uma figura, é uma função* (LACAN, 2005b).

Conforme afirma Bacha (2008), “a cultura é essencialmente do pai (patriarcal) que é aquele que, ‘desde a aurora dos tempos históricos’, identifica sua pessoa à lei.” (p. 37). Dessa forma, compreendemos que o lugar vazio deixado pela ausência da metáfora do pai como a lei, as obrigações e as proibições, é aparentemente preenchido pelas enunciadoras pela avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinador, ou seja, uma forma de domesticação entre os sujeitos-alunos. Algo que possa garantir, de alguma forma, o respeito e o temor dos mesmos (“Vamos **copiar a matéria e prestar a atenção** porque depois **cai no TGA**”, “**agora vou anotar os nomes de quem está conversando**”, “vão **continuar conversando**? **A nota eu ainda não entreguei na secretaria. Vocês sabem, né?**”).

Acreditando ter explorado a representação presente no discurso das professoras-enunciadoras acerca da avaliação como mecanismo disciplinador através da nota, interrompemos nossas discussões por limite de espaço e de proposta e passemos para a representação acerca do discurso da mudança da EC.

4.3.4 Representação acerca da mudança – discurso da (*promessa de*) mudança da educação continuada

Na presente seção, trazemos a discussão que nos servirá de retomada para a representação que apresentamos anteriormente em nossas análises – primeiro momento da pesquisa (sobre a *expectativa* de mudança flagrada no discurso de nossos professores-enunciadores no início do curso de EC). A seguir, analisaremos o discurso dos sujeitos-professores em um segundo momento de nosso estudo, estando os enunciadores em seu segundo (e último) ano de inserção no referido curso. Nesse sentido, nossos gestos de interpretação incidem na ocorrência de imagens que evocam a *promessa* de mudança realizada pelos enunciadores, mantendo a circularidade de seu dizer em um constante *de(ve)vir* que apontam deslocamentos identitários dos sujeitos *no discurso*, mas não necessariamente *em sua prática*.

Observemos os excertos abaixo, dando especial atenção aos trechos destacados:

(43) (...) “eu acho que **essa didática ainda ta um pouco longe da realidade do que seria o aprendizado de língua estrangeira**. Porque as aulas **teriam que ser mais dinâmicas, mais comunicativas, mais participativas**. E isso, **eu não consigo ainda**. (...) **Já tô tentando mudar as formas avaliativas** pra que realmente se torne mais próximo dessa realidade de língua, de concepção de aquisição, de aprendizado de língua, **mas ainda não ta totalmente 100%**, vamos dizer. **Mas eu já tô procurando**, na hora de elaborar as avaliações, **procurar** determinadas atividades que realmente façam sentido, que não sejam tão fora de contexto do aluno. **Eu já tenho essa preocupação pós EDUCONLE**”. (ENTREVISTA COM BETÂNIA)

(44) “**Eu tenho buscado sempre reformular meu meu conceito**, o quê que é uma língua estrangeira, o que é uma aquisição de uma nova língua, e partir daí, dessa **minha mudança, eu tô tentando buscar melhorar minha prática nesse sentido**. Porque **antes**, mesmo tendo passado pela faculdade boa, igual eu passei, **eu ainda**, na hora de colocar em prática **eu usava muito o método tradicional**, e **depois da minha passagem pelo EDUCONLE**:::LE (...) **a gente vai buscar, né? reformular o conceito de língua, e a partir daí, reformular a nossa forma de ensinar**. Então, **a partir de agora** que eu **tenho tentado buscar** a dar aulas **mais comunicativas, embora eu ainda não alcancei a meta 100%**.[O que é avaliação de aprendizagem pra você?]/Ah. OK. Eh::: **Tem o antes e o depois**, porque **antes era só** ver se sabia aplicar a regra, **agora, agora não, agora** (...) **eu já to indo mais além** de não ser alguma coisa baseada só em regras (...) algo que **faça sentido** (...) **eu acho** que assim, **antes assim, antes até do EDUCONLE eu diria, e depois do EDUCONLE**.[Você diria que a sua prática avaliativa ou as suas práticas avaliativas refletem a sua concepção de avaliação e de língua?]/**Eu acredito que sim**, porque **invés** de pedir **agora** só pra eles completarem com regras na prova **eu passei a pedir** pra eles escreverem um parágrafo sobre eles, sobre alguém da família, né?” (ENTREVISTA COM CAMILA)

Com o olhar interpretativo voltado para os excertos logo acima, podemos depreender o uso, repetidas vezes, de marcas espaço-temporais que corroboram para o sentido predominante de (*constatação, busca, promessa por*) *mudança*. Escolhas lexicais como “pós” (“**pós EDUCONLE**”), “ainda”, “antes”, “depois”, “a partir daí”, “a partir de agora”, “agora”, “já” marcam, no discurso das enunciantoras, a demarcação de fronteiras e, assim, o mapeamento da diferença atribuída a sua prática por razão de sua inserção no curso de EC (“**Tem o antes e o depois**”). De acordo com Eckert-Hoff (2008), a demarcação de um “antes” e de um “depois” no relato dos acontecimentos da história de vida que marcaram o fazer em sala de aula dos professores traz também consigo um “antes negado” e um “agora afirmado”.

Segundo a autora, citando Foucault (1979), essa demarcação se explicaria possivelmente pela “inserção desse sujeito na cultura ocidental, enraizada numa visão

logocêntrica, que dita o fora e o dentro, o certo e o errado; isso move o sujeito numa constante busca da verdade, ditada por relações de poder e de saber.” (p. 83). Neste caso, o poder-saber seria conferido pela voz da “formação mais recente” – que diz que o professor precisa inovar. Para a autora, o “discurso do novo” parte de um imaginário construído historicamente, tendo em vista no Brasil o processo de colonização, o novo marcaria a negação do pai primeiro (p. 84).

De acordo com a enunciativa Camila, seu “antes” era marcado por uma abordagem tradicional (“eu **usava** muito o **método tradicional**, e **depois da minha passagem pelo EDUCON:::LE**”). Através da escolha do verbo “usar” no pretérito imperfeito (“eu **usava**”) a enunciativa anuncia mudanças práticas (“usar”, do dicionário, *empregar, praticar*) em seu fazer pedagógico. No entanto, Camila não encerra seu discurso nesse ponto, mas prossegue afirmando que “tem **tentado buscar** dar aulas mais comunicativas”, atendendo à demanda de mudança inerente ao discurso imperativo da EC (*tem que*), e rompendo o fio do discurso através do uso da preposição “embora”, que vem marcá-la como sujeito incompleto (“**embora eu ainda não alcancei a meta 100%**”) – apesar de desejar a completude (“meta **100%**”).

Nessa linha, podemos observar que o discurso de Camila é visivelmente marcado por escolhas verbais que denotam marcas da incompletude do sujeito sempre desejante como: “tenho buscado”, “reformular”, “tentado buscar”, que se fazem presentes também no discurso de Betânia: “tô tentando mudar”, “já tô procurando”, “procurar”, sendo este último marcado por uma confissão que exprime sua angústia de castração: “eu **não consigo** ainda”, ou seja, “eu ainda **não sou capaz**”.

Vale ressaltar que o enunciado de Betânia marca ainda o efeito do discurso do mestre, que dita as regras e as leis a serem seguidas através do discurso deôntico do “ter que”: (as aulas) “teriam que ser mais dinâmicas, mais comunicativas, mais participativas”. Como obediente discípula desse mestre, Betânia afirma que já sente “progresso” no que tange a tal mudança imperativa em sua prática, quando afirma: “**Já tô tentando mudar** as formas avaliativas”.

Por fim, analisemos o próximo excerto, que contribui para a representação acerca da mudança presente no discurso produzido por Michele. Observemos as cadeias parafrásticas em destaque a seguir:

(45) “E a aprendizagem da língua estrangeira, como eu, assim, **como eu venho de uma época tradicional, eu lembro que, o ensino era só tradução.** (...) **Agora, nesse momento que eu estou participando do projeto, que eu acho que é uma influência muito grande sobre mim como professora, o ensino da língua estrangeira para mim hoje, depois de um ano e meio participando do projeto, já é diferente, é uma visão diferente. Não é aquela coisa de gramática,** “Ah, eu vou”, igual portu/ igual a língua materna. “Vou saber gramática”. **Não é só isso, não.** (...) **A partir do momento que eu comecei a entrar no EDUCONLE, eu comecei a tentar. (...) Eu estou aprendendo. Estou tentANDO seguir essas concepções de que a língua,** o ensino de língua inglesa é voltado dentro de uma situação real de comunicação, que a língua é um meio de comunicação (...) **Porque às vezes eu me pego lá: “Nossa, mas eu tô trabalhando como eu fui ensinada pra mim”. Tá errado. Não é assim. Não é tá errado, mas não é por aí, o caminho, né? Então, vamo mudar. Aí, eu procuro outras coisas novas, materiais mais autênticos, materiais que eu possa ter uma situação real de comunicação pra apresentar pros meninos. Eu acho que a mudança requer tempo, eu acho que eu tô mudando, né? (...) eu tô me adaptando, mas eu vou chegar lá, eu tô me adaptando.”** (ENTREVISTA COM MICHELE)

Podemos observar o uso de marcas espaço-temporais também no enunciado produzido por Michele, que ressoam o sentido predominante de mudança como: “nesse momento”, “depois”, “agora”, “a partir do momento”. O discurso autoritário pedagógico do “tem que fazer diferente” se mostra presente na fala da enunciativa e aponta para o efeito do discurso do mestre que dita as relações de poder-fazer da qual nos chama a atenção Foucault (1979). Na introdução de sua obra *Microfísica do poder*, Machado afirma que:

O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. [...] Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder (p. XII-XIV, grifos nossos).

Nesse sentido, quando a enunciativa afirma: “Agora, nesse momento que **eu estou participando do projeto**, que eu acho que **é uma influência muito grande sobre mim** como professora”, podemos observar o poder-saber sendo exercido na vida da professora – *na vida cotidiana* – da qual nos fala Machado, mesmo que no nível do discurso apenas. Ao afirmar: “é uma **visão** diferente”, a enunciativa nos faz questionar de *quem* seria esta “visão” (diferente) – se do curso de EC tocando apenas seu discurso, ou se também a *sua própria* visão - tendo esta tocado seu corpo, seu *sentido visual* (“uma **visão** diferente”).

Ao evocar as imagens de “certo” e “errado” (“Nossa, mas eu tô trabalhando como eu fui ensinada pra mim”. **Tá errado. Não é assim.**”), retomamos o efeito do discurso do

mestre no discurso desse sujeito, pois, ao negar sua história (“Porque às vezes **eu me pego lá** (...) eu tô trabalhando **como eu fui ensinada**”), a enunciadora afirma o peso de verdade de suas leis e regras. Nesse sentido, coadunamos com Bourdieu (2001), quando afirma que as universidades ocupam lugar de “guardiãs do saber”, o lugar do ensino de saberes intelectuais e eruditos, sendo estes privilegiados pela elite social. Nesse caso, podemos observar o discurso da universidade do qual nos fala Lacan (2003) sendo produzido pelo (dis)curso de forma(TA)ção continuada (“A partir do momento que eu comecei **a entrar no EDUCONLE**, eu comecei a tentar”).

Ainda, quando a enunciadora afirma: “como eu venho de uma **época tradicional**, eu lembro que, o **ensino era só tradução** (...) **depois** de um ano e meio participando do projeto, já **é diferente**, é uma visão diferente. **Não é aquela coisa de gramática**”, podemos observar a imagem do novo calcada no velho, da qual nos fala Mascia (2002). De acordo com a autora, “toma-se como referente o ideal de completude e constroi-se o discurso da busca de completude a partir das dicotomias: *método ultrapassado*, por um lado, e a *melhor* maneira de se ensinar, o *ensino mais relevante*, por outro”¹⁴⁴ (p. 85-86). A autora afirma que os mecanismos de controle na abordagem comunicativa (“Estou tenTANDO seguir **essas concepções de que a língua (...) materiais mais autênticos, materiais** que eu possa ter **uma situação real de comunicação**”) são ainda mais eficazes porque são invisíveis, ou seja, os métodos coercitivos de outrora são alterados, mas levam à construção de “corpos dóceis”, retomando Foucault (1987), pois passam da “autoridade” para a “afetividade”. Nas palavras da autora:

Observamos que a imagem do novo (o comunicativo) se constroi a partir da **dicotomização com o *grammar translation method***, entendido como **ultrapassado**. [...] O mecanismo discursivo a que se recorre acima para se criar o sentido de positividade referente ao Comunicativo é a **negação do passado, uma nova proposta curricular, não ligada à antiga, ao *grammar translation method***. Assim, o sentido de positividade da nova metodologia é criado pela negação da anterior e exaltação da nova, a comunicativa, pois ao se elaborar uma proposta pelo menos *mais comunicativa*, postulam-se graus de distanciamento com a antiga, o que quer dizer que **a antiga não serve mais**: é preciso que seja, pelo menos, na aparência, “comunicativizada” (p. 86, grifos nossos).

Nossos gestos de interpretação apresentados nessa seção objetivaram trazer uma reflexão acerca do discurso da mudança presente nos enunciados produzidos pelos sujeitos-professores, demonstrando que, muitas vezes, estes internalizam tal discurso e o reproduzem sem, no entanto, o inCORPORar. Vale ressaltar que pudemos observar, por meio das

¹⁴⁴ Grifos da autora.

observações de aulas de nossos sujeitos-professores, deslocamentos em sua prática didático-avaliativa, possivelmente, produzidos por sua inserção no curso de EC e por nossa presença como formadora de professores no referido projeto e também pesquisadora em seu contexto de atuação profissional.

Contudo, pudemos também notar que as marcas da “mudança” se fazem mais fortes no discurso dos enunciadores do que em sua prática em sala de aula, efetivamente. Assumimos então que as representações e as marcas que nos constituem sócio-historicamente são mais profundas, pois estão mais no nível incontrolável do inconsciente, do que o discurso da universidade, que tenta “impor” a verdade e as normas de fora para dentro.

Não compreendemos, no entanto, esse processo pelo qual passaram (e ainda continuarão passando) os sujeitos-professores deste estudo como trivial e tranquilo. Pelo contrário, acreditamos que o contato com o novo e seu estranhamento gera angústia, inquietações, novos desejos... Nesse sentido, apresentamos nossa última subseção, na qual discutiremos os mecanismos de confissão envolvidos no enunciar dos sujeitos-professores, sugerindo, por si só, (algum) deslocamento identitário que os (re)moveu de um lugar (discursivo) ou posição (discursiva) para outro (a). Passemos neste momento para nossa última subseção.

4.3.4.1 Confessando...

Esta última subseção vem trazer algumas reflexões que julgamos cruciais acerca do discurso dos professores-enunciadores compreendidos aqui como *atos confessionais*, quando falamos em deslocamentos identitários de professores verificados especialmente no âmbito do discurso.

A partir do conhecimento dicionarizado, temos que o verbo “confessar” traz a ideia de *declarar, revelar, reconhecer a verdade, a realidade, a culpa, o erro, um pecado*. Importado do discurso religioso e do discurso jurídico em que as relações de poder são fortemente marcadas, podemos observar o uso do *ato confessional* através de construções que funcionam parafrasticamente com o mesmo significado de uma confissão também nos excertos produzidos pelos enunciadores. Vejamos:

(46) “Bom, **as avaliações que eu conheço**, que hoje são usadas pela maioria ainda, é **prova escrita**, né?, seria os testes escritos, os testes orais (...) **infelizmente, o mais usado é a prova escrita** (...) **eu sei**, muitas vezes, **a prova não vai (es)tar provando tanto assim**, né? Não vai (es)tar avaliando

corretamente o desenvolvimento do aluno. Então, **essa esse é um essa é uma das falhas que eu vejo também no processo avaliativo. Isso eu tenho consciência.**//[Você diria que suas práticas avaliativas refletem sua concepção de avaliação e de língua?]/Com certeza não. **Disso eu tenho consciência**, porque a minha prática avaliativa ta bem distante do que eu acredito em termos de avaliação, sendo que hoje **ainda eu mantenho a forma escrita apenas, né?**” (ENTREVISTA COM BETÂNIA)

(47) “Então, às vezes, **eu me pego lá no modo tradicional. Às vezes eu vou confessar**, eu me pego falando, “não, mas não é assim”. E **eu sei que não é assim**. Hoje, que **eu sei que não é dessa forma, não é por aí**, e procuro assim, buscar coisas diferentes, através do EDUCONLE, tem idéias novas (...) Então, às vezes, **não vou dizer que eu sigo a risca, não**, porque às vezes, **eu peço**. (...) **às vezes, eu peço por saber que às vezes, eu volto lá atrás** nas minhas origens de aprendizagem. (...) Na minha opinião eh:::, apesar de aplicar as PROvas eh::: como meio de avaliação, essa prova formal. Pra mim, o meio de avaliação, acho que em na língua inglesa teria que ser de uma forma mais flexiva. Como por exemplo, o uso dos portfólios e dos *journals*, **que ainda eu não faço, não utilizo**. (...) A prova formal, como aqui na escola tem, então eu faço a prova (...) Então, **às vezes eu peço**, que assim, nesse período da manhã, porque eu me às vezes me sinto um pouco pressionada porque todo mundo dá prova. Eu não vou dar?” (ENTREVISTA COM MICHELE)

Nos excertos apresentados logo acima, gostaríamos de chamar a atenção de nosso leitor para as marcas intradiscursivas que ressoam o sentido predominante de “revelação”, “reconhecimento da culpa”: “eu sei”, “uma das falhas que eu vejo”, “eu tenho consciência”, “eu vou confessar”, “eu sei que não é assim”, “eu sei que não é dessa forma”, “não vou dizer que eu sigo a risca”, “eu peço”, “eu peço por saber”, “às vezes eu peço”; e ainda, de “arrependimento”, com o uso do significante “infelizmente” (“**infelizmente**, o mais usado é a prova escrita”). De acordo com Uyeno (2006), baseando-se na obra de Foucault *Vontade de saber: história da sexualidade* (1976), a confissão

[...] é uma prática transferida da tradição ascética e monástica da penitência de obrigação de confessar as infrações das leis do sexo para as pessoas comuns, no século XVII, a confissão passou a se constituir a **tarefa de dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem tudo sobre si**. Prática sacramental cristã, em sua gênese, a confissão passou da *exogouesis* – confissão diante de um **interlocutor hierarquicamente determinado**. A primeira forma de confissão constituía apenas **um ritual de assujeitamento** e de filiações do indivíduo como cristão e como penitente, pela revelação **das próprias faltas diante da comunidade**. A segunda constituía da **manifestação verbal do pecador a um interlocutor hierarquicamente determinado** a quem cabia acolher a confissão, avaliá-la e aplicar ao confessor a penitência. **Desenvolveu-se como técnica de interrogatório e de inquérito e ganhou papel central quando da instauração dos tribunais de Inquisição, na Idade Média**. A partir de então, difundiu-se como **técnica, por excelência, para produzir a verdade** (FOUCAULT, 1976/1993; UYENO, 2006, p. 271-272, grifos nossos).

Dessa forma, o ato confessional não seria simplesmente algo que se revela ao outro, mas como aquilo que se esconde ao próprio sujeito. De acordo com Coracini (2008), em sua apresentação da obra de Eckert-Hoff (2008), o ato confessional representaria “rastros do sujeito do inconsciente que emergem pelo equívoco, pelos furos de linguagem.” (p. 16).

Freud (1921)¹⁴⁵, citando Le Bon (1855)¹⁴⁶, afirma ainda que “por detrás das causas confessadas de nossos atos jazem indubitavelmente causas secretas que não confessamos, mas por detrás dessas causas secretas existem muitas outras, mais secretas ainda, ignoradas por nós próprios”. E prossegue, “a maior parte de nossas ações cotidianas são resultados de motivos ocultos que fogem à nossa observação”.

Diante dessas reflexões, quando os sujeitos-professores foram solicitados a falar sobre sua visão de língua/LE e as práticas avaliativas por eles eleitas, declararam uma verdade até então barrada: “**o mais usado é a prova escrita (...)** essa esse é **um essa é uma das falhas** que eu vejo também no processo avaliativo” (BETÂNIA), e “**não vou dizer que eu sigo a risca, não**, porque às vezes, **eu peço**” (MICHELE).

Compreendemos ainda que a fala das enunciantoras destina-se à pesquisadora e também formadora, pois podemos encontrar pistas no discurso que funcionam como marcas da oralidade e que permitem um convite ao ouvinte para que este concorde ou compreenda as “verdades” que estão sendo enunciadas, como por exemplo: “né?”, e os modalizadores “às vezes”, “muitas vezes”. Entendemos, dessa forma, que o papel da pesquisadora/formadora poderia ser relacionado ao papel do “interlocutor hierarquicamente determinado” do qual nos fala Uyeno (2006) logo acima. De acordo com Eckert-Hoff (2008), baseando-se em Foucault, temos ainda que:

A confissão desenrola sempre uma relação de poder, uma vez que não se confessa sem a presença, ao menos virtual, de outrem, que não é mero interlocutor, mas **a instância** que, de alguma forma, requer a confissão e **intervém para avaliar, julgar, inocentar e produzir, em quem a articula, modificações intrínsecas**: que inocentam, resgatam, purificam, livram o sujeito de suas faltas, liberam e prometem-lhe a salvação (p. 114, grifos nossos).

Nesse sentido, ao assumirem, com o uso do verbo performativo¹⁴⁷ (“confessar”), a não utilização de outras formas de avaliação que não a avaliação escrita a qual conceituam

¹⁴⁵ Esta referência ao texto *Psicologia de grupo e a análise do ego* de Freud é de edição eletrônica disponível em CD-ROM. Não há, portanto, indicação de páginas.

¹⁴⁶ *Psychologie des foules*, Le Bon, 1855, citado por Freud (1921).

¹⁴⁷ Compreendemos os *verbos performativos* a partir de Austin, os quais, “ao serem usados no presente do indicativo, na primeira pessoa do singular da voz ativa, ao serem empregados, realizam a ação” (“eu confesso”) (PASSOS, 2006, p. 38).

negativamente (“a prova não vai (es)tar provando tanto assim” e “apesar de aplicar as PROvas eh:: como meio de avaliação, essa prova formal. Pra mim, o meio de avaliação, acho que em na língua inglesa teria que ser de uma forma mais flexiva”), podemos observar a relação de poder que é estabelecida no imaginário das enunciantoras. Conforme Santos (2004), “o homem, desde o advento da pastoral cristã, estaria sob o jugo de um dispositivo de poder muito mais sofisticado do que a repressão.” (p. 50). As enunciantoras deixam flagrar em seu discurso confessional o não deslocamento em sua prática avaliativa, ao menos no que concerne às suas escolhas dos instrumentos avaliativos a serem utilizados.

Problematizamos, ao procedermos às nossas análises, a questão do conflito vivenciado pelas enunciantoras em se substituir uma solução por outra, ou as avaliações tradicionais pelas avaliações alternativas, ou as aulas tradicionais por aulas de metodologia renovada. Entendemos que o curso de EC pode contribuir no sentido de colocar o sujeito-professor frente a diferentes posições discursivas, mesmo que heterogêneas e conflitantes e, portanto, não (tão) tranquilas e nem (tão) idealizadas, mas que provoquem a angústia que pode levar, de fato, ao deslocamento desse sujeito rumo à sua saída da insatisfação.

Nesse sentido, tentamos trazer à tona questões que acreditamos ser de grande relevância para esta pesquisa e para a elaboração de cursos de EC em que se busca uma suposta transformação do(s) sujeito(s) envolvido(s). No entanto, nesse momento não nos caberá desenvolver tal discussão, por limitações de proposta, mas deixamos a necessidade de continuidade dessas reflexões para investigações futuras.

4.4 Conclusão

Ao retomarmos o percurso realizado em todo este capítulo, afirmamos nosso desejo em ter desenvolvido mecanismos de escuta inter e intradiscursiva, no sentido de desvendar – retirando também nossas próprias vendas como formadoras – algumas representações que constituem os sujeitos-enunciadores deste estudo. Ao realizar uma observação cuidadosa das ressonâncias discursivas presentes no discurso desses sujeitos, pudemos encontrar pistas para os sentidos predominantes relacionados à língua, LE, e especialmente nesta pesquisa, a avaliação de aprendizagem, que contribuem para sua constituição identitária.

Ao dividirmos nossos gestos de interpretação em dois momentos distintos de pesquisa – início e término do curso de EC -, tivemos como objetivo observar os (possíveis)

deslocamentos identitários no discurso dos sujeitos-professores participantes do referido curso. Tentamos, dessa forma, apresentar ao nosso leitor os (possíveis) movimentos nos dizeres de tais professores no que tange à sua visão de língua, LE e o processo avaliativo, a partir de sua inserção no referido curso. Com o mesmo objetivo, tentamos trazer para nossa discussão algumas reflexões sobre o discurso da prática desses professores, provenientes das notas de campo que realizamos no segundo momento de pesquisa.

Retomando nossos gestos de interpretação referentes ao primeiro momento desta pesquisa, analisamos a imagem que os sujeitos-professores têm da avaliação de aprendizagem compreendida como *prova*. Foi interessante notar essa associação praticamente imediata que tais sujeitos fizeram quando solicitados a falar sobre a avaliação, deixando resvalar uma pequena porção de sua história como aprendizes. Nesse sentido, outra imagem marcante presente nos discursos analisados insurgiu da representação dos enunciadores em relação à língua e LE como conhecimento *vocabular e gramatical*. Porém, pudemos também observar a presença de indícios do discurso da abordagem comunicativa concorrendo contraditoriamente com as imagens evocadas pelos enunciadores acerca de língua e LE como ‘ferramenta para comunicação’ basicamente oral.

Outra forte imagem decorrente das análises dos enunciados produzidos pelos professores em relação à avaliação esteve relacionada à sensação de *desconforto*. Tal sensação pôde ser retomada pela análise de nosso *corpus* no segundo momento de pesquisa, quando observamos o uso da avaliação de aprendizagem (no discurso e na prática) como mecanismo disciplinador, de vigilância e punição no âmbito escolar, deixando resvalar a constituição sócio-histórica dos sujeitos enunciadores.

Pudemos ainda observar a forte presença da representação acerca da mudança no cenário de formação continuada. Apontamos a reverberação do sentido de mudança no discurso dos sujeitos-professores, inerente ao contexto de EC. Detectamos que tal mudança faz parte do imaginário dos enunciadores participantes do curso, deixando resvalar uma “renúncia do antigo” e o “desejo pelo novo”, mesmo bem antes de tais mudanças serem inCORPORadas à prática dos mesmos. No sentido de busca pelo novo, observamos nos discursos a presença da *angústia* mobilizadora à participação dos enunciadores no curso de EC, uma angústia compreendida por nós como o primeiro grande deslocamento identitário dos sujeitos-professores, deslocamento que os leva ao trabalho. Ou seja, a angústia seria para nós um afeto especial que pode levar de fato ao deslocamento para que o sujeito saia da insatisfação, embora possivelmente não no curto prazo entre o início e o final do curso de EC.

No segundo momento de nossa pesquisa, tentamos detectar as representações resistentes ao curso de EC ou os (possíveis) deslocamentos no discurso dos professores sobre sua prática de avaliação e suas imagens relacionadas à língua e LE. Nesse sentido, pudemos observar a representação acerca de língua e LE como *código transferível para a comunicação* e da avaliação de aprendizagem como *verificação da aquisição do código*, mas essencialmente, via *prova*, demonstrando, por seu discurso os embates teóricos vivenciados pelos sujeitos-professores após o contato com novas teorias, novas reflexões...

Dessa forma, estivemos atentos ao discurso dos enunciadores em relação às avaliações alternativas divulgadas no referido curso, e assim, observamos que elas ainda ocupam o plano do *ideal*, sendo esse lugar ocupado se os enunciadores, de fato, acreditam no papel das referidas avaliações alternativas. Ou seja, tais avaliações ainda não fazem parte de seu *fazer pedagógico*, apesar de surgir no discurso dos professores referência à “importância” de uma avaliação sempre contínua, processual em diversos momentos, mesmo que apenas para satisfazer a projeção que fazem do que a pesquisadora/formadora “quer” ouvir.

Detectamos também a presença do *outro* no discurso dos enunciadores quando atribuem a esse outro – um colega de trabalho, os pais dos alunos, o estado, o governo federal - a responsabilidade pelas decisões didático-pedagógicas, como em um jogo de atendimento à demanda desse outro. É um outro que guia as ações dos enunciadores em um movimento de culpabilização e (des)responsabilização: “é o outro que quer isso de mim”.

Uma imagem muito forte que apontamos em relação à avaliação e que demonstra uma herança sócio-histórica é a representação da avaliação como *mecanismo de disciplina*. Observamos que tal representação está fortemente imbricada ao discurso dos professores como também à sua prática avaliativa e, ao ser acionada essa imagem em relação à prática, entendemos que o “desconforto” associado à avaliação ganha forma e presença através da *vigilância* e *punição* presentificadas por meio da *nota*.

Fechamos nossas análises trazendo novamente para esta discussão o discurso da mudança inerente às imagens dos professores-enunciadores em relação à EC. Porém, no segundo momento de pesquisa, pudemos observar que a representação acerca da mudança é acompanhada da *promessa*, do *ainda*, e mais que isso, da *confissão de não mudança*, que marca o sujeito da falta, da incompletude, do desejo.

Esse discurso nos toca de forma ímpar, pois compreendemos que as mudanças, ou os deslocamentos identitários, não ocorrem imediatamente, mas precisam a(in)comodar(-se), ser inCORPORados ao seu tempo. Nesse sentido, acreditamos que as identidades estão sempre

em movimento, em constante mutação e as experiências vividas pelos sujeitos marcam, consciente ou inconscientemente, suas tomadas de posição. Assim, entendemos que o *ir e vir* pressuposto no conceito explorado aqui de deslocamento não permite uma retomada do sujeito ao ponto de partida, mas há sempre algo que fica, que marca, e que mesmo aparente apenas no discurso em um primeiro momento, pode tomar (o) *corpo* na prática posteriormente.

Concluimos essa retomada de nossos gestos de interpretação concordando com Mills (2008), quando afirma que uma borboleta não nasce borboleta; ela aguarda o momento certo para sua transformação. Como ela, também nós precisamos de um tempo para nos preparar para a mudança. Começamos a nos sentir mais seguros com as aprendizagens e habilidades que temos dentro de nós, dentro do nosso próprio casulo, acontecendo então a transformação interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos apontar importantes questões acerca da constituição identitária dos sujeitos-professores de LE inseridos em um curso de EC, onde eles puderam experimentar novamente o lugar de alunos. Tendo iniciado a presente pesquisa com o objetivo de verificar os deslocamentos identitários no discurso, vivenciados por sujeitos-professores de LI como LE sobre sua prática de avaliação em um processo de educação continuada, chegamos ao final deste percurso com algumas respostas, mas principalmente com o desejo de ter explorado alguns caminhos para outras reflexões acerca da complexidade envolvida na formação (continuada) de professores.

Utilizando-nos de uma perspectiva discursiva, buscamos investigar e discutir algumas das (diversas) representações sobre língua, LE e principalmente sobre a avaliação de aprendizagem de LE, que constituem os sujeitos-professores e que produzem efeitos de sentido em sua prática em sala de aula.

Por compreendermos que os sujeitos são heterogêneos, sócio-histórico e ideologicamente constituídos, seus dizeres são atravessados por uma memória discursiva que deixa ressoar vozes que vêm de outros tempos e outros lugares. Nesse sentido, tentamos apresentar um percurso histórico dos discursos sobre a avaliação de aprendizagem e as representações adquiridas por ela ao longo do tempo. Buscamos o(s) sentido(s) da avaliação desde seus primeiros registros em 2205 a.C., quando foi utilizada na China, e desde então, com seu sentido de seleção, atribuição de valor e medida.

Prosseguimos nossos estudos em relação à historicidade da avaliação observando sua utilização posteriormente na Europa, primeiramente nas universidades do século XVII e sendo adotada no ambiente escolar para o controle da educação na Inglaterra. Apresentamos como se deu sua disseminação pela Europa Ocidental no final do século XIX e o surgimento dos estudos docimológicos em Portugal e na França nas primeiras décadas do século XX, na busca pela instrumentalidade científica do processo avaliativo.

Desse modo, pudemos observar o movimento relacionado à avaliação a partir do século XX, no sentido de cercar o indivíduo, obtendo um controle cada vez maior do processo de ensino-aprendizagem em uma busca crescente por objetividade e clareza. Nesse sentido, discutimos sobre o discurso da avaliação de aprendizagem a partir do surgimento da LA como área do conhecimento na década de 1940. Este, encontra-se calcado na busca constante por padrões cada vez mais científicos de medida e cálculo do aprendizado e também baseado no

discurso das avaliações alternativas mais recentemente como meios de oferecer aos sujeitos-alunos maior “motivação e constante *feedback*” no processo de ensino-aprendizagem. Acionamos ainda as ricas contribuições dos estudos do filósofo Michel Foucault sobre o exercício do poder vinculado ao exame, e as formas constantes de vigilância e punição adotadas também no âmbito escolar através dele.

Buscamos, nesta pesquisa, conhecer os valores subjacentes ao ato de avaliar ao longo da história e desenvolver nossas análises das representações dos sujeitos-professores de LE, considerando também o aspecto do controle social promovido pela avaliação. Assim, através das marcas linguístico-discursivas encontradas no fio do discurso produzido por tais sujeitos, tentamos buscar possibilidades de apreensão da heterogeneidade do interdiscurso, objetivando investigar como suas representações são construídas, situando os discursos atuantes em sua formação profissional. Percebemos que tais discursos e as vozes heterogêneas que atuam na constituição identitária dos sujeitos-professores ora produzem conflitos, ora desestabilizações, que podem deslocar imagens, dando lugar a outras representações ou deslocamentos subjetivos. Tentamos, portanto, mostrar a relevância e complexidade do sujeito discursivo heterogêneo e possuidor de um inconsciente, e sua constituição identitária construída *na e pela* língua também no campo de atuação da LA.

Dessa forma, acreditamos ser o momento de retomarmos as perguntas que nortearam esta pesquisa, as quais procuramos responder ao longo de nosso estudo, principalmente através de nossas análises, sendo elas: a) o que dizem os sujeitos professores e aprendizes de LI inseridos em um projeto de educação continuada sobre seus lugares de professores/avaliadores?; b) quais são suas representações de língua, ensino/aprendizagem de LE e do processo de avaliação de LE?; c) quais são as tomadas de posição em relação à avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LI no *início* e ao *final* do curso de educação continuada?

Procedendo à análise de nosso *corpus*, buscamos observar o que dizem os sujeitos-professores sobre os lugares ocupados – ora como professores ora como aprendizes de LI - a partir de sua inserção no projeto de EC. Percebemos que vários conflitos e a angústia que mobiliza são gerados por essa ocupação de diferentes lugares e pela predominância do discurso do mestre em alternância com o discurso universitário do saber-fazer produzido pela universidade onde o curso de EC é promovido. Ou seja, buscamos, pela análise de nosso *corpus*, observar como o discurso da mudança (re)produzido nesse cenário gera a angústia que põe em xeque os desejos, a falta e a culpa nos mesmos, por tentarem corresponder, mesmo sendo apenas no nível do discurso, a essa demanda de mudança. Nesse sentido, observamos ainda os

movimentos nos dizeres dos sujeitos professores/alunos em relação à sua visão de língua, LE e avaliação de aprendizagem ao longo do período que participaram da EC, mas que a promessa e o de(ve)vir marcados no discurso (da mudança) se encontram distantes de uma apropriação na prática, demonstrando que não é tranquilo o encontro do desejo pela mudança do formador com o desejo do sujeito-professor, bem como o abandono das “práticas antigas” pelas “novas práticas”.

Isso nos leva à reflexão relacionada à nossa segunda pergunta de pesquisa: quais são suas representações de língua, ensino/aprendizagem de LE e do processo de avaliação de LE? Tentamos respondê-la detectando, no discurso dos sujeitos-professores de LI como LE, as diversas representações que constituem a identidade deles, destrinchando-as para uma compreensão maior da visão desses professores em relação à língua, LE e o processo de avaliação. Pudemos observar que tais representações são provenientes das várias vozes que os constituem como sujeitos heterogêneos, conforme afirmamos anteriormente, e não podem ser mapeadas e/ou demarcadas no tempo e no espaço, pois são da ordem do inconsciente, mas podem sofrer desestabilizações e ou (re)arranjos subjetivos, o que nos leva à retomada de nossa terceira pergunta de pesquisa.

Com nossos gestos de interpretação, tentamos ainda discutir nossa terceira pergunta de pesquisa: quais são as tomadas de posição em relação à avaliação no processo de ensino/aprendizagem de LI no *início* e ao *final* do curso de educação continuada? Tal questionamento foi a mola propulsora de nosso estudo, pois objetivávamos observar os (possíveis) deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação a partir de sua inserção em um curso de EC e nesse sentido elaboramos nossa proposta de pesquisa.

A divisão de nosso estudo em dois momentos distintos, início e final do curso que os sujeitos-professores frequentaram ao longo de dois anos letivos, e nossas observações de aulas nos permitiram observar a apropriação pelos sujeitos professores/alunos, em muitos momentos, de uma meta-linguagem proveniente (possivelmente) de sua inserção no curso, mas não exatamente um deslocamento nas posições por eles tomadas em relação à avaliação do processo de ensino/aprendizagem de LI. Nesse sentido, pudemos notar que, apesar de se referirem às outras ferramentas para a avaliação da aprendizagem de LE - por exemplo, as avaliações alternativas -, a prova escrita se manteve como o principal instrumento de avaliação utilizado nos contextos específicos acompanhados em nossa pesquisa.

Compreendemos e afirmamos novamente que, por serem da ordem do inconsciente e em grande medida independentes da intenção, as representações guiam o discurso e a prática dos sujeitos-professores em sala de aula e são responsáveis pelos

deslocamentos (ou não) experimentados por eles. Nesse sentido, acreditamos que um curso de formação (continuada ou não) para professores deve desenvolver mecanismos de escuta das representações que os constituem para que, partindo destas e também das diversas experiências vivenciadas por eles, possam caminhar em direção a uma formação que leve em conta a heterogeneidade de seus participantes. Concordamos, pois, com Eckert-Hoff (2008), quando afirma que, ao darmos a esses professores momentos de escuta uns dos outros, e principalmente, momentos de escuta de si próprios como professores e sujeitos do desejo, (dis)sabores, (in)satisfações, frustrações e devaneios emergirão, possibilitando (mas não garantindo, jamais) deslocamentos subjetivos que possam ir além do discurso.

Nessa esteira, entendemos que o desenvolvimento de mecanismos de escuta das representações que constituem os sujeitos-professores nesse contexto constitui um relevante instrumento, porém também acreditamos que jamais poderemos ter certeza dos efeitos dessa escuta para cada um dos professores-participantes, uma vez que, como sujeitos cindidos, seremos eternamente constituídos pela incompletude, pela falta.

No entanto, entendemos que, assim como na Psicanálise o caminho para a cura só é possível a partir do momento em que o sujeito se percebe eternamente incompleto, a formação continuada poderá contribuir ainda mais se também considerar que os sujeitos-professores (e nós mesmos como formadores) são (somos) sujeitos incompletos, sempre desejanter e que trazem (trazemos) para a sala de aula suas (nossas) identidades tão diferentes/divergentes e suas (nossas) representações sempre heterogêneas que guiam sua (nossa) prática didática e avaliativa.

Em nosso entendimento, as representações e os conflitos que delas emergem devem ser investigados para que as discussões promovidas pelos cursos de EC – em especial aqui, pelo EDUCONLE, que acompanhamos tão de perto – possam *tocar* os sujeitos envolvidos e possam promover um constante movimento de (trans)formação (identitária) e conseqüentemente de sua prática. Nesse sentido, acreditamos que, ao considerarmos a relevância das representações para as tomadas de posição em sala de aula, poderemos produzir deslocamentos em nosso próprio trabalho como formadores (e também professores de LE) a partir de uma abordagem que prime pela heterogeneidade do(s) sujeito(s) e, assim, colabore mais profundamente com um projeto comprometido com a formação desse professor como sujeito ainda. Acreditamos que a compreensão da relevância das representações poderá ainda nos ajudar a lidar com nossas próprias limitações e contradições.

Coadunamos também com Neves (no prelo), quando afirma que formadores e professores de LE devem “continuar buscando novas teorias e principalmente revendo suas

práticas (pedagógicas) sem, no entanto, glorificá-las como receitas prescritivas que contemplem uma verdade absoluta e incontestável”, e prossegue afirmando que “os deslocamentos não se processam exclusivamente através da reflexão consciente”, pois, como marcam Deleuze e Foucault (1979), só há *ação de teoria e ação de prática* em relações de revezamento ou em rede. Nas palavras de Deleuze, “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (p. 70). Ou seja, entendemos que há um revezamento entre “velhas práticas” e a tentativa do “algo novo”, porém, não a completa troca de um pelo outro. E ainda, concordamos com NEVES (2002) quando afirma que “somos justamente empurrados a ‘saber mais’, a caminhar em alguma direção por essa ‘inconsciência’ do desejo” (p. 257).

Entendemos que o trabalho desenvolvido pelo EDUCONLE caminha rumo à intenção de mobilização dos sujeitos-professores a um processo de inscrição destes em sua própria formação através dos espaços abertos à discussão sobre seus lugares e posições como professores de LE. Ainda, por meio de frequentes encontros entre os formadores e coordenadores do projeto, diversas trocas emergem e, dessa forma, o curso de formação continuada para professores de LE experimenta constantes reformulações. Dessa maneira, acreditamos que este trabalho possa também contribuir para tais discussões promovidas neste âmbito.

É nesse sentido que, retomando a primeira pessoa do singular aqui, assumo a grande importância – como formadora também – da educação (sempre) continuada dos professores de LE (e de seus formadores). E, para encerrar esta discussão, acredito ser importante marcar que também como sujeito cindido e incompleto, não ousa esgotar as possibilidades de análise das questões aqui suscitadas. Pois sei que, ao trabalhar com o discurso e a deriva de sentidos dele provenientes, “quando pensamos haver alfinetado o sentido, este se desloca, o que nos faz entender que há sempre novos fios a (des/re)tecer, outros teares a multiplicar, outros buracos a escavar, outros nós a (des)atar” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 144). No entanto, desejo intimamente que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para as discussões sobre aspectos discursivos e não cognitivos atuantes no processo de ensino/aprendizagem de LE, para as pesquisas em LA, e ainda para as discussões relacionadas à elaboração de programas de cursos de EC, em especial o EDUCONLE, quanto ao papel da LE na constituição identitária dos indivíduos. Desejo ainda contribuir de alguma forma para uma postura mais crítica dos formadores de professores (e nesse lugar me incluo) ao desenvolverem um trabalho de escuta também

daquilo que não é aparente e se esconde por detrás das contradições dos sujeitos-professores.

[...] nossas palavras que tropeçam são as palavras que confessam. Elas revelam uma verdade de detrás.

LACAN (1954/1975)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARANTE, M. F. S. *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação*: a excelência e o avesso da excelência. 298 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade*: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BACHA, M. S. C. N. Atenas e a gestação paterna. *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*, São Paulo, ano 2, n. 9, p. 30-39, 2008. (*Especial Lacan Pensa a Educação*)

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. O professor de língua inglesa em formação e sua relação com o *dizer* nessa língua-alvo: um estudo dos *silenciamentos* nas práticas de ensino. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.) *Questões de linguagem e identidade*. São Paulo: Humanitas, 2003. n. 9, p. 189-220.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. 2. ed. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1988. v. 1.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com a língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilingüe. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. 1. ed. Campinas: Ed. Unicamp; Chapecó: Argos, 2003a.

BERTOLDO, E. S. O discurso de divulgação científica da Lingüística Aplicada. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 117-144.

BOLOGNINI, C. Z. Refletindo sobre a Escola como Instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 73-81.

BORGES, F. A Peste. *Reverso: transmissão em Psicanálise*. Belo Horizonte: Círculo Psicanalítico em Minas Gerais, 1988. n. 28, p. 4-30.

BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. 5. ed. Tradução Sérgio Micelli *at alli*. São Paulo: Perspectiva, 2001. v. 20. (Coleção Estudos)

BROWN, H. D. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Longman, 2004.

BYGATE, M. Some current trends in Applied Linguistics: towards a generic view. In: GASS, S. M.; MAKONI, S. (Org.) *AILA Review: World Applied Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 6-22.

CASTILHO, A. T. A língua falada no ensino do português. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, E. B. Avaliação escolar a partir de uma leitura psicanalítica. *Revista da Escola Brasileira de Psicanálise*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 18, 2005. Disponível em: <http://www.latusa.com.br/digital_edit18.htm>. Acesso em: 30 set. 2008.

CARMAGNANI, A. M. G. Processos de identificação, mídia e discurso didático-pedagógico. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.) *Questões de linguagem e identidade*. São Paulo: Humanitas, 2003. n. 9, p. 105-121.

CAVANCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. In: GASS, S. M.; MAKONI, S. (Org.) *AILA Review: World Applied Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. v. 17, p. 23-30.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CHEMAMA, R.; VANDERMERSCH, B. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução Francisco Settineri e Mario Fleig. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

CLAPHAM, C. Assessment and testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n. 20, p. 147-161, 2000.

COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. *Un prêt à parler: le dictionnaire*. Paris: Presse Universitaires de France, 1997.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Tradução Sônia Flach e Marta D'Argat. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argos, 2003. p. 139-159.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005. p. 15-44.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (maternas e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DANIELSON, C.; ABRUTYN, L. *An introduction to using portfolios in the classroom*. Virginia, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Delleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DENZIN, K; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 51-79.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1991.

DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. O campo do signo. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. UNICAMP, 1993. v. 1.

DUBA, C. Angústia na entrada em análise. *Revista Latusa digital*, ano 2, n. 18, 2005. Disponível em: <http://www.latusa.com.br/latmarteximp18_1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2008.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, T. Algo que se produz como um clarão. *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*, São Paulo, ano 2, n. 9, p. 40-49, 2008. (*Especial Lacan Pensa a Educação*)

FINK, B. *O Sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 3. ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 13-26.

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

FREUD, S. Hipnose. In: FREUD, S. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1891. v. 1. CD-ROM.

FREUD, S. Sobre os sonhos. In: FREUD, S. *A interpretação dos sonhos (segunda parte) – sobre os sonhos. Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1900/1901. v. 5. CD-ROM.

FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: FREUD, S. *Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1921. v. 23. CD-ROM.

FREUD, S. Inibição, sintoma e ansiedade. In: FREUD, S. *Um estudo auto-biográfico; Inibições, sintoma e ansiedade; A questão da análise leiga e outros trabalhos. Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1926. v. 20. CD-ROM.

GARCIA, C. Psicanálise e educação. In: LOPES, E. M. T. (Org.) *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 11-33.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas e formação de professores. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Org.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: UNITAU/Cabral/Livraria Universitária, 2006. p. 247-261.

GOMES, V. A. *O discurso da avaliação de leitura do PROEB: do equívoco do imaginário à contingência do real*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística)- Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

GRABE, W. Perspectives in Applied Linguistics: a North American view. In: GASS, S. M.; MAKONI, S. (Org.) *AILA Review: World Applied Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. v. 17, p. 105-132.

GRANGEIRO, C. R. P. A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux. Universidade Estadual Paulista/Faculdade Ciências e Letras de Araraquara, UNESP/FCLAR, Paris XII – CEDITEC, xerox, s/d.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, M. Representações, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. *Identidade e discurso*. Campinas: Argos/Ed. Unicamp, 2003. p. 223-235.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M.; (Org.) *Inglês como Língua Estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2001. p. 135-152.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HUERTA-MACÍAS, A. Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, v. 5, n. 1, p. 8-11, 1995. (Special Issue Alternative Assessment)

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, Pergamon, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KAUFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Tradução Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges. Consultoria Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LACAN, J. *O Seminário 20, mais ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro, Versão final Angelina Harari e Marcus André Vieira. Preparação do texto André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, J. *O Seminário 10, a Angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

LACAN, J. *Nomes-do-Pai*. Tradução André Telles. Revisão técnica Vera Lopes Basset. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

LEE, H. O.; CERQUEIRA-GUIMARÃES, G. A “analítica do poder” e a “ironia do dispositivo”. In: PASSOS, I. C. F.; BELO, F. R. R. (Org.) *Na companhia de Foucault: vinte anos de ausência*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004. p. 124-133.

LONGO, L. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. (Org.) *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-70.

LOURES, G. F. *Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior no Vale do Aço/MG*. 156 f. (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio Silvano Santiago. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

MANNONI, O. A desidentificação. In: DAVID-MÉNARD, M.; FLORENCE, J.; KRISTEVA, J.; MANNONI, M.; MANNONI, O.; MICHAUD, G.; OURY, J.; SCHOTTE, J.; STEIN, C.; TAILLANDIER, G. (Org.) *As identificações na clínica e na teoria psicanalítica*. Tradução e prefácio Ari Roitman Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 173-200.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2002.

MASCIA, M. A. A. *O sujeito surdo no mundo da linguagem: o real da língua e as identificações*. In: GAMA-KHALIL, M.; FRANÇA, T.; STAFUZZA, G. (Org.) *Análise do Discurso: sujeito e subjetividade*. 1. ed. Uberlândia: Ed. UFU, 2008. v. 1, p. 551-556.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MICCOLI, L. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 45, n.1, p. 103-118, 2006.

MILLER, J. A.; MILNER, J. C. *Você quer mesmo ser avaliado?: entrevistas sobre uma máquina de impostura*. Tradução Vera Lopes Besset. Barueri, SP: Manole, 2006. (Série lacaniana)

MILLS, J. C. *Resgatando a magia da vida: histórias e práticas para alegrar o coração e nutrir a alma*. Belo Horizonte: Diamante, 2008.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MORAES, M. L. M. *A relação do sujeito-aprendiz com a língua estrangeira em tempos de globalização: questões de identidade e cultura*. 113 f. (Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso)–Faculdade de Letras, Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2007.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: ALDERSON, J. C; HUGHES, A. (Ed.) *Issues in Language Testing*. ELT Documents 111. London: The British Council, 1981. p. 9-25.

NASIO, J. D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, Austin, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276 f. (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NEVES, M. S. Ressonâncias discursivas e avaliação da composição textual em defesas de teses acadêmicas. In: SERRANI, S. (Org.) *Fragmentos*, Florianópolis, n. 22, p. 163-182, 2003.

NEVES, M. S. Processo discursivo e subjetividade na avaliação em LE (inglês) no ensino universitário. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 249-264, 2004.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M.; MAGALHÃES, I. (Org.) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 45-56.

NEVES, M. S. *Imaginary and symbolic identification of language teachers in professional continuing education*. Paper presented in AILA, 2008. Multilingualism: challenges and opportunities. Universität Duisburg-Essen, Essen, Germany, 2008.

NEVES, M. S.; REIS, V. S. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. In: BERTOLDO, E. (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas: perspectivas discursivas*. Uberlândia: EDUFU. No prelo.

NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Revista Horizontes*, Bragança Paulista, Ed. EDUSF, ISSN 0103-7706.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP, 1988.

OLIVEIRA, C. G. *Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações em textos de alunos da escola básica?* 160 f. (Mestrado em Linguagem e Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Florida, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PASSOS, D. M. S. P. *Linguagem, política e ecologia: uma análise do discurso de Partidos Verdes*. Pontes, FFLCH/USP, 2006.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P.; DAVALLON, J. DURAND J-L; ORLANDI, E. P.; PÊCHEUX, M. *Papel da Memória*. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. p. 163-246.

PORTO, C. V.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professores universitárias. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. No prelo.

PORTO, C. V. *Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*, Rio de Janeiro; Paris; Nova Iorque; Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 63-73, Jun. 1997.

RABINOVICH, D. O psicanalista entre o mestre e o pedagogo. Versão Luís Flávio S. Couto. *Cadernos de Psicologia*, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 9-28, 2001.

REIS, V. S. *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 143 f. (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007a.

REIS, V. S. O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem sua prática pedagógica. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., *Anais...* Florianópolis, UFSC, 2007b, p. 870-882.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. 160 f. (Mestrado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTIAGO, A. L.; SANTIAGO, J. Lacan e Piaget: sobre a categoria de objeto-causa do desejo. *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*, São Paulo, ano 2, n. 9, p. 74-85, 2008. (*Especial Lacan Pensa a Educação*)

SANTOS, A. L. Foucault e a Psicanálise: um diálogo com Freud e Lacan. In: PASSOS, I. C. F.; BELO, F. R. R. (Org.) *Na companhia de Foucault: vinte anos de ausência*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2004. p. 46-60.

SANTOS, T. C. Lacan pensava que é proibido proibir? *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*, São Paulo, ano 2, n. 9, p. 50-59. (*Especial Lacan Pensa a Educação*)

SARMENTO, D. C. (Org.) *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Contexturas*, São Paulo, v. 4, p. 115-124, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SERRANI, S. (Org.) Afetividade e escrita em língua estrangeira. *Fragments*, Florianópolis, n. 22, p. 23-39, 2003.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMÕES, M. P. Skolé e Paidéia: construindo saber. In: *A Análise é Leiga: da formação do Psicanalista*. Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, 2003. Ano 22, n. 32, p.133-137.

SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, C. P. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, p. 83-108, 1997.

SPOLSKY, B. *Language testing: art of science?* Paper presented at the 4th AILA International Congress, Stuttgart, 1975.

SPOLSKY, B. *Measured words: the development of objective language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TEIXEIRA, M. *Análise de Discurso e Psicanálise – elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

UYENO, E. Y. Da auto-narração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Org.). *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral/Livraria Universitária, 2006. p. 263-292.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WESCHE, M. B. Communicative testing in a second language. *The Modern Language Journal*, Ottawa, v. 67, n. 1, p. 41-55, 1983.

Sites visitados:

Qualidade Total: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Qualidade_total>. Acesso em: 25 jun. 2008.

Projeto EDUCONLE: Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/index.html>>. Acesso em: 4 de maio 2008.

COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA. Orientações para elaboração do TCLE. Disponível em: <http://www.ufmg.br/bioetica/coep/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=28>. Acesso em: 2 maio 2007.

Revista Veja: Artigo: “A família está acabando” – Uma entrevista com Charles Melman, 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230408/p_092.shtml>. Acesso em: 19 maio 2008.

SIMAVE: Disponível em: <<http://www.simave.ufjf.br/2007/index.htm>>. Acesso em 24 jul. 2008.

ENEM: Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2008.

Prova Brasil: Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2008.
Disponível em: <<http://www.oei.es/provabrasil.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

Endereço: _____ RG: _____ Tel: _____

acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo *Processo Identitário de Professores de Línguas em Formação Continuada* e sub-projetos afins.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os outros pesquisadores envolvidos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Autorizo, também, a publicação de meus enunciados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro.

Nestes termos,

() autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

() autorizo o uso do pseudônimo: _____

() prefiro que me atribuam um número.

Assinatura do informante: _____ Data: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____ Data: _____

COEP/UFMG – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005
Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil
CEP: 31270-901
telefax 31 3409-4592
coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE B – Questionário da coleta de fatos linguísticos para formação do *corpus* piloto.

Cópia das perguntas que nortearam a formação do *corpus* piloto – AREDA

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Projeto de Pesquisa: Deslocamentos Identitários de Professores no Discurso sobre sua Prática de Avaliação no Processo de Educação Continuada

Professora Orientadora: Maralice de Souza Neves

Orientanda: Fernanda de Fátima Serakides Hon

Questionário 1º Momento – Histórias de Aprendizagem – 1º 2007

Caro(a) professor(a),

Ao responder às perguntas abaixo, você estará colaborando com uma pesquisa sobre o processo avaliativo em LE sob a perspectiva do processo discursivo. Para isso, é necessário que você grave seu depoimento na fita cassete que está recebendo. Faça sua gravação bem à vontade, estando, de preferência, sozinho(a), no lugar e horário de sua opção. Seguem algumas orientações para sua gravação:

Você tem abaixo um roteiro de perguntas que não precisam ser respondidas em sequência e nem todas de uma só vez. Se houver alguma que você tenha dificuldade em responder, deixe-a para um outro momento. Pode lhe parecer que algumas perguntas sejam repetição de outras e por essa razão você ache desnecessário respondê-las. Também pode ocorrer que você entre em contradição em algum momento. As repetições e contradições são esperadas, não as reedite, e tente responder a cada pergunta sem se importar com as respostas dadas às outras, porque o que nos importa não é o conteúdo informacional, mas os modos de dizer. Pedimos que faça seu depoimento em português, mas, se em algum momento você sentir que se expressa melhor na língua estrangeira, pode usá-la.

- 1) Por favor, explique o que é “avaliação de aprendizagem” para você. Descreva as práticas que conhece de avaliação de aprendizagem de língua inglesa.
- 2) Relate o que acha da importância da avaliação no caso de ensino/aprendizagem de inglês na escola.
- 3) Na sua opinião, qual seria(m) a(s) melhor(melhores) forma(s) de se avaliar o conteúdo ensinado/trabalhado em sala de aula?
- 4) Em sua história, enquanto aluno(a) de língua inglesa no ensino fundamental e médio, ou mesmo de cursinho, se frequentou, como você descreve as avaliações às quais foi submetido(a)? Que sentimentos você se lembra de ter tido em relação a essas avaliações, por exemplo, ao modo como foram aplicadas, corrigidas...?
- 5) Relate como têm sido as práticas de avaliação de sua aprendizagem como aluno(a) do Projeto EDUCONLE. Quais as relações que faz com as práticas que já vivenciou?
- 6) Como você geralmente avalia seus alunos na(s) escola(s) em que leciona? Como se sente em relação a sua prática e como crê que eles se sentem em relação as suas avaliações?
- 7) Diante da situação que vivencia na sua vida escolar e acadêmica, quais as propostas que você teria para modificar qualquer coisa nas práticas de avaliação? Por quê?

Obrigada por sua colaboração!!!

APÊNDICE C – Questionário da coleta de fatos linguísticos para continuidade da formação do *corpus* no segundo momento da pesquisa.

Cópia das perguntas que nortearam a formação do *corpus* referente ao segundo momento da pesquisa – entrevistas semi-estruturadas com os professores-alunos do Projeto EDUCONLE.

Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Projeto de Pesquisa: Deslocamentos Identitários de Professores no Discurso sobre sua Prática de Avaliação no Processo de Educação Continuada
 Professora Orientadora: Maralice de Souza Neves
 Orientanda: Fernanda de Fátima Serakides Hon

Questionário 2º Momento – 1º 2008

- 1) Qual conceito você daria para “língua”?
- 2) O que é uma “Língua Estrangeira” para você?
- 3) O que é “ensinar uma Língua Estrangeira” em sua opinião?
- 4) Qual a sua definição para “aluno”?
- 5) Qual a sua definição para “professor”?
- 6) O que é ser *aluno* e *professor* a partir de sua inserção no Projeto EDUCONLE?
- 7) O que você entende por “aprendizagem de Língua Estrangeira”?
- 8) Em sua opinião, você diria que suas escolhas didáticas refletem sua visão de Língua/Língua Estrangeira? Por quê?
- 9) O que é “avaliação de aprendizagem” para você?
- 10) Quais formas de avaliação você conhece? E quais delas você faz uso como professora? Por que?
- 11) Relate o que acha da importância da avaliação no caso de ensino/aprendizagem de inglês na escola?
- 12) Na sua opinião, qual seria(m) a(s) melhor(melhores) forma(s) de se avaliar o conteúdo ensinado/trabalhado em sala de aula?
- 13) Diante de sua experiência na escola e em sua vida acadêmica, quais as propostas que você teria para modificar qualquer coisa nas práticas de avaliação? Por quê?
- 14) Você diria que sua(s) prática(s) avaliativa(s) reflete(m) sua concepção de avaliação e de língua?

Obrigada por sua colaboração!!!

APÊNDICE D – Questionário da coleta de fatos linguísticos para formação do *corpus* a partir da participação dos diretores/coordenadores/supervisores pedagógicos no segundo momento da pesquisa.

Cópia das perguntas que nortearam a formação complementar do *corpus* – entrevista semi-estruturada com os diretores/coordenadores/supervisores pedagógicos das escolas participantes da pesquisa no segundo momento do desenvolvimento da pesquisa.

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Projeto de Pesquisa: Deslocamentos Identitários de Professores no Discurso sobre sua Prática de Avaliação no Processo de Educação Continuada
Professora Orientadora: Maralice de Souza Neves
Orientanda: Fernanda de Fátima Serakides Hon

Questionário Entrevista Semi-Estruturada Diretores/Coordenadores das Escolas Públicas 1/2008

- 1) Gostaria de saber se esta escola adota algum critério avaliativo específico por matéria, ou se há um critério avaliativo geral para todas elas?
- 2) Há uma distribuição de pontos específica por bimestre? Como a mesma se dá?
- 3) Qual orientação o professor recebe em relação ao conteúdo programático a ser cumprido ao longo do ano letivo?
- 4) Qual orientação o professor recebe em relação à avaliação de aprendizagem que deve conduzir ao longo dos bimestres?
- 5) Quais os tipos de avaliação de aprendizagem são utilizados nesta escola?
- 6) Os professores desta escola têm abertura para utilizarem formas variadas de avaliação?
- 7) O que esta escola utiliza como avaliação alternativa? Explique quais são essas avaliações (que não sejam através de provas).
- 8) Os professores devem apresentar suas propostas de avaliação à escola (coordenadores pedagógicos, diretores) antes de sua aplicação?
- 9) A quem os professores devem reportar os critérios de avaliação selecionados/adotados e seus resultados?
- 10) Há encontros formais e/ou informais entre os professores de língua estrangeira para a elaboração das atividades pedagógicas e avaliativas ao longo do ano letivo (ou cada professor de língua estrangeira trabalha individualmente)?

Obrigada por sua colaboração!!!

**APÊNDICE E – Calendário das Aulas de Metodologia Observadas no Projeto
EDUCONLE: março a dezembro de 2007**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROJETO EDUCONLE
CALENDÁRIO 2007 - TURMA DO PRIMEIRO ANO**

16/3/07	Opening Lecture
23/3/07	Teacher Education + Action Research + Portfolio
30/3/07	Planning
13/4/07	Lecture + Portfolio Guidelines
20/4/07	Planning
27/4/07	Language Teaching/ Approaches/Autonomy
11/5/07	LTAA
18/5/07	Lecture + LTAA
25/5/07	LTAA
1/6/07	Pronunciation
15/6/07	Pronunciation
22/6/07	Integrated skills
29/6/07	Integrated skills
6/7/07	Lecture
13/7/07	Seminars
10/8/07	Lecture
17/8/07	Integrated skills
24/8/07	Integrated skills
31/8/07	Grammar
14/8/07	Grammar
21/9/07	III Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras
28/9/07	Assessment
5/10/07	Assessment
19/10/07	CALL
26/10/07	Vocabulary
9/11/07	Lecture + Vocabulary
23/11/07	Material Development
7/12/07	Seminar
14/12/07	Seminar

**APÊNDICE F – Calendário das Aulas Observadas de Língua Inglesa nas três Escolas
Públicas acompanhadas: março a julho de 2008**

Data das Observações de Aula	Sujeito-professor acompanhado no período compreendido entre março e julho de 2008
3/3/08	Betânia
4/3/08	Camila
10/3/08	Michele
17/3/08	Michele
18/3/08	Camila
19/3/08	Betânia
31/3/08	Michele
1/4/08	Camila
7/4/08	Michele
8/4/08	Camila
9/4/08	Betânia
14/4/08	Michele
15/4/08	Camila
16/4/08	Betânia
29/4/08	Camila
30/4/08	Betânia
5/5/08	Michele
12/5/08	Michele
14/5/08	Betânia
26/5/08	Michele
28/5/08	Betânia
9/6/08	Michele
11/6/08	Betânia
23/6/08	Michele
1/7/08	Michele
2/7/08	Betânia
10/7/08	Betânia
11/7/08	Michele